

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

O ENSINO DA LEITURA COMO REFLEXO DE TEORIAS
LINGÜÍSTICAS DE LEITURA: UMA CRÍTICA

SANDRA MARIA PENTEADO FERREIRA CASTRO

Dissertação de Mestrado em Lin-
güística.

*Este exemplar é a redação final da tese
fornecida por Sandra Maria Penteado Ferreira
Castro e aprovada pela comissão julgadora em*

Novembro - 1988

6/12/88



[Handwritten signature]

Dedicatória

A minha filha Raquel e a
meu marido Hêlio, pelas mui-
tas horas de convivência que
este trabalho nos roubou.

AGRADECIMENTOS

Tenho certeza de que sem os comentários diretos, precisos e instigantes de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosemary Arrojo, esta dissertação ou não teria começado ou teria se arrastado interminavelmente; por isso, é a ela que me dirijo, em primeiro lugar, nesta seção de agradecimentos.

Para a feitura do trabalho contei ainda com a ajuda da Prof.^a Dr.^a Angela Kleiman, que me fez indicações bibliográficas valiosas na área da lingüística aplicada e que, num exemplo de profissionalismo a toda prova, não se furtou a me orientar a despeito de nossas posições teóricas quanto à leitura serem divergentes.

Contei também com o apoio financeiro do CNPq, da CAPES e, principalmente, da FAPESP, sem o qual não poderia ter me dedicado plenamente ao estudo.

Além disso, tive o importante apoio familiar de meu marido, de meus pais e de meus sogros que me incentivaram e que, na medida do possível, procuraram aliviar minhas obrigações domésticas para que eu pudesse me entregar mais ao trabalho.

Há ainda tantas pessoas a quem eu deveria agradecer pelas conversas, pelos pequenos favores e pelo apoio, que eu poderia, talvez, com seus nomes e com suas histórias, escrever mais um capítulo desta dissertação, mas este seria um procedimento muito pouco convencional. Então, fica apenas a todos os meus colaboradores anônimos ou não o meu muito obrigada.

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - Principais Linhas Teóricas Presentes no Estudo da Leitura em Lingüística.....	07
I - Modelos e Propostas de Leitura.....	08
1 - Modelos de Processamento X Modelo de Goodman: até que ponto uma diferença?.....	08
2 - As Propostas Interativas.....	15
3 - As Propostas Interacionistas.....	22
II - Similaridade Entre os Modelos e Propostas.....	34
CAPÍTULO 2 - A Leitura nas Propostas Curriculares da Se cretaria da Educação: Uma Visão Oficial de Leitura.....	47
I - O Guia Curricular de Língua Portuguesa.....	48
II - A Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Téc nicas de Redação para o 2º Grau e Subsídios.....	54
III - A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau.....	72
CAPÍTULO 3 - O Espaço Teórico e Prático da Leitura nos Livros Didáticos.....	89
I - Livros de 1º Grau.....	90

	Página
II - Livros de 2º Grau.....	110
CAPÍTULO 4 - Fichas de Leitura: A que Leitura Levam?....	131
I - As Fichas e o Ensino de 1º Grau.....	134
II - As Fichas e o Ensino de 2º Grau.....	142
III - As Fichas e a Leitura por Prazer.....	155
CONCLUSÕES.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
ANEXOS.....	186

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma preocupação em estudar a leitura tanto no seu aspecto teórico quanto prático. Mais especificamente, preocupamo-nos em estudar como o ensino da leitura reflete, e com que conseqüências, as correntes teóricas de leitura desenvolvidas pela lingüística.

O enfoque no ensino da leitura justifica-se ao observarmos que, embora a leitura não seja propriedade exclusiva do sistema escolar e seja, na verdade, essencial para a integração dos indivíduos à sociedade letrada, é, normalmente, na escola que aprendemos a ler.

Entre os muitos aspectos que poderiam ser estudados sob o rótulo de "ensino da leitura", resolvemos nos deter na análise de três tipos de materiais, usados no 1º (5ª a 8ª séries) e 2º graus, que, cremos, orientam o trabalho do professor de português em sala de aula: 1) o guia curricular de língua portuguesa de 1975, as propostas curriculares de 2º grau (1978) e 1º grau (1987) e os subsídios à proposta de 78, fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2) os livros didáticos de língua portuguesa e 3) as fichas de leitura presentes em alguns livros paradidáticos.

Supondo, portanto, que um professor, ao ensinar leitura, faça uso de 1, 2 e 3, procuraremos analisar que bases teóricas orientariam seu trabalho.

A escolha das propostas curriculares como o primeiro objeto de análise deveu-se ao fato de serem elas a fonte de re-

ferência básica em torno da qual o ensino no estado se organiza. Com efeito, na *Introdução da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º Grau*, de 1978, temos:

"Esta proposição curricular é um modelo de referência. Poderá, portanto, ser total ou parcialmente aceita, mas nunca deverá ser usada ou vista como um programa acabado. É o primeiro momento de reflexão para o professor consciente, ou seja, o seu ponto de partida. Trata-se de um macrocurrículo, isto é, uma proposta genérica para o Estado, que deverá ser adequada às realidades locais (município, cidade, etc) e individuais (escola, classe, grupo de alunos)".

Como está dito, a proposta pode ser total ou parcialmente aceita, mas, não, rejeitada.

Algo semelhante ocorre com o uso do livro didático pelo professor. Como a escolha do livro didático sempre depende de um professor, partiremos do pressuposto de que o professor aceite total ou parcialmente suas orientações.

Como a quantidade de publicações didáticas é muito grande, analisaremos neste trabalho os livros didáticos usados nas quatro maiores escolas de Jundiaí, em 1987. São elas:

1 - EEPSP Bispo Dom Gabriel Paulino Bueno Couto	1978 alunos
2 - EEPSP Conde do Parnaíba	1850 alunos
3 - EEPSP Paulo Mendes Silva	1599 alunos
4 - EEPSP Cel Siqueira de Moraes	1588 alunos
(matriculados em 1987)	7015 alunos

Todas são escolas de 1º e 2º graus, com cursos não profissionalizantes. Aproximadamente 1/3 dos 7015 alunos são alunos de 1ª a 4ª séries e não estão sendo enfocados nesta pesquisa por acreditarmos que o ensino "primário" tem características bastante diferenciadas do ensino "ginasial" e de 2º grau e que, por isso, o "primário" exigiria um estudo à parte.

As fichas de leitura são talvez o material mais polêmico escolhido para nossa pesquisa. Como participantes dos dois últimos COLEs¹, o de 1985 e o de 1987, ouvimos, mais de uma vez, depoimentos de professores que abominam as tais fichas, julgando-as destruidoras e, não, orientadoras de leitura. Um argumento freqüente é o de que as fichas são simplesmente ignoradas no ensino da leitura. Consideramos, entretanto, um sintoma do contrário a evidente insistência que têm as editoras em colocá-las como encarte dos livros paradidáticos.

Além disso, existe ainda a possibilidade dos professores criarem suas próprias fichas a partir destes encartes, o que, de certo modo, seria um uso indireto dos encartes.

Neste trabalho estaremos analisando as fichas de leitura presentes em alguns livros ou séries de livros destinados ao público escolar.

Embora usemos material didático proveniente do Estado de São Paulo (o que fica particularmente nítido no caso das propostas curriculares), é de se esperar que nossas conclusões tenham um alcance mais geral, não ficando restritas exclusivamente ao Estado de São Paulo. Entretanto, não faz parte do escopo deste trabalho verificar se isto acontece ou não.

É também importante esclarecer a que nos referimos

quando falamos em teorias lingüísticas de leitura, subjacentes a 1, 2 e 3. Entre os vários modelos ou propostas de leitura desenvolvidos ou utilizados por lingüistas, constatamos a presença de quatro linhas mais gerais. Segundo Gibson e Levin (1975), os dois modelos de leitura mais ortodoxos são os chamados Modelos de Processamento de Informação e Modelos de Análise pela Síntese. Nos primeiros, assume-se que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada passo a passo, em intervalos de tempo regulares, partindo do *input* sensorial e terminando com algum tipo de *output*. A leitura, portanto, também se processa deste modo: do reconhecimento da letra à palavra e daí a unidades lingüísticas maiores. Nos segundos, a leitura se dá através de um processo de formação de hipóteses que o leitor faz, baseado em seu conhecimento prévio, e que confirma ou não no que encontra a seguir no texto.

Como uma espécie de meio termo entre estes dois modelos, já segundo nossa visão, temos as propostas interativas² em leitura, assim chamadas por levarem em conta que os vários níveis de conhecimento de um indivíduo interagem durante a leitura para obter acesso ao sentido do texto, sendo que, nesta interação, são colocadas em prática tanto estratégias de leitura *bottom-up* (dos níveis mais baixos para os mais altos), como *top-down* (dos mais altos para os mais baixos)³.

Também numa posição intermediária, encontram-se as propostas interacionistas de leitura, segundo as quais o processo se dá a partir da relação autor-leitor, via texto. Novamente, aqui, são colocadas em prática estratégias de leitura *bottom-up* (desta vez implicando: do texto para o leitor) e *top-*

-down (do leitor para o texto).

No primeiro capítulo desta tese, apresentaremos os aspectos gerais destas quatro linhas teóricas, provenientes da lingüística, presentes no estudo da leitura, de modo a facilitar o trabalho a ser desenvolvido nos demais capítulos, durante a análise das propostas curriculares (capítulo 2), dos livros didáticos (capítulo 3) e das fichas de leitura (capítulo 4).

A hipótese que orienta nosso trabalho é a de que, mesmo que haja correntes teóricas diferentes subjacentes aos três tipos de material, não haverá uma mudança efetiva no ensino da leitura, uma vez que todas as correntes teóricas têm os mesmos pressupostos. Segundo eles, o significado é estável e permanente, o que, inevitavelmente, leva-nos a considerar também o texto como algo estável no qual o significado é descoberto, ou através do qual o significado é atingido no processo de leitura. Apesar da atuação maior ou menor do leitor, sugerida nas várias propostas, o texto sempre é apresentado como uma unidade formal com significado próprio e estável, ou como uma unidade de comunicação também com significado estável. Não há nenhum tipo de explicação sobre como se daria o processo de significação durante a leitura, nem mesmo no sentido de comprovar a validade dos pressupostos acima mencionados. Acreditamos, entretanto, que uma reflexão sobre o processo de significação dos textos seja fator essencial para o estabelecimento de qualquer teoria de leitura e, conseqüentemente, essencial também para o ensino da leitura.

Nossa hipótese nasce do fato de enxergarmos a leitura de maneira radicalmente diferente da veiculada pelas correntes te-

óricas já mencionadas. Em nosso ponto de vista, que ficará mais claro no decorrer da dissertação, uma teoria de leitura deveria justamente preocupar-se em explicar como se dá a significação. Baseados na teoria textual do norte-americano Stanley Fish (1980), julgamos que o significado de um texto não lhe é inerente e, sim, socialmente determinado. O que determina a leitura que se faz de um texto não são os significados fixos que o texto carrega, mas as atividades interpretativas do grupo social que o lê. Não aceitamos que haja quaisquer significados na linguagem que não sejam determinados através destas mesmas atividades interpretativas. Procuraremos, então, demonstrar neste trabalho que mudanças efetivas no ensino da leitura dependem de uma mudança nos pressupostos das várias correntes teóricas que orientam este ensino.

Notas:

- 1 - Congressos de Leitura, a nível nacional, sediados em Campinas, organizados bienalmente pela Associação Brasileira de Leitura.
- 2 - Os termos "interativo" e "interacionista" são utilizados, segundo aceção de Kleiman (1984).
- 3 - Os termos *bottom-up* e *top-down* são largamente utilizados nos estudos lingüísticos sobre leitura, bem como na área da psicologia cognitiva.
- 4 - Fish, S. *Is there a text in this class?; the authority of interpretive communities*, 1980.
Este ponto será retomado e melhor explicado no decorrer do trabalho.

CAPÍTULO 1

PRINCIPAIS LINHAS TEÓRICAS PRESENTES NO ESTUDO DA LEITURA EM LINGÜÍSTICA

Este capítulo pretende ser uma sinopse das principais correntes teóricas no estudo da leitura, desenvolvidas pela lingüística nos últimos vinte anos, aproximadamente. Assim, serão apresentados modelos e propostas de leitura, por vezes, bastante diferentes, mas que julgamos ser influentes o suficiente para direcionar o ensino da leitura enfocado nos capítulos seguintes.

A apresentação não pretende ser neutra (mesmo porque, julgamos que a neutralidade não é uma posição possível), mas crítica, segundo o ponto de vista de que a leitura é sempre determinada pelas atividades interpretativas do grupo social em que a mesma se dá. Como mencionamos, estamos nos baseando na teoria textual de Stanley Fish para fazermos estas afirmações; afirmações que, aliás, levam-nos a discordar de uma posição mais tradicional em leitura que vê o texto como o grande detentor dos significados que devem ser descobertos durante a leitura.

Apresentaremos inicialmente um exemplo de cada um dos dois tipos de modelos que, segundo Gibson e Levin (1975), seriam os mais ortodoxos: os "modelos de processamento de informação" e os de "análise pela síntese". A seguir trataremos de uma posição intermediária no estudo da leitura, caracterizada

pelas propostas interativas e interacionistas, onde a ênfase do capítulo recairá, por se tratarem de propostas de maior prestígio nos estudos lingüísticos mais recentes. O capítulo enfatiza ainda as similaridades entre os vários modelos e propostas no que diz respeito à compreensão ou à interpretação dos textos, similaridades, a nosso ver, decorrentes da manutenção, em todos os modelos e propostas, de certos significados fixos nos textos, sobre os quais outros possíveis sentidos se construiriam.

I - Modelos e Propostas de Leitura

1 - Modelos de Processamento X Modelo de Goodman: até que ponto uma diferença?

Em geral, os "modelos de processamento de informação" em leitura assumem que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em estágios que se seguem ordenadamente num certo intervalo de tempo, começando com um *input* sensorial e terminando com algum tipo de *output*.

O modelo de Gough (1972), por exemplo, processa a informação na página desde o momento da fixação ocular até a emergência de uma palavra falada (pelo leitor), dentro do intervalo de um segundo. Segundo este modelo, após a transformação do *input* gráfico em uma imagem visual, as letras são identificadas uma a uma, serialmente, da esquerda para a direita, através de um *scanner*¹, um mecanismo que, perscrutando a imagem visual,

conseguiria reconhecer os traços relevantes para a identificação das letras. As letras identificadas são, então, depositadas em um *character register*. A partir daí, um decodificador dá às seqüências de letras uma representação fonêmica abstrata, armazenada num *phonemic tape*. As representações fonêmicas armazenadas sofrerão a ação de um outro mecanismo: o *librarian*, que tem a finalidade de procurar, no léxico, os itens lexicais a elas correspondentes. Os itens lexicais são armazenados na memória primária e sofrem, então, a ação de um mecanismo de compreensão, dotado de regras sintáticas e semânticas, chamado de "Merlin", pelo autor. Este mecanismo é que seria o responsável pelo entendimento das sentenças. As sentenças compreendidas são armazenadas no TPWSGWTAU² e um editor lhes aplica, então, regras fonológicas, o que as faz emergir como enunciados.

Como se vê, o modelo é totalmente linear e indutivo e não explica, a nosso ver, a leitura proficiente.

Em direção contrária caminham os "modelos de análise pela síntese", que, basicamente, propõem que o leitor formule hipóteses sobre o texto que está lendo e faça uma síntese de da dos do texto, para, então, confirmar, ou não, suas hipóteses.

Como observa Kato (1986), estes modelos trazem uma importante inovação aos "modelos de processamento de informação", devido à inclusão do contexto como fator determinante na leitura. Inicialmente, este contexto restringe-se ao contexto lingüístico. Com efeito, a base empírica para este tipo de abordagem vem de experiências que comprovam que o leitor proficiente, ao selecionar pistas lingüísticas, faz fixações oculares cada vez mais distanciadas umas das outras e em menor número que o

não proficiente. Esta busca periférica realizada pelas fixações oculares se baseia no contexto lingüístico, evidentemente. Os modelos abrem ainda a possibilidade de haver uma busca cognitivamente orientada que se apóia na informação prévia do leitor. Ou seja, que considera um contexto extra-texto na leitura.

Parece ser esta a posição defendida por Goodman (1967) com seu "modelo de testagem de hipóteses". Goodman procura refutar a idéia de que a leitura seria um processo preciso, envolvendo a percepção exata, detalhada e seqüencial das letras, para então passar às palavras e daí a unidades lingüísticas maiores (como nos modelos de processamento de informação). Em vez disso, Goodman propõe que a leitura seja um processo seletivo em que o leitor utiliza um mínimo de pistas lingüísticas selecionadas do *input* perceptual para confirmar, ou não, suas expectativas (hipóteses) perante o texto. Assim, toda leitura seria um processo de testagem das hipótese levantadas pelo leitor. Até aqui está se considerando apenas contexto lingüístico como parte atuante na leitura. Mas Goodman vai além disto quando esclarece que três tipos de informação seriam simultaneamente utilizados pelo leitor no transcorrer da leitura: informação grafofônica, informação sintática e informação semântica (que inclui uma acomodação do vocabulário, conceitos e experiências do leitor às palavras e frases no contexto do que está lendo); e seria do processamento dessas informações que dependeria a compreensão. Além disso, o leitor também estaria continuamente testando suas escolhas anteriores face aos significados em desenvolvimento, perguntando-se se o que está lendo faz sentido; ou seja, o leitor faria uma revisão contínua de suas escolhas.

É importante aqui fazer uma ligação entre a compreensão a que se quer chegar e os significados em desenvolvimento. O autor nos diz que o significado está nas mentes do falante ou ouvinte, do escritor ou leitor, e que o leitor recria, com sua contínua testagem de hipóteses, o significado codificado pelo autor em linguagem gráfica. Deduz-se que a compreensão seria en tão a compreensão destes significados do autor, recriados pelo leitor. A habilidade do leitor na recriação depende de como aprendeu a linguagem; nas próprias palavras do autor:

"Language has been learned by the listener in the context of experience as it was used in those situations by people around him. His ability to recreate meaning depends on his ability to associate those experiences and the concepts he has formed through them with the language"³.

Temos aí a presença do contexto, se não como um fator imediatamente determinante da leitura, pelo menos como aspecto essencial para o aprendizado da linguagem pelo leitor, o que indiretamente determinaria os significados que o leitor apreenderia na leitura.

Vemos que as estratégias deste modelo são basicamente *top-down* (do leitor para o texto), aproximando-se, contudo das propostas interativas e interacionistas, pois a confirmação das predições se faz com estratégias *bottom-up*. O problema é que es te mesmo ponto serve também para aproximar o modelo de Goodman dos "modelos de processamento" aos quais procura se opor. O tex

to continua sendo o "porto seguro" para o qual o leitor se volta no decorrer da leitura, visando monitorar suas escolhas. Embora se considere que a experiência do leitor seja fator decisivo no processo de formulação de hipóteses, o texto é essencial para a confirmação de tais hipóteses. Assim, parece-nos que, como nos modelos de processamento, o grande detentor de significados continua sendo o texto, a despeito da inegável maior atuação do leitor neste modelo.

Para sermos mais exatos, o grande detentor de significados seria o autor que transmite sua mensagem através do texto. Apesar de Goodman afirmar que o significado está nas mentes do autor e leitor, o importante, segundo sua teoria, para que haja leitura, é que o significado na mente do leitor seja o mesmo significado que estava na mente do autor. Tem de haver reconstrução, recriação de significados. O autor usa os termos "recriação" ou "reconstrução" de significados com o sentido de recuperação dos significados pretendidos pelo autor. Com efeito, ao fazer uma listagem de certos aspectos evidentes do processo de leitura, Goodman diz:

- "Meaning is in the mind of the writer and the mind of the reader.
- "Yet readers are capable through reading of reconstructing a message which agrees with the writer's intended message" (op.cit.:472).

Goodman reconhece que a habilidade do leitor em recriar significados depende de como o mesmo aprendeu a linguagem.

Ou seja, admite que foram os contextos, as experiências, as situações em que a linguagem era usada por pessoas ao redor do leitor que o ensinaram a associar aqueles contextos e experiências à linguagem, tornando-a, deste modo, significativa. O que Goodman não reconhece é que o autor, por sua vez, também aprendeu a linguagem como o leitor, porém em contextos diferentes. Ou seja, a formação de cada um, fator determinante da maneira como ambos dão significado à linguagem, pode ter sido diferente. Assim, o significado que o autor dá à linguagem do texto pode ser totalmente diferente do significado que o leitor lhe dá, porque ambos usam a linguagem de maneira diferente. Mesmo que garantíssemos que autor e leitor tivessem aprendido a linguagem em situações de uso idênticas ou bastante similares, ainda estaríamos desconsiderando que há dois sujeitos diferentes envolvidos na aprendizagem.

Tais objeções podem dar a impressão de que o uso que cada indivíduo faz da linguagem é tão particular que pode, inclusive, chegar a impedir a comunicação. Não podemos omitir, entretanto, a existência de todo um lado social atuando decisivamente neste "tornar a linguagem significativa". Consideramos que sempre há um conjunto de suposições modulando o significado de tudo que produzimos ou recebemos na linguagem. É a este conjunto de suposições que chamamos de contexto. Ocorre que, quando estas suposições mudam, o significado da linguagem também muda. Quando lemos e discutimos com outros leitores a compreensão do texto lido, podemos fazê-lo apenas porque há um certo conjunto de suposições compartilhado por todos que irá produzir a leitura prestigiada por aquele grupo. É claro que qualquer varia-

ção no conjunto de suposições implicará uma mudança no significado do texto. Porém, sempre, num momento determinado, haverá uma leitura preferida, produto daquele momento.

O teórico norte-americano Stanley Fish (1980) chama de "comunidades interpretativas" aos grupos sociais que compartilham o mesmo conjunto de suposições. Este conjunto de suposições englobaria todos os aspectos (ideológicos, morais, éticos, estéticos, etc) que, num determinado momento e numa determinada sociedade propiciariam a emergência de certos significados em vez de outros. Seria, então, o conjunto de suposições compartilhadas que presidiria a formação de várias "comunidades interpretativas". Embora seja inevitável que qualquer sujeito seja membro de várias comunidades, tal envolvimento não seria necessariamente consciente. Uma "comunidade interpretativa" pode ser duradoura ou não, dependendo do quão influente o grupo for perante outras comunidades. Quanto mais influente o grupo for, mais provável se torna que a leitura de um certo texto privilegiada por este grupo seja considerada correta, mesmo por pessoas que não façam parte da comunidade. Assim, o leitor não atua como sujeito isolado, mas como membro de uma "comunidade interpretativa", por sua vez determinante de sua maneira de ler. A conclusão que se segue é que a reconstrução da mensagem do autor pelos leitores nada mais é do que uma das leituras de prestígio que, num certo momento, foi produzida por uma "comunidade interpretativa". Até que ponto tal leitura se aproxima da leitura que o autor faria de seu texto é uma questão completamente fora de nosso controle.

Podemos, então, dizer que, do mesmo modo que o modelo

de Gough fala em procura lexical feita pelo *librarian* em um léxico já estabelecido, com significados estáveis, o modelo de Goodman também parece pressupor uma estabilidade de significados ao falar em recriação de significados. Assim, embora sejam bastante diferentes estrategicamente, falta a ambos um questionamento do processo de significação que ocorre durante a leitura.

Vejamos agora o que ocorre com as propostas interativas e interacionistas em leitura, por nós consideradas como um meio termo entre modelos de processamento e modelos *top-down* como o de Goodman.

2 - As Propostas Interativas

Como já foi mencionado, propostas interativas em leitura são propostas, que, para explicar o processo de leitura, levam em consideração a interação de todos os níveis de conhecimento do leitor, de modo que, por um ou outro caminho, o leitor obtenha acesso ao texto. O processamento pode se dar a partir de níveis cognitivos hierarquicamente superiores para os inferiores (*top-down*) ou vice-versa (*bottom-up*). Até o momento, tais propostas não chegaram a se constituir como um modelo. Serão da dos alguns exemplos de autores que trabalham dentro desta perspectiva e será mantida a mesma linha crítica que já se manifestou durante a análise da diferença entre modelo de processamento e o modelo de Goodman.

Para Adams e Collins (1979), a leitura é não só a ha-

bilidade de decodificar palavras, mas também a habilidade de extrair significado de texto escrito. Porém, o texto não carrega significado em si, mas fornece instruções aos leitores sobre como devem extrair ou construir o significado pretendido, a partir de seu próprio conhecimento prévio. Para tanto, os leitores lançam mão de diferentes níveis de processamento: o das letras e palavras, o sintático, o semântico e o interpretativo, sendo que o processamento em cada nível é influenciado por informação tanto de ordem superior como inferior. É a teoria dos "esquemas" que fornece a estrutura onde se dão as interações entre os diferentes níveis, contando com o conhecimento prévio do leitor.

"Esquemas" são as unidades em que o conhecimento é embalado (incluindo também instruções sobre como usar o conhecimento); são, nas palavras de Rumelhart, "*the building blocks of cognition*"⁴. "Esquemas", segundo Rumelhart, são como "teorias" que cada indivíduo tem sobre a natureza da realidade; apresentam variáveis a serem preenchidas, obedecendo a certas restrições, que funcionam como valores prototípicos. Num "esquema" de venda comercial, por exemplo, supomos que o meio usado para efetuar a transação seja o dinheiro, mesmo que isto não tenha sido mencionado. Nossa suposição deve-se ao fato de ser este o nosso valor prototípico, culturalmente determinado. Os esquemas se desdobram em sub-esquemas; quando um esquema é ativado em primeiro lugar, para que então seus sub-esquemas sejam sucessivamente ativados, temos processamento *top-down*; o inverso corresponderia ao processamento *bottom-up*.

A proposta de Adams e Collins procura reforçar a contribuição que o leitor dá ao texto, através da ativação de seus

esquemas e sub-esquemas. Entretanto, os autores falam em leitura como um processo de construção ou extração do significado "pretendido" e nos perguntamos: pretendido por quem? Cremos que a resposta será, sem dúvida: pelo autor. Assim, aparentemente, quem dá significado ao texto é o leitor, mas, na verdade, o que ele tem a fazer é chegar ao significado pretendido pelo autor.

Uma idéia semelhante está presente em Rumelhart (1980)⁵, quando o autor fala sobre os esquemas e a compreensão do discurso. Para Rumelhart, os problemas de compreensão decorrem de três fatores:

- 1 - o leitor não tem os esquemas apropriados;
- 2 - o leitor os tem, mas não há pistas suficientes no texto para ativá-los;
- 3 - o leitor encontra uma outra interpretação que não a pretendida pelo autor, porque o texto tem problemas.

Ora, simplesmente está se considerando que deve haver uma coincidência entre os esquemas ativados pelo autor quando escreveu e os ativados pelo leitor durante a leitura, sem se questionar se tal coincidência é possível. Se os esquemas são culturalmente formados, poderia haver casos em que nenhuma coincidência ocorresse. A não coincidência entre os esquemas ativados pelo autor e os ativados pelo leitor continua sendo uma possibilidade, mesmo que seja levado em conta o caráter abstrato dos esquemas que permite que, a partir de diferentes experiências de aquisição (não radicalmente diferentes, entretanto), esquemas semelhantes se formem.

Quando Adams e Collins falam em processamento a nível interpretativo, fica também patente a preocupação com as intenções do autor. Para Adams e Collins, interpretação é uma compreensão crítica do texto que dependerá das intenções do autor e dos objetivos do leitor. Se uma história foi escrita como fábula, o leitor só a compreenderá totalmente (só chegará a sua interpretação plena) se tiver o "esquema" para fábulas. Subentende-se que uma outra leitura seria considerada, se não incorreta, pelo menos, insatisfatória.

Spiro (1980) é um outro autor que se enquadra nesta linha de leitura como construção do significado. Spiro se coloca claramente contra a posição de alguns autores, segundo a qual o significado está no texto, ou seja, de que tudo que se precisa para uma descrição semântica completa de uma sentença está nesta mesma sentença. Para Spiro, a língua fornece apenas uma base para a criação no sentido e esta base tem que ser enriquecida com nossa visão de mundo, moldada às exigências contextuais do momento em que se dá o processo de construção do significado. Citando Bartlett, Spiro caracteriza a compreensão como um "*effort after meaning*"⁶. O texto é parte do processo de criação de sentido, mas só pode ser considerado em conjunto com o contexto e com as atividades do leitor ou ouvinte, em seu esforço para dar um significado a um certo discurso que esteja de acordo com a visão de mundo deste leitor ou ouvinte.

Como Spiro, Smith (1971) acredita que nosso conhecimento prévio de mundo fornece mais informação para a leitura do que os símbolos visuais impressos numa página. Na verdade, seria possível ler, buscando a compreensão, sem identificar pala-

vas individuais, e compreensão aqui significa a extração do significado (*meaning*). Neste caso, o conhecimento que o leitor proficiente tem sobre as marcas gráficas é menos importante que o conhecimento que ele tem mesmo antes de abrir o livro. Já o leitor principiante é mais dependente do *input* visual.

Embora Smith não use o termo "esquemas" para explicar como este conhecimento de leitor se organiza, fica evidente que tal conceito não se incompatibilizaria com suas idéias, quando se estende em explicações sobre o significado. Para Smith, os indivíduos impõem uma certa ordem sobre a informação exterior que alcança seus sistemas receptores e, assim, vão formando várias categorias cognitivas que se organizam hierarquicamente. O significado não será somente uma lista de traços semânticos, mas, sim, a maneira como tais traços se relacionam com sua categoria e com todas as demais categorias do sistema cognitivo. A identificação de um evento localiza este evento dentro da estrutura total de conhecimento do indivíduo.

Como vemos, tanto Spiro como Smith retiram do texto e colocam no leitor a responsabilidade pela criação do sentido, mas não se aprofundam na questão da natureza do significado. Ambos explicam a construção do significado como um processo totalmente dependente do conhecimento de mundo dos leitores, o que nos leva a concluir que os significados se constroem de maneira diferente para cada indivíduo, embora não pareça ser esta a tese dos autores. Quando Spiro diz que o leitor constrói o significado em concordância com sua visão de mundo, será que está considerando a possibilidade de haver leituras completamente diferentes de um mesmo texto?

A teoria dos esquemas pode, na verdade, explicar tanto a coincidência de interpretações na leitura, obtida através de esquemas partilhados, como a variedade de interpretações atribuída à diferença de esquemas. A teoria pode também harmonizar-se perfeitamente com a noção de "comunidades interpretativas" que vimos defendendo, se forem considerados o caráter cognitivo da primeira frente ao caráter social da segunda.

Os esquemas armazenados na "memória de longo termo"⁷ são esquemas cognitivos que não mais se assemelham às experiências concretas que os originaram. É claro que a aquisição destes esquemas também se daria dentro do que Fish chama de "comunidades interpretativas", o que implica que os sujeitos sempre são produtos de suas "comunidades interpretativas" também no nível cognitivo. Porém, além deste nível há um outro, o do contexto imediato da leitura, formado pelo conjunto de suposições compartilhado pela comunidade em que se faz a leitura. Este contexto terá preponderância sobre o nível dos esquemas, podendo, inclusive, modificar qualquer leitura feita por um leitor com base nesses esquemas, sem, entretanto, levar em consideração a aprovação da "comunidade interpretativa" de que faz parte. Claro que o leitor, como membro da comunidade, tem também sua parte na decisão consensual que se dá na comunidade quanto à interpretação do texto lido, mas a decisão tem que ser consensual. Um leitor isolado nunca poderá impor uma leitura menos prestigiada a sua comunidade, a não ser que esteja investido de alguma autoridade (como a leitura de um crítico literário, por exemplo).

O que notamos nos autores citados neste trecho é a

presença de uma espécie de julgamento moral sobre as possibilidades que a teoria dos esquemas (ou outra proposta semelhante) abre. Os autores acabam por não se aprofundar na análise dos casos problemáticos em leitura, aqueles em que as interpretações variam. Assim, ao explicar a leitura pelo uso de uma base lingüística partilhada por todos os leitores mais uma visão de mundo organizada em esquemas, os autores deixam de considerar todas as implicações cognitivas que a teoria traz (o caso dos esquemas não partilhados) e nem chegam a ocupar-se dos aspectos sociais determinantes da interpretação da leitura.

Apenas Rumelhart trata diretamente da questão da variação das interpretações quando fala sobre problemas de compreensão do discurso (já mencionados na página 17). cremos que a linha de argumentação de Rumelhart classificaria a variação nas interpretações de um mesmo texto (proveniente da não coincidência dos esquemas) como "leituras não autorizadas" pelo autor ou pelo próprio texto. Reforçando, porém, nossa argumentação, podemos afirmar que as leituras só se classificariam como "não autorizadas" se não fossem aceitas pelas comunidades sócio culturais das quais os leitores fizessem parte.

Finalmente, observamos que exatamente a mesma questão levantada anteriormente cabe novamente aqui, embora estejamos, evidentemente, falando de propostas diferentes de leitura. Continua faltando um questionamento do processo de significação que ocorre durante a leitura, sem o qual, cremos, não pode haver uma proposta de leitura realmente esclarecedora.

3 - As Propostas Interacionistas

Até aqui todos os modelos e propostas consideraram, basicamente, uma relação leitor-texto em seus estudos sobre leitura. Já as chamadas propostas interacionistas concentram-se, preferivelmente, na relação entre autor e leitor, através do texto. As duas posições implicam dois conceitos de texto diferentes. Nas propostas interacionistas, o texto é visto de uma perspectiva funcionalista, ou seja, de acordo com seu uso em situações comunicativas.

Segundo Kleiman (1984), esta posição interacionista (interação autor-leitor, via texto) possibilita que se estude a adequação e aplicabilidade de teorias de interpretação de enunciados a um tipo de interação não conversacional. Todos os autores que mencionaremos neste segmento assumem esta postura, baseados, principalmente, no contrato de cooperação do filósofo Grice⁸, contrato este que regeria a conversação. Grice postula quatro máximas, subordinadas ao princípio geral que direciona o contrato: "Seja cooperativo". São elas:

- 1 - Máxima de quantidade: tome sua contribuição tão informativa quanto necessária e não mais do que isto.
- 2 - Máxima de qualidade: só faça contribuições que sejam verdadeiras e para as quais tenha evidências.
- 3 - Máxima de relação: seja relevante.
- 4 - Máxima de modo: seja claro, perspicaz, breve e ordenado.

As máximas foram feitas como se o objetivo da conversação fosse uma troca de informações o mais eficaz possível. A

violação intencional das máximas leva às "implicaturas", isto é, leva a mensagens implícitas.

Tierney e Lazansky (1980) se remetem à teoria de Grice ao proporem que autor e leitor tenham um contrato⁹ de direitos e responsabilidades a ser respeitado durante a leitura. Para o autor, o contrato seria:

- 1 - Quando o autor está preocupado em transmitir informação à audiência que tem em mente, deve ser sincero, informativo, relevante e claro;
- 2 - Considerando-se que a audiência tem um certo *background* de interesses e experiências em comum com o autor, o autor deve estabelecer contato com a experiência do leitor.

Para o leitor, teríamos:

- 1 - O leitor tem o direito de explorar o texto no sentido de gerar significados e interpretações apoiados em seu *background*;
- 2 - O leitor tem o direito de usar as estratégias necessárias para aprender o máximo possível com o texto, mas deve empregar estratégias que respeitem os propósitos para os quais o texto foi planejado;
- 3 - O leitor tem o direito de avaliar criticamente a mensagem de um texto, mas tem o dever de considerá-lo em conjunto com o contexto;
- 4 - O leitor tem o direito de explorar o mundo através dos olhos do autor, mas deve reconhecer que o texto representa o ponto de vista do autor.

Embora estes autores admitam que o leitor possa se

afastar das intenções do autor, dependendo de seus próprios objetivos durante a leitura, incluem, como parte das responsabilidades do leitor, gerar significados e interpretações sem distorcer as mensagens do autor. Assim, vemos que essa quebra de contrato feita pelo leitor é antes uma constatação, por parte dos autores, de algo que efetivamente ocorre durante a leitura, do que uma situação tida pelos mesmos como desejável. Além disso, ainda nos perguntamos como é possível para o leitor gerar os mesmos significados que o autor gerou ao escrever. Isto só seria possível se o significado independesse do sujeito que o gera em seu contexto sócio-cultural. Ora, o fato de os autores admitirem que o leitor pode se afastar das intenções do autor durante a leitura não seria, justamente, um sintoma do contrário? Isto é, de que o significado é dependente do leitor?

Segundo a linha que vimos defendendo, o leitor não atua separadamente da "comunidade interpretativa" de que faz parte; deste modo, o que temos é que o significado é dependente desta comunidade. Assim, se um leitor "se afasta das intenções do autor" não seria porque as comunidades a que ambos pertencem não têm pontos afins, de maneira que o leitor, por sua própria formação, simplesmente não consegue ler o texto como seu autor o lê? Em duas cláusulas, a existência ou suposição de um *background* comum a autor e leitor foi mencionada. Ora, o *background* comum nada mais é do que uma mesma "comunidade interpretativa" para ambos, o que pode ocorrer, evidentemente, mas que não pode ser efetivamente planejado, pois, a partir do momento em que um texto foi escrito, os membros de qualquer comunidade poderão ser seus leitores potenciais. Pela maneira como o contrato é coloca

do, parece-nos ainda que o *background* do autor e leitor é algo nitidamente separado e até destacável do contexto. Como se vê na cláusula 3 do contrato do leitor, o contexto aparece como algo que o leitor tem que considerar além de seu *background* e após seu *background*. Segundo nosso ponto de vista, as "comunidades interpretativas" são responsáveis não só pelo contexto, mas também pela formação, pelo *background* de seus membros, o que nos leva a afirmar que a separação é impossível e que uma leitura crítica sempre levará ambos em consideração. Neste sentido, a cláusula 3 é também um pouco redundante, pois se o direito do leitor é avaliar criticamente o texto, já faz parte de seu di-reito considerar o contexto, visto não ser possível fazer-se uma avaliação sem o contexto.

Retornando à questão do *background* comum, notamos que o mesmo argumento desenvolvido no parágrafo anterior que considerava o *background* comum como resultado de uma mesma "comunidade interpretativa" para autor e leitor, serve para demonstrar a impossibilidade de o autor ter controle sobre o contrato estabelecido com a experiência de seus leitores. Ora, algo que não é controlável não pode fazer parte de um contrato de responsabilidades. Embora um autor possa ter uma certa previsão sobre qual será seu público, não há meios de garantir que o contato será estabelecido ou que o público previsto será o público atingido.

A última cláusula do contrato do leitor nos apresenta ainda mais um exemplo de redundância, pois, se o leitor tem o direito de explorar o mundo através dos olhos do autor, não estaria com isto também reconhecendo que o texto representa o ponto de vista do autor? Assim, o leitor teria o direito e o dever

de adotar o ponto de vista do autor, o que não julgamos possível por motivos já citados e que parece entrar em conflito mesmo com os outros termos do contrato.

Esta proposta de estabelecimento de um contrato entre autor e leitor tem no trabalho de Pratt (1977) um precursor, apesar de a autora não estar preocupada especificamente com leitura e, sim, com o discurso literário. A autora também usa a teoria dos atos de fala para descrever as relações entre autor e leitor em textos literários. Embora se fixe em literatura, suas observações poderiam se aplicar à leitura em geral, justamente porque uma das propostas centrais do livro é a de que a literatura não é um tipo especial de linguagem, mas, sim, um uso de linguagem, e que é necessário considerá-la em termos de suas similaridades e, não, de suas diferenças com outros tipos de discurso.

Como todos os eventos comunicativos, prossegue a autora, as obras literárias também são dependentes do contexto. Obras literárias poderiam ser vistas como atos de fala de um certo tipo; a maneira como as pessoas produzem e entendem literatura depende de regras, convenções e expectativas que estão em jogo, quando a linguagem é usada no contexto do discurso literário, as chamadas *appropriateness conditions*. As convenções que marcam cada gênero, por exemplo, poderiam ser encaradas como *appropriateness conditions*; uma obra literária poderia ser estudada a partir do jogo das *appropriateness conditions* vigentes no tempo do autor, do gênero, do mundo criado na obra, tudo isto em contraste com nossas expectativas. Mesmo os desvios das obras literárias poderiam ser estudados como violações das *appropriateness*

conditions.

Segundo a autora, o fato de considerarmos certas obras como sendo literárias é que nos faz encontrar nestas obras propriedades textuais tidas como típicas de obras literárias. Ou seja, tais propriedades são fruto de uma classificação a priori quanto à natureza literária da obra e, não, vice-versa. Pratt responde, portanto, à alegação bastante comum, de que o texto literário tem variadas interpretações. O texto literário tem tantas interpretações porque autores e leitores querem que assim seja, eles os encaram desta maneira.

Deste modo, a autora coloca a relação autor-leitor dentro de um certo contexto social, por sua vez, determinante das maneiras de interpretar o texto. Entretanto, sua argumentação pára por aqui, deixando de esclarecer um ponto essencial para o estudo da leitura: é possível regular o número de interpretações que um texto pode receber? A proposta de Pratt pode dar a entender que, para o que é considerado literatura, não há realmente limites de interpretação. Embora a autora não se explique a este respeito, seguindo a mesma linha de sua proposta, poderíamos alegar que as convenções sociais é que seriam a força reguladora das interpretações. Uma interpretação x seria socialmente mais bem aceita que outra, não porque o leitor ou o autor como indivíduos assim o decidiram, mas porque a sociedade na qual a obra é lida tem esta posição.

Retornando à questão do contexto social na leitura, vemos que, para Pratt, o processo de leitura é sempre o mesmo e o que explicaria a variação das interpretações, a ausência ou presença de apreciação estética seriam os diferentes contextos

determinantes dos usos da linguagem. A autora não chegou a considerar que a força social presente nestes mesmos contextos pode ter uma atuação ainda mais contundente na leitura. O que aconteceria se certas situações de uso de linguagem se modificassem ou deixassem de existir? Ou não seríamos mais capazes de ler textos escritos que pressupusessem aquelas situações ou os leríamos de maneira completamente diferente, criando para eles um novo contexto. Este novo contexto de leitura implica dar ao texto um novo significado.

Pratt parece considerar apenas o uso como chave da interpretação dos textos, sendo o significado decorrente deste uso, mas não há nenhuma manifestação suficientemente explícita por parte da autora neste sentido. Assim, a tentativa de aproveitar as idéias expostas por Pratt num estudo sobre leitura esbarra neste ponto obscuro de sua argumentação. É inegável, contudo, que sua proposta considera autor e leitor como sujeitos de um evento comunicativo, dentro de uma perspectiva claramente interacionista.

Nesta mesma linha, que enfatiza aspectos comunicativos do processo de leitura e, não, formais, temos também o "modelo reconstrutor"¹⁰ de Levy (1979). Tal modelo vê a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção do autor. Observando que, como ouvintes, simulamos o processo de produção dos falantes, e que compreendemos o que ouvimos, devido a esta simulação, podemos postular o mesmo tipo de processamento para a leitura. O modelo pretende reconstruir os processos mentais do falante do discurso, através de certas pistas lingüísticas.

Um dos principais problemas que o modelo apresenta é

de natureza ontológica e foi levantado pelo próprio autor: como saber se os tais processos mentais que se quer reconstruir realmente existem nas mentes do falante e ouvinte? Isto significa que, segundo Levy, a reconstrução não pode ser cientificamente controlada no que diz respeito aos processos mentais do autor e leitor. Além disso, cremos que, para reconstruir, está em jogo algo que vai além da coincidência dos processos mentais dos falantes e ouvintes; isto é, cremos que a compreensão do texto lido (obtida através da reconstrução) exigiria também uma coincidência muito grande quanto ao conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos, o que julgamos extremamente difícil de ocorrer. Como já foi dito anteriormente, se o leitor e o autor pertencerem a "comunidades interpretativas" diferentes, não haverá, por mais presentes que se façam as pistas lingüísticas, maneira de reconstruir, mesmo porque a interpretação que as pistas receberão será também diferente. É certo que alguns esquemas cognitivos são ativados pelo autor ao escrever. Porém, ainda que houvesse possibilidade de esquemas similares serem ativados pelo leitor, não estaria garantida a reconstrução, pois sua leitura necessitaria do "aval" da comunidade interpretativa de que faz parte.

Deste modo, se, segundo Levy, a compreensão do texto depende de sua reconstrução, concluímos que a compreensão é quase que uma impossibilidade, a não ser que, diferentemente do modelo de Goodman, o termo "reconstrução" possa se referir a uma recriação do texto pelo leitor sem a obrigação de recuperar a leitura do autor.

Também centrado na compreensão da leitura, encontra-

mos o trabalho de Scott (1983). Supondo que o autor ou o falante sigam as máximas de Grice na produção do discurso, Scott propõe um certo número de estratégias "a la Grice"¹¹ que guiarão a compreensão receptiva dos textos. O grande princípio regulador destas estratégias seria a coerência, como bem o demonstram, por exemplo, as máximas A e B:

- "A. Pressuponha que o discurso é coerente (isto é, os itens se organizam como unidades em seqüência, a não ser que esteja explicitado o contrário).
- B. Onde parece faltar informação (falha no "fio"), pressuponha que a informação que falta não é surpreendente, conflitante ou inconsistente"¹².

As máximas de Scott (seis no total)¹³ regem, na verdade, a compreensão do implícito no texto, a leitura nas entrelinhas, pois o autor julga que é a habilidade de ler criticamente as entrelinhas que determina o sucesso da leitura.

Nossa dúvida quanto às posições de Scott se resume no seguinte: até que ponto a busca da coerência feita pelo leitor não implica uma perda da leitura do autor. Ainda que, na máxima F (ver nota 13) Scott sugira que o leitor procure saber quais as pressuposições do autor, tentando verificar em que o autor o está levando a acreditar, julgamos que o leitor pode estabelecer a coerência de um texto a despeito das intenções do autor. Como vimos argumentando, se autor e leitor pertencerem a "comunidades interpretativas" diferentes, a busca da coerência

será algo que o leitor fará respeitando as convenções de sua comunidade e, não as do autor.

Kato (1985) também se interessa pela elaboração de estratégias que o leitor coloca em ação durante a leitura, mais preocupada, entretanto, em estudar a aquisição da leitura. A autora propõe dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. As cognitivas representariam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto que as metacognitivas seriam os princípios que regem a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (o que ocorreria em situações problema).

Kato alega que pelo menos dois princípios básicos regem nossas estratégias cognitivas (de natureza inconsciente): o princípio da canonicidade ou da ordem natural (por exemplo, sintaxe SVO, ser animado antes do inanimado, etc.) e o princípio da coerência. Citando Agar e Hobbs (1982), Kato explica que, do ponto de vista do produtor de textos, há três níveis de coerência:

- global: tem o objetivo de efetuar com o texto alguma mudança no mundo;
- local: diz respeito ao que o autor pretende fazer em algum trecho de seu texto (elaborar sobre o que foi dito, contrastar idéias em dois parágrafos, etc.);
- temático: regula o uso recorrente da mesma fatia de informação no texto.

Assim, o leitor procuraria, inconscientemente, a coerência do texto também nestes três níveis.

Baseando-se em Brown (1980), Kato propõe como estra-

tégias metacognitivas: 1) o estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; 2) a monitoração da compreensão, tendo em vista este objetivo. Deste modo, se o leitor tem um objetivo em mente (comparar o que o texto diz com o que sabe sobre o assunto, por exemplo), ao fazer a monitoração da compreensão para o preenchimento deste objetivo, pode tornar conscientes certos aspectos que processaria inconscientemente em uma outra situação. Isto ocorreria ou porque aqueles aspectos apresentaram algum problema de processamento (ordem inversa, por exemplo) ou porque o objetivo que guiava sua leitura favorecia a desautoma-tização destes aspectos em detrimento de outros.

Comparando o trabalho de Scott e o de Kato, notamos que, no trabalho de Kato, o leitor tem um papel mais destacado na leitura do que o autor, pois o fator determinante da leitura será o objetivo que o leitor tem ao ler (na verdade, determinado, dentro de nossa perspectiva, por seu contexto histórico-social). Assim, a leitura mais adequada será a que melhor der conta deste objetivo.

É claro que se pode argumentar que Kato tem exatamente a mesma posição de Scott, considerando que a exposição que faz sobre coerência parece ser condizente com as idéias presentes no artigo de Scott (Kato, inclusive, menciona Scott (1983) nesta exposição). Porém cremos que o fato de Kato alegar que o leitor busca a coerência nos mesmos três níveis usados pelo autor ao escrever não implica, necessariamente, uma recuperação da leitura do autor. Aliás, já havíamos argumentado, durante a resenha do trabalho de Levy, que a compreensão de um texto seria quase que impossível se dependesse da recuperação da leitu-

ra do autor.

Analizando as propostas dos autores citados neste trecho: Tierney e LaZansky, Pratt, Levy, Scott e Kato, notamos uma diferença quanto à natureza do trabalho dos dois últimos autores em contraste com os primeiros. Nos primeiros parece haver uma preocupação em fazer propostas que expliquem a leitura de maneira bastante generalizadora, sem a preocupação pedagógica que aparece em Scott (as máximas "a la Grice" de Scott, por exemplo, tem um caráter nitidamente pedagógico) e, mais explicitamente, em Kato.

A preocupação pedagógica pode interferir em certas observações que fizemos quanto à influência das "comunidades interpretativas" na leitura. O conceito de adequação em leitura, por exemplo, tem que ser reanalisado, em função do que dissemos sobre leituras não autorizadas na página 21. Havíamos, então, argumentado que seriam as "comunidades interpretativas" que autorizariam, ou não, uma leitura x. Este conceito pode se estender para o de leitura mais adequada (adequada semelhante a autorizada); diríamos, então, que as leituras são mais ou menos adequadas para as "comunidades interpretativas" onde são feitas.

Na escola há, é claro, adequação da leitura aos objetivos típicos do contexto escolar. Os objetivos do leitor são, portanto, dependentes dos objetivos que a escola lhe propõe. Isto condiz perfeitamente com a noção de "comunidade interpretativa" que defendemos, e, na verdade, até nos fornece um exemplo de como a comunidade acaba por determinar a leitura de um texto. Considerando que a escola forma uma "comunidade interpretativa" com convenções bastante rígidas, vemos que um aluno que

não se adaptar a estas convenções não será capaz de produzir uma leitura adequada (à comunidade).

Em seu artigo, Kato pondera que o problema de insucesso na leitura poderia estar com a escola e, não, com o aprendiz, com o que concordamos, em parte. A escola atua, na verdade como qualquer outra comunidade que exige um certo tipo de comportamento de seus membros (com maior ou menor flexibilidade nesta exigência). Assim, o importante, devido à rigidez de suas regras, seria a escola deixar claro que objetivos espera que os alunos persigam, pois apenas deste modo os alunos alcançariam a leitura mais adequada, considerada, no contexto escolar, como a leitura correta. Kato já havia apontado para esta falta de objetivos definidos para a leitura, sugerindo, porém, que os leitores poderiam fugir desta indefinição se tivessem objetivos próprios. Com este aparte pretendemos colocar que também os objetivos da leitura tem que ser pensados em termos de "comunidades interpretativas", sejam elas quais forem (a escola é uma delas), e que não existe uma situação em que os leitores estejam fora de uma comunidade e possam ter objetivos exclusivamente seus.

II - Similaridade entre os Modelos e Propostas

Implícita em todos os modelos e propostas vistos está a noção de que, se não houver compreensão, não haverá leitura; ou seja, a mera associação entre sinais gráficos e sons não constitui garantia de que um determinado sujeito leu. Conseqüentemente, julgamos que uma reflexão sobre o que é a compreensão

para cada um dos autores mencionados será esclarecedora quanto à hipótese que orienta este trabalho.

Gough refere-se à compreensão de maneira pouco detalhada, pois postula, para seu modelo, um mecanismo de compreensão dotado de regras sintáticas e semânticas, muito propriamente chamado de "Merlin".

Goodman coloca a compreensão como o primeiro objetivo da leitura e explica que a compreensão ocorre quando o leitor recria, com sua contínua testagem de hipóteses o significado co dificado pelo autor em linguagem gráfica.

Adams e Collins já se atêm mais à natureza do processo de compreensão, pois se apoiam na teoria dos "esquemas" para explicar a leitura. A compreensão se daria pela ativação de esquemas e subesquemas, provocada por estímulos resultantes da integração do texto com o conhecimento prévio dos leitores. Os autores postulam ainda que a interpretação é uma compreensão crítica do texto, um nível que vai além do da compreensão dos esquemas, pois pressupõe um julgamento de valor sobre o texto e depende das intenções do autor e dos objetivos do leitor.

Spiro caracteriza a compreensão, citando Bartlett, como um " *effort after meaning* " e Smith segue a mesma linha de Spiro, quando diz que é possível ler, buscando a compreensão, sem identificar palavras individuais, sendo a compreensão considerada como um processo de extração de significado. Smith e Spiro também se baseiam em teoria semelhante à teoria dos esquemas para explicar a natureza deste processo.

Tierney e LaZansky têm uma posição um pouco diferente das acima mencionadas, devido ao fato de seu trabalho não se ba

sear nos processos mentais que ocorrem durante a leitura ("compreensão" vinha sendo usada até aqui como algo decorrente destes processos). Estes autores colocam a compreensão como um sinônimo de interpretação. Porém, há limites bastante definidos para a interpretação. Segundo eles, deve-se construir uma interpretação plausível baseada, principalmente, em pistas que o autor deixa no texto (isto somente é possível se o autor respeitou o contrato). Podem ocorrer, dependendo do tipo de texto, leituras mais baseadas no leitor (*reader-based*), quando haveria, então, um afastamento das intenções do autor. Interpretar livremente não é, entretanto, possível pois não haverá compreensão neste caso.

Pratt também utiliza apenas o termo interpretação em sua exposição. Para a autora, toda leitura seria uma interpretação dependente de um certo contexto social. Embora Pratt desenvolva seu trabalho na área da teoria literária, uma das propostas centrais deste trabalho é a de que não há diferença entre textos literários e não literários que lhes seja intrínseca. Cremos que neste aspecto reside uma importante diferença entre a posição de Pratt e a de Tierney e LaZansky. Pratt também afirma que alguns textos podem ser mais interpretáveis que outros (mais *reader-based*, diriam Tierney e LaZansky), mas alega que isto ocorre devido a nossa disposição perante os textos e não devido a características definidas que o texto apresenta.

Levy já retoma o uso do termo compreensão e considera que compreendemos quando reconstruímos os processos mentais de nosso interlocutor, e, no caso da leitura, do autor.

Quanto a Kato, a autora não está se concentrando na

compreensão, mas na aquisição de leitura. Podemos, entretanto, deduzir qual sua posição perante a compreensão, pois, evidentemente, Kato está se referindo à aquisição da leitura enquanto processo que envolve compreensão. Assim, devido às estratégias metacognitivas que postula, cremos que Kato concordaria com a posição de Levy (a compreensão da leitura depende da recriação dos processos mentais de nosso interlocutor), caso o objetivo do leitor fosse reproduzir a leitura do autor.

Já Scott coloca a compreensão como resultado da busca de coerência no texto. Mesmo assim, julgamos que sua posição coincide com a de Levy, pois, como já havíamos observado, Scott parece considerar que a recuperação da leitura do autor seja fator determinante do processo de compreensão.

Parece-nos que os vários modos de encarar a compreensão não chegam a ser incompatíveis por motivos que explicaremos usando o artigo de Dascal (1981) "*Strategies of Understanding*". Procurando responder qual a natureza da compreensão em geral, Dascal acaba por se fixar na compreensão da linguagem, quando, então, faz um paralelo entre o significado (*meaning*) e a compreensão. Embora haja bastante celeuma em torno da equação significado = compreensão, o que implicaria que uma teoria do significado fosse uma teoria da compreensão em geral, ou seja uma teoria completa da cognição, Dascal conclui que o melhor seria afastar-se desta equação e coloca a relação entre os dois lados nos seguintes termos: uma teoria do significado teria que ser ou uma parte da teoria da compreensão, ou uma teoria separada que pudesse contribuir decisivamente para a teoria da compreensão.

Tal conclusão deveu-se ao fato de que saber o significado de X não implica compreender X (embora Dascal ressalte que em expressões lingüísticas o processo possa ser este). Assim, Dascal afirma que saber o significado de X é condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão, pois a compreensão depende de uma série de estratégias heurísticas cujo uso não é garantido nem obrigatório. Dascal, porém, acrescenta que sem os significados padrões (*standard meanings*) como ponto de partida não chegaremos à compreensão alguma, pois, mesmo que seja mínimo, o papel dos significados padrões é essencial para o processo de compreensão.

Vemos que Dascal coloca a compreensão em geral como um processo que englobaria a compreensão lingüística. Em ambas entrariam em ação estratégias variadas como a percepção das relações entre os objetos, a síntese, a análise, alguns tipos de inferências, etc. Especialmente no caso da compreensão da linguagem, o papel que o significado de uma expressão desempenha serve de ponto de partida para a compreensão da expressão. Isto nos leva a concluir que, segundo Dascal, não pode haver leitura sem conhecimento dos *standard meanings* das expressões.

É interessante notar que Dascal faz, às vezes, observações conflitantes. Neste mesmo trabalho, ao afirmar que havia necessidade de muita investigação empírica sobre a natureza da compreensão, Dascal observa que mesmo as pesquisas empíricas seriam interpretadas pelos pesquisadores em seus relatos. Diz isto, tentando responder a críticas feitas no sentido de que, ao se falar em compreensão, é necessário deixar de teorizar abstratamente e partir de experiências concretas. Em certo ponto de

sua argumentação, Dascal chega mesmo a usar interpretação e compreensão como sinônimos. Cremos, entretanto, que o que Dascal pretendia com estes comentários sobre a natureza também interpretável da investigação empírica era alertar-nos sobre o fato de que a fuga à interpretação é difícil, mas desejável.

Ora, a crença em significados padrões, fixos, independentes do contexto nada mais é do que a manifestação deste desejo. Os significados padrões não são interpretáveis e são as experiências concretas de que podemos partir para então chegar à compreensão. É esta mesma atitude que notamos em quase todos os autores que nos apresentam modelos e propostas de leitura. A compreensão parece sempre depender, pelo menos em parte, destes significados fixos.

Já o que dá base a nossas críticas é a hipótese de que nada escapa à interpretação. Segundo a visão que defendemos, qualquer leitura, assim como qualquer acontecimento do mundo, dependeria de como interpretamos o que vemos ou sentimos. O modelo de Gough, por exemplo, tem como ponto pacífico que, com a fixação ocular do *input* gráfico, forma-se uma imagem visual em que as letras são então identificadas, serialmente, da esquerda para a direita. Ora, Gough não pondera que há todo um condicionamento cultural que leva o leitor a considerar aqueles sinais impressos numa folha de papel em branco como letras e, não, como desenhos decorativos, por exemplo.

Parece não haver dúvidas sobre como interpretar a série de sinais gráficos no papel, porém é importante notar que, em nenhum momento, o leitor deixa de lado suas idiossincrasias, para ler, nem mesmo quando está em jogo uma mera decodificação

de letras. Esta decodificação já será produto de uma interpretação e não podemos medir até que ponto a interpretação de um mesmo *input* feita por vários leitores coincidirá. Ocorre que há uma aceitação tão generalizada na cultura letrada sobre como decodificar estes sinais gráficos, que não nos damos conta de que os estamos interpretando e nem mesmo pensamos que possa haver diferenças de interpretação. E a aceitação tácita de certas interpretações ao invés de outras explica-se, segundo Fish, como sendo resultado de um consenso existente em nossas "comunidades interpretativas".

Fish considera que não há palavras, sentenças, frases, diálogos ou qualquer tipo de texto que sejam produzidos fora da "comunidade interpretativa", e que o texto adquire o significado que adquire, não por alguma propriedade intrínseca a ele, mas, justamente, por ter sido lido e interpretado dentro desta comunidade. Assim, o que restringe as atividades interpretativas do leitor são as práticas convencionais de sua "comunidade interpretativa" e, não, regras e significados fixos da linguagem.

A exposição de Pratt parece estar em concordância com a posição de Fish, porém a autora não se aprofunda na questão do significado. Também Tierney e LaZansky expõem sua proposta falando apenas em interpretação de textos, mas a maneira como colocam a interpretação parece indicar que interpretação para eles seria o mesmo que compreensão para Dascal, por exemplo.

Voltando novamente à questão dos significados fixos da linguagem, Fish considera que é a "comunidade interpretativa" que determina por consenso, ou por algum mecanismo de poder ou

prestígio social, que significados a linguagem terá. Assim, dentro de uma mesma comunidade, os significados, bem como a interpretação de um certo texto serão estáveis, mas não se pode garantir que tal estabilidade continuará se a "comunidade interpretativa" mudar. Dentro de uma mesma comunidade, a estabilidade é necessária (e é obtida por convenção) para que seus participantes possam comunicar-se uns com os outros.

Não é possível pensar em qualquer enunciado sem um contexto. O chamado significado mais "natural" ou significado literal de um enunciado, sobre o qual todos concordamos fora de qualquer contexto, existe porque está num contexto tão comum dentro de nossa comunidade, que mal pode ser notado. Sempre haverá um sentido literal para cada contexto em que o texto é apreendido, mas este sentido literal mudará com a mudança dos contextos. A diferença entre o significado literal e o significado metafórico fica, pois, reduzida a uma mera convenção, visto que as afirmações acima lhes tiram o caráter intrínseco. Metafórico é o significado diferente do usual dentro de uma determinada comunidade.

Temos aqui uma postura bastante diversa das citadas anteriormente, pois estamos considerando que as atividades interpretativas é que produzem os textos e a leitura, ou seja, o texto e a leitura nascem delas, emergem como consequência destas atividades e, não, vice-versa. Diríamos, então, que a interpretação é a única forma de conhecimento e, portanto, não pode ser considerada como algo que se dá a posteriori na leitura, mas, sim, como aquilo que possibilita a própria leitura. Assim, julgamos que a compreensão de uma expressão X nada mais

é do que a interpretação desta expressão, ou seja, julgamos que interpretação e compreensão são sinônimos.

A compreensão, como tem aparecido no trabalho da maioria dos autores aqui mencionados, seria, na verdade, a interpretação escolhida por uma certa comunidade para um determinado texto, num momento X, ou seja, a compreensão seria a interpretação privilegiada por aquela comunidade. O fato de haver uma interpretação privilegiada para um texto não excluiria a possibilidade de que dentro da mesma comunidade, houvesse outras interpretações menos prestigiadas (e, por isso mesmo, não consideradas como sendo a compreensão deste texto). Conseqüentemente, a distinção compreensão/interpretação é puramente convencional.

Como já apontamos, no trabalho dos autores aqui citados, o ponto de partida para a compreensão da leitura parecem ser os significados fixos que o texto carrega. Assim, a grande diferença entre o modelo de Goodman e um modelo de processamento reside nas estratégias que o leitor usa para se aproximar do texto, mas em ambos o texto continua sendo considerado como uma unidade formal com significado próprio, independente do contexto.

Esta mesma visão permanece nas propostas interativas de leitura a despeito do uso da teoria dos "esquemas" para explicar como nosso conhecimento se organiza. O fato de os autores mencionados não tratarem dos casos problemáticos em leitura, aqueles em que as interpretações variam, é um indício de que o texto continua sendo pensado em termos de uma unidade formal com significado próprio.

Mesmo as propostas interacionistas que têm uma visão

funcionalista de texto (o texto como unidade de comunicação) pressupõem esta coincidência de significados nas mentes de autores e leitores, caso contrário não poderiam propor que o leitor recriasse, durante a leitura, os significados pretendidos pelo autor.

Por outro lado, se aceitarmos que interpretar é a única maneira de ler, a visão de significado presente nestes modelos e propostas deixa de ter sentido, pois o significado passa a ser também interpretável. A crença na estabilidade dos significados que fundamenta os modelos e propostas aqui expostos simplesmente não explica o porquê de os leitores se "afastarem das intenções do autor", ou mesmo, serem incapazes de ler.

Neste ponto poderíamos concluir que, dentro da mesma comunidade, todos os modelos e propostas até aqui criticados poderiam ser aceitos. A resposta a esta asserção é sime não. Sim, porque na mesma comunidade os significados dos textos são estáveis, o que torna os modelos válidos; e não, porque admite-se que esta estabilidade é convencional, coisa que os autores dos modelos nem pensam em questionar. Uma outra conclusão, mais generalizante, é a de que os modelos e propostas aqui apresentados têm todos os mesmos pressupostos, o que os iguala, num certo nível.

Creemos que Kato (1986) nos fornece ainda um argumento que, embora desenvolvido a partir de uma outra linha de argumentação, poderia apoiar nossa conclusão. Após resenhar vários modelos de leitura, Kato afirma que, na verdade, um mesmo leitor pode fazer uso de estratégias apresentadas nos vários modelos ao ler. Ou seja, se um determinado trecho do texto é mais obs-

curo, este leitor poderá lê-lo com mais vagar e até mesmo em voz alta. Poderá ainda pular trechos que não lhe pareçam relevantes, ou ler o começo e o fim de certos artigos. Para Kato, cada modelo focaliza um dos vários processos envolvidos na leitura, tornando-o o definidor do próprio ato de ler. O tipo de processo utilizado dependeria do grau de maturidade do leitor, do nível de complexidade do texto, do objetivo da leitura, do grau de conhecimento prévio sobre o assunto, do estilo individual do leitor, etc.

Vemos que, segundo Kato, os modelos não são incompatíveis, mesmo na história individual de um único leitor. Entretanto, nossa explicação para esta constatação, como já foi apontado, está no fato de os modelos terem os mesmos pressupostos. Nos capítulos que se seguem, procuraremos analisar como isto se reflete no ensino da leitura.

Notas:

- 1 - Toda nomenclatura usada por Gough para expor seu modelo é apresentada sem definições rigorosas.
- 2 - The Place Where Sentences Go When They Are Understood.
- 3 - Goodman, K.S. "Behind the eye: What happens in reading". In: H. Singer e R.B. Ruddell (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*, 1976, p.477.

- 4 - Rumelhart, D.E. "Schemata: the building blocks of cognition". In: R.J. Spiro et al (orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*, 1980, p.33.
- 5 - Op. cit.: p. 48, traduzido e adaptado pela autora.
- 6 - Spiro, R.J. "Constructive processes in prose comprehension and recall". In: R.J. Spiro et all (orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*, 1980, p.247.
- 7 - Segundo Kato (1986), a memória de longo termo é o lugar onde a informação mais permanente é armazenada, em contraste com a memória de curto termo que é o lugar onde podemos armazenar seqüências de números ou palavras por períodos de tempo bastante reduzidos.
- 8 - Resenhado a partir de Pratt (1977), cap. 5.
- 9 - Tierney, R.J. e LaZansky, J. (1980); traduzido e adaptado pela autora.
- 10 - Seguimos nomenclatura usada por Kato (1985, 1986).
- 11 - Expressão usada pelo próprio autor em Scott (1983), p. 117.
- 12 - Scott, M. "Lendo nas entrelinhas". In: *Cadernos PUC*, 16, p. 117.
- 13 - As máximas são:
 - "A. Pressuponha que o discurso é coerente (isto é, os itens se organizam como unidades em seqüência, a não ser que esteja explicitado o contrário).
 - B. Onde parece faltar informação (falha no "fio"), pressuponha que a informação que falta não é surpreendente, conflitante ou inconsistente.
 - C. Onde a informação parece sem sentido, irrelevante, conflitante ou surpreendente, 1) procure no co-texto "dicas" para a seqüência da informação, e, se isto não res

taurar a coerência, 2) procure uma função linguística interpessoal para suplementar a função do conteúdo ideacional.

- D. Se a máxima falhar momentaneamente (isto é, em apenas um ou dois itens), pressuponha que lhe falta informação prévia necessária. Decida sobre os custos e benefícios de ignorá-la ou procurar a informação prévia necessária em outras fontes.
- E. Se falhar permanentemente no discurso (isto é, os itens seguintes estão coerentes entre si mas não com os itens que você está focalizando), pressuponha que você chegou ao fim daquela unidade do discurso.
- F. Mesmo que o discurso pareça coerente, pressuponha que há em jogo funções interpessoais de linguagem inexplícitas, ou pelo menos um ponto de vista, assim como a função ideacional. Procure-as perguntando-se no que o autor pode querer levar você a acreditar. Procure as pressuposições do autor. Teste para verificar se não há falhas nas máximas de Grice".

CAPÍTULO 2

A LEITURA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO OFICIAL DE LEITURA

Neste capítulo serão examinados o Guia Curricular da Língua Portuguesa, de 1975, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, de 1978, e seus subsídios e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau, de 1987, no tocante à leitura. Como já foi mencionado, a escolha deste tipo de material justifica-se pelo fato de o ensino no Estado se organizar em torno dele.

As duas propostas curriculares, assim como os subsídios à proposta de 78 foram elaborados pela CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, subordinada à Secretaria da Educação. Em 1975, porém, quando da publicação dos Guias Curriculares, a CENP ainda não havia se formado. Por este motivo, os guias curriculares foram elaborados por uma equipe técnica que reunia vários autores, cada um responsável por uma certa área. No caso do guia curricular de língua portuguesa, os autores foram Jairo Fernando de Jesus Freitas e Rita de Cássia Araújo Centola. Todos os documentos foram publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Há uma diferença entre a primeira e as demais publicações que já vem indicada nos títulos que as publicações recebe-

ram. Segundo informações das Delegacias de Ensino da região de Campinas, o guia foi publicado sem ter havido nenhum tipo de discussão prévia junto à rede de ensino quanto a seu teor. A partir de sua publicação, esperava-se que as sugestões e conteúdos sugeridos fossem seguidos por todos os professores. As propostas de 1978 e de 1987 já foram precedidas por amplo debate na escola pública, ocasião em que os professores puderam manifestar-se e modificar suas versões preliminares.

Como o guia foi a primeira publicação surgida após a lei 5692/71 e esteve em vigor, oficialmente, até 1987, por ocasião do surgimento da nova proposta de ensino de português para o 1º grau, julgamos necessária sua inclusão neste trabalho para servir de contraponto à visão de leitura presente nas propostas.

I - O Guia Curricular de Língua Portuguesa

Em 1971 foi implantada a lei 5692 que, basicamente, promovia a extensão da escolaridade básica para oito anos, com a fusão dos antigos primário e ginásio. O período obrigatório e gratuito de ensino deveria agora ser linear (um único tipo de curso) em oposição à escolaridade segmentada que o precedera, quando dois tipos de cursos se complementavam¹. Havia, então, necessidade de uma reestruturação no ensino de modo a garantir a continuidade do processo escolar ao longo das oito séries. Como resposta a esta necessidade surgiu, em 1975, uma publicação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com os *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do*

ensino de 1º grau.

O guia curricular de língua portuguesa apontava em sua "Introdução" para o fato de o ensino do português estar numa "situação insustentável", devido às seguintes causas (entre outras):

- "1 - desconhecimento dos objetivos da língua;
- 2 - falta de fundamentos científicos;
- 3 - a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é ensinada como fim;
- 4 - os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
- 5 - seqüência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas"².

O guia pretendia, baseado em contribuições da lingüística, mudar este quadro de modo a enfatizar o caráter funcional da língua para desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e eficazmente nas diferentes situações de discurso. Tinha, explicitamente, como objetivo geral, favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não, apenas, informar, considerando que língua e pensamento seriam conceitos inseparáveis e dependentes, pois "enquanto se aprende língua, estrutura da língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite" (op.cit.:11).

Paralelamente à aquisição dos comportamentos de língua, se daria a elaboração gradual de uma gramática da língua (feita a partir da linguagem oral). Esta gramática deveria ser

a expressão de uma capacidade de linguagem do falante em grande parte inconsciente, e, não, uma gramática prescritiva. O papel da gramática seria, então, tornar os falantes conscientes de uma capacidade que carregavam inconscientemente, e, neste processo, deixar claro que transformações os modelos sofriam para atingir um grau de aceitabilidade dentro da língua.

Embora não haja lista bibliográfica na publicação, tais conceitos de gramática e capacidade lingüística do falante parecem ser de inspiração chomskiana. Segundo Radford (1981), o objetivo básico da lingüística para Chomsky, seria o de desenvolver uma teoria da linguagem. Para isso, o primeiro passo seria formular descrições detalhadas de várias línguas, ou seja, formular suas gramáticas. Chomsky propõe que se abstraíam as propriedades comuns a todas as gramáticas para que cheguemos à "Gramática Universal", elemento decisivo na formulação de uma teoria da linguagem. A gramática de cada uma das línguas seria um modelo (uma descrição sistemática) das habilidades lingüísticas que permitiriam aos falantes nativos daquelas línguas falar e entender suas línguas fluentemente. Estas habilidades lingüísticas formariam a "competência lingüística" do falante (*linguistic competence*). À competência se contrapõe o "desempenho" (*performance*) que seria o uso que os falantes fazem da linguagem em situações concretas.

O guia curricular propõe que a gramática (construída a partir da linguagem oral) seja a expressão da capacidade de linguagem do falante, capacidade esta em grande parte inconsciente. Tal gramática casa-se perfeitamente com a gramática da competência lingüística que Chomsky propõe. Quanto ao fato de a

gramática na proposta ser construída a partir da linguagem oral, parece-nos que o único modo de se chegar à "competência" seria através do "desempenho".

A utilização pelo guia curricular do conceito de modelos que se transformam de modo a atingir um grau de aceitabilidade dentro da língua também parece estar relacionada à teoria chomskiana no que diz respeito aos conceitos de "estrutura profunda" e "estrutura superficial" das orações. Numa explicação bastante esquemática, poderíamos dizer que à estrutura sintática "superficial" das orações corresponderia uma outra estrutura sintática, a "estrutura profunda" que sofreria transformações até chegar a sua forma "superficial". Tal conceito traduz a idéia de que uma estrutura é básica e a outra derivada. Utilizando um exemplo já ultrapassado pela própria teoria transformacional que visa apenas clarificar o ponto levantado neste trabalho, poderíamos dizer que orações na voz passiva seriam a "estrutura superficial" de orações cuja "estrutura profunda" corresponderia à voz ativa e que sofreram "transformações" até chegar à passiva. É impossível não notar a semelhança entre "as transformações que os modelos sofrem", segundo o guia, e este tipo de colocação teórica. Julgamos que os "modelos", mencionados no guia, corresponderiam à "estrutura profunda" das orações. Supomos, então, que o guia, ao mencionar as contribuições que a lingüística trouxe ao ensino do português, deveria estar se referindo aos trabalhos desenvolvidos por Chomsky e seus adeptos.

A preocupação em construir uma gramática a partir da linguagem oral e em tornar os alunos conscientes das transfor-

mações nas orações acaba por eleger como unidade lingüística básica a oração e sua estrutura e, não, o texto. Assim, a leitura de textos literários, ou não literários, tem uma ênfase muito pequena e só tem importância na medida em que servir para alcançar os objetivos gerais.

Nem poderia ser de outro modo, já que este guia procurava modificar uma situação já estabelecida em que apenas a línguagem escrita e a leitura é que eram valorizadas. Uma vez que "texto" é entendido no guia apenas como "texto escrito", ele cede espaço para a linguagem oral. Devido a esta postura, deixou-se de fazer um paralelo bastante pertinente entre o leitor e o ouvinte de um determinado discurso e não foi explorado o aspecto, comum a ambos, da interpretação do discurso, bastante enfatizado nas propostas posteriores.

Permaneceu, assim, neste guia uma visão extremamente conservadora de leitura em que o texto é o único detentor de significados e ler é, simplesmente, buscar os significados do texto "corretamente". Esta posição pode ser facilmente observada, por exemplo, nos dois primeiros objetivos específicos listados no guia na parte dedicada à leitura. Segundo o guia, lemos para:

"1 - Reproduzir;

2 - Determinar o significado das palavras do texto com um mínimo de 70% de acertos" (op.cit.: :16).

Tais objetivos demonstram claramente que a existência de leituras variadas para um mesmo texto não está nem mesmo em

questão (ou, pelo menos, o guia assume que tal variação não se manifestaria na escola), visto ser a "reprodução" o primeiro objetivo da leitura. A possibilidade de se determinar o significado das palavras com um mínimo de 70% de acertos é também um indício de que a leitura é considerada como um processo bastante previsível e que dá pouca margem a variações.

É interessante notar como este objetivo que preconiza um mínimo de 70% de acertos na determinação dos significados das palavras se apóia num conceito de léxico que vai perfeitamente de encontro ao conceito sugerido por Gough em seu modelo. Conforme comentei no capítulo 1, na página 2, no modelo de Gough, um *librarian* procurava no léxico as palavras correspondentes às seqüências fonêmicas armazenadas em um *phonemic tape*. Ora, a idéia presente no guia pode perfeitamente ser associada a isto. O leitor deve procurar no acervo de significados os que se encaixam no texto, e deve fazê-lo com 70% de acertos ou não será considerado apto a ler. Tal colocação revela uma visão de linguagem bastante independente do contexto, pois subentende-se que são os mesmos significados sob quaisquer circunstâncias. Mesmo o leitor não tem papel de destaque, ficando reduzido a um mero "levar-e-traz" do acervo de significados.

Esta não valorização do sujeito na leitura contrasta com a proposta que o próprio guia faz de se construir uma gramática a partir da linguagem oral dos alunos, gramática esta que, diferentemente da gramática tradicional, deveria ser o reflexo da capacidade lingüística dos falantes e da teoria que os próprios falantes, embora inconscientemente, tivessem sobre a língua. Vê-se, portanto, que embora o guia tenha querido moderni-

zar o ensino do português, afastando-se da gramática tradicional, tal modernização ainda não chegou à leitura, o que de resto se vê pelo tipo de teorias lingüísticas em que, provavelmente, se apoia esta mudança de atitude. Do lado da gramática notam-se ecos da teoria chomskiana, ao passo que os aspectos de leitura não parecem ter embasamento teórico explicitado em nenhuma das teorias que conhecemos. O paralelo que traçamos entre a visão de leitura do guia e a do modelo de Gough só pôde ser feito porque, na verdade, qualquer um dos "modelos de processamento de informação" pode servir de esqueleto teórico para a visão tradicional de leitura, uma vez que tais modelos pressupõem que o significado encontra-se exclusivamente no texto (como mostramos no capítulo 1). Mesmo não havendo, no guia, nenhuma referência a este tipo de modelos, o fato de os pressupostos de ambos serem os mesmos nos permite fazer o tipo de comparação que fizemos. Acreditamos também que talvez uma maior reflexão sobre leitura não fosse possível num guia curricular que toma a oração como unidade lingüística básica e, não, o texto. Veremos a seguir que tanto a proposta de 1978 como a de 1987 já se voltarão para o texto com a conseqüente valorização da leitura.

II - A Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º Grau e Subsídios

Foram necessários mais alguns anos para que surgisse um documento relativo ao ensino de 2º grau (o guia cobria apenas o

1º grau), a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º grau*, de 1978. Esta proposta apresentava várias inovações em relação ao guia, a começar pelo próprio título: de proposta curricular (em oposição a guia curricular), que, como já observamos, dá ao documento um caráter menos obrigatório do que o do guia.

Outra inovação importante diz respeito ao conceito de texto presente na proposta: "todo trecho escrito ou falado que constitui um todo unificado dentro de uma determinada situação"³. Este conceito de texto é mais abrangente que o do guia, pois, além de incluir a linguagem oral, ressalta a importância do contexto para a definição de texto. O guia nem mesmo chegava a apresentar uma definição de texto (entendido apenas como "texto escrito"). Foi através das observações que o guia fazia sobre a leitura que deduzimos que o texto escrito era considerado como o único detentor dos significados a serem descobertos com um mínimo de 70% de acertos durante a leitura, significados estes que seriam sempre os mesmos, a despeito de mudanças no contexto. Assim, cremos que o alargamento nos limites da definição de texto veiculada pela proposta é o que permite que, neste documento, o texto seja a unidade lingüística básica, com a conseqüente ênfase em recepção e produção de textos.

A proposta tinha como objetivos gerais:

"1 - Desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão em termos de recepção e produção adequada de textos.

2 - Desenvolver a habilidade de observação e a

análise das estruturas e processos lingüísticos.

- 3 - Ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.
- 4 - Desenvolver a capacidade de aprender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como uma das dimensões da nossa historicidade" (op.cit.:17).

Embora estes objetivos evidenciem a relevância do texto para o ensino de 2º grau, os objetivos específicos em que se desdobrariam os objetivos gerais acabaram sendo subdivididos em dois e, não, quatro grandes grupos: A) "Recepção e Produção de Textos" e B) "Sistematização dos Fatos da Língua e da Literatura".

Na parte de "Recepção e Produção de Textos", fica estabelecido que o aluno, enquanto receptor, deverá interpretar textos em geral, identificando: a função geral do texto (se é um texto pragmático, ou persuasivo, por exemplo; se a linguagem do texto é adequada ao tipo de interação, etc.), sua estrutura geral (identificar partes, por exemplo), sua coesão e coerência⁴ e a possibilidade da utilização do texto como fonte de informações.

Após o reconhecimento da modalidade de cada texto, faria também parte da interpretação examinar detalhadamente textos representativos de diferentes modalidades como pragmáticos, teóricos e literários (narrativos e poéticos), observando as pe

culiaridades de cada um.

Quanto ao emissor de textos (falante ou escritor), em geral, conclui-se que ele deve produzir textos que permitam uma leitura nos moldes acima delineados, sendo que, em todas as modalidades de texto, o aluno deverá devotar atenção especial, durante a produção, à informatividade e redundância de seu texto e à estrutura do período e da oração.

O que parece orientar todo o trabalho proposto em "Recepção e Produção de Textos" é o aspecto da "boa formação" dos textos. Segundo a proposta, a caracterização de um texto bem formado envolveria:

- 1 - a captação das relações entre texto e a realidade histórica, pois é na realidade histórica que o texto, enquanto "ato de comportamento", realiza objetivos precisos como persuadir ou contestar, por exemplo. Também é da realidade histórica que, segundo a proposta, o texto tira parte de seu "conteúdo semântico", mediante a referência a objetos e fatos reais. Além disso, a adequação da forma de expressão do texto a sua função depende, de certo modo, da realidade histórica.
- 2 - os vários tipos de coerência verificados ao longo do texto (continuidade de assunto, continuidade do uso de uma forma de expressão, continuidade quanto ao tipo de interação de que o texto resulta).
- 3 - boa formação sintática tanto a nível da oração como a nível do período.

Os itens acima praticamente dirigirão quase todos os

objetivos específicos listados em "Recepção e Produção de Textos". Se, no ato de identificar a função geral do texto, o aluno deve, por exemplo, reconhecer corretamente sua modalidade, está-se pressupondo que haveria um texto padrão, "bem formado", para cada modalidade, no qual o aluno pudesse se basear. O mesmo ocorre quando a estrutura geral do texto é mencionada. A "boa formação" prevê que certas estruturas serão mais bem formadas que outras. Mesmo a coerência do texto será organizada em função de um padrão de coerência pressuposto. A possibilidade de utilizar o texto como fonte de informações também revela que é considerado "bem formado" o texto que se presta a este tipo de uso. O exame detalhado de textos em cada tipo de modalidade apenas confirma nossas observações anteriores. Tal exame só é possível se o aluno (ou o professor) tem em mente um modelo "bem formado".

Não há, entretanto, na proposta, nenhuma reflexão sobre o que condicionaria esta "boa formação". Por que, por exemplo, um texto pragmático é construído da maneira como é construído? O que, em primeiro lugar, nos levou a classificá-lo como pragmático? O que haveria de comum entre cartas, bilhetes, relatórios, reportagens, propaganda, narrativas, etc.⁵ para que fossem chamados de textos pragmáticos?

Segundo a proposta, neste tipo de textos, os alunos devem:

- "- identificar os pontos de contacto do texto com a realidade objetiva (participantes, coordenadas espaço-temporais, etc.), estabelecendo relações cronológicas, de causa e efeito, de comu

paração e oposição, de exemplificação;

- discriminar, em cada passagem do texto, as informações apresentadas como novas das informações anteriormente conhecidas do leitor;
- discriminar as informações sobre fatos das apreciações subjetivas que o emissor transmite a respeito deles" (op.cit.:20).

Vê-se que os textos pragmáticos seriam aqueles que permitiriam uma leitura extremamente "objetiva", seja no sentido de estabelecer relações cronológicas ou de causa e efeito, por exemplo, seja para diferenciar com clareza o elemento dado do elemento novo, ou ainda, no ápice da objetividade, para separar as apreciações subjetivas que o emissor faz sobre os fatos das informações (objetivas) que transmite a respeito deles.

Como já mencionamos, tais exigências pressupõem um modelo de texto pragmático no qual os outros textos se baseariam. Entendemos que um texto não precisaria necessariamente atender a todas as exigências para que fosse considerado pragmático, bastando para isso que, em algum ponto essencial, o texto pudesse ser lido de acordo com alguma das exigências, ou seja, bastando que houvesse pontos de contato entre este e o texto "modelo". Entretanto, que elemento seria o decisivo para sua caracterização como texto pragmático é uma questão que permanece em aberto.

Se o seguinte texto fosse apresentado a um leitor qualquer como um exemplo de texto pragmático, cremos que seria aceito como tal:

João Gostoso era carregador de feira livre e morava

no morro da Babilônia num barraco sem número. Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro, bebeu, cantou, dançou; depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Há relações espaciais bem definidas e a apresentação dos fatos é extremamente objetiva, não havendo praticamente apreciações subjetivas sobre eles. O texto tem, inclusive, uma certa semelhança com uma notícia de jornal, pela forma econômica com que descreve os fatos. Seguindo a proposta, diríamos, então, que o texto tem uma conformação tal que nos permite incluí-lo na categoria de texto pragmático.

Na verdade, trata-se do "Poema Tirado de uma Notícia de Jornal", como já deve ter ficado claro para os conhecedores da obra de Manuel Bandeira. Como poema, o texto é apresentado desta maneira:

"Poema Tirado de uma Notícia de Jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no
morro da Babilônia num barraco sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu
afogado"⁶.

Tal revelação muda completamente o modo de ler o texto que passará agora a atender às especificações feitas na proposta para a leitura de um texto literário poético:

- identificar elementos recorrentes: rítmicos, fônicos, sintáticos, semânticos;
- identificar o elemento mais importante do texto, isto é, aquele que preside à composição geral do poema;
- interpretar a poesia na sua relação com a realidade sócio-cultural" (op.cit.:21-22).

A atenção dos leitores passaria então a se concentrar, por exemplo, na recorrência dos verbos de ação na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do Indicativo com o efeito sonoro que dela resulta, ou na crueza da exposição, talvez, destinada a chocar os leitores pelo contraste entre as atitudes de João Gostoso no bar e seu subsequente suicídio.

Assim, vemos que um texto poético como o apresentado poderia perfeitamente prestar-se a uma leitura pragmática como a sugerida na proposta, bastando, neste caso, que lhe omitíssemos o título e que não o transcrevêssemos em versos. Entretanto, será que os teóricos literários concordariam em afirmar que os versos e o título é que seriam os elementos essenciais para a caracterização de um poema? Se não, o que foi omitido não deveria fazer diferença quanto ao caráter poético do texto. Tais considerações nos levam de volta a nossa pergunta inicial: o que torna um texto pragmático, pragmático ou um texto poético, poético?

Julgamos que a possibilidade de um mesmo texto ser lido de diferentes maneiras seria um indício de que a classificação que fazemos dos textos já é fruto de nossas crenças quanto

ao que seria um texto de um ou outro tipo. Deste modo, a noção de "texto bem formado" que parece estar subjacente à proposta seria, segundo nosso ponto de vista, apenas a formalização de nossas expectativas quanto ao que constituiria cada tipo de texto, não havendo nada intrínseco ao texto que o colocasse em uma ou outra classificação. Portanto, julgamos que o que a proposta chama de texto bem formado de um ou outro tipo não passaria de uma projeção de certas regras de boa formação que nós, os leitores, "criamos".

Assim, nossas perguntas sobre como os textos pragmáticos são construídos e sobre o que nos faz classificá-los como pragmáticos, em primeiro lugar, têm praticamente a mesma resposta. Nossas classificações são produto de um certo conjunto de suposições e preocupações comuns a nós e a outros membros de nossa comunidade sócio-cultural. Como participantes desta comunidade, "criamos" uma categoria de textos pragmáticos e, ao classificarmos qualquer texto como pragmático, automaticamente encontraremos nele as características típicas destes textos.

Este mesmo ponto já fora apontado por Pratt (1977), que resenhamos no capítulo 1, tendo a autora se concentrado na questão do texto literário. Também Arrojo (1986), ocupa-se deste tipo de texto no capítulo 3 de seu *Oficina de Tradução*⁷ e argumenta que o "poético" seria uma "estratégia de leitura", uma maneira de ler e, não, um conjunto de propriedades estáveis que podem ser encontradas em certos textos. "A literatura seria, portanto, uma categoria convencional criada por uma decisão comunitária. Como sugere o teórico americano Stanley Fish, o que será, em qualquer época, reconhecido como literatura é resulta-

do de uma decisão, consciente ou não, da comunidade cultural sobre o que será considerado 'literário'"⁸. Decorre da argumentação desenvolvida por Pratt e Arrojo que todos os outros tipos de textos seriam também classificados a partir de mecanismos convencionais.

Como já foi mencionado no capítulo 1, segundo Fish (1980), os textos emergem como consequência de nossas atividades interpretativas. Estas atividades sempre provêm de um leitor inserido em sua comunidade cultural (ou "comunidade interpretativa", segundo a terminologia do autor). O que ocorreu com o texto usado como exemplo neste trabalho ocorreu apenas porque, como defende Fish, um poema não é "decodificado" por seus intérpretes, mas, sim, "feito" por eles⁹.

A proposta curricular não faz nenhuma reflexão sobre a classificação em tipos de texto na qual o segmento "Produção e Recepção de Textos" está baseado. O que há são especificações das várias partes que compõem a estrutura da língua e observações sobre a maneira como elas atuam em conjunto, mas não se questiona o porquê da linguagem funcionar deste modo com as consequências que isto acarreta para a leitura. Decorre que uma não reflexão sobre a natureza da linguagem é também uma não reflexão sobre a natureza da leitura e é esta a atitude que transparece na proposta como um todo, uma vez que a segunda parte dos objetivos específicos têm apenas a preocupação de sistematizar o que foi levantado anteriormente.

Assim, a segunda parte dos objetivos específicos, "Sistematização dos Fatos da Língua e da Literatura", procura, a partir das práticas textuais anteriormente mencionadas, iden-

tificar aspectos da estrutura da língua em todos os níveis: dos sons e palavras à oração e ao período, envolvendo ainda os aspectos da história da língua, da variabilidade lingüística, etc. A história da literatura também deve ser sistematizada, nos casos da literatura brasileira e portuguesa, e sugere-se que isto seja feito pela observação da permanência de temas e formas históricas na literatura moderna e contemporânea.

Este segmento não diz respeito diretamente à leitura e produção de textos, constituindo, na verdade, um estágio que lhes é posterior. Cremos, entretanto, que as duas partes se assemelham no sentido de que em ambas nota-se uma preocupação em mostrar todos os níveis de que precisam estar conscientes o produtor, o receptor e, posteriormente, o sistematizador de textos. Com efeito, já havíamos indicado em relação à primeira parte que não bastava, simplesmente, identificar a modalidade do texto, mas que era também necessário identificar as partes do texto, por exemplo, observar o encadeamento das orações, a presença de elementos de coesão no interior da oração, etc. (ou, no caso do emissor, ser capaz de escrever textos de uma determinada modalidade, respeitar o encadeamento sintático, usar elementos coesivos, etc.). Também a sistematização ocupa-se dos vários níveis da estrutura da língua (oração, período, palavra, sons), atentando ainda para as funções da linguagem e para a variabilidade lingüística.

Quanto ao sentido do texto propriamente dito, a proposta apresenta a posição generalizada de que os textos tiram parte de seu conteúdo semântico da realidade histórica, mediante referência a objetos e fatos reais. Especificamente no caso

dos textos pragmáticos, deve-se identificar os pontos de contato do texto com a realidade objetiva de modo a estabelecer relações de vários tipos (cronológicas, de causa e efeito, etc.). Já nos textos literários deve-se "discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das idéias" e "interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural" (op.cit.:20-21).

Em resumo, observamos que a proposta considera que a leitura se faz em vários níveis que incluem desde a estrutura da língua até sua função. Além disso, considera-se que o sentido dos textos se constrói, parcialmente, no contexto. Tal posição aproxima a proposta curricular das chamadas perspectivas interativas em leitura por colocar vários níveis de conhecimento do leitor em ação durante a leitura. Mais especificamente, julgamos que a proposta curricular tem vários pontos de contato com a teoria de Adams e Collins no que diz respeito ao processo de construção do significado a partir do conhecimento prévio dos leitores¹⁰. Além da coincidência entre os vários níveis de processamento como o das letras (sons, na proposta curricular) e palavras e o sintático, ainda encontramos, no documento de 1978, aspectos que poderiam se referir aos níveis semântico e interpretativo de que falam Adams e Collins. Julgamos que a proposta está considerando o nível semântico do processamento quando afirma, por exemplo, que um texto tira parte de seu conteúdo semântico da "realidade histórica". Já o nível interpretativo se faz bastante presente no caso dos textos literários, pois, segundo a proposta, neste tipo de texto, é necessário interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultu-

ral. Ainda nos textos literários, a necessidade de discriminar os elementos cuja interpretação depende do conhecimento de mundo dos leitores dos elementos que não têm este tipo de dependência também aponta para uma divisão entre níveis semântico (elementos interpretados independentemente do conhecimento de mundo) e interpretativo (elementos interpretados a partir do conhecimento de mundo).

Adams e Collins ressaltavam, porém que a interação entre os diferentes níveis se daria através de "esquemas", ou seja, os autores precisaram apoiar-se na teoria dos "esquemas" para construir sua própria teoria. A proposta curricular também teria que ter algum tipo de teoria cognitiva para servir de base a suas próprias posições, mas não é isto que ocorre, como se pode comprovar analisando o quadro geral de colocações da proposta com relação à leitura:

- a proposta considera que há diferentes níveis de processamento em ação durante a leitura, mas não explica como os níveis interagem cognitivamente;
- apesar de ter incluído o contexto como fator determinante da leitura, não fica muito claro até onde este contexto atua, pois em vários trechos, a proposta insinua que há elementos no texto cuja interpretação independe do contexto. Ainda sobre isto, a proposta também não deixa claro se "realidade histórica" e "realidade sócio-cultural" são contextos diferentes. Diz a proposta que os textos tiram parte de seu conteúdo semântico da realidade histórica, e que devemos sempre procurar estabelecer relações entre o texto e a realidade sócio-

- cultural. A proposta parece, assim, assumir uma diferença entre uma e outra, mas não a explica. Em nosso ponto de vista, a realidade sócio-cultural é também a realidade histórica.
- não há uma teoria de leitura muito visível, direcionando a proposta, pois, como já dissemos, embora uma perspectiva interativa se faça presente, há elementos na proposta que não se compatibilizam com a teoria dos "esquemas", em que as perspectivas interativas se apóiam, atitude esta que se evidencia na não reflexão sobre a natureza da linguagem e da leitura.

Como vemos neste quadro, se, por um lado, há na proposta uma preocupação em enfatizar o caráter interativo da leitura, preocupação esta totalmente ausente do guia curricular, examinado anteriormente, por outro, a ausência de reflexão sobre a natureza da leitura e da linguagem leva a exatamente o mesmo conceito de linguagem subjacente ao guia. No guia, as orações descontextualizadas podem ser analisadas para a formação de uma gramática. Têm, portanto, um significado independente do contexto. Na proposta, as orações se contextualizam nos textos, mas, apesar de os textos dependerem do leitor e da realidade sócio-cultural para alcançarem seu pleno sentido, existe ainda a crença de que o sentido básico de suas orações é estável e independe do leitor e da realidade sócio-cultural. Assim, nos dois trabalhos, a linguagem tem significado independentemente do contexto.

No capítulo 1, já havíamos mostrado que esta mesma visão de linguagem encontrava-se subjacente ao trabalho de certos autores da linha interativa. Argumentamos, então, que o fato de

os autores mencionados não tratarem dos casos problemáticos em leitura (aqueles em que as interpretações variam) seria um indício de que o texto continuava sendo pensado como uma unidade formal com significado próprio, o que só é possível considerando-se que a linguagem tem significado independentemente do contexto. No capítulo 1, o problema estava, digamos, latente, pois os autores não chegavam a se posicionar claramente quanto à variação das leituras e aos conceitos de texto e linguagem, como se não quisessem abordar aspectos que fatalmente os levariam a rever toda uma tradição de estudos lingüísticos em leitura. Tinham, portanto, uma posição ambígua. Já a proposta curricular é bastante explícita sobre tais questões e, embora revele algumas intuições semelhantes às das perspectivas interativas, quase que acaba por se incompatibilizar abertamente com as teorias cognitivas em que estas perspectivas se baseiam.

Após a publicação da proposta curricular, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, também através da CENP, lançou a série *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*, com oito volumes que procuravam cobrir de maneira mais detalhada vários pontos levantados pela proposta para o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira. O volume II nos interessa especificamente pois trata exclusivamente da recepção de textos. Neste volume, há dois artigos bastante relevantes para o assunto que vimos debatendo: "Recepção de textos, um processo de aproximação gradual", de Marcelo Dascal, e "Diálogo e exercício crítico", de Yara Frateschi Vieira.

O artigo de Dascal¹¹ casa-se perfeitamente com o teor da proposta. Segundo Dascal, a compreensão de um texto só pode

ser um processo de "aproximação gradual" e nunca pode ser total, devido ao envolvimento de muitas habilidades, níveis e sistemas de conhecimento lingüístico e não lingüístico. O autor apresenta então alguns problemas de incompreensão que ocorrem em diferentes níveis (semântico, léxico, sintático, pragmático) e que, embora se resolvam de modo diferente, têm, na grande maioria, o seguinte ponto em comum: o de que é preciso usar de conhecimento extra-lingüístico para que se dê a compreensão. Em um dos casos o problema de incompreensão é resolvido pela entonação e em outros, pelas máximas que regem a conversação de H. P. Grice.

No artigo de Dascal, há a seguinte epígrafe, de Wittgenstein: "Uma sentença só tem sentido na corrente da vida". E o que Dascal pretende comprovar com seus exemplos é, justamente, que as orações só adquirem seu pleno sentido quando inseridas na "corrente da vida", no contexto. O autor ressalta, porém, que a tal conclusão não se segue que as orações não tenham sentido algum quando estiverem fora de contexto. Seu sentido básico é dado pelas regras semânticas da língua e é a partir dele que os outros sentidos se constroem. Assim, presumimos que, segundo Dascal, o sentido básico de um texto (construído a partir de orações) também seja dado pelas regras semânticas da língua. Julgamos, entretanto, que as colocações de Dascal simplesmente não são compatíveis com a epígrafe de seu próprio artigo. Não faz parte da epígrafe dizer que uma sentença só tem pleno sentido na "corrente da vida". Segundo nosso ponto de vista, não haveria um sentido parcial que alcançaria sua plenitude no contexto. Não existe este momento em que as sentenças se destacam

da "corrente da vida" para ter seu sentido básico construído por regras semânticas. Assim, haveria duas posições teóricas possíveis: ou admite-se que as sentenças só ganham sentido na "corrente da vida" ou admite-se que são regras semânticas que lhes asseguram o sentido. Não cremos que seja possível encampar as duas posições num mesmo argumento, como pretende Dascal.

Este tipo de posicionamento, por parte de Dascal, já havia se tornado claro quando, no primeiro capítulo deste trabalho, resenhamos um outro artigo do autor no qual procurava-se fazer um paralelo entre significado e compreensão. Baseados em Fish (1980), já havíamos, então, apontado que, simplesmente, não seria possível se falar numa oração sem contexto. As orações "sem contexto" estariam, na verdade, num contexto tão comum que mal pode ser notado e muito esforço reflexivo seria necessário para que nos dêssemos conta dele. Há toda uma tradição de estudos lingüísticos que desenvolve seus trabalhos teóricos apostando numa linguagem descontextualizada, pelo menos, para efeitos de estudo. Fish procura mostrar, em seus artigos, que este ponto de descontextualização da linguagem nada mais é do que o contexto em que as expressões lingüísticas em questão mais costumam aparecer dentro da comunidade que as está produzindo e interpretando. Sempre haverá um significado que parece ser o óbvio para qualquer expressão lingüística, mas isto não significa que tal significado está descontextualizado e, sim, que os participantes da comunidade não estão conscientes do contexto em que este significado se constrói, devido à extrema familiaridade que têm com a situação.

O artigo de Dascal havia sido usado no primeiro capí-

tulo para demonstrar que, apesar de os vários modelos e propostas de leitura encararem a compreensão de vários modos, não chegava a haver incompatibilidade entre eles, pelo menos quanto à compreensão, justamente pela crença de que a compreensão linguística (e a leitura, conseqüentemente) só se daria a partir do conhecimento dos *standard meanings* das expressões (como defendia Dascal). Ora, o outro artigo do autor, apresentado como subsídio à proposta curricular, torna explícito um dos pressupostos da proposta: a crença nos *standard meanings*, que, como já mostramos, se fazia implicitamente presente neste documento e que representava um forte elo de ligação entre ele e o guia curricular que o precedeu.

No artigo de Yara F. Vieira¹², um outro aspecto do texto é enfatizado - sua natureza dialógica. O texto seria, então, o lugar onde se confrontam duas ou mais subjetividades. "Na recepção de textos, em sentido amplo, é preciso reconhecer de quem é a voz que fala e quais são os valores que imprime às palavras: reconhecer enfim, de onde parte essa palavra e qual a responsabilidade que assume, antes que possamos responder a ela" (op. cit.:8). Observando que "o contexto verbal de ocorrência de um enunciado é sempre o diálogo, no sentido amplo do termo" (op. cit.:7), a autora não parece preocupar-se especialmente com o diálogo entre autores e leitores, mas, mais especificamente, com o diálogo intertextual. A autora supõe que cada novo texto sempre estaria dialogando com um outro texto que lhe serviria de matriz, ou de texto original. Este diálogo poderia ser de várias formas: o novo texto poderia usar o mesmo estilo do texto matriz, poderia imitá-lo, parodiá-lo ou polemizar com ele.

Para Vieira, é importante identificar a relação (o tipo de diálogo) que se estabelece entre o novo texto e o texto matriz, considerando-a num conjunto mais amplo de manifestações textuais ou não. Do mesmo modo, é importante identificar a relação (o tipo de diálogo) que se estabelece entre o autor e o leitor de cada texto.

Pela primeira vez, nesta proposta, introduz-se a noção de dois sujeitos envolvidos na leitura, embora tal noção não apresente ainda as mesmas conotações que apresenta nas propostas interacionistas de leitura. Este tipo de colocação destoa da linha geral presente na proposta. Na verdade, a proposta de 2º grau não chega a tratar do aspecto da leitura vista como um diálogo, seja este diálogo intertextual ou seja ele um diálogo entre autor e leitor. Esta linha será, porém, bastante explorada na proposta curricular de primeiro grau que veremos a seguir.

III - A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa- 1º grau

A proposta curricular de 2º grau, publicada em 1978, pareceu inaugurar uma atitude de maior agressividade nas tentativas de se modificar o tratamento que a língua portuguesa vinha recebendo na escola. A partir da publicação da proposta e de seus subsídios acentuou-se uma preocupação em reciclar professores introduzindo noções desenvolvidas pela lingüística e teoria literária no estudo da língua portuguesa em sala de aula.

Particularmente, de 1985 em diante, intensificaram-se os cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) em convênio com as universidades estaduais, normalmente oferecidos, em períodos de férias ou recesso escolares, aos professores da rede pública. A breve análise de alguns dos títulos destes cursos já nos dá uma idéia de seu teor:

- Linguagem oral e linguagem escrita - julho de 1985;
- Dinamização de bibliotecas escolares - novembro de 1985;
- Análise de texto - janeiro de 1986;
- Problemas de aquisição da linguagem oral e escrita - julho de 1986;
- Recepção de textos - janeiro de 1987;
- Análise do discurso, leitura e redação - julho de 1987.

Como se vê, os cursos têm tratado desde problemas de aquisição da linguagem até problemas de análise do discurso, dentro de uma perspectiva mais lingüística e menos pedagógica. Ou seja, pelo teor dos cursos nota-se que há uma maior ênfase na formação lingüística do professor do que em seu papel de educador. Embora a parte pedagógica não seja negligenciada, o que predomina é a reflexão lingüística.

Assim, a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º grau* vem se inserir nesta mesma linha de ação, digamos inaugurada pela proposta de 2º grau e se constitui, a nosso ver, num aperfeiçoamento de certas noções presentes no documento de 1978.

Assim como a proposta de 2º grau, a de 1º também começa a se desenvolver a partir de perguntas que dizem respeito ao porquê e como ensinar língua portuguesa. Como resposta a estas perguntas, a proposta de 1º grau nos oferece, em primeiro lugar, uma definição de linguagem e língua mais enxuta e ao mesmo tempo mais refinada que a apresentada na proposta anterior. Na proposta de 2º grau havia uma definição de linguagem "indireta", mais em função do que a linguagem proporcionava a seus usuários, como se vê em comentários do tipo "a linguagem é um fator de desenvolvimento intelectual", ou "é principalmente pela linguagem que os indivíduos transmitem suas experiências pessoais e ascedem à cultura de seu grupo". Já a proposta de 1º grau é bem detalhada e explícita quanto à atividade lingüística. Segundo a proposta de 1º grau, é na atividade lingüística (atividade humana, histórica e social) que se constituem:

- 1 - "o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade;
- 2 - o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- 3 - os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas"¹³.

A linguagem é, assim, um processo coletivo do qual resulta a língua de uma dada comunidade. E, a partir de 1, 2 e 3, a proposta coloca que a linguagem tem uma dimensão discursiva

ou pragmática, representada por 3, uma dimensão semântica, representada por 2 e uma dimensão gramatical representada por 1. É também a partir de 1, 2 e 3 que se define seu caráter histórico, por um lado, que faz da linguagem uma atividade sujeita a regras de construção de expressões (1) cuja interpretação depende de sistemas mais ou menos estáveis de representação (2); e seu caráter social, por outro lado, que torna a linguagem dependente do contexto em que se realiza e dependente também de seus interlocutores (3). Será, então, de acordo com esta definição que todas as considerações da proposta passarão a ser feitas.

A questão da interpretação e do significado da linguagem se resolve da seguinte maneira: interpretar, em sentido amplo, será relacionar expressões a uma situação de fato na dimensão discursiva ou pragmática da linguagem. Para interpretar, entretanto, precisamos também considerar as dimensões semântica e gramatical da linguagem que lhe dão seu "sentido literal". Assim, vemos que exatamente como apontava Dascal nos dois artigos já mencionados, a interpretação (em sentido amplo) se constrói sobre o sentido literal das expressões.

Segundo a proposta, para compreender como as expressões significam temos que considerá-las parcialmente indeterminadas e vagas. Concluímos que se as expressões estão "parcialmente vagas" elas também estão "parcialmente preenchidas" por seu significado literal. Porém, o significado literal não as preenche totalmente visto ser essencial, de acordo com a proposta, considerar-se o lado social da linguagem para se falar em sua significação.

A proposta explica o significado literal e a inter-

pretação da linguagem a partir da diferença entre a dimensão se mântica e pragmática da linguagem. O significado literal resulta das relações entre as expressões da linguagem e o sistema cultural, antropológico de representação da realidade de uma da comunidade, enquanto a interpretação (em sentido amplo) resulta das relações entre estas expressões e a situação real em que foram produzidas. Nossa pergunta é: a situação real em que as expressões se deram não faz parte do sistema cultural da comunidade? O quão estável e cristalizado não teria que ser este sistema para que se diferenciasse do momento da enunciação?

Na verdade, esta é uma discussão sobre a diferença en tre semântica e pragmática que já é quase que tradicional em lin güística. Segundo Perini (1985), a questão é "extremamente controversa" e envolve dois modos de encarar a relação entre o "significado literal" e o "significado final" de uma sentença:

- a) de um lado admite-se que o "significado literal é básico" e que o "significado final" se constrói com o "significado literal" acrescido de certos traços do "contexto extralingüístico". Deste lado se colocaria a semântica, que estudaria o significado das formas lingüísticas "maximamente descontextualizadas", ou seja, que estudaria apenas o seu "significado literal".
- b) de outro lado, nega-se que uma expressão lingüística possa ter significado independentemente do contexto, o que signifi ca que toda e qualquer interpretação teria que, necessariamente, levar em conta o "contexto extralingüístico" sem qual quer estágio intermediário que resultasse no significado li-

teral, em primeiro lugar. Deste lado se colocaria a pragmática, que estudaria o significado das formas lingüísticas "quando enunciadas em classes particulares de contextos" (op.cit.: :46-47).

Dizendo-se partidário da primeira posição, Perini argumenta, baseado em Lyons, que a descontextualização total não é possível e é por isso que se fala em descontextualização máxima. Ora, em nosso ponto de vista, a própria admissão de que não é possível se falar em descontextualização total mostra a impossibilidade de se adotar a posição a). A utilização do termo "máxima descontextualização" implica, necessariamente, graus de contextualização. Porém, o próprio Perini questiona como é possível saber que sentido é realmente o mais descontextualizado, a não ser usando uma certa "intuição" quanto à acepção literal das formas lingüísticas (o grau mais descontextualizado de todos), intuição esta passível de ser dirigida por nossa instrução gramatical escolar.

Parece-nos que Perini está defendendo uma posição, quase que convencido de sua não validade. A despeito de alguns exemplos apresentados nos quais, segundo o autor, não haveria consideração da situação, Perini, que esta propondo uma nova gramática do português em seu trabalho, admite que faltam argumentos para autorizar uma separação teórica entre semântica e pragmática, mas opta pela separação em virtude das inúmeras dificuldades que a consideração do contexto extralingüístico (cujá complexidade ainda não foi "capturada em nenhuma teoria") traria para a elaboração de uma gramática. Concluimos, então,

que o autor admite, embora muito sutilmente, que a separação entre semântica e pragmática mantém-se antes por conveniência metodológica do que por fatos "cientificamente comprovados". Creemos que tem sido também esta a posição da maioria dos autores mencionados neste trabalho, com clara exceção de Fish, Pratt e Arrojo. Lembramos que, tal como no guia curricular e na proposta de 2º grau, a manutenção da crença em um significado literal para a linguagem trará sérias implicações para o estudo da leitura.

Depois de deixar claro que está fazendo uma separação entre semântica e pragmática, a proposta nos apresenta uma definição de texto coincidente com a da proposta de 2º grau, agora com contornos mais marcados, devido às considerações que a precederam. Texto é "todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva" (op.cit.:6). Com uma definição eminentemente pragmática como esta, era de se esperar que, além do contexto, os interlocutores fossem valorizados. Com efeito, há na proposta uma retomada da linha apenas entrevista na proposta de 1978: a do texto que se constrói pela ação de seus interlocutores.

Nesta proposta, "quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato" (op.cit.:6). Assim, o texto é visto como um processo de construção e não como produto, o que amplia, ainda mais do que no documento de 78, os limites dos textos que se tornaram menos estáveis, por passarem a ser considerados processos. Merece investigação a maneira como tal visão de texto se incorpora às obser-

vações que fizemos anteriormente quanto à significação da linguagem.

Como a construção do sentido do texto depende de seus interlocutores e como são também estes interlocutores que devem relacionar o texto "a uma situação de fato", pode parecer, à primeira vista, que o sentido do texto é totalmente dependente de fatores extralingüísticos (os interlocutores e a "situação de fato"), porém o fato de a proposta classificar o produtor e receptor dos textos como co-produtores na construção do sentido poderia nos levar a duas interpretações:

- 1 - os dois interlocutores são co-produtores porque produzem juntamente;
- 2 - os dois interlocutores são co-produtores porque, além de produzirem juntamente, contam ainda com as dimensões gramatical e semântica da linguagem, produtoras do sentido literal dos textos.

Creemos que a segunda interpretação estaria mais de acordo com a visão de linguagem inicialmente veiculada pela proposta.

Ainda segundo a proposta, a interpretação e o sentido são a instauração de um "ponto de vista" e os pontos de vista são diferentes para o autor e o leitor que incorpora o trabalho do autor como "nova experiência". Concluimos que, se o leitor incorpora o trabalho do autor como "nova experiência", ele deve, primeiramente, identificar o ponto de vista do autor. A proposta apóia nossa conclusão quando explica que atribuir sentidos a textos é interpretar o ponto de vista do autor, mas tam-

bém variar este ponto de vista, construindo outros textos e produzindo conhecimento (conhecimento sendo aí entendido como resultado de um trabalho conjunto de construção e, não, como mero consumo de informações fornecidas pelo texto ou pelas aulas).

Acreditamos que este tipo de colocação necessariamente situa uma das partes em posição de mais prestígio. No caso, o autor tem claramente mais *status* que o leitor, pois fica implícito que seu ponto de vista sempre será considerado, ao menos parcialmente, uma vez que o trabalho de construção do sentido é sempre conjunto. Porém a proposta também supõe que os autores descubram os pontos de vista de seus leitores, quando acrescenta em 2.2.4. "Outros aspectos - e fundamentais (grifo meu) - do trabalho sobre os textos", que o texto deve refletir a imagem que é feita de seus interlocutores e a imagem de si mesmo que o escritor quer fazer aparecer. Apesar de o subtítulo deste segmento enfatizar que estes outros aspectos são "fundamentais", quem dirige a valorização dos leitores continua sendo o autor. É o autor que tem que se preocupar em refletir a imagem de seus interlocutores no texto e é o autor que tem que procurar transmitir a imagem de si mesmo que quer fazer aparecer. Mantém-se, portanto, o maior *status* do autor frente ao leitor. Os leitores serão a imagem que o autor tiver deles e o autor será a imagem que ele próprio quiser transmitir. Como podemos, entretanto, assegurar que a leitura resgatará estas intenções do autor?

O *status* do autor cresce ainda mais no caso do texto literário, pois a proposta coloca que, especialmente neste tipo de texto, o leitor deve construir o sentido juntamente com o autor e não deve acreditar numa interpretação unívoca. O autor é

apresentado como o detonador de um processo lúdico de experimentação na busca do sentido, de criação mesmo, pois o texto literário "expressa essa vontade de criar, quando mais interroga que responde, quando possui uma opacidade e uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido;..." (op.cit.:7).

Como se vê, a proposta dá ao texto literário um caráter meio mágico de coisa misteriosa que desafia os leitores. Novamente, como já havia ocorrido na proposta de 1978, não há nenhuma reflexão sobre o que torna um texto "literário", ou sobre o que determina as classificações em tipos de textos em geral. Quando de nossa crítica à proposta de 2º grau, havíamos argumentado que o que chamamos literatura nada mais seria do que uma categoria criada pela comunidade sócio-cultural ("comunidade interpretativa", segundo Fish) da qual fazemos parte. Seria, portanto, nossa disposição perante os "textos literários" que nos levaria a encontrar neles "uma opacidade e uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido", não havendo nada intrínseco a estes textos responsável por suas características "literárias".

Podemos pensar no autor dos textos literários como sendo também produto de nossas expectativas perante estes textos. Num ponto já desenvolvido no capítulo 1 que retomaremos a seguir, havíamos defendido a impossibilidade de os leitores capturarem a intenção do autor ou sua visão de mundo, tendo controle sobre isto. Segundo Arrojo (1986), "o que somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções" (op.cit.:41). Baseando-se em Barthes, Arrojo argumenta que o autor será inevitavelmente nos-

so "convidado" na leitura, independentemente de o considerarmos o "pai absoluto" do texto ou não. O papel que o autor desempenha no texto será necessariamente o papel que lhe dermos. Assim, "autor" passaria a ser também uma categoria definida pelos mesmos mecanismos que definiram o "literário". Isto não significa que a leitura anule a figura do autor, mas significa que o autor também é "lido" e não pode, portanto, ter controle objetivo sobre sua própria imagem ou sobre a imagem de seus interlocutores, como pretendia fazer crer a proposta em 2.2.4.. Faz parte da natureza da leitura que o autor também seja "lido", é inerente à leitura que, como leitores, só possamos traduzir "nossa visão" do autor e de suas intenções.

O que observamos até aqui em termos de teorias de leitura foi que a utilização do termo "construção" nesta proposta tem características bastante diferentes das que apresentava na proposta de 78, de inspiração interativa, e, em vez de referir-se a processos mentais, refere-se a uma espécie de negociação do significado feita entre autor e leitor para interpretar o texto. Neste sentido, a proposta se aproxima de posições teóricas interacionistas em leitura, principalmente tal como as postulam Tierney e LaZansky, já mencionados no capítulo 1.

Acreditamos, inclusive, que todos os termos do contrato entre autores e leitores, apresentado por Tierney e LaZansky, estão em concordância com os argumentos da proposta e casam-se perfeitamente com esta necessidade de previsão, por parte do autor, e de constatação, por parte do leitor, dos pontos de vista de um e de outro, pois a observância do contrato garantiria, de um lado, o respeito às intenções do autor e, de outro, o respei

to à experiência dos leitores. Nossa crítica havia, então, ponderado que tais fatores não são controláveis por nenhum tipo de contrato e teriam que ser pensados em termos das "comunidades interpretativas" de que autores e leitores fariam parte.

Retomando nosso exemplo da escola como uma "comunidade interpretativa" (capítulo 1), teríamos necessariamente que refletir sobre que desempenho esta comunidade espera de seus membros no tocante às relações autor-leitor. Que imagens de autor e de leitor a escola supõe? A proposta se coloca como construtivo-interacionista, mas qual é a interação que a escola permite? Haveria a admissão, como ocorreu com Tierney e LaZansky (embora a contra-gosto) de que um leitor pode se afastar das intenções do autor, dependendo de seus próprios objetivos durante a leitura? Estaria, então, a proposta mais próxima da posição de Kato que valoriza os objetivos do leitor durante a leitura? Mas até que ponto estes objetivos podem se organizar à revelia dos objetivos do autor? Não estaria implícita no processo de construção conjunta do sentido dos textos uma necessidade de re construção dos processos de produção do autor, como propõe Levy? Poderia esta reconstrução ser, na verdade, uma recriação?

A proposta parece levar em consideração a influência do contexto histórico, sócio-cultural sobre o processo de interpretação dos textos, como se nota no seguinte parágrafo:

"É um difícil aprendizado, nos processos de interpretação, descobrir que os fatos não são realidades estáveis, que se dão como tal, mas são sobretudo uma representação que varia conforme o sistema de referência em que eles se descrevem. E

isso é verdade da flor e do passarinho, da cidade e do campo, das relações e disputas sociais, do cidadão e do governo, das verdades e dos valores: muito do que se vê e se pensa, sobre qualquer coisa, passa pelo prisma das representações. Esse aprendizado, portanto, embora seja um trabalho para todo o longo período da convivência na escola, deve começar logo cedo, em suas manifestações mais simples e mais evidentes" (op.cit.:33).

Não há indício, entretanto, de que a proposta reconheça que a própria escola enquadra-se no mesmo plano "da flor e do passarinho, da cidade e do campo", etc., visto também sob o prisma das representações e atuando como qualquer sistema de representações que determina e delimita as interpretações que seus membros possam fazer.

Configura-se, assim, uma espécie de paradoxo entre as afirmações que a proposta havia anteriormente feito sobre a linguagem e a questão das representações que variam conforme o sistema de referência em que se descrevem. Ora, supostamente, a linguagem literal tem justamente a característica de não variar com a mudança dos sistemas de referência em geral, pois está baseada em um outro (diferente?) "sistema de referência, mais ou menos estável". A primeira pergunta que nos ocorre é: como um sistema de referência pode ser mais ou menos estável? Se a proposta realmente considerasse que o significado literal se apóia num sistema de referência mais ou menos estável, ela estaria colocando o significado literal no mesmo plano do não literal. Pa

ra efeitos práticos, vemos que, na verdade, este sistema de referência é considerado estável pela proposta. É claro que a proposta acrescenta que "é preciso também completar a 'leitura do sentido literal' com um processo complexo de inferências que as sociam o texto a muitos outros fatores de significação"(op.cit.: :33), mas, em nenhum momento, questiona-se a estabilidade do sentido literal. Concluimos que a proposta escolheu restringir as possibilidades que as afirmações citadas na página anterior abriam, de modo a não envolver aspectos "problemáticos" demais. Essa citação admite que "os fatos não são realidades estáveis" e sempre têm que ser interpretados conforme o sistema de referências em que se descrevem. A conclusão óbvia seria a de que uma variação em qualquer sistema de referência levaria a variações nas interpretações dos fatos, mas, para a proposta, tal conclusão não é válida quando se considera o sistema de referência no qual se constrói o significado literal. Este procedimento de restrição de possibilidades que suas próprias posturas teóricas abrem já havia encontrado paralelo na atitude de alguns autores aqui mencionados com relação à teoria dos "esquemas".

Este desejo de restringir possibilidades torna-se muito claro nas observações finais sobre leitura que a proposta faz. Construir o sentido de um texto "não significa estender-se em devaneios (embora nada haja contra os devaneios) nem colocar à margem o seu autor, as propriedades de seu texto, as circunstâncias de sua elaboração, mas fazer interagirem todos os fatores para que estas questões apontam. É no jogo entre as leituras possíveis e as leituras previstas para um texto que se dá a

atividade de reflexão e operação sobre a linguagem que constituem o processo de interpretação. É no espaço largo, mas nos limites que o próprio texto estabelece bem ou mal que se dá esse exercício" (op.cit.:34).

Como se vê, o espaço para a interpretação é largo, mas tem limites definidos pelo próprio texto, aliás, nem poderia ser de outro modo, considerando-se a visão de linguagem que a proposta veicula. O que observamos é que, a despeito de uma diferença marcante na teoria de leitura que parece lhe servir de base, a proposta de 1987 tem uma visão de linguagem semelhante à da proposta de 1978 que, por sua vez, apresenta uma visão de linguagem semelhante à do guia curricular. As implicações que este pressuposto traz para os conceitos de texto e leitura já foram, cremos, suficientemente explicitadas. Na verdade, o problema já existia com as próprias teorias de leitura, como tentamos mostrar no capítulo 1, e apenas se repetiu aqui. Até que ponto um problema teórico pode conter avanços práticos no ensino da leitura é uma questão a ser pensada cuidadosamente.

Notas:

- 1 - A lei 5692/71 pretendia também que o ensino básico tivesse uma parte de formação geral nas séries iniciais e uma parte de formação especial nas séries finais (sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho). A lei promoveu ainda uma reforma de ensino no 2º grau que passou a visar a profissiona

lização.

- 2 - *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, 1975, p.11.
- 3 - *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*, 1978, p.14.
- 4 - As propostas não explicitam o que seria coesão e coerência. Baseando-se em Agar e Hobbs, Kato (1986:55) explica que a coerência textual e a coerência discursiva dependem de três níveis: a) a coerência global (adequação do texto a nossa visão de mundo); b) a coerência local (consistência interna do texto); c) a coerência temática (responde pela manutenção do tópico do discurso). Já a coesão textual é representada pelos vínculos formais que ligam os vários segmentos do texto (conectivos, pronomes, certos advérbios, etc.).
- 5 - Estes são os exemplos apresentados na proposta.
- 6 - Bandeira, M. *Poesia completa e prosa*, 1977, p.214.
- 7 - Arrojo, R. *Oficina de tradução; a teoria na prática*, 1986, p.25-36.
- 8 - Citamos Arrojo (1986), p.31, que cita Fish (1980).
- 9 - Argumento tirado de "interpreter do not decode poems; they make them". In Fish, S. *Is there a text in this class?; the authority of interpretive communities*, 1980, p.327.
- 10 - A teoria de Adams e Collins foi resenhada no capítulo 1, p.15.
- 11 - Dascal, M. "Recepção de textos, um processo de aproximação gradual". In: *Recepção de textos*, 1978, p.57-72.

- 12 - Vieira, F.Y. "Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo. Diálogo e exercício crítico. In: *Recepção de textos*, 1978, p.6-12.
- 13 - *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau*, 1987, p.4.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO TEÓRICO E PRÁTICO DA LEITURA
NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo analisaremos os livros didáticos adotados nas quatro maiores escolas públicas da cidade de Jundiaí, no 1º (5ª a 8ª séries) e 2º graus, no ano de 1987. Em concordância com o que vimos pesquisando até aqui, procuraremos abordar as bases teóricas que orientaram a feitura dos livros no que diz respeito à leitura. Esperamos que os livros tenham mais pontos de contato com as propostas curriculares analisadas no capítulo 2 do que com as teorias de leitura propriamente ditas, afinal, as propostas curriculares se constituem num ponto de referência obrigatório para o ensino em geral, seja ele observado através da atuação dos professores em sala de aula, através do desempenho dos alunos, ou, ainda, através do material didático utilizado, como no caso deste capítulo. Assim, devido ao papel que as propostas curriculares desempenham no ensino, seria de se esperar que houvesse concordância entre o teor das propostas e o dos livros didáticos. Já é, porém, quase que uma tradição entre os que trabalham com Educação, criticar os livros didáticos existentes no mercado, classificando-os, com poucas exceções, com um "deixam muito a desejar". Tanto é assim, que, mesmo a proposta curricular de 2º grau preocupa-se com o problema, alertando os professores quanto ao conteúdo e aos pro

cedimentos presentes nos livros didáticos. Neste sentido, cabe aqui citar a terceira das recomendações feitas na proposta de 2º grau, que julgamos ser válida também para o 1º grau:

"Por fim, nunca é demais lembrar que os fatos lingüísticos e literários permitem uma multiplicidade de interpretações e de níveis de análise. Os atuais livros didáticos têm reduzido essa complexidade, quando oferecem roteiros de análise e interpretação textual orientados numa única direção. Esse fato é agravado pelo preparo do chamado "livro do mestre" que acomoda o professor e limita o seu próprio desenvolvimento. Seria recomendável que os livros didáticos se tornassem mais sensíveis à complexidade dos fatos da língua e da literatura, bem como à necessidade de um contínuo aprimoramento e esforço de adaptação do professor"¹.

Assim, estaremos neste capítulo também procurando comprovar em que medida o fato apontado na proposta realmente ocorre.

I - Livros de 1º grau

Os livros de 1º grau estudados foram:

- 1) Atividades de Comunicação em - Hermínio B. Sargentim

Língua Portuguesa

IBEP

- 2) Linguagem - Leitura e Produ- - Heitor Megale
ção de Textos Marilena Matsuoka
FTD
- 3) Estudos de Linguagem - Lydia Bechara
Jeanette Beauchamp
Editora Moderna Kátia B. Machado
- 4) Curso Moderno de Língua Por- - Douglas Tufano
tuguesa
Editora Moderna

Nos livros de 1º grau não há, em geral, preocupação em definir linguagem, língua, texto e leitura. Será, portanto, a partir da maneira como os capítulos ou unidades se apresentam que deduziremos como tais conceitos são vistos.

Se, baseando-se no que fizemos em nosso primeiro capítulo, procurássemos estabelecer nestes livros um paralelo com os modelos de leituras vistos, seria, sem dúvida, a coleção *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, de H.B. Sargentim que melhor se colocaria dentro de uma linha de leitura exclusivamente *bottom-up*.

Os livros desta coleção se dividem em 12 unidades cada e há um texto introduzindo cada unidade. Não há nenhum tipo de contextualização para este texto na maioria das unidades, em

bora, às vezes, ele seja precedido por uma ilustração onde um pequeno trecho do texto é reproduzido (mais ou menos duas linhas). Tal disposição poderia ser indício de que haveria a pretensão de se ativar o conhecimento de mundo dos leitores antes da leitura. Porém, como este trabalho não é retomado posteriormente, e como as ilustrações aparecem assistematicamente, concluímos que seriam mais um chamativo para tornar o livro graficamente atraente do que uma estratégia ligada à leitura. Segue-se ao texto, um trabalho com "Vocabulário" que envolve sinônimos, antônimos e exercícios com palavras que têm vários significados. Após "Vocabulário", temos as questões relativas à "Composição do Texto". Neste segmento, ou simplesmente checka-se a compreensão do texto, ou procura-se, através do texto, ensinar noções necessárias para um curso de redação, como os elementos da narrativa, por exemplo. É freqüente, neste exercício, a presença de testes de múltipla escolha, algumas questões com espaço para completar e umas poucas questões que exigem resposta dissertativa (todas as respostas encontram-se no livro do professor).

Notamos que não há nenhuma orientação no livro sobre como se fazer a leitura do texto. Uma vez feita esta leitura, a primeira coisa a ser checkada será o vocabulário, como se, sem este exercício de checagem de vocabulário, não pudéssemos partir para a compreensão do texto, abordada em "Composição do Texto", que se apresenta como um exercício bastante previsível, com respostas facilmente preenchidas que não deixam margem à discussão. Surpreendentemente, não há, praticamente espaço para questões abertas justamente na compreensão do texto. Portanto, tam-

bém a leitura é encarada nestes livros como um processo bastante previsível, visto que o texto não apresentará maiores dificuldades aos alunos, uma vez que seu vocabulário tenha sido dominado e que algumas questões tenham sido respondidas de maneira extremamente "objetiva".

Um exemplo de como este objetivismo reduz e até mesmo deforma a leitura de um texto pode ser visto nas questões relativas à "Composição do Texto" que se seguem a "Apelo", de Dalton Trevisan². O exercício principia com a classificação do texto na categoria de carta, como se vê em 1 e 2, reproduzidos já com as respostas sugeridas no livro do professor:

"A carta constitui uma das formas de composição de um texto. Através dela se estabelece uma comunicação por escrito, endereçada a uma ou várias pessoas.

1. A pessoa que escreve a carta chama-se remetente e a pessoa a que se destina a carta chama-se destinatário.

No texto "Apelo":

- a) Quem é o remetente? É o marido que pede à mulher que volte para casa.
- b) Quem é o destinatário? É a mulher que abandona a casa.

2. Toda carta possui um determinado objetivo. Qual o objetivo desta carta?

- a) () Fazer uma declaração de amor
- b) () Solicitar informações

- c) (x) Suplicar à mulher que volte para casa.
- d) () Tratar da importância que a mulher tem nos trabalhos de uma casa" (op.cit.:143).

Assim, a leitura do texto será feita como a leitura de uma carta cujo remetente será o marido e cujo destinatário será a mulher ausente. Ora, o texto já foi interpretado antes que qualquer pergunta para checar a compreensão fosse respondida e as perguntas que se seguem apenas confirmarão a interpretação inicial. Parece não haver sombra de dúvida quanto a ser esta a única interpretação possível. É significativo que os exercícios de redação que surgem mais adiante na unidade estejam, justamente, ensinando aos alunos a escrever cartas comerciais. Parece-nos, portanto, que a interpretação do texto foi subordinada ao objetivo maior da unidade que seria a redação de cartas comerciais. Uma possível variação nesta interpretação não é nem mesmo considerada.

Após "Composição do Texto", deixa-se de lado o trabalho com o texto em si, e passa-se ao estudo da redação, gramática e ortografia, seguidos por "Atividades de Fala". A leitura é, entretanto, retomada no final da unidade com "Atividades de Leitura Orientada" e é principalmente neste exercício que as impressões levantadas no texto introdutório se confirmam. À margem esquerda do texto para leitura orientada, temos as "orientações": todas as palavras "difíceis" são listadas e explicadas por verbetes, tal como se vê em dicionários; há também notas que explicam um ou outro trecho de "linguagem figurada" que aparecem no texto, interpretando-os, portanto, para os leitores.

Segue-se ao texto uma verificação de leitura com perguntas bastante diretas e que são respondidas mediante consulta ao texto.

Todo o tratamento que os textos recebem nestes livros demonstra que não é nem mesmo aventada a possibilidade de um texto ter mais de uma leitura e, ainda muito menos, de um leitor qualquer produzir uma leitura pessoal. A leitura é vista como um processo que traz menos problemas para o ensino do que a ortografia, por exemplo. Pelo tipo de exercícios que encontramos, deduzimos que a leitura nesta coleção está apenas um passo além da pura decodificação das cartilhas. A interpretação de textos dirigida pelo livro didático é a única possível. Aliás, não parece haver consciência de que é o livro didático que dirige as interpretações. A impressão que se tem, ao analisar as atividades de leitura dos livros didáticos, é a de que a interpretação de um certo texto é aquela por ser ela a única que o texto permite, por ser ela a mais lógica para o texto, a mais fundamentada no texto, etc.. Ou seja, o livro didático inflige sua própria interpretação de textos aos leitores, apresentando-a como a única interpretação autorizada pelo texto. Neste sentido, "Apelo" foi lido como exemplo de uma carta, não por uma decisão do livro didático de mostrar o texto deste modo, mas porque seria esta a única leitura que "Apelo" permitiria.

Esta mesma atitude de não questionamento dos mecanismos da interpretação transparece na série *Linguagem - Leitura e Produção de Texto*, de H. Megale e M. Matsuoka. Os livros são compostos por quatro unidades que corresponderiam aos quatro bimestres escolares. Cada unidade é dividida numa média de quatro partes, com um texto introdutório para cada parte e é sobre es-

te primeiro texto que se concentram as atividades de leitura. Os textos são precedidos por uma pequena introdução que tem as seguintes funções: resumir a história do livro ou conto até o momento em que o texto principia; comentar algum aspecto do texto que será lido; reproduzir algum trecho chave do texto que virá a seguir. Vemos, portanto, que há preocupação em criar um contexto para a leitura que deverá ser feita silenciosamente, na primeira vez. Após a primeira leitura silenciosa, temos as seguintes atividades ligadas ao texto:

- "Leitura" (nem sempre presente) é um exercício que exige um trabalho com dicionário (há um glossário no final dos livros). O exercício também dá instruções sobre como proceder à leitura em voz alta³;
- "Releitura" é um exercício de entendimento dos textos que geralmente visa obter respostas curtas dos alunos, todas facilmente identificáveis no texto. Para encurtar as respostas, as perguntas são geralmente subdivididas em a), b) e c) e partem de uma constatação, como se vê, por exemplo, na seguinte pergunta, referente ao conhecido poema de Manuel Bandeira, "Vou-me embora prá Pasárgada":

"1 - O poeta diz que vai embora prá Pasárgada.

a) Lá, de quem é amigo?

b) O que tem lá o poeta?"⁴

As perguntas seguem a ordem de apresentação dos fatos nos textos.

- "Interpretação" é um exercício quase igual à "Releitura", po-

rêm exige respostas um pouco mais elaboradas.

Às vezes, ligada ao assunto do texto introdutório, há uma "Leitura Complementar" que recebe, basicamente, o mesmo tratamento do texto, só que de maneira mais econômica (as três partes se condensam em uma única seção de perguntas).

Analisando as atividades que se seguem ao texto, vemos que a tentativa de contextualização que, a nosso ver, precedeu a leitura não é devidamente retomada e acaba por ter seu efeito diminuído ou anulado frente à primeira atividade que se segue à leitura silenciosa do texto: a leitura em voz alta e o trabalho com dicionário. Já a "Interpretação" quase que não se diferencia da "Releitura" e não encontramos dados que justifiquem a separação das duas atividades.

As respostas às perguntas feitas em "Releitura" e "Interpretação" deveriam ser retiradas dos textos, sem maiores contribuições do leitor, o que pudemos confirmar observando as respostas presentes no livro do professor. Aliás, a parte de respostas destes livros trazia a seguinte ressalva:

"O asterisco em alguns exercícios indica que as respostas são meras sugestões. Há outras possibilidades de respostas corretas".

Para nossa surpresa, observamos que a grande maioria dos asteriscos se concentrava nos exercícios de gramática, uns poucos em "Leitura" e nenhum em "Releitura" e "Interpretação", a despeito da presença, nesta série, de algumas perguntas que, embora ligadas ao texto, pedem a opinião dos leitores nas res

postas.

Observamos, assim, que, como na série *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, leitura e interpretação simplesmente não são atividades problemáticas, uma vez supridas as dificuldades de decodificação e a questão do vocabulário. O maior empenho dos livros didáticos será gasto com a redação e com a gramática.

Tal atitude parece mudar na série *Estudos de Linguagem* de L. Bechara, J. Beauchamp e K.B. Machado. Já na "Apresentação" dos livros, as autoras nos alertam para o fato de que "o objetivo maior é ampliar as possibilidades de comunicação e de novas leituras do mundo". Os alunos serão colocados em contato com a linguagem através da fruição e da produção de textos.

Os livros desta série dividem-se em 6 unidades cada, com uma média de três textos por unidade, além de um quarto texto complementar. A cada um dos textos, com exceção do texto complementar, seguem-se:

- "Traduzindo o texto", que tem como subtítulo "Leitura do Texto", é uma atividade em que há uma série de perguntas para checar a compreensão do texto em geral; as perguntas exigem normalmente resposta dissertativa e nunca são testes de múltipla escolha, embora haja, freqüentemente, subdivisões na pergunta em a), b) e c) para se obter respostas mais curtas. As perguntas incluem o trabalho com dicionário que não é feito, portanto, como um exercício separado da checagem da compreensão. A sugestão de que a leitura do texto seria sua tradução, expressa no título e subtítulo desta atividade, é significativa, mas não é retomada pelas questões que se seguem e cremos que

acaba por se perder;

- "Descobrimos a organização do texto" cuida de dividir o texto em partes e dar subtítulos a cada parte;
- "Relendo o texto expressivamente" (ou, às vezes, "Relendo e representando o texto") é uma atividade que dirige a leitura em voz alta de certos trechos ou do texto todo;
- "Criando com palavras" é um exercício de redação baseado no texto. Embora as outras duas séries acima comentadas também apresentassem exercícios de redação, tais exercícios não se colocavam como um fecho para o trabalho com os textos e vinham, normalmente, após o estudo gramatical;
- "Sugerindo leitura" aparece esporadicamente, oferecendo sugestões para que sejam lidas as obras de onde os textos foram extraídos.

Quanto aos textos complementares, as autoras sugerem, numa pequena introdução dirigida "Ao Professor", que tais textos sejam lidos apenas pelo prazer da leitura, tanto que não há nenhuma atividade do tipo das acima mencionadas, após os textos complementares.

Ao analisarmos esta coleção de livros, fica patente que o texto e a leitura ganharam espaço e importância em relação ao que se via nas duas coleções anteriores. A possibilidade da existência de várias leituras que se comparariam às várias maneiras de ler o mundo é explicitamente admitida pelas autoras na introdução. Também a produção de textos está organicamente ligada à recepção, confirmando o objetivo das autoras de tornar

os textos o ponto de partida e de chegada para o trabalho com linguagem. Pela primeira vez até este ponto, menciona-se a leitura por prazer como algo a ser incentivado pelo próprio livro didático. Configura-se assim um quadro, à primeira vista, bastante diferente do observado até então.

Tal quadro também está presente na coleção *Curso Moderno de Língua Portuguesa*, de Douglas Tufano. Nesta coleção, cada volume compõe-se de 15 capítulos com a seguinte estrutura, no referente à leitura:

- "Texto para leitura";
- "Estudo do texto"
 - "Relendo o texto"
 - "Refletindo sobre o texto"
 - "Vocabulário".

Há também, no final dos volumes, uma "Parte suplementar", contendo textos para teatralização, textos para leitura em prosa e verso e um glossário.

As explicações sobre cada parte são dadas numa pequena introdução dirigida ao professor e resumem-se no seguinte:

- Em "Texto para leitura" o professor fará a primeira leitura dos textos que deverá ser bem "expressiva". A seguir, os alunos é que deverão ler em voz alta. Sugere-se que, antes do "Estudo do texto", o professor estimule entre os alunos uma conversa sobre o assunto do texto;
- "Estudo do texto"
 - 1 - "Relendo o texto" traz, segundo expressão do próprio au-

tor, perguntas para checar a "compreensão literal" do texto;

2 - "Refletindo sobre o texto" é uma atividade que, também através de perguntas, busca estimular a reflexão sobre outros possíveis sentidos do texto, inclusive com relação à vida dos alunos. Pode haver aqui a presença de textos complementares ligados à reflexão feita;

3 - "Vocabulário" apresenta exercícios de dicionário que recorrem ao glossário presente no final de cada volume.

A redação está normalmente ligada aos assuntos levantados em "Refletindo sobre o texto", mas não se segue imediatamente ao "Estudo do texto", tal como na coleção anterior, colocando-se, ao invés, após o estudo gramatical.

Os textos para leitura que constam da "Parte suplementar" podem ser usados, no dizer do autor, para "tentar desenvolver na criança a sensibilidade para o poético", no caso dos textos em verso; podem ainda ser usados como leitura livre, no caso dos textos em prosa. O autor sugere ainda que os professores utilizem os textos em prosa nas avaliações e oferece, neste sentido, alguns roteiros de análise, enfatizando, entretanto, que "o roteiro é apresentado apenas a título de sugestão".

Observamos, portanto, que, como na coleção anterior, a leitura tem mais destaque do que a gramática. A falta de contextualização para a primeira leitura do texto é substituída, cremos, pela conversa que deve ser estimulada antes do estudo do texto. Também nesta coleção, explicita-se algo apenas presentido na coleção anterior (devido aos contantes "justifique

sua resposta no texto"): sim, os textos têm mais de um sentido, mas têm sempre um sentido "literal" (descoberto em "Relendo o texto") a lhes servir de base.

Apesar da coleção de Tufano estar mais próxima da de Bechara, há também pontos de contato entre a coleção de Tufano e a de Megale. Em "Texto para leitura", Tufano recomenda que o professor faça a primeira leitura do texto e que tal leitura se ja "expressiva", o que torna este exercício bastante similar à "Leitura", de Megale, que dá instruções sobre como proceder à leitura em voz alta. Nas duas coleções, nem mesmo se ponderou que a decodificação do texto, assim como a primeira leitura "expressiva" em voz alta já são produto de uma interpretação do leitor. As coleções citadas parecem considerar esta primeira leitura como um marco zero a partir do qual o trabalho interpretativo se dá. Aliás, a idéia de que uma leitura inicial, descompromissada, imparcial, ainda não voltada para nenhuma interpretação é possível, casa-se perfeitamente com o conceito de significado literal veiculado por Tufano.

A despeito disso, cremos que, nos livros analisados, observamos duas posturas não muito rigorosamente distintas:

Primeira postura - representada pelas coleções de H.B.Sargentim e H. Megale

- Nesta linha observamos que o livro do professor não apresenta muitas indicações sobre como se deve fazer a primeira leitura do texto (se o professor, se o aluno, se em silêncio, etc.) e apresenta, simplesmente, as respostas às perguntas do capítulo;

- Segue-se ao texto um exercício com dicionário ou substituição de palavras por sinônimos, que parece ser a condição para que se passe ao estudo do texto, de lá à gramática e, por último, à redação.

Segunda postura - representada pelas coleções de L. Bechara e D. Tufano

- No livro do professor há instruções sobre como dirigir a leitura e as demais atividades. Por exemplo: procurar contextualizar a leitura, incentivando os alunos a conversarem sobre o assunto do texto, ou incentivando-os a observarem as ilustrações. Tais indicações, ou são feitas em todas as unidades, ou encontram-se agrupadas no início do livro numa introdução dirigida ao professor;
- Após a leitura do texto, não há exercícios de gramática ou de procura de palavras no dicionário e, sim, exercícios sobre o texto com questões para uma compreensão mais "literal" do texto, seguidas de uma divisão do texto em partes e identificação das idéias principais que, normalmente, levarão a um outro exercício, como uma discussão sobre o assunto do texto ou a sugestão de uma redação;
- Costuma-se sugerir que a leitura dos textos suplementares se faça simplesmente pelo prazer de ler (os textos suplementares são sempre tematicamente ligados ao texto principal).

Nota-se entre as duas linhas uma diferença de concepção quanto ao como se dá a leitura. Na primeira, o significado é mais componencial, como se vê pela ordem dos exercícios que

nos leva a concluir que, sem conhecer o significado das palavras "difíceis", não chegaremos ao sentido do texto como um todo.

Na segunda postura, como se vê pela própria disposição dos exercícios (primeiro a compreensão do texto, precedida por discussões, e depois, o trabalho com dicionário), o texto tem significado como um todo e deve ser lido como tal, contando ainda com o conhecimento de mundo dos leitores para completar seu sentido.

Entretanto, nas duas linhas o texto é visto, em última análise, como um produto acabado, uma vez que não há sinal, mesmo nos livros da segunda linha, de que as deduções que o leitor possa fazer sobre as ilustrações que acompanham o texto, ou as discussões que ocorram em sala de aula sobre o assunto do texto modifiquem, ainda que ligeiramente, a leitura orientada pelo livro didático. Com efeito, vemos que, mesmo nos livros mais abertos ao leitor, muitas das perguntas feitas para a compreensão do texto são do tipo "justifique sua resposta no texto". As perguntas em que conta a experiência do leitor, não diretamente relacionadas às narrativas, são poucas, uma ou duas por unidade, e há, mesmo para elas, sugestões de resposta, no livro do professor. Como já insinuamos, o que leva a esta aproximação entre os livros da primeira e da segunda posturas é justamente a questão do significado literal dos textos, explicitada por D. Tufano no *Curso Moderno de Língua Portuguesa*. Nas duas primeiras coleções analisadas, apenas o sentido literal tinha espaço; nas duas últimas, a leitura ganha importância justamente pela admissão de que há variabilidade nas leituras. Entretanto,

pela manutenção do "sentido literal" dos textos como o norteador das várias leituras, as duas últimas coleções podem ser consideradas como um aperfeiçoamento das anteriores, mas, não, como um rompimento com as mesmas. Nas coleções de Bechara e Tufano, a consideração do significado literal dos textos pressupõe que é possível para um texto ter significado independentemente do significado que seus leitores lhe dão. Já nas duas primeiras coleções descritas é difícil até se falar em uma separação entre o significado que o texto carrega e o significado que seus leitores lhe acrescentam, quando um dos lados, o das contribuições que o leitor dá ao texto, quase que inexistente. Cremos que é devido a este fato que, como já apontamos, não se consegue encontrar elementos que justifiquem uma separação entre as atividades "Releitura" e "Interpretação", presentes na coleção *Língua - Leitura e Produção de Textos* de Megale e Matsuoka. Parece-nos que, se por ventura a série se identificasse com a coleção de Tufano ou a de Bechara, em "Releitura" estaria assegurada a leitura do significado literal do texto e, em "Interpretação", estaria assegurada a variabilidade (controlada) das leituras, que surgiria devido às diferenças entre os leitores. Ora, se esta coleção parece considerar a leitura apenas como a leitura do significado literal, é natural que a atividade "Interpretação" não tenha identidade definida, mal podendo ser separada de "Releitura".

Já com relação à citação da proposta de 2º grau, mencionada na página 90, podemos dizer que, principalmente nos livros das coleções de Megale e de Sargentim, ocorre um estreitamento das possibilidades de trabalho que as propostas abrem.

Tais livros encontram-se muito mais em concordância com as propostas do guia curricular de 1975, por veicularem uma visão bastante conservadora de leitura, onde o texto é o único detentor de significados, sendo que os leitores têm, simplesmente, que encontrar estes significados "corretamente". É, portanto, bastante compreensível que, nestes livros, a gramática e a ortografia recebam uma atenção muito maior do que a leitura que, como já mencionamos, não é nem mesmo considerada como uma potencial criadora de "problemas" em sala de aula. Compreende-se também esta maior ênfase em gramática, quando se leva em consideração o fato de que, no guia, a unidade lingüística básica era a oração e, não, o texto. Assim, julgamos que também estes livros estariam adotando a oração como unidade lingüística básica.

Já as coleções de Bechara e Tufano parecem mais sintonizadas com o teor da proposta curricular de 1º grau, principalmente por se dedicarem primeiramente ao texto e à leitura e, depois, à gramática. O conceito de leitura que tais livros sugerem é similar ao encontrado na proposta: os textos lidos teriam parte de sua interpretação assegurada por seu sentido literal; sobre este sentido se construiriam outros possíveis sentidos que os diferentes leitores e as diferentes condições de recepção lhe acrescentariam. Tal conceito de leitura revela uma visão de linguagem em que, como na proposta de 1º grau, é possível haver uma dimensão semântica (onde se construiria o significado literal) independente da dimensão pragmática. Era, aliás, principalmente pela visão comum de linguagem que a proposta de 1º grau se identificava com a de 2º grau e até mesmo com o guia curricular de 1975. Seria também pela manutenção de uma mesma

visão de linguagem que os livros por nós classificados como representantes da segunda postura poderiam ser considerados como um aperfeiçoamento dos da primeira postura (sem rompimento), como já mencionamos anteriormente.

Um outro ponto de contato entre as coleções de Bechara e Tufano e a proposta de 1º grau diz respeito à leitura por prazer. A proposta parece considerar que principalmente os textos literários seriam capazes de provocar leituras prazerosas, pois neles o autor seria o detonador de um processo lúdico de experimentação na busca do sentido. Embora estes livros didáticos não façam menção especial ao autor, é sintomático que a maioria dos textos apresentados para a leitura por prazer sejam literários. Seria a classificação em tipos de texto, que, aliás, questionamos incisivamente no capítulo 2, que nortearia esta colocação de que a leitura dos textos literários seria prazerosa, ou, pelo menos, mais prazerosa do que a dos textos não literários. Como vimos defendendo, não haveria nada de intrínseco ao texto que o tornasse literário e seria, portanto, uma classificação feita pela comunidade na qual o texto seria lido que predisporia os membros da comunidade a chamá-lo de "literário" e, conseqüentemente, os predisporia a ler por prazer. Assim, a leitura por prazer é um processo que, em última análise, independe do texto, mas que está intimamente ligada à disposição dos leitores frente ao texto.

Se, por um lado, há alguns encontros entre o teor da proposta curricular de 1º grau e os livros didáticos de Bechara e Tufano, por outro, no que diz respeito às propostas teóricas de leitura, os desencontros se sucedem. Lembramos que foi nossa

conclusão no capítulo 2 que a proposta curricular de 1º grau ti nha um caráter nitidamente interacionista. O conceito de texto, por exemplo, só ganhou contornos decisivos ao ser encarado como um processo de construção do qual dois interlocutores, o autor e o leitor, faziam parte. O quadro geral que encontramos nos li vros didáticos analisados mostra que as coleções de Sargentim e Megale têm inspiração teórica exclusivamente *bottom-up*, como já foi apontado. Já as coleções de Tufano e Bechara simplesmente não mencionam um dos interlocutores: o autor ou, pelo menos, não o colocam na posição de interlocutor.

As coleções de Bechara e Tufano consideram os leitores como um fator determinante da leitura que será feita, mas será que isto é suficiente para que possamos chamá-las de interacionistas? Estas mesmas coleções valorizam o conhecimento pré vio dos leitores sobre o assunto do texto o que poderia indicar a consideração de mais de um nível de conhecimento envolvido na leitura, mas será que isto é suficiente para que as chamemos de interativas? Até que ponto, como ocorreu com as propostas curri culares, a crença no significado literal não demonstraria um apego a teorias de leitura *bottom-up*? Neste caso, estas coleções estariam teoricamente no mesmo nível das de Sargentim e Megale.

O que poderia ter ocorrido no caminho entre as propo tas curriculares e os livros didáticos, ou entre as teorias de leitura e os livros didáticos, via propostas curriculares? Talvez tanto as propostas curriculares como os livros didáticos te nham absorvido a teoria de uma maneira um tanto enviesada. Tentando deixar de ver a leitura como um processo totalmente *bottom-up* (visão mais tradicional) para passar a vê-la de pontos de

vista interativos e interacionistas, acabaram fazendo, apenas em parte, uma mudança que as propostas teóricas pretendiam que ocorresse no total, isto é, todo trabalho com o texto deveria estar de acordo com uma mesma orientação teórica. Já havíamos defendido, no capítulo 1, que as propostas teóricas interativas não preconizam, necessariamente, a existência do significado literal da linguagem e que a manutenção do significado literal seria uma espécie de resquício de teorias de leitura *bottom-up*. Ou ainda, argumentamos que, nas propostas interacionistas, o autor teria mais *status* que o leitor, pois seria no autor que o significado literal "ancoraria".

Assim, observamos que as inconsistências teóricas que os livros didáticos apresentam também estão presentes nas propostas curriculares e podem mesmo ser encontradas no trabalho dos próprios teóricos, como foi mostrado no capítulo 1. É tão grande o número de inconsistências que seria melhor falarmos de identificação entre alguns conceitos presentes em livros didáticos como os de Bechara e Tufano e a proposta curricular de 1º grau, conceitos estes que dizem respeito, por exemplo, à visão de linguagem, ao tratamento que dispensam ao leitor, à valorização do texto e da leitura em detrimento da gramática, etc., deixando de lado o vínculo com as teorias especificadas no capítulo 1.

II - Livros de 2º grau

Os livros de 2º grau estudados foram:

- 1) *Língua e Literatura - 2º grau* - Carlos Emílio Faraco
Francisco Marto de Moura
Editora Ática
- 2) *Estudos de Língua e Literatura* - Douglas Tufano
Editora Moderna
- 3) *Estudos de Literatura Brasileira* - Douglas Tufano
Editora Moderna

Tais coleções têm a seguinte estrutura geral:

- 1) *Língua e Literatura - 2º grau* : 3 volumes com um total de 17 a 20 unidades por volume. As unidades se dividem em:
 - "Texto" (sem numeração)
 - I - "Estudo do texto"
 - II - "Literatura" (no volume 1, em vez de "Literatura", temos "Comunicação" nas primeiras 6 unidades)
 - III- "Gramática"
 - IV - "Redação";
- 2) *Estudos de Língua e Literatura* : 3 volumes com um total de 16 a 19 capítulos por volume, mais uma parte suplementar com um "Pequeno vocabulário de termos literários". Os capítulos se dividem em:
 - "Literatura"
 - "Língua portuguesa" (que inclui gramática e redação);

3) *Estudos de Literatura Brasileira*: um único volume destinado às três séries do 2º grau, com um total de três partes:

- I - "Primórdios da literatura brasileira (2 capítulos)
- II - "O século XIX" (5 capítulos)
- III - "O século XX - O Modernismo" (10 capítulos).

Há ainda uma parte suplementar com um "Pequeno vocabulário de termos literários" e um "Índice geral de autores e obras".

Os primeiros volumes das coleções *Estudos de Língua e Literatura*, de Tufano, e *Língua e Literatura - 2º grau*, de Faraco & Moura, começam exatamente por definir linguagem, língua e fala. Linguagem seria qualquer sistema organizado de sinais usado para a comunicação; língua seria a linguagem verbal de uma dada comunidade ou o código verbal usado por esta comunidade; fala seria o uso que cada falante faria do código. Ligada à idéia de linguagem e língua, está a noção de cultura como a soma de todas as realizações humanas. A linguagem seria, ao mesmo tempo, parte da cultura de um povo e condição essencial para que houvesse cultura. Com relação à linguagem, língua e fala, estes volumes enfatizam ainda aspectos comunicativos do ato de fala, com o estudo de noções do tipo "emissor", "emissário", "código", "canal", etc. e das funções de linguagem que decorrem da centralização em um ou outro dos elementos citados.

Este conceito de linguagem parece estar de acordo com o conceito presente na proposta curricular de 2º grau que, além de considerar a linguagem como um fator de desenvolvimento intelectual, considera-a também como o meio de os indivíduos transmitirem suas experiências pessoais e ascenderem à cultura de

seu grupo. Tal como na proposta de 2º grau, também não há, nos livros didáticos analisados, um maior desenvolvimento destas noções, ao contrário do que se vê na proposta de 1º grau que postula as dimensões gramatical, semântica e pragmática para a linguagem. Se, na proposta de 1º grau, todos os demais conceitos estavam em concordância com a visão de linguagem inicialmente veiculada, na proposta de 2º grau, não havia ainda tal coerência e o conceito de linguagem (definido indiretamente) não era colocado como aquele do qual os demais decorriam. É também isto que se observa nos livros de 2º grau. As noções envolvendo linguagem, apresentadas nos primeiros capítulos do volume 1 das coleções, não são retomadas nos demais capítulos e nem nos demais volumes, e parecem, na verdade, ser mencionadas apenas para servir de pano de fundo ao conceito de texto literário e à história da literatura que passarão a dominar a cena a partir de sua aparição. Julgamos, portanto, que falta uma maior reflexão sobre a linguagem nestes livros didáticos, necessária mesmo para dar coerência teórica ao próprio conceito de texto literário que as obras postulam.

Em geral, todos os capítulos ou unidades das duas coleções apresentam textos expositivos sobre literatura brasileira. Tais textos têm, como ilustração, um texto literário pertencente ao período ou escola literária de que tratam os capítulos. Às vezes, os textos literários são os textos introdutórios dos capítulos e só depois deles é que surgem os textos expositivos sobre literatura brasileira. Nestes casos, há preocupação em contextualizar o texto literário de algum modo, através de uma epígrafe, ou através de um pequeno parágrafo com os dados

do autor e da obra da qual o texto foi extraído. Normalmente, seguem-se, então, ao texto algumas questões para compreensão.

Na coleção de Tufano, a maioria dos textos literários são apresentados como "Textos para análise", seguidos por "Questões". As "Questões" não são exaustivas, embora se concentrem em certos aspectos chaves, mas não há a preocupação que parecia haver no 1º grau de elicitar passo a passo todos os fatos que ocorriam no texto analisado. Com menos frequência que os "Textos para análise", há, em todos os volumes, alguns textos não seguidos por questões, os chamados "Textos para leitura".

Nos livros de Faraco e Moura, as questões para a compreensão dos textos presentes em "Estudo do texto", são normalmente dirigidas de modo a levar a pequenos parágrafos impressos em negrito no fim das seções de perguntas, contendo noções de teoria literária ou história da literatura. Muitas vezes estas questões já tratam do elemento teórico que se quer estudar em cada unidade de *Língua e Literatura*. Já na coleção de Tufano, as questões realmente se concentram mais no texto.

Concluimos que, em Faraco e Moura, a leitura dos textos é, muito mais do que em Tufano, parte do estudo de teoria literária ou de história da literatura. Tal fato indica, a nosso ver, que a preocupação com a leitura em si é maior em Tufano do que em Faraco e Moura, o que se confirma ao analisarmos os textos para leitura presentes nas duas coleções. Em *Língua e Literatura*, de Faraco e Moura, apenas havia leituras suplementares em alguns capítulos do volume 2 e no capítulo 18 do volume 3, ao contrário de *Estudos de Língua e Literatura* onde os "Textos para leitura" se distribuem uniformemente nos três volumes.

Entretanto, nas duas coleções, os textos para leitura são precedidos de um parágrafo que, ou introduz o assunto do texto, ou o localiza dentro do quadro geral que vinha sendo enfocado no capítulo ou unidade. Julgamos que tais parágrafos necessariamente orientam a leitura destes textos na mesma direção dos textos para análise apresentados anteriormente. A conclusão que se segue é que, nas duas coleções, a leitura como processo só é estudada em função do estudo do texto literário. Assim, todas as deduções e observações que fizemos neste capítulo passarão pelo caminho do literário.

Faraco e Moura entendem o texto literário como resultado de uma "combinação pessoal e subjetiva de palavras que servem para mostrar uma maneira particular de interpretar a realidade"⁵. A definição de Tufano segue a mesma linha quando diz que "todo texto literário é resultado de uma elaboração de linguagem, isto é, de um processo de manipulação das palavras, por parte do autor, com o objetivo de obter determinado efeito e de assim expressar certa visão da realidade"⁶. Nas duas coleções, admite-se que, justamente pela elaboração da linguagem e pelo subjetivismo, o texto literário permite várias interpretações. Aliás, nas duas coleções, acompanhando ou precedendo o conceito de texto literário, há um estudo sobre conotação e denotação. A linguagem do texto literário seria "polivalente e conotativa" enquanto a linguagem de outros tipos de texto seria "unívoca e denotativa", como observam Faraco e Moura (op.cit.:84, v.1).

Será o conceito do que é literatura que direcionará o trabalho todo a ser desenvolvido com os textos dos livros. Embora em Tufano, as questões que se seguem ao texto não enfati-

zem tanto o aspecto literário, como já observamos, tais questões quase sempre destacam algum ponto chave que, justamente, seria o responsável pelo caráter literário dos textos, como se vê, por exemplo, no exercício que se segue a um texto tirado de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo (ver apêndice 1), dado como amostra de um texto naturalista:

"Questões

1. Caracterize o ambiente social em que se desenvolvem as ações do texto. Transcreva uma passagem que confirme sua resposta.
2. A caracterização das personagens, sobretudo no 5º parágrafo, é feita com elementos referentes ao mundo animal. Transcreva duas passagens que mostram esse procedimento estilístico do autor.
3. No 6º parágrafo, o autor introduz outros elementos de caracterização das personagens.
Quais?
4. Ao tratar das personagens, o autor:
 - a) preocupa-se em individualizá-las para realçar-lhes as diferenças.
 - b) considera-as como uma massa indistinta de seres.
5. Que aspectos do comportamento humano são destacados nesse texto?
6. Em função de suas respostas anteriores, explique se o meio social em que vivem as persona-

gens tem influência ou não em seu comportamento.

7. Considerando o que você já aprendeu sobre o Romantismo, que aspectos diferentes apresenta esse texto com relação à literatura romântica?"

(op.cit.:100, v.2).

Todas as perguntas praticamente servem de base à pergunta 6 que, respondida, acaba por nos fornecer exatamente o elemento chave que nos permite enquadrar este texto como um representante do "Naturalismo" no Brasil. A pergunta 7 reforça a 6, quando contrasta este novo movimento ao "Romantismo" estudado no capítulo anterior.

No livro de respostas desta coleção, encontramos, muitas vezes, respostas que principiam com a seguinte fórmula: "Espera-se que os alunos percebam que..."; ora, o simples fato de as respostas serem colocadas nestes termos já indica que estes livros didáticos admitem que os alunos podem, talvez, não perceber o que se espera, ou seja, que os alunos podem perfeitamente ter respostas diferentes daquelas presentes no livro de respostas. Há também ocasiões em que admite-se que a pergunta comportaria mais de uma resposta e que a resposta fornecida pelo livro seria uma das várias possíveis, o que implica, em última análise, admitir que a leitura não tem uma única interpretação. Assim, vemos que, em concordância com o conceito de literatura que veicula, há uma certa flexibilidade no tratamento que os textos recebem, mas tal flexibilidade nunca chega ao ponto de questionar a classificação em movimentos literários, ou a prô-

pria noção de literatura e de texto literário.

Já em Faraco e Moura, não há indícios de que esta flexibilidade relativa esteja presente, pois o livro do professor é totalmente preenchido com respostas em vermelho, sem que haja nenhum comentário do tipo "espera-se que os alunos percebam...". Na "Apresentação" da coleção, os autores parecem, porém, indicar como a leitura será encarada nos três volumes:

"Dois objetivos nortearam nosso trabalho nesta coleção: despertar no aluno o interesse pela leitura de bons textos e habilitá-lo a expressar-se com clareza e correção" (op.cit.).

Assim, a leitura será de boa qualidade, sem dúvida, e não há porque preocupar-se com variações significativas nas respostas pois os "bons textos" não o permitiriam. É isto que se observa, por exemplo, no "Estudo do texto" que se segue a um texto também tirado de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo (ver apêndice 2); na reprodução do exercício, incluímos as respostas presentes no "livro do professor":

"Estudo do texto"

1. Todos os itens abaixo indicam características gerais da obra naturalista de Aluísio Azevedo. Seu trabalho é localizar os parágrafos do texto em que tais características podem ser observadas.

a) Redução do homem a seu aspecto animal, principalmente através da comparação com ani-

mais.

Parágrafo 2: o narrador compara a voz do homem das sardinhas com um guincho estridente e gutural.

Parágrafo 3: A Machona tem "anca de animal do campo".

Parágrafo 5: Nenen é comparada a uma enguia.

Além disso, o narrador se preocupa exclusivamente com a descrição do aspecto físico das personagens.

b) Preferência por tipos rudes e vulgares.

Praticamente o texto todo.

c) Escolha de cenários rudes, sujos, grosseiros.

Principalmente os dois primeiros parágrafos.

2. Segundo os críticos, uma das características mais marcantes da obra de Aluísio Azevedo é a predominância de conjuntos humanos sobre a pintura de personagens isoladas, pois a ele interessa mais a sociedade do que o indivíduo. Pode-se aplicar essa afirmativa ao texto lido? Justifique sua resposta.

Sim, pois apesar de cada parágrafo se dedicar à descrição de uma ou duas personagens, o que importa é a pintura do coletivo.

3. Releia o último parágrafo. Que característica naturalista é possível observar na descrição de Augusta Carne-Mole?

A honestidade que não provinha do arbítrio mas do tempe

ramento (o instinto prevalece no comportamento da personagem)" (op.cit.:227-228, v.2).

Nota-se que o "Estudo do texto" segue praticamente o caminho inverso de "Questões". "Questões" levantava inicialmente elementos do texto para, então, chegar às perguntas que caracterizariam aquele texto como pertencente a um certo movimento literário. Já "Estudo do texto" parte de afirmações sobre as relações entre o texto e os movimentos literários que deverão ser confirmadas nas perguntas que se seguirão, com base em trechos do texto. Isto implica dar ao exercício um diretivismo extremo. As perguntas são bastante esquemáticas e, mesmo quando poderia haver margem para discussão, como na pergunta 2, a resposta impressa no livro dos professores cuida de deixar bem claro o que será correto. Em Douglas Tufano, pelo menos, a resposta a esta pergunta seria precedida por "Espera-se que os alunos percebam que...". Embora nem todos os "Estudo de texto" tenham a organização do aqui reproduzido (que já parte das generalizações sobre a obra), todos se caracterizam por esta economia nas respostas e por perguntas que se respondem passo a passo, seguindo uma linha central muito bem delineada que às vezes é mais enfatizada do que o próprio texto. É o que observamos no "Estudo do texto" que se segue ao poema *Marieta*, de Castro Alves (ver apêndice 3), também reproduzido com as respostas do "livro do professor":

"Estudo do texto"

1. Castro Alves foi um poeta inovador em relação aos demais românticos. Indique duas caracterís

ticas de sua obra que o distinguem dos demais poetas de seu tempo:

- a) incorporação do negro na literatura
- b) visão mais sensual do amor e da mulher

2. Releia o poema da página 96 e complete:

Trata-se de um soneto, porque é um poema de forma fixa: dois quartetos e dois tercetos.

3. Transcreva do texto uma expressão que caracteriza a mulher de maneira sensual e erótica.

Seio virginal.

4. No poema, ocorre uma referência a uma história de amor universalmente conhecida.

a) Que história é essa?

Romeu e Julieta, de W. Shakespeare.

b) Que adjetivo do primeiro terceto se relaciona com essa história de amor?

Furtivos.

5. Faça o esquema de rimas do poema:

a	a	c	d
b	b	d	c
b	b	c	d
a	a		
1º quarteto	2º quarteto	1º terceto	2º terceto

(op.cit.:97, v.2).

A primeira pergunta nem mesmo se refere diretamente ao texto, mas é o que se procura destacar no poema, e é confir-

mada pela pergunta 3. As perguntas 2 e 5 simplesmente pretendem enfatizar a forma do poema e a pergunta 4 chega a ser risível pela superficialidade com que a ligação com o drama de Romeu e Julieta é abordada. Se dependêssemos deste estudo do texto para concluir algo sobre o poema, sem dúvida, estaríamos convencidos de que o valor e a beleza do poema se resumem em ser este um representante de certas características de Castro Alves, além, é claro, de tratar-se de um soneto. Será que num procedimento tão direcionado como o "Estudo do texto" sobraria espaço para alguma liberdade de leitura? O que esperar em termos de liberdade de leitura se, nas duas coleções examinadas, são freqüentes os "Justifique sua resposta no texto"? Como, afinal, tais livros encarariam a leitura enquanto processo?

Uma vez que a leitura só é vista em função do texto literário, rememoraremos tudo que foi dito até aqui quanto aos textos literários. Os textos literários seriam:

- intrinsecamente diferentes dos outros, pois a literatura é uma forma especial de elaboração da linguagem;
- bons textos;
- textos em que a linguagem conotativa se faz mais presente do que nos outros;
- textos de interpretação nem sempre unívoca (os textos não literários têm interpretação unívoca) e que, também por isso, dão margem ao subjetivismo;
- uma visão pessoal de seus autores sobre a realidade;
- textos que, apesar de abertos a discussões, sempre retornam a

si mesmos, já que se pode sempre basear a discussão em partes do texto.

Se pensarmos em termos das teorias e propostas de leitura resenhadas no capítulo 1, pouco poderemos dizer sobre a leitura do texto literário, pois as propostas preocupavam-se com a leitura em geral e a divisão em tipos de texto nem mesmo era colocada. Já na proposta curricular de 2º grau, era justamente nesta divisão que se baseava a parte dos objetivos específicos que cuidava da "Recepção e Produção de Textos" (todos os tipos de textos foram incluídos). A proposta declarava em seus "Pressupostos" que o estudo do texto literário não deveria ser desvinculado do estudo do texto em geral e que a caracterização "literário" poderia ser feita tanto a partir de elementos intrínsecos ou extrínsecos, resultantes da comparação com outros textos não literários. Como se vê, o fato de os livros didáticos considerarem os textos literários como intrinsecamente diferentes dos demais já fazia parte dos pressupostos da proposta curricular.

Embora a proposta não chegue a fazer nenhuma reflexão sobre o que tornaria um texto "literário", como, aliás, já argumentamos no capítulo 2, podemos verificar que conceito de texto literário a proposta tem, ao examinarmos o tipo de trabalho que é sugerido para este texto. Em "Recepção e Produção de Textos", com relação ao texto literário, temos que o ouvinte ou leitor deveria:

- "identificar o sentido global do texto, reconhecendo e interpretando os casos de linguagem figurada;

- discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das idéias;
- interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural" (op.cit.:20-21).

Os textos literários são subdivididos em textos literários narrativos e textos poéticos. Nos textos literários narrativos, os leitores deveriam ser capazes de identificar peculiaridades referentes aos acontecimentos (a ordenação, por exemplo), personagens (principais, secundárias, etc.), ambiente, tempo (tempo da narração x tempo da história, por exemplo) e ponto de vista. Nos textos poéticos, os leitores deveriam:

- "identificar elementos recorrentes: rítmicos, fônicos, sintáticos, semânticos;
- identificar o elemento mais importante do texto, isto é, aquele que preside à composição geral do poema;
- interpretar a poesia na sua relação com a realidade sócio-cultural" (op.cit.:21-22).

Assim, vemos que, além da proposta também considerar os textos literários como sendo intrinsecamente diferentes dos outros, há outros pontos de contato entre os livros didáticos e o documento de 1978, por exemplo, no que diz respeito à linguagem "figurada", segundo a proposta, ou "conotativa", segundo os livros didáticos. Na proposta, o reconhecimento da linguagem fi

gurada seria essencial para a identificação do sentido global do texto; nos livros didáticos, a linguagem conotativa é o elemento que mais parece caracterizar o "literário" e é, portanto, responsável pelo sentido global do texto, sentido este que não é unívoco, mas admite variações de interpretação desde que sempre retornemos ao texto e não nos deixemos levar pelo subjetivismo extremado. Julgamos que este retorno ao texto também fica assegurado, na proposta, quando se discriminam elementos que dependem do conhecimento de mundo dos leitores de outros elementos que independem deste conhecimento, ou ainda, quando se interpretam as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural. São os elementos dependentes do conhecimento de mundo dos leitores e os resultantes da relação com a realidade sócio-cultural que incrementam as discussões sobre o texto, mas há elementos nos textos, independentes destes, que garantem a volta.

Quando a caracterização dos textos como "literários" já está completa, há ainda outros exercícios no livro que se desenvolvem em concordância com o teor da proposta. Tal como previa a proposta, as duas coleções de livros didáticos trazem textos expositivos sobre elementos da narrativa (inicialmente destacados nas "Questões" ou no "Estudo do texto") que se ocupam dos acontecimentos, personagens, ponto de vista, etc. dos textos literários narrativos lidos. Também nos poemas, as "Questões" e o "Estudo do texto" preocupam-se em identificar o elemento que preside a composição geral do poema, como se vê claramente no exemplo citado na página 115, onde este elemento seria a "incorporação de uma visão mais sensual e erótica do amor e

da mulher".

Pela relativa concordância que temos até aqui entre as duas coleções citadas e a proposta curricular, talvez possa causar estranheza a advertência que tal proposta fazia quanto à sensível redução, presente nos livros didáticos, da multiplicidade de interpretações e níveis de análise que os fatos da língua e literatura permitiriam. Uma análise mais profunda revela, porém, que os livros didáticos estudados utilizam as sugestões da proposta, não como sugestões, mas como "leis" que, simplesmente, retransmitem, sem haver, realmente, nenhum espaço para desenvolver a "multiplicidade de interpretações e níveis de análise". Com efeito, será que poderíamos encontrar uma interpretação mais esquemática para um poema do que a presente no "Estudo do texto" sobre *Marieta*, de Castro Alves? As perguntas preocupam-se em enfatizar o "elemento que preside a composição geral do poema", mas o fazem de maneira a não haver nenhuma possibilidade de discussão quanto a qual seria este elemento. Cremos que seria justamente esta discussão que a proposta curricular desejaria incrementar.

De certo modo, mesmo a proposta curricular de 2º grau não alimenta verdadeiramente a discussão em torno da interpretação da leitura, ao não questionar a divisão dos textos em tipos, ao não refletir sobre o que é literatura, ao não preocupar-se com a variabilidade das interpretações. De nada adianta que a proposta alerte os professores quanto aos roteiros de análise e interpretação textual que se orientam numa única direção se a própria proposta apresenta suas sugestões também orientadas numa única direção. Admitir que um texto possa ter mais de

uma interpretação teria que ser necessariamente seguido, se não, precedido, por uma admissão de que a própria classificação em textos é interpretável.

Como vimos anteriormente, no capítulo 2 e neste mesmo, a proposta de 1º grau apresenta um conceito de linguagem que orienta todo o trabalho desenvolvido posteriormente tanto em termos de leitura e redação, como de gramática, o que não impede, entretanto, que tal proposta se fundamente nos mesmos pressupostos da de 2º grau e apresente as mesmas inconsistências que esta. Segundo a proposta de 1º grau, a linguagem tem parte de seu conteúdo assegurado semanticamente, independentemente do contexto em que se realiza, o que implica que um texto pode ser classificado em uma ou outra categoria a partir de suas características intrínsecas. A leitura dos textos terá, então, que dar conta de seu significado semântico que se manterá inalterado sejam quais forem seus interlocutores, sejam quais forem suas condições de produção.

Nas duas coleções de livros examinadas, as posições teóricas quanto à leitura são aparentemente variadas. Pelas citações ou comentários que introduzem os textos e pela admissão de que a leitura pode não ser unívoca, pode-se notar ecos de uma leitura de caráter interativo. Bem mais freqüentemente do que no 1º grau, há perguntas do tipo "o que o autor quis dizer com...?", ou ainda, há questionários para a compreensão do texto que baseiam a interpretação em dados biográficos do autor, o que poderia revelar uma concepção de leitura de caráter interacionista. Mesmo a definição de literatura apresentada nas coleções enfatiza a figura do autor, pois será seu modo especial de

encarar a realidade que definirá o caráter literário dos textos. cremos, inclusive, que a figura do leitor não foi destacada em nenhuma das duas coleções justamente por ser o autor o definidor do "literário". Na verdade, o que, em geral, mais se percebe é a idéia de texto literário como portador de uma autoridade tão sólida que a leitura acaba por se fazer de maneira predominantemente *bottom-up*. Tal posição teórica pode se justificar facilmente nas próprias propostas tanto de 1º como de 2º graus. O significado fixo e estável que os textos carregam, segundo as propostas, parece, paradoxalmente, ser o responsável também pelo caráter literário dos textos (a linguagem conotativa está apoiada na denotativa). Assim, as propostas como que "permitem" que os livros didáticos sejam como são.

Até este ponto, deixamos propositadamente de comentar o livro *Estudos de Literatura Brasileira*, também de Douglas Tufano, pois o livro tem uma organização que o torna diferente das outras duas coleções. Trata-se de um único volume dirigido às três séries do 2º grau, com uma grande seleção de textos literários comentados, textos para análise e textos para leitura que cobrem desde a literatura informativa sobre o Brasil até a poesia do pós-modernismo (concretismo, poesia social, poesia práxis), abrindo ainda espaço para a crônica e o teatro contemporâneos. Trata-se, portanto, de uma antologia comentada.

Esperávamos que, por sua própria natureza, tal livro enfatizasse mais a leitura dos textos literários do que a história da literatura, o que o tornaria mais relevante para nossa investigação que os demais. Julgávamos que este tipo de livro poderia refletir sobre como o processo de significação dos tex-

tos se daria durante a leitura, com as devidas conclusões sobre a interpretação dos textos que tal reflexão traria. Entretanto, o que encontramos foi um tratamento de textos ainda mais dirigido para a história da literatura do que nas duas coleções anteriores. É verdade que a quantidade de textos literários ultrapassa com larga vantagem a de textos expositivos sobre a história da literatura. Porém estes textos se dividem em mais "Textos comentados" e mais "Textos para análise" e em menos "Textos para leitura". Também é verdade que a todos os textos para análise seguem-se "Questões" do mesmo tipo que as formuladas em *Estudos de Língua e Literatura*, do mesmo autor. Entretanto, o trabalho desenvolvido com o conjunto de textos resulta, em geral, num trabalho mais direcionado e ainda com menos liberdade de interpretação do que na outra coleção. Cremos que tal fato se explica pela presença dos "Exercícios" normalmente no final da maioria dos capítulos. Tais exercícios são uma coletânea de testes de múltipla escolha ou questões que parecem unicamente visar o sucesso no vestibular. Assim, em última análise, o conjunto de textos presentes em cada capítulo leva, se satisfatoriamente lidos, a uma boa resolução dos exercícios. É claro que o livro ainda apresenta as mesmas características que *Estudos de Língua e Literatura* apresentava: uma escolha de textos seguidos por questões que não os esgotam, a admissão de que a leitura não tem uma única interpretação, uma maior preocupação com a leitura do que a encontrada em Faraco e Moura. Sobre este quadro, porém, sobrepõem-se os "Exercícios", para onde a leitura dos textos acaba sendo dirigida. Perde-se, portanto, uma boa possibilidade de explorar a riqueza que uma ênfase na

interpretação dos textos coletados traria.

Julgamos que, principalmente no caso deste tipo de livro, a advertência que a proposta de 2º grau fazia aos professores quanto ao teor dos livros didáticos torna-se válida. Deixando de lado a questão já suficientemente abordada das incoerências teóricas (que continuam presentes), deixando de lado nossa conclusão de que as propostas praticamente "permitem" o tratamento dispensado à leitura nos livros didáticos, temos aqui um exemplo de um livro que restringe suas próprias possibilidades para melhor enquadrar-se num esquema educacional de 2º grau, voltado para o vestibular. O espaço já estreito que a leitura recebia em livros didáticos estreita-se ainda mais, desta vez, não em função de uma postura teórica, mas de uma escolha política"⁷.

Notas:

- 1 - *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*, 1978, p.27.
- 2 - Sargentim, H.G. *Atividades de comunicação - 8ª série* . p.142.

- 3 - Foi a partir do exame de "Leitura" que concluímos que a primeira leitura do texto seria silenciosa, pois esta atividade recomenda que, após a leitura silenciosa, uma segunda leitura seja feita com ênfase em entoação, pronúncia e expressividade.
- 4 - Megale, H. e Matsuoka, M. *Linguagem - Leitura e Produção de texto* - 8ª série, p.132.
- 5 - Faraco, C.E. e Moura, F.M. *Língua e literatura* - 2º grau/volumes 1, 2 e 3., 1986, v.1, p.84.
- 6 - Tufano, Douglas. *Estudos de língua e literatura* - volume 1, 2 e 3. 1985, p.1, v.1.
- 7 - A 4ª edição de *Estudos de literatura brasileira*, publicada em 1988, traz algumas mudanças em relação às edições anteriores: foram incluídas uma parte com noções de teoria literária e uma parte introdutória à literatura informativa sobre o Brasil, tratando do Trovadorismo e Classicismo, além de várias leituras suplementares.

CAPÍTULO 4

FICHAS DE LEITURA: A QUE LEITURA LEVAM?

Nada prova melhor o fato de que a leitura paradidática tornou-se também didática do que a presença de fichas de leitura em certos livros ou séries de livros, geralmente vendidos a preços acessíveis, que, por motivos que não nos cabe analisar aqui, têm sido "adotados" nas escolas. "Adotados" é uma palavra bastante boa para descrever tais livros, uma vez que, embora não fossem livros didáticos a princípio, acabaram assemelhando-se a estes justamente pela presença dos encartes que genericamente chamamos de fichas de leitura. As fichas como que didatizam um material que antes apenas fazia parte do acervo literário da comunidade. Não que tal material não tivesse sempre sido objeto de estudo escolar, mas a presença da ficha de leitura como encarte, sem dúvida, representa a oficialização deste procedimento, antes mais circunscrito ao 2º grau. A ficha de leitura institucionaliza o uso do livro paradidático tanto no 1º como no 2º graus e as próprias editoras encarregam-se de recomendar as séries escolares ou as faixas etárias para as quais os livros se destinam.

Se, para os alunos, as fichas de leitura tornam didáticas as obras literárias, para os professores tais fichas seriam um correspondente do "livro do mestre" que acompanha os livros didáticos. Baseando-se nas fichas, um professor pode organizar as aulas que quiser dar sobre os livros lidos pelos alu-

nos. Será, entretanto, que tais aulas poderiam ser consideradas aulas de leitura? Que tipo de leitura seria orientada pelas fichas? Que visão de texto e leitura é veiculada por elas? Haveria pontos de contato entre as fichas de leitura e as propostas curriculares examinadas no capítulo 2? E entre as fichas e as teorias de leitura vistas no capítulo 1?

Para responder a estas questões, selecionamos algumas fichas presentes em livros ou séries de livros, normalmente utilizados nas escolas:

Editora Agir

- Série *Nossos Clássicos* - livros com ensaios de apresentação e antologias das obras de autores consagrados de literatura brasileira e portuguesa, usados nas escolas principalmente no estudo de poetas;

Editora Ática - com três coleções de destaque:

- Série *Bom Livro* - clássicos de literatura brasileira e portuguesa;
- Série *Vaga-lume* - livros mais voltados ao 1º grau;
- Série *Para Gostar de Ler* - crônicas, contos e poesias de autores brasileiros consagrados, usada tanto no 1º como no 2º grau (em 1988, foi lançado mais um volume com "contos universais" de autores estrangeiros);

Companhia Editora Nacional - publica o clássico *Cazuza* de Viriato Correa e *Pollyanna* de Eleonor H. Porter;

Ediouro - com duas coleções para o público infanto-juvenil:

- *Coleção até 12 anos* - apenas com clássicos da literatura infanto-juvenil universal como os *Contos de Grimm* e *Peter Pan*.
- *Coleção Elefante* - principalmente com clássicos da literatura infanto-juvenil universal, com maior ênfase em aventuras, tais como *O Mágico de Oz* e *As Aventuras de Tom Sawyer*;

Editora Globo

- *Série Paradidática* - clássicos da literatura brasileira;

Editora Moderna - com um repertório de publicações menos tradicional em termos de leitura na escola, mas claramente voltado ao público infanto-juvenil, do qual fazem parte, por exemplo, *É Proibido Miar* e *Cavalgando o Arco-Íris*, de Pedro Bandeira, *Nariz de Vidro*, de Mário Quintana e *Giroflê Giroflã* de Cecília Meireles.

Em todos os livros e séries citados acima havia a presença de roteiros de leitura que genericamente chamaremos de fichas de leitura, mas que recebem esta denominação apenas na Editora Globo, na Companhia Editora Nacional e na Ediouro, sendo chamados nas demais:

- *Ática*: Suplemento de Trabalho;
- *Agir*: Questionário (não se trata de um encarte, neste caso);
- *Moderna*: Orientação de Leitura.

Analisando as fichas presentes no material citado, cremos que poderíamos situá-las num crescendo que vai de uma li

nha mais tradicional em leitura, onde o texto é a fonte de todo significado até uma linha aberta ao leitor e sensível às contribuições que o mesmo possa trazer ao texto, a partir de seu relacionamento com o autor. Seguindo, então, a ordem das fichas mais presas ao texto às mais abertas ao leitor, iremos comentando os vários tipos de encartes encontrados.

I - As Fichas e o Ensino de 1º Grau

Nos livros da Companhia Editora Nacional, a ficha é sempre a mesma, sem adaptar-se às peculiaridades dos livros. A ficha simplesmente pede:

- 1 - Dados sobre o autor e a edição (com espaços para completar sobre a data de nascimento e falecimento do autor, título do livro, edição, ano, etc.);
- 2 - Análise da obra (também com espaços para completar sobre o ambiente, a época, o local e as principais personagens);
- 3 - Destaques (pede-se que os alunos indiquem as personagens de que mais gostaram e por quê, pede-se que dêem a interpretação da mensagem da obra e redijam um resumo da obra).

Este quadro nos revela uma visão bastante controlada de leitura, onde inexiste, por exemplo, um espaço para discussões de qualquer tipo. O máximo de subjetividade permitida é a identificação do leitor com uma das personagens. Na interpretação da mensagem da obra, esta subjetividade poderia novamente

manifestar-se, mas a maneira como o exercício é colocado parece indicar que só há uma resposta possível. O próprio fato de haver apenas um tipo de ficha para qualquer livro já é sinal da grande previsibilidade da leitura. Não é necessário adaptar a ficha ao livro, pois são sempre os mesmo elementos que importam em qualquer narrativa e, uma vez que a compreensão de tais elementos esteja assegurada, não haverá mais pontos problemáticos.

Este tipo de ficha reforça ainda mais o conceito de texto como fonte de significados fixos, visto que pressupõe que exista uma estrutura padrão para textos narrativos tão estável a ponto de permitir que uma mesma ficha possa ser usada em qualquer livro e que ainda assim, garanta a compreensão de cada um dos diferentes livros. O texto não só é o único detentor de significados como também apresenta uma estrutura tão característica que a compreensão é assegurada por esta mesma estrutura.

A série *Vaga-lume* da Ática também apóia suas fichas de leitura nos elementos da narrativa. Nas fichas há, normalmente, exercícios que enfocam: personagens, ambiente, organização da narrativa e enredo (um resumo feito a partir de ilustrações). Quem dirige o trabalho de leitura é a personagem principal das narrativas que, no início da ficha, convida os leitores a conversarem sobre o livro; os exercícios que se seguem são parte desta "conversa". O exercício que fecha o suplemento de trabalho e encerra a "conversa" muda o interlocutor que se dirige ao leitor. Trata-se de "Mensagem" onde um vaga-lume (o vaga-lume da série) convida os leitores a escreverem mensagens que tiraram do livro ou a expressarem suas opiniões sobre o livro.

Analisando a ficha como um todo, observamos que ela

segue exatamente o mesmo padrão da ficha de leitura da Companhia Editora Nacional, ou seja, trabalho os elementos da narrativa e coloca, como último exercício, a procura da "mensagem" da obra. O toque de descontração ou "modernidade" que a ficha da série *Vaga-lume* apresenta fica por conta da conversa com a personagem principal das narrativas e com o vaga-lume da série, mas a leitura se faz, efetivamente, nos mesmos moldes que a da ficha anterior.

Talvez seja importante tecer aqui alguns comentários sobre como a narrativa é vista nestas fichas. Parece-nos que o ponto de maior destaque é a sucessão e organização dos fatos, não importando muito como os fatos são narrados nem a impressão que alguns deles possam causar no leitor. Observando a série *Vaga-lume*, notamos que a "Mensagem" só incide sobre o total da obra e que todos os demais exercícios enfatizam a ação. As personagens são principalmente vistas como desencadeadoras da ação e um estudo da psicologia destas personagens, por exemplo, é relegado a segundo plano. É isto que se vê claramente no exercício abaixo, extraído do suplemento de trabalho de *O feijão e o sonho*, de Orígenes Lessa:

"2. No quadro abaixo, você encontra as caracterís ticas de alguns personagens da minha história. Só falta você escrever o nome deles:

- Barbeiro de Capinzal, pouco culto, mas amante da literatura, a princípio bom ouvinte de Campos Lara. _____

- Mulher de bom senso, sempre preocupada com a mi
nha incapacidade em ganhar o dinheiro necessá-
rio para o sustento de nossos filhos. _____

- Marido da prima Creuza, rico comerciante de ca-
fé, falador, desembaraçado, semi-analfabeto; sem
pre tenta ajudar. _____

- Advogado de Capinzal, de falsa cultura; discurs-
sou quando da inauguração de minha escolinha. _

Nota-se que o papel que as personagens têm na ação é que acaba por caracterizá-las, afinal não pode fazer parte das características da personalidade do advogado de Capinzal ter feito o discurso de inauguração da escola de Campos Lara, assim como não se caracteriza o barbeiro de Capinzal como um "a princípio" bom ouvinte de Campos Lara.

Assim, parece-nos que as fichas de leitura menciona-
das orientam a leitura das obras exclusivamente para seu enre-
do, apenas checando se os leitores apreenderam os fatos na se-
quência apresentada de modo a chegarem ao clímax da obra.

Esta ênfase na ação se intensifica e chega a seu pa-
roxismo na coleção *Elefante* da Ediouro. Na "Ficha Didática de
Leitura", presente nos livros da coleção, temos apenas um gran-
de questionário (mais ou menos 20 perguntas) que, seguindo a
mesma sequência de fatos dos livros, tem perguntas referentes a
cada um dos fatos mais relevantes, como vemos nas primeiras cin-
co perguntas da ficha que acompanha *O Mágico de Oz*, adaptado por

Paulo Mendes Campos:

- "1) Por que Dorothy foi morar com os tios?
- 2) O que carregou Dorothy à Cidade dos Sonhos?
- 3) Quem poderia ensinar a Dorothy como sair da cidade?
- 4) Qual é a missão de um espantalho?
- 5) De que tinha medo o espantalho?"².

E o questionário segue neste tom até a pergunta número 25 que fecha o ciclo de acontecimentos com:

"Como conseguiu voltar à casa dos tios a pequena Dorothy?" (op.cit.).

Não há perguntas que digam respeito mesmo à moral da história de *O Mágico de Oz*, tal como tem sido tradicionalmente reconhecida. O fato, por exemplo, do Espantalho ser inteligente, independentemente do "cérebro" que o Mágico de Oz lhe dá, ou o fato do Homem de Lata já ter coração mesmo antes do "coração" de seda e serragem lhe ser colocado no peito não são simplesmente mencionados no questionário. A ficha se restringe aos acontecimentos da história sem nenhum tipo de reflexão sobre o significado destes acontecimentos. Com base na ficha, a leitura torna-se, então, meramente factual: o que importa numa narrativa é saber o que aconteceu e em que seqüência; um leitor que simplesmente consiga reproduzir estes fatos terá feito uma boa leitura, pelo menos, para os padrões da "Ficha Didática de Leitura" da Ediouro.

Como já apontamos, uma ficha de leitura como esta enfatiza ao extremo o enredo das narrativas, o que indica que se considera o enredo como o elemento definidor do caráter narrativo de um texto. Os textos narrativos teriam, assim, uma certa leitura (generalizada a ponto de ser a prestigiada pela ficha de leitura) que se basearia unicamente em sua estrutura.

Tanto as fichas da Companhia Editora Nacional, como as da série *Vaga-lume* da Ática, como as da Ediouro baseiam-se apenas em personagens, ambiente, enredo e mensagem da obra (com destaque especial para o enredo) para dirigir a leitura. Tais fichas acabam por excluir das coleções de que fazem parte outras narrativas que fujam ao padrão narrativo em que se baseiam. Cremos que um livro como *Giroflê Giroflã*, de Cecília Meireles, nunca poderia fazer parte da série *Vaga-lume* da Ática, por exemplo, porque foge completamente ao tipo de narrativa que suas fichas pressupõem. Um parágrafo narrativo como o que reproduzimos a seguir jamais estaria presente na *Vaga-lume*, cremos que pela sua "obscuridade" quanto aos fatos, quanto ao que está acontecendo realmente ("problema" que, aliás, não se resolve mesmo com a leitura do texto todo):

"Foi assim que, pouco a pouco, todos partimos para o mundo dos Facínoras, onde tivemos numerosas aventuras. Um sem-fim de facas, machados, sangue escorrendo, ruído, devastação, às vezes, também, algumas emboscadas no silêncio e traições cautelosamente urdidas. É que os Facínoras suspeitavam daquela nossa majestosa mansão; e, embora sem a

conhecerem bem, odiavam-na entranhadamente. Desejariam arrancá-la, destruí-la, ou destruir-nos, para nos arrancarem de lá. E quando algum de nós, pela antiga aprendizagem, levantava as mãos, com as velhas estátuas, os Facínoras acreditavam que os estávamos amaldiçoando. E seu grito era: 'Guerra! Guerra! Morte! Morte!' Nós, porém, pensávamos que seu grito era inútil, e deslizávamos entre as suas armas como num bailado"³.

Não acreditamos que uma discussão sobre o que regeria os tipos de textos devesse estar presente numa ficha de leitura, mas, talvez, a existência deste tipo de fichas seja o reflexo da falta desta discussão nas propostas curriculares, como mostramos no capítulo 2.

As fichas da Companhia Editora Nacional, da série *Vaga-lume* e da *Ediouro* evidenciam um certo modo de ler os textos que é determinado por algo (sua estrutura) que é parte intrínseca dos textos. Já havíamos argumentado no capítulo 2, nas páginas 60, 61, 62 e 63, que as classificações em tipos de textos são, em primeiro lugar, fruto de nossas crenças quanto ao que seria um texto de um ou de outro tipo. Seria nossa disposição perante os textos que os colocaria em determinadas categorias e, não, certas características intrínsecas aos textos. O modo de classificação em tipos, que parece ter sido usado nas fichas de leitura examinadas, não dá conta nem mesmo de textos como os de *Giroflê Giroflã* que, cremos, não fogem tanto ao que tradicionalmente se considera narrativas para que não possam enquadrar-se

nesta categoria.

Apesar de não haver menção, nas fichas da Companhia Editora Nacional, da Ática e da Ediouro, a teorias de leitura ou a propostas curriculares, existe, evidentemente, uma certa "teoria de leitura" dirigindo os trabalhos. O texto é visto como algo tão estável a ponto de um processo dirigido de leitura poder se organizar em torno de sua estrutura; apenas os textos tipicamente narrativos são lidos, o leitor não é, praticamente, solicitado durante a leitura a não ser quando as fichas pedem as "mensagens" do texto. Mesmo assim, acreditamos que as mensagens das obras já estão praticamente definidas pelo tipo de trabalho com leitura que as precedeu. No caso da coleção *Elefante* da Ediouro, qualquer tipo de mensagem que não seja parte factual da narrativa nem sequer entre no questionário da "Ficha Didática de Leitura".

Em vista deste quadro, nos perguntamos se as fichas realmente pretendem dirigir a leitura dos livros ou, simplesmente, ensinar a composição de narrativas aos leitores, numa espécie de curso de redação organizado a partir dos livros. Este tipo de enfoque para a leitura já havia aparecido anteriormente em nossa exposição sobre leitura nos livros didáticos, no capítulo 3, quando mostramos que a leitura do texto é normalmente um pretexto para que alguma outra coisa seja ensinada, como gramática ou redação. A leitura enquanto processo não chega a ser considerada em momento algum, e, nem mesmo a leitura feita por prazer, que é tradicionalmente associada a obras literárias, é colocada em foco. Portanto, tais fichas de leitura seriam, em vez de instrumentos de leitura, um exercício de redação.

II - As Fichas e o Ensino de 2º Grau

Nas fichas dos livros mais voltados para o 2º grau, um outro tipo de preocupação transparece: o ensino de literatura (ou história da literatura) e teoria literária. É esta preocupação que direciona as fichas de leitura da série *Paradidática* da Globo. Nestas fichas, há 12 perguntas com espaços para completar ou testes de múltipla escolha sobre personagens, ambiente, contexto histórico, estilo do autor, partes em que o texto pode ser dividido, etc. Se fôssemos considerar apenas personagens, ambiente, tempo e enredo, estas fichas não se diferenciariam das examinadas anteriormente. Entretanto, o autor passa a receber um destaque que se justifica pelo modo como o estudo da literatura vem sendo tradicionalmente desenvolvido: o autor é o mentor de tudo que se possa ler na obra. Há ainda ênfase no que diz respeito ao contexto histórico da obra, procedimento também tradicionalmente associado ao ensino da literatura. Na pergunta 3, da ficha que acompanha *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, vemos como estas duas atitudes se encontram:

"3 - Observando a maneira através da qual Érico Veríssimo desenvolveu a aventura de Ana Terra, você pode afirmar que:

- a. () trata-se de uma narrativa puramente imaginária sem qualquer apoio em fatos reais.
- b. () trata-se de mera transcrição de fatos reais ocorridos num determinado perío

do da História gaúcha.

- c. () o autor misturou intencionalmente a realidade e a invenção, situando personagens imaginárias num contexto histórico que de fato existiu"⁴.

Há também perguntas como a número 10, abaixo, em que o autor não é diretamente mencionado, mas que tratam de estilo, o que, por si só, imprime à pergunta uma certa nota "autoral":

"10 - 'No dia seguinte antes do sol raiar retomaram a marcha. E o novo dia foi longo e mormacento; e a noite caiu abafada, sem a menor viração. E vieram outros dias e outras noites, e houve momentos em que até em sonhos Ana Terra continuava a viajar, ouvia o chiar das rodas, os gritos dos homens. E assim cortaram campos, atravessaram banhados, passaram rios a vau. E vieram chuvas e tempestades, de novo o céu ficou limpo e o sol tornou a brilhar.'.

Observando com atenção o texto, você pode dizer que a repetição exaustiva da conjunção é:

- a. () um recurso de estilo visando a marcar a passagem do tempo
 b. () um erro de linguagem
 c. () uma simples enumeração dos fatos acontecidos" (op.cit).

Porém, como já se percebe nas perguntas aqui citadas, todos os 12 exercícios têm respostas extremamente simples e são tão direcionados que cremos que podem ser respondidos até sem que os leitores efetivamente leiam o livro, bastando que procurem certos trechos relevantes no texto. Mesmo um exercício como o número 12, abaixo, que, pelo seu teor, levaria a uma resposta menos óbvia e mais reflexiva, não exige, na verdade, a leitura do livro e já tem parte da resposta fornecida pelo tipo de exercício:

"'Para que tanto campo? Para que tanta guerra? Os homens se matavam e os campos ficavam desertos. Os meninos cresciam, faziam-se homens e iam para outras guerras. Os estancieiros aumentavam as suas estâncias. As mulheres continuavam esperando. Os soldados morriam ou ficavam aleijados.'".

A partir de textos como este você pode afirmar que a história de Ana Terra também inclui:

- a. () o elogio da violência
- b. () a descrença na ação humana
- c. () uma atitude pacifista e humanista
- d. () uma posição pessimista em relação à vida"

(op.cit.).

Como se vê pela leitura do exercício, já sabemos que há outros textos como este e que a generalização a que se chega aqui valerá para o resto do livro.

Por fim, há, nas fichas de leitura da série *Paradidāti-*

ca, uma décima terceira pergunta "aberta" ao leitor, que pede-lhe que redija sua opinião sobre uma das personagens ou sobre a história no espaço de mais ou menos um parágrafo curto. Esta última pergunta não parece ter qualquer conexão com o trabalho de leitura desenvolvido anteriormente, que enfocava o livro como uma obra literária (embora superficialmente), e se perde na ficha como um todo.

Na série *Bom Livro* da Ática, a preocupação com o "literário" acentua-se. Cada livro tem uma ficha bastante individualizada, onde, em geral, são abordados: foco narrativo, com narrador de 1ª e 3ª pessoas, oniscientes ou não, a estrutura do texto narrativo, com a conseqüente divisão do texto em partes, as personagens, o contexto histórico das obras, o tempo da história e o tempo da narrativa, além do destaque dado às características que colocam as obras em um ou outro movimento literário.

Este aspecto de classificação literária das obras é bastante enfatizado em alguns exercícios, principalmente em obras que romperam com a tradição de sua época contribuindo para o surgimento de um novo estilo literário, como se observa no exercício 10 de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto:

"10. Uma das características marcantes de Lima Barreto e que tanto foi valorizada pelos modernistas da Semana de 22, é a sua capacidade de introduzir na obra literária fatos e situações do cotidiano. Essa foi, para a época, uma das ousadias do autor, afinal a arte

era considerada de valor quanto mais se afastasse do comum e do popular. E esse conceito permaneceu até chegarem os modernistas.

Procure enumerar algumas características do cotidiano que aparecem no livro:

o bonde como meio de locomoção;

„5

A forma de construção do texto também é valorizada nas fichas, desta vez, não com o objetivo de ensinar a redigir (como ocorria na série *Vaga-lume*, por exemplo), mas como elemento que contribui para o caráter literário dos textos. Assim, o trabalho feito com o "ambiente", por exemplo, já tem uma ligação muito mais íntima com o texto como um todo, pois é de praxe que, em obras literárias, tudo tenha significado. Portanto, o "ambiente" não mais será, apenas, o local onde se passa a história, como parecia ser o caso na série *Vaga-lume*. No exercício 1 de *Contos*, de Machado de Assis, o ambiente liga-se à temática e tal ligação é essencial para a compreensão do conto:

- "1. No *Conto de Escola* há uma oposição entre um mundo de corrupção e deslealdade e outro, puro e natural. A criança está justamente colocada entre os dois. Observe de que modo a escola entra nessa oposição e descubra no ambiente a retomada simbólica dessa ambivalência, preenchendo as lacunas do texto abaixo:

Desde o início do conto, a _____ se opõe aos espaços abertos e livres: o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana.

A _____ é o lugar onde os pais obrigam o _____ a ir para que se transforme numa pessoa capaz de _____ e onde há um mestre _____, pronto a puní-lo quando _____.
A sensação de opressão sentida na _____ opõe-se a sensação de _____ (já no meio do conto) além da vidraça da sala de aula, 'no claro azul do céu', no _____ de papel solto no ar. No final do conto, a escola silenciosa, associada depois dos últimos acontecimentos à delação e _____, se opõe _____, com o som dos tambores"⁶.

Embora continue havendo testes de múltipla escolha, lacunas para completar ou exercícios de colocação de Falso ou Verdadeiro em conjuntos de afirmações, há, ocasionalmente, nesta série, trechos do texto para serem interpretados ("Como você interpretaria esta passagem?") e várias perguntas que exigem resposta dissertativa. O que a diferencia das séries de livros vistas anteriormente também quanto ao tipo de exercícios que propõe. As fichas são feitas por pessoas de algum modo ligadas a atividades literárias (professores universitários, por exemplo) e, na contra capa dos livros vem indicado quem são os "autores" das fichas. Um dos aspectos que mais se destaca nas fichas da série *Bom Livro* é justamente o fato de elas revelarem muito niti

damente uma certa leitura de seus "autores" e desenvolverem todo o trabalho com o texto em concordância com esta leitura. Na ficha de leitura que acompanha *Contos*, de Machado de Assis, temos bons exemplos de como o exercício proposto já parte de uma certa interpretação dos textos em vez de, como se propõe, levar a esta interpretação. É o que se observa em:

"6. Com relação ao conto *Almas Agradecidas*, pensando na ambigüidade da figura de Magalhães, tido por honesto e bom amigo por Oliveira e apresentado volta e meia como calculista e parasita pelo narrador, distanciado ironicamente das personagens (como autor onisciente intruso), comente os fragmentos abaixo, assinalando a possibilidade de dupla interpretação a que são suceptíveis.

a. 'rapaz de agudo espírito, boa observação, conversador ameno, um pouco lido em obras fúteis e correntes'.

b. 'Oliveira, apesar de tudo, comeu pouco, Magalhães largamento. Entendia que lhe cumpria pagar a ceia; mas o amigo não consentiu nisso'.

c. 'se o não disse, era talvez por deferência, se não fosse por cálculo'.

d. 'Era a ocasião de se manifestar a dedica-

ção de Magalhães... E assim era. Magalhães não cessava de dizer que vinha ou ia para casa de Oliveira...' (op.cit.).

Analisando este exercício, fica muito claro que a questão da ambigüidade da personagem foi o elemento pressuposto no qual o exercício se baseou e que tal pressuposto surgiu de uma leitura que o autor do suplemento de trabalho havia feito. Assim, no exercício 6, os demais leitores apenas confirmariam esta leitura.

Com algumas variações, o mesmo aspecto pode ser observado no exercício 11 do suplemento de trabalho que acompanha *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto:

"11. 'No meio de soldados, de canhões, de veteranos, de papelada inçada de quilos de pólvora, de nomes de fuzis e termos técnicos de artilharia, aspirava diariamente aquele hálito de guerra, de bravura, de vitória, de triunfo, que é bem o hálito da Pátria" (p.22).

Esse fragmento revela uma outra característica de Lima Barreto: a ironia. O narrador observa que em um ambiente militar, o sentimento patriótico mistura-se ao sentido de guerra: pátria, sangue e vitória confundem-se.

Você deve ter notado que o livro está repleto de passagens irônicas como essa que reproduzimos. Escolha uma que você tenha achado

significativa e transcreva-a. Não se esqueça de comentá-la" (op.cit.).

Neste exercício, o leitor tem, talvez, mais liberdade de ação do que no exercício 6, transcrito anteriormente, pois pode procurar as passagens irônicas no livro todo e comentá-las de maneira menos específica que em 6, porém, já é elemento dado o fato de que a ironia está presente em muitas passagens. Não entra sequer em discussão a possibilidade da passagem reproduzida no exercício não ser considerada irônica ou de algum leitor não ter se dado conta da ironia.

Assim, as perguntas mais "abertas" que surgem nas fichas da série *Bom Livro* têm suas respostas bastante direcionadas para a leitura do autor das fichas e o espaço que o leitor ganha não é tão grande quanto uma primeira análise pode levar a crer.

Também na coleção *Nossos Clássicos* da Agir a ficha de leitura revela a leitura de seu "autor", muito mais acentuadamente do que na série *Bom Livro*. Cada livro da coleção conta com um "Questionário" de mais ou menos 15 perguntas, perguntas estas que versam sobre o livro como um todo, incluindo a parte de ensaios sobre o autor e não apenas a obra do autor. Todas as perguntas são de resposta dissertativa e, nesse sentido, permitem uma maior liberdade nas respostas do que testes de múltipla escolha, por exemplo; mas fica evidente que não há preocupação com o processo de leitura, com o conhecimento do leitor, diferenças de interpretação, etc. Em lugar disso, torna-se claro que a leitura destes livros se faz para que o leitor aprenda algo

sobre a biografia dos autores, a época histórica em que viveram e os aspectos em que as obras foram classificadas nos próprios ensaios que as acompanham. É isto que se comprova analisando o questionário que se segue a *Camões épico*:

- "1. Que se sabe sobre a data e lugar do nascimento do poeta?
2. A que circunstâncias se devem os estudos de Camões?
3. Que relações pode haver entre as atividades do poeta e *Os Lusíadas*?
4. Como morreu Camões?
5. Quais são os antecedentes literários da epopeia camoniana?
6. Quais as características de *Os Lusíadas* como obra típica do Renascimento português?
7. Qual o lugar de *Os Lusíadas* na história da Literatura Portuguesa?
8. Pesquisar a contribuição de *Os Lusíadas* para o vocabulário da língua.
9. Indicar algumas criações sintáticas de Camões exemplificadas em *Os Lusíadas*.
10. Dar a denominação dos tropos usados no texto.
11. Analisar estilisticamente a Fala do Velho do Restelho.

12. Estudar estilisticamente a expressão do amor no episódio do Adamastor e no de Inês de Castro"⁷.

As perguntas 1, 2, 3 e 4 se referem à biografia de Camões; as perguntas 5, 6, 7, 8 e 9 se referem ao lugar que os *Os Lusíadas* ocupam na literatura portuguesa; as perguntas 10, 11 e 12 enfocam aspectos estilísticos. É surpreendente que não haja nenhuma pergunta sobre a interpretação do texto, ou seja, sobre a leitura do texto em si.

O mesmo se observa no "Questionário" que se segue a *Álvares de Azevedo - poesia*. Há uma ligeira diferença, porém, nas últimas quatro perguntas (de um total de 15) que pedem a comparação entre poemas de Álvares de Azevedo e de outros poetas, nos termos que podem ser vistos na pergunta 15:

- "15. Confronto do soneto de Bocage 'Meu Ser evaporarei na Lida Insana' com o soneto de Álvares de Azevedo 'Já da Morte o Palor me cobre o Rosto'".⁸

À primeira vista, tal pergunta, assim como as outras três feitas nos mesmos moldes, realmente exigiriam uma leitura dos poemas mencionados, uma interpretação destes poemas por parte dos leitores. Porém, tendo lido os ensaios sobre Álvares de Azevedo que acompanham seus poemas, notamos que a mesma comparação havia sido feita lá⁹, sendo o referido poema de Bocage, inclusive, reproduzido.

Portanto, o "Questionário" revela uma leitura das o-

bras dos autores presentes na coleção feita pelo ensaísta, e preocupa-se apenas em referendá-la, praticamente ignorando a leitura que os outros leitores possam fazer das mesmas obras e nem mesmo esforçando-se para dirigir a interpretação dos leitores para a do ensaísta, visto que não entra sequer em questão a possibilidade de leitores interpretarem os textos de modo diferente do apresentado na coleção. Assim, o que o "Questionário" na verdade checa é em que medida os leitores compreenderam a leitura do ensaísta. Seria, no mínimo, paradoxal que, num questionário aparentemente destinado a checar leitura, não existisse leitura. Mas o paradoxo se desfaz ao constataremos que os livros da série como um todo incluindo os "Questionários", simplesmente se preocupam em ensinar noções de teoria literária e história da literatura, procedimento que, aliás também estava presente nas séries *Bom Livro* e *Paradidática*. Logo, a diferença existente entre as fichas da Companhia Editora Nacional, da série *Vaga-lume* e da coleção *Elefante* e as da série *Bom Livro* e da coleção *Nossos Clássicos* reside unicamente no objetivo de ensinar redação, nas três primeiras, frente ao objetivo de se ensinar literatura e história da literatura nas últimas. Das três primeiras para as três últimas não existe nenhuma diferença quanto à visão de leitura que lhes é subjacente.

O que podemos, então, concluir é que estas fichas impõem uma certa interpretação de leitura aos leitores e, em geral, não há pontos de discussão. O texto ganha, assim, um aspecto ainda mais acabado do que o que tinha nos livros didáticos. O significado de um texto, assim como o significado da linguagem, é construído apenas de certezas, nunca de possibilida-

des. Não há variação de leitor para leitor. A leitura tem, necessariamente, que ser feita passo a passo. Uma atividade generalizadora como um pedido de resumo, por exemplo, vem sempre no final da ficha. As fichas não começam um trabalho sobre a leitura de um livro com um resumo. Por fim, não se percebe qualquer ligação entre estas fichas e as propostas teóricas de leitura, mas as fichas poderiam tranqüilamente enquadrar-se dentro de uma visão de leitura *bottom-up*. Nas páginas introdutórias de *O Mágico de Oz* há uma seção de "Agradecimento" que, decididamente, apóia nossa conclusão:

"A Editora agradece à equipe de professores, escolhidos criteriosamente em um colégio que há muitos anos vem utilizando, sistematicamente, os livros da Ediouro. Esta equipe foi convidada pela Direção da Empresa para a difícil tarefa de examinar o vocabulário de cada livro, procurar explicar o significado dos termos ao nível de compreensão dos alunos e fazer uma classificação dos diversos livros de acordo com a idade dos presumíveis leitores.

Sabíamos que muitas divergências poderiam surgir e ainda surgirão no futuro, especialmente quanto ao modo de interpretar os vocábulos.

Por isso os professores insistiram na idéia de a Editora rever, no futuro, parte do trabalho ora efetuado. (continua)" (op.cit.).

Pela leitura de "Agradecimento" não há dúvida de que o grande trabalho de interpretação dos textos se resolve na "difícil tarefa de examinar o vocabulário de cada livro", explicando-lhe o sentido. Feito isto, os problemas de interpretação não mais existirão. Ou seja, a partir do momento em que todas as palavras do texto forem conhecidas, o significado total do texto também o será. Tal atitude poderia ser perfeitamente postulada por Gough (capítulo 1) com seu modelo de processamento de informação.

III - As Fichas e a Leitura por Prazer

As fichas da série *Para Gostar de Ler* da Ática fogem ao esquema apontado até aqui, pois deixam de enfatizar o ensino de literatura ou da estrutura da narrativa, como ocorria com as fichas citadas anteriormente. A série compõem-se de 11 volumes (até meados de 1988) dedicados à poesia, crônicas ou contos que são agrupados por assunto em cada um dos volumes da série. Todos os suplementos de trabalho da série seguem este agrupamento dos textos por assunto e apresentam uma tentativa de análise por grupo. Com exceção do suplemento de trabalho do volume 11, continua em cada um dos outros suplementos a predominância de testes de múltipla escolha, lacunas para preencher, divisão dos textos em partes, etc., mas parece haver uma progressiva liberação do leitor. Assim, por exemplo, no volume 3 da série, as crônicas têm o tipo de exercícios acima mencionados no 1º ("Confu-

sões"), 2º ("Discussões e Soluções"), 3º ("Compreensões e Incompreensões") e 4º ("Ações e Intenções") grupos, mas pede-se que, em "Solicitações", o leitor "aproveite o que aprendeu" anteriormente para fazer "sua interpretação" das quatro crônicas que fazem parte do último grupo¹⁰, interpretação "livre", se a compararmos com as dos grupos que a precederam. Há, aliás, neste exercício, um grande espaço em branco para a resposta.

Mesmo no caminho do 1º para o 5º grupo, nota-se um afrouxamento da leitura direcionada pelo suplemento. Por exemplo, no 4º grupo (de que também fazem parte quatro crônicas), após um exercício de divisão do texto em partes com a escolha de títulos para cada parte, feito na segunda e terceira crônicas (a ficha ou já fazia a divisão em partes e pedia os títulos, ou já apresentava os títulos e pedia as partes), pede-se ao leitor que, na quarta crônica, divida "livremente" o texto em partes, dando, também livremente, um título para cada parte (op. cit.:v.3).

O mesmo ocorre com o volume 6 da série, onde as poesias foram divididas nos temas. "Gente", "Animais", "Coisas", "Tempo" e "Amor". Há orientação de leitura para os quatro primeiros temas, mas não há nada para "Tempo" e "Amor", como se a ficha estivesse indicando que a leitura destes temas deveria ser livre.

Em alguns exercícios presentes nos suplementos há preocupação em ensinar os elementos da narrativa ou noções de rima e utilização de sons com finalidade poética. Porém o número de exercícios deste tipo é pequeno frente aos demais e mesmo este tipo de exercício é conduzido, muitas vezes, como se fosse

um jogo ou algum tipo de brincadeira com o leitor, como se observa na atividade que se refere ao poema "As borboletas", de Vinícius de Moraes:

"2.a. Agora que você já sabe bem o que é rima, procure destacar as palavras que rimam na poesia de Vinícius de Moraes.

brancas _____ e _____ francas

_____ e _____

_____ e _____

_____ e _____

b. Vamos brincar de poeta, encontrando palavras que rimem com outras cores de borboletas?

Borboletas verdes

Borboletas vermelhas

"

(op.cit.:v.6).

Há, aliás, em todos os suplementos de trabalho um tom não acadêmico, pouco convencional, que trabalha a leitura do texto como um processo lúdico que envolve o leitor. Seguindo-se à crônica "Comunicação", de Luís Fernando Veríssimo, em que a personagem entra em grandes apuros numa loja por haver esquecido o nome do objeto que queria comprar, há o seguinte exercício que, inclusive, também principia com a fórmula, bastante comum em conversas de crianças, de "vamos brincar de...".

"4. Vamos brincar de personagem de crônica? Finja que você chegou numa loja e esqueceu o nome tesoura. Como você explicaria ao vendedor o que você quer?" (op.cit.:v.7).

Toda a utilização do suplemento de trabalho seria, assim, uma brincadeira. Aprende-se brincando, mas o que se aprende não é exatamente igual ao que se aprende na escola, é melhor, porque envolve prazer. É, aliás, esta preocupação com o prazer da leitura que permeia a série toda e que justifica o no me da série: *Para Gostar de Ler*.

Julgamos que é esta preocupação com o prazer da leitu ra que faz com que o leitor seja bastante solicitado no traba lho proposto por estas fichas, afinal, não pode haver jogo lúdi co sem a participação ativa do leitor. Cremos que, por este mo- tivo, há uma progressiva liberação da leitura do leitor (como já mencionamos). Tal liberação se faz claramente presente nos muitos exercícios que pedem ao leitor que interprete livremente o que leu, como o exercício abaixo, por exemplo, que pede uma interpretação razoavelmente livre das quatro crônicas agrupadas em "Lições", baseada em "lições" aprendidas anteriormente, no trabalho desenvolvido com outras crônicas, mas que não consti- tuem lições verdadeiras, como as aspas parecem indicar:

"LIÇÕES

Agora, você pode aproveitar as 'lições' que apren deu para fazer a sua interpretação das quatro crô nicas deste grupo no seu caderno" (op.cit.:v.7).

Tal postura parece se acentuar ainda mais no último volume publicado na série, onde a grande maioria das questões exige resposta dissertativa, o que implica, necessariamente, um envolvimento muito maior por parte do leitor. Parece, portanto, que a progressiva liberação da leitura do leitor ocorre não só dentro de um mesmo suplemento de trabalho, mas também intensifica-se a partir do suplemento de trabalho 1 até o suplemento 11.

A editora Moderna também utiliza a estratégia da divisão por temas nas orientações de leitura de livros que se compõem a partir da reunião de vários textos. É o que encontramos, por exemplo, na orientação de leitura de *Nariz de Vidro*, de Mário Quintana. Esta ficha simplesmente pede aos leitores que comentem, a partir de certos poemas, as atitudes do poeta frente a poesia, o amor, a infância e a morte e que encontrem outros poemas em que os mesmos temas se manifestem. Os exercícios dão uma liberdade de resposta bastante grande aos leitores, como se vê em:

"A Infância

Releia o soneto 'Recordo ainda...' e comente o sentimento da infância expresso pelo poeta. Localize outros textos que tratem desse tema e aponte as semelhanças e diferenças"¹¹.

Pelo exercício, observa-se que o máximo que a ficha de leitura fez foi indicar um poema que se enquadrasse no tema "A infância", mas não houve orientações no sentido de como desenvolver os comentários e nem pistas sobre quais outros textos

também se enquadrariam no mesmo tema. As semelhanças e diferenças entre estes outros textos e "Recordo ainda..." dependerão dos comentários que o leitor tiver feito sobre "Recordo ainda..." e não estão, portanto, previstos pela orientação de leitura.

Giroflê Giroflã, de Cecília Meireles, recebe um tratamento semelhante. A partir da constatação de que o livro não apresenta narrativas no sentido costumeiro do termo, pois os fatos e as pessoas servem antes como ponto de partida para um mergulho no mundo interior da autora, a ficha procura mostrar como o tom memorialista e pessoal se manifestará em todos os textos do livro. O primeiro exercício corresponde ao primeiro texto de *Giroflê Giroflã* e, tal como o primeiro texto, introduz o tema geral do livro. A partir daí, os textos serão divididos em dois grupos: os que falam de personagens e os que falam de ambientes, sempre ressaltando o tom memorialista da obra. Como ocorria na ficha de leitura de *Nariz de Vidro*, o tema é lançado pela ficha, mas o trabalho que vem a seguir fica por conta do leitor, como, se observa no primeiro exercício:

- "1. Explique como o primeiro texto - 'Tempo de Giroflê' já enuncia o tom memorialista e pessoal dos outros textos que virão em seguida" (op. cit.).

Apesar de o leitor ter que explicar algo que é apontado pela ficha, sua explicação não é mais conduzida a partir de então. Nesta ficha e na que a precedeu, assim como em muitas outras orientações de leitura da Moderna não se percebe o tom

de brincadeira ou de jogo presente na série *Para Gostar de Ler* da Ática, embora o leitor seja tão solicitado quanto, ou até mais solicitado do que na série da Ática. O clima de jogo lúdico está, porém, novamente presente em livros mais identificados com o 1º grau (talvez até apenas com as séries iniciais do 1º grau) como *Cavalgando o Arco-Íris* e *É Proibido Miar*, ambos de Pedro Bandeira.

Cavalgando o Arco-Íris é um livro de poesia para crianças. Os poemas falam de muitos assuntos e o que têm em comum é, justamente, o fato de falarem de coisas de crianças. A ficha escolheu trabalhar somente três poemas fazendo perguntas que apenas tratam das idéias centrais dos poemas. Seguindo o que parece ser o padrão da editora Moderna, todas as perguntas são de resposta dissertativa. A ficha ensina ainda noções de rima, sem apresentar qualquer teorização, apenas com atividades práticas, como se vê em:

"Vamos Fazer Rimas?

Você já aprendeu o que é rima, não?

Então, agora, invente versos que completem as estrofes abaixo, mantendo sempre a rima, certo?

1. 'Ficou doente o meu gato

miou, miou,

deram xarope de leite

2. 'Menino, não faz barulho

deixa o vovô cochilar.

Vai lá pra fora, menino,

-
3. 'O passarinho
caiu do ninho
cortaram a árvore

,12.

O exercício é apresentado como uma preparação para o que vem a seguir, quando sugere-se que o leitor escreva sua própria poesia baseando-se em "Identidade", um dos poemas do autor. Estes dois exercícios são uma espécie de jogo criativo do qual a ficha quer induzir o leitor a participar. A criação do leitor, seu próprio poema, é bem recebida e a ficha sugere que a poesia criada seja enviada para o autor que ficará "contente em recebê-la". A ficha de leitura acaba, portanto, transformando o leitor em poeta e colocando-o em contato com o próprio autor de *Cavalgando o Arco-Íris* em pé de igualdade, aparentemente. Ler *Cavalgando o Arco-Íris*, será, então, brincar de poeta.

A orientação de leitura de *É Proibido Miar* também procura envolver o leitor ao máximo na leitura. Após uma série de perguntas meramente factuais, no estilo da coleção *Elefante* da Ediouro, a ficha traz um exercício em que o leitor deve discutir a história:

"Discutindo a História

A própria família, os humanos e os cães do canil não aceitaram Bingo porque ele miava em vez de latir. Portanto, o desprezo de todos por Bingo nasceu apenas pelo fato de ele ser diferente dos

demais, não fazendo o que os outros queriam e esperavam que ele fizesse, procurando para si um outro tipo de vida. Você acha que ele merecia ser desprezado? Ou compreendido? Por quê?"¹³.

É importante notar que as duas possibilidades, a de compreender e a de desprezar Bingo, foram colocadas em discussão, embora se possa perceber que a compreensão é que está sendo privilegiada. A empatia com Bingo, o cachorro-herói, vai além disso, quando, no próximo exercício, se oferece um espaço para que o leitor mande um recado para Bingo. Assim, se na ficha de leitura de *Cavalgando o Arco-Íris*, o leitor envolvia-se com os poemas a ponto de se tornar um poeta, nesta ficha o leitor envolve-se com uma das personagens a ponto de lhe mandar um recado. O envolvimento não se restringe a uma personagem, produto do trabalho do autor, mas chega ao próprio autor, pois, também nesta ficha é fornecido um endereço para correspondência com Pedro Bandeira, caso os leitores queiram mandar um recado para o autor sobre curiosidades que a leitura lhes despertou.

Em resumo, podemos dizer que, nas quatro fichas da Moderna citadas neste trabalho, assim como nas fichas de outras publicações da Moderna, destinadas ao público escolar, notamos:

- que praticamente todas as perguntas exigem que a resposta seja redigida, não havendo testes de múltipla escolha, exercícios de colocação de V ou F e parágrafos com espaços para completar;
- que a opinião do leitor é freqüentemente solicitada e que o

envolvimento do leitor é almejado;

- que as fichas não parecem ter outro objetivo senão a própria leitura dos textos a que se referem;
- que a leitura orientada pela ficha é feita como um jogo lúcido nos livros que se destinam mais ao 1º grau;
- que o autor é considerado o interlocutor do leitor chegando até mesmo a estar concretamente ao alcance do leitor em alguns casos (quando se fornece um endereço para correspondência).

A análise deste quadro comprova a proximidade entre os suplementos de trabalho da série *Para Gostar de Ler* da Ática e as orientações de leitura da Moderna. Também na série da Ática há participação do leitor na leitura, há preocupação com o prazer da leitura e há, em primeiro lugar, ênfase na própria leitura dos textos. Porém, diferentemente das orientações de leitura da Moderna, os suplementos de trabalho da Ática não consideram o autor como um interlocutor do leitor. As menções que fazem ao autor geralmente se resumem a uma verificação de quem escreveu o quê¹⁴, normalmente feita nos seguintes termos: "Dentro de cada grupo você leu crônicas de": (fotos numeradas dos autores são mostradas e o aluno deve preencher linhas também numeradas com os nomes correspondentes a cada foto). De qualquer maneira, a despeito desta questão do autor, tanto nas fichas da Moderna quanto nas da série *Para Gostar de Ler* da Ática, notamos que, após vários roteiros de leitura que se caracterizavam por, praticamente, excluir o leitor, retoma-se uma postura enfatiza-

da nas propostas curriculares de 1º e 2º graus que prega que o leitor também tem muito a dizer ao texto. O leitor deixa de ser um simples decodificador ou um preenchedor de lacunas, ou um aluno que tem que aprender literatura e passa realmente a ser leitor; sua participação torna-se essencial para a interpretação dos textos. É o que se observa em dois exercícios relativos ao conto "A Ponte" de Franz Kafka, presente no volume 11 da série *Para Gostar de Ler*:

"Fantástico"

O conto fantástico é aquele que parte de situações da realidade, vai além dela para, no interior de um universo simbólico, apontar os 'absurdos' reais que muitas vezes parecem frutos da imaginação. É o que ocorre nos contos de Franz Kafka.

12. Que fatos caracterizam 'A Ponte' como um texto fantástico?

13. Na sua opinião, através dessa história absurda, Franz Kafka aborda alguma questão humana ligada à realidade?" (op.cot.:v.11).

Apesar do conto ter sido classificado como fantástico pela ficha, será o leitor que deverá encontrar os elementos que o caracterizam como tal (exercício 12) e será também o leitor que ligará o absurdo da história à realidade (exercício 13). Se o leitor, por algum motivo, não o fizer, o trabalho que a ficha pretendia desenvolver com o conto se perde completamente e a

única coisa certa (mas inexplicada) que restará será a classificação do conto como fantástico.

Com relação aos tipos de texto, não podemos deixar de ressaltar a posição que vimos defendendo neste trabalho. Segundo nosso ponto de vista, a classificação de um texto já determina como o texto será interpretado, embora não esgote sua interpretação. Além disso, a classificação depende das mesmas atividades interpretativas que estão em jogo também após a classificação (veja capítulo 2). Pela própria linha de trabalho que desenvolvem, um questionamento do mecanismo das classificações em tipos de texto jamais poderia estar presente nas fichas de leitura, ou mesmo nos livros didáticos, embora tal questionamento pudesse (ou talvez, devesse) ter surgido nas propostas curriculares, o que não ocorreu. Assim, as atividades interpretativas propostas pelas fichas nunca chegarão ao ponto de relativizar as classificações em tipos de texto, visto que tal relativização não estava presente nem mesmo nas propostas curriculares.

Este procedimento de estimular a leitura até certo ponto para então restringi-la vem se repetindo no material analisado neste trabalho e não poderia deixar de estar presente nas fichas; o leitor pode até interpretar "livremente" um texto, mas só o fará após este texto ter sido classificado. O que determina a classificação não entra sequer em questão. O leitor pode interpretar "livremente" um texto, mas deve respeitar os limites que o próprio texto ou o autor lhe impõe, como já enfatizava a proposta de 1º grau. Na proposta, havia um limite muito claro para a interpretação dos textos, pois não poderíamos desrespeitar a dimensão semântica da linguagem. A aceitação tácita

desta postura pode ser comprovada nas próprias fichas, por exemplo, através da leitura da introdução do encarte que acompanha *Nariz de Vidro* de Mário Quintana, publicado pela Moderna:

"O prazer provocado pela leitura de um livro de poemas é uma sensação muito pessoal, que não pode ser avaliada num roteiro rígido de questões. Um poema é para ser lido e relido, e devemos estar sempre abertos a novas idéias e associações que cada leitura pode despertar em nós.

Por isso, neste encarte, apresentamos apenas sugestões para a exploração de alguns textos. O mais importante é que você reflita sobre eles e discuta suas idéias num debate aberto com os colegas e o professor. Mas não se deve esquecer que o ponto de partida e de chegada deve ser sempre o poema, evitando-se assim interpretações ou afirmações totalmente desvinculadas do texto analisado;" (op. cit.).

Como garantir que as interpretações não sejam totalmente desvinculadas do texto analisado é uma questão que nem mesmo se coloca.

Se, por um lado, é possível pensar nas fichas de leitura de *Para Gostar de Ler* e da Moderna nos termos determinados pelas propostas curriculares, por outro, é muito difícil classificá-las quanto a teorias de leitura em que pudessem se basear, pelo fato de não haver uma preocupação teórica explícita nos encartes. Entretanto, há nestas fichas um visível esforço no sen-

tido de envolver o leitor na leitura como seu co-produtor. Tal postura poderia perfeitamente aproximá-las das propostas interacionistas em leitura. Ocorre, porém, que, nas fichas, nem sempre o autor é o interlocutor do leitor, como preconizam tais propostas. Mas, sem dúvida, há nas fichas, um reconhecimento do papel de interlocutor que o leitor exerce (se não com o autor, pelo menos, com o texto). Nas próprias observações reproduzidas acima, presentes na orientação de leitura de *Nariz de Vidro*, nota-se um certo tom de contrato: ... "não se deve esquecer que o ponto de partida e de chegada deve ser sempre o poema, evitando-se assim interpretações ou afirmações totalmente desvinculadas do texto analisado". (op.cit.). Claro que este contrato não está definido nos mesmos moldes do contrato autor-leitor postulado por Tierney e LaZansky (mencionados no capítulo 1), mas não se pode negar que as orientações de leitura supõem que haja duas partes envolvidas na interpretação dos textos, sendo o leitor uma destas partes.

Assim, haveria, efetivamente, uma mudança quanto a concepções teóricas de leitura entre as fichas vistas em I e II e as últimas. As primeiras revelam-se extremamente tradicionais (mais que os livros didáticos) no tratamento que dão à leitura (exclusivamente *bottom-up*), ou, às vezes, nem tratam da leitura dos textos em si de tão preocupadas que estão em ensinar redação e literatura aos alunos (que até deixam de ser leitores). Nas fichas de *Para Gostar de Ler* e nas fichas da Moderna isto não acontece, como acabamos de demonstrar, e tanto a leitura como o leitor ganham papel de destaque. O problema de tais fichas, que é o mesmo dos livros didáticos e que é o mesmo das propostas

curriculares e que também está presente na teoria, diz respeito aos limites da leitura. A partir do momento em que admite-se que o texto impõe limites para sua interpretação (devido à dimensão semântica da linguagem) ou que o autor o faz (devido a suas intenções) praticamente perde-se o próprio trabalho que este tipo de postura está defendendo. Neste sentido, o mesmo exercício que citamos como exemplo de liberdade de interpretação pode ser citado como exemplo de restrição de liberdade:

"13. Na sua opinião, através dessa história absurda, Franz Kafka aborda alguma questão humana ligada à realidade?" (op.cit.).

Parece-nos que se o leitor não conseguir fazer a ligação entre a história absurda e a realidade humana, a orientação de leitura consideraria que houve um erro de leitura por parte do leitor, pois esta ligação está lá, no texto, na linguagem. Este texto é um conto fantástico e, por isso, tem que apresentar certas características. Uma leitura diferente não seria aceita não porque há uma decisão comunitária em vigor quanto a qual seria a interpretação do texto, mas porque o texto não permite esta leitura. O texto mantém, assim, essencialmente, o mesmo papel que desempenhava nas fichas de leitura da série *Vaga-lume*, por exemplo, ou até da *Ediouro*. Enquanto esta atitude se mantiver, as mudanças no estudo da leitura continuarão sendo superficiais, permitindo, na verdade, que o ensino da leitura se faça como sempre se fez.

Notas:

- 1 - Suplemento de trabalho em: Lessa, O. *O Feijão e o Sonho*, 1985.
- 2 - Ficha didática de leitura em: Campos, P.M. (adaptado da obra de L. F. Baum) *O Mágico de Oz*.
- 3 - Meireles, C. *Giroflê Giroflã*, 1988, p.21.
- 4 - Ficha de leitura em: Veríssimo, E. *Ana Terra*, 1986.
- 5 - Suplemento de trabalho em: Barreto, L. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, 1983.
- 6 - Suplemento de trabalho em: Assis, M. de. *Contos*, 1983.
- 7 - Questionário em: *Camões épico*, por Aires da Mata Machado Filho, 1984, p.110.
- 8 - Questionário em: *Álvares de Azevedo - poesia*, por Maria José da Trindade Negrão, 1977.
- 9 - A comparação entre o poema de Álvares de Azevedo e o de Boccaccio se encontra nas páginas 16 e 17 do livro já mencionado.
- 10 - Suplemento de trabalho em: *Para Gostar de Ler*, 1977-88, 11 volumes, v.3.
- 11 - Orientação de leitura em: Quintana, M. *Nariz de Vidro*, 1984.
- 12 - Orientação de leitura em: Bandeira, P. *Cavalcando o Arco-Íris*, 1984.
- 13 - Orientação de leitura em: Bandeira, P. *É Proibido Miar*, 1986.
- 14 - Os livros da série trazem a biografia dos autores ou entrevistas com os autores, mas tais informações não estão presentes nos suplementos de trabalho.

CONCLUSÕES

Neste ponto do trabalho é necessário retomar brevemente as conclusões a que chegamos durante os capítulos anteriores, orientadas por nossa hipótese inicial de que uma mudança efetiva no ensino da leitura deveria estar vinculada a uma mudança nos pressupostos das correntes teóricas que orientariam este ensino.

A análise das quatro linhas teóricas mais gerais representadas pelos 1) modelos de processamento de informação; 2) modelos de análise pela síntese; 3) propostas interativas e 4) propostas interacionistas revelou que a grande diferença que havia entre os modelos de processamento de informação e os de análise pela síntese dizia respeito às estratégias que usavam no processo de leitura (unicamente *bottom-up* nos primeiros e *top-down* nos segundos), mas, em ambos, o texto continuava sendo considerado o grande detentor de significados, visto que, mesmo em modelos como o de Goodman, por exemplo, a confirmação das hipóteses desenvolvidas pelo leitor se fazia no texto. Apenas com as propostas interativas e interacionistas o leitor aparentemente ganha um papel decisivo na leitura, pois não só a maneira como o conhecimento se organiza em sua mente passa a determinar o processo da leitura, como também o leitor torna-se o interlocutor do autor.

Estas duas últimas posições teóricas deveriam resultar numa concepção de texto e leitura diferentes das duas primeiras, porém não é isto que ocorre. Embora as propostas intera

tivas em leitura se apóiem num tipo de teoria cognitiva capaz de explicar tanto a divergência quanto a convergência de leituras, os autores que trabalham com as propostas parecem ocupar-se apenas dos casos de convergência, talvez pelo desejo de manter o conceito de texto como, se não a única, pelo menos, a fonte básica de significados durante a leitura. Já nas propostas interacionistas, observa-se que, em geral, o autor é um interlocutor que tem mais *status* que o leitor e o resgate de suas intenções é essencial para o sucesso da leitura. Ora, é o texto que fornece as pistas lingüísticas necessárias a este resgate.

Vemos, portanto, que, nas quatro linhas teóricas, o texto mantém-se como uma entidade estável, independente do contexto e de seus interlocutores, ou seja, independente mesmo deste texto ser lido ou não. Tal conceito de texto só é possível devido à visão comum de linguagem que estas linhas teóricas apresentam, que garante que o significado da linguagem lhe seja, se não totalmente, pelo menos parcialmente inerente. Nossa crítica a esta visão parte do princípio de que quaisquer significados da linguagem e, portanto, dos textos são socialmente determinados, o que nos leva a pensar em todas as posturas teóricas como sendo, basicamente, variações em torno de uma mesma orientação central. Como, então, poderia haver alguma modificação no ensino da leitura se a modificação não surgiu nem mesmo nas linhas teóricas que deveriam lhe servir de base?

Em termos de ensino, um primeiro lugar em que as teorias se refletiriam seria, sem dúvida, as propostas curriculares. Analisando o guia curricular de 1975, a proposta curricular para 2º grau, de 1978, e a proposta para 1º grau, de 1987,

constatamos que o guia enquadra-se dentro de uma linha de leitura bastante tradicional, mais ligada aos modelos de processamento de informação, a proposta de 2º grau ficaria numa perspectiva mais interativa no que diz respeito à leitura e a proposta de 1º grau claramente se coloca ao lado de propostas interacionistas em leitura.

Nossa análise revelou que, embora haja uma grande distância entre a posição do guia curricular e as posições das propostas de 1º e 2º graus, as propostas acabam por ter pontos de contato com o guia em aspectos cruciais. Para o guia, uma leitura com "70% de acertos" quanto ao significado das palavras era possível, pois os significados estavam no texto à espera que o leitor os descobrisse. As propostas admitem que o leitor pode também trazer significado ao texto, com o conseqüente surgimento de novas leituras para este texto, mas fazem questão de ressaltar que as novas leituras não devem desrespeitar os limites que o próprio texto estabelecer. Assim, mesmo nas propostas curriculares, é necessário primeiramente, "acertar" os significados que o texto carrega para, só então, acrescentar-lhe novos significados.

Exatamente o mesmo aspecto responsável pela similaridade entre os modelos teóricos de leitura manifesta-se também no guia e nas propostas curriculares: a questão do significado não só do texto, mas da linguagem. Apesar de mudanças que ocorram em um ou outro posicionamento teórico ou em propostas curriculares, a crença na linguagem como portadora de um significado estável que lhe é intrínseco é sempre resguardada. Creemos que é por este motivo que não se pode dizer que alguma das

propostas teóricas rompa com a tradição de estudos de leitura cultivada pelas outras. Ocorre, sim, um entrosamento que já fora apontado por Kato (1986), quando a autora argumentava que os modelos de leitura, que explicariam a leitura de um único leitor, poderiam ser vários, dependendo de trechos do texto, do momento da leitura, de características individuais deste leitor, etc. Como já defendemos no capítulo 1, este entrosamento só seria possível pelos pressupostos comuns que os vários modelos têm.

O guia e as propostas curriculares também são documentos bastante entrosados entre si, no sentido de que há um aperfeiçoamento do material que pode ser notado mesmo em termos cronológicos. Modernizando o guia curricular de 1975, tanto a proposta de 1978 como a de 1987 já tomam o texto (e, não, a oração, como pregava o guia) como unidade lingüística básica, o que, sem dúvida, incentiva a leitura e produção de textos em detrimento da gramática. Não se pode, porém, dizer que tenha havido um rompimento por parte das propostas com relação ao guia, pois, como já apontamos, o conceito de texto como um objeto independente do contexto foi mantido.

Este senso de aperfeiçoamento é muito visível entre as propostas de 2º grau (1978) e de 1º grau (1987), pois a proposta de 1º grau realmente retoma vários pontos-chaves da proposta de 1978, como os conceitos de linguagem e texto, passando a trabalhá-los dentro de uma linha mais pragmática, em que o discurso tem papel fundamental e que, no caso específico da leitura, coloca autores e leitores como interlocutores, numa posição teórica claramente interacionista. Tal posição, entretanto,

complementa e, não, contradiz, a posição mais interativa da proposta de 2º grau. Assim, vemos que, pelos motivos já apontados, a adoção de diferentes posições teóricas pelo guia e pelas propostas não levou a modificações tão radicais que incompatibilizassem os três documentos.

Este mesmo senso de continuidade e aperfeiçoamento faz-se notar nos livros didáticos, embora nem sempre de maneira tão visível. Entre *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de H.B. Sargentim, e *Curso moderno de língua portuguesa*, de D. Tufano, por exemplo, há, é claro, diferenças consideráveis, mas, mesmo nestes casos em que as diferenças saltam aos olhos, há um exercício, ou alguma observação feita pelo autor do livro didático, dirigida aos professores, que liga um livro ao outro de maneira inequívoca. Nas coleções citadas, é, sem dúvida, a observação de Tufano quanto à compreensão do significado literal dos textos a ser obtida em um dos exercícios, que mostra que, em sua coleção para 1º grau, o texto é visto, basicamente, do mesmo modo que era visto na coleção de Sargentim. O texto assim como a linguagem têm parte de seu significado assegurado semanticamente, independentemente de qualquer contexto ou de quaisquer interlocutores. A leitura terá, portanto, que resgatar este significado.

Vê-se que os livros didáticos mantêm, em linhas gerais, o mesmo conceito de texto e leitura veiculado nas propostas curriculares. Aliás, a identificação entre os livros didáticos e as propostas se dá, justamente, no que diz respeito a certos conceitos, como a visão de linguagem, texto e leitura, já mencionados, a valorização do texto e da leitura em detrimento

da gramática, o tratamento que dispensam ao leitor, etc., mas não se pode dizer que esta identificação chegue ao nível teórico. Os livros não parecem seguir especificamente nenhuma postura teórica, nem mesmo aquelas seguidas pelas propostas curriculares.

Mesmo a identificação entre os conceitos presentes nos livros didáticos e os presentes nas propostas curriculares tem severas restrições, uma vez que os livros simplificam e esquematizam ao máximo assuntos em torno dos quais as propostas pretendiam que houvesse algum tipo de discussão, tais como a interpretação de poemas, por exemplo.

A falta de definição teórica e a simplificação pelo livro didático de certos conceitos presentes nas propostas curriculares acaba por ser, paradoxalmente, coerente com o teor das propostas curriculares. Como podem estas propostas levar a mudanças efetivas no ensino da leitura, se não alimentam verdadeiramente a discussão em torno do que seria a interpretação de textos? Nas propostas, esta interpretação vai até o limite muito bem definido do significado literal da linguagem. As propostas, aliás, refletem o problema teórico que todos os modelos de leitura apresentam que diz respeito, justamente, aos limites da interpretação, definidos pelo processo de significação dos textos e da linguagem. Mesmo as propostas interativas em leitura, que poderiam perfeitamente assumir que os significados fossem sempre socialmente determinados, não o fazem e, assim, dão margem para que a crença em significados fixos e estáveis, intrínsecos à linguagem, permaneça e as identifique com os modelos de processamento de informação, por exemplo. Como já apontamos, es

te mesmo problema teórico é o responsável pela identificação entre as propostas curriculares e o guia (de que, aparentemente, diferem tanto) e, sem dúvida, é este mesmo aspecto que faz com que a indefinição teórica dos livros didáticos não tenha, praticamente, conseqüências, pois, afinal, os pressupostos de qual-quer corrente teórica, ou de qualquer proposta curricular são os mesmos.

As fichas de leitura se apresentam como uma extensão dos livros didáticos, podendo mesmo ser divididas em fichas mais voltadas para o 1º grau e fichas mais voltadas para o 2º grau. Em geral, repetem os tipos de exercícios para o trabalho com leitura, presentes também nos livros didáticos, revelando a mesma visão de texto e leitura dos livros, embora não haja, nas fichas, praticamente nenhuma discussão teórica sobre qualquer ti-po de conceito. A quase exceção, perante este quadro, fica por conta das fichas de leitura que enfatizam a leitura por prazer e que se identificariam mais com as recomendações feitas aos professores para a leitura dos textos suplementares, em alguns dos livros didáticos examinados.

À primeira vista, tais fichas não só proporcionariam ao leitor uma grande liberdade de leitura, como também respei-tariam esta sua leitura, tanto quanto a leitura de qualquer ou-tro leitor mais investido de autoridade. Porém tal impressão se desfaz ao analisarmos a, já mencionada, introdução à orientação de leitura de *Nariz de vidro*, de Mário Quintana, em que são fei-tas considerações sobre a leitura extremamente pessoal e extre-mamente livre que os poemas permitem, com a seguinte recomenda-ção final:

"Mas não se deve esquecer que o ponto de partida e de chegada deve ser sempre o poema, evitando-se assim interpretações ou afirmações totalmente desvinculadas do texto analisado"¹.

Retorna, portanto, o problema dos limites da interpretação e a resolução do problema revela a adoção do mesmo ponto de vista veiculado nas demais fichas de leitura, nos livros didáticos, nas propostas curriculares e até nas propostas teóricas.

A admissão de que o texto tem um cerne de significados fixos em torno dos quais as interpretações se dão possibilita que a leitura ocorra sempre nos moldes mais tradicionais, quando o que importava era decifrar o texto. Do mesmo modo, se há um certo significado básico no texto, o que importa é descobri-lo a qualquer custo. O trabalho posterior é secundário.

Assim, comprova-se nossa hipótese de que sem uma mudança de pressupostos teóricos não pode haver mudanças efetivas no ensino da leitura. As propostas interativas e interacionistas, tidas como propostas mais modernas e mais fiéis ao processo de leitura, por isso mesmo presentes nas propostas curriculares de 1º e 2º graus, praticamente "permitem" que um livro didático ou um ficha de leitura sejam feitos segundo princípios orientadores de qualquer uma das teorias de leitura, até mesmo, segundo as orientações dos modelos de processamento de informação, por não diferirem radicalmente destes modelos em suas concepções de linguagem e texto.

Notas:

1 - Orientação de leitura em: Quintana, M. *Nariz de vidro*, 1984.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.J. e COLLINS, A. "A schema theoretic view of reading".
In: FREEDLE, R.O. (org.). *New directions in discourse processing*.
New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1979. v.2, cap. 1.
- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução - A teoria na prática*. São Paulo, Editora Ática, 1986. 90p. (série Princípios, 74).
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar S.A., 1977 (Biblioteca Luso-Brasileira - Série Brasileira).
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- FREUD, S. "Creative writers and daydreaming". In: KURZWEIL, E. e PHILLIPS, W. (orgs.). *Literature and psychoanalysis*. Nova Iorque, Columbia University Press, 1983.
- . "The interpretation of dreams". In: KURZWEIL, E. e PHILLIPS, W., op. cit.
- DASCAL, Marcelo. "Recepção de texto, um processo de aproximação gradual". In: WALDMAN, B. et al (orgs.). *Recepção de textos*. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. (Série subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau) v.2, p. 57-72.

- DASCAL, Marcelo. "Strategies of understanding". In: PARRET, H. e BOUVERESSE, J. (orgs.). *Meaning and understanding*. New York, Walter de Gruyter, 1981.
- GIBSON, E.J. e LEVIN, H. "Models of the reading process in the mature reader". In: GIBSON, E.J. e LEVIN, H. (orgs.). *The psychology of reading*. Cambridge Mass., The MIT Press, 1975, cap. 12.
- GOODMAN, K.S. "Reading: a psycholinguistic guessing game". In: SINGER, H. e RUDELL, R.B. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Asso., 1976.
- . "Behind the eye: what happens in reading". In: SINGER, H. e RUDELL, R.B., op. cit.
- GUIAS curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau. São Paulo, SE, 1975.
- KATO, Mary. "Leitor: de analisador a reconstrutor". In: ———. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed. Ltda., 1985, cap. 5.
- . "Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da leitura". In: ———. *O aprendizado da leitura*. op.cit. cap. 8.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo. Ed. Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. "Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura". *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, UNICAMP, nº 3:5-21, 1984.

_____. "O texto didático: considerações sobre coerência e legibilidade numa abordagem pragmática". *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, UNICAMP, nº 4:65-75, 1984.

LEVY, D.M. "Communicative goals and strategies between discourse and syntax". In: GIVÓN, T. (org.). *Syntax and Semantics 12: Discourse and syntax*. Nova Iorque, Academic Press, 1979.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ed. Ática, 1985. 94p. (Série Princípios, 18).

PRATT, M.L. *Toward a speech act theory of literary discourses*. Bloomington, Indiana University Press, 1977.

PROPOSTA curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1979.

PROPOSTA curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo, SE/CENP. 1987.

RADFORD, A. *Transformational syntax*. New York. Cambridge University Press, 1981.

RUMELHART, D.E. "Schemata: the building blocks of cognition". In: SPIRO, R.J. et al (orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, LEA, 1980.

SMITH, F. "Understanding reading". In: ———. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. EUA, Holt, Rinehart and Wiston, Inc., 1971, cap. 1.

———. "Identification of meaning". In: ———. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Op.cit., cap. 13.

SPIRO, R.J. "Constructive processes in prose comprehension and recall". In: SPIRO, R.J. et al (orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Op.cit.

TIERNEY, R.J. e LAZANSKY, J. "The rights and responsibilities of readers and writers: a contractual agreement". *Education Report 15*, Center for the Study of Reading, Illinois, 1980.

VIEIRA, Yara F. "Diálogo e exercício crítico". In: WALDMAN, B. et al (orgs.). *Recepção de textos*. Op.cit.:6-12.

Livros Didáticos:

BECHARA, L. et al. *Estudos de Linguagem - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. 1ª ed.*, São Paulo, Ed. Moderna, 1982.

FARACO, C.E. e MOURA, F.M. *Língua e literatura - 2º grau, v. 1, 2 e 3, 6ª ed.* São Paulo, Ed. Ática, 1986.

MEGALE, H. e MATSUOKA, M. *Linguagem - Leitura e produção de textos - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.* São Paulo, Ed. FTD S.A.

SARGENTIM, H.G. *Atividades de comunicação em língua portuguesa - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.* São Paulo, IBEP.

TUFANO, D. *Curso moderno de língua portuguesa - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.* São Paulo, Ed. Moderna, 1987.

———. *Estudos de literatura brasileira.* São Paulo, Ed. Moderna, 1986.

———. *Estudos de língua e literatura 1, 2 e 3. 3ª ed.* São Paulo, Ed. Moderna, 1985.

Livros Paradidáticos:

- ASSIS, Machado de. *Contos*. 10ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1983 (Série Bom Livro).
- AZEVEDO, Álvares de. *Poesia*. Por Maria José da Trindade Negrão. 5ª ed., Rio de Janeiro, Agir, 1977.
- BANDEIRA, Pedro. *É proibido miar*. 8ª ed., São Paulo, Ed. Moderna, 1986 (Coleção Girassol).
- _____. *Cavalgando o Arco-Íris*. 1ª ed., São Paulo, Ed. Moderna, 1984.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo, Ed. Ática, 1983 (Série Bom Livro).
- BAUM, Frank L. *O Mágico de Oz*, adaptado por Paulo Mendes de Campos, Rio de Janeiro, Ediouro (Coleção Elefante).
- CAMÕES, L.V. de. *Camões: épico*, por Aires da Mata Machado Filho, 9ª ed., Rio de Janeiro, Agir, 1984 (Nossos Clássicos).
- LESSA, Orígenes. *O feijão e o sonho*. 35ª ed. São Paulo, Ed. Ática, 1985 (Série Vaga-lume).
- MEIRELES, Cecília. *Giroflê giroflã*, São Paulo, Ed. Moderna, 1988 (Coleção Veredas).

PARA gostar de Ler: crônicas, poesias, contos - vários autores. São Paulo, Ed. Ática, 1977-88, 11 volumes.

PORTER, Eleonor H. *Pollyanna moça*. Trad. de Monteiro Lobato, 18ª ed., São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1982.

QUINTANA, Mário. *Nariz de Vidro*. 3ª ed., São Paulo, Ed. Moderna, 1984.

REY, Marcos. *Um cadáver ouve rádio*. São Paulo, Ed. Ática, 1983 (Série Vaga-lume).

VERÍSSIMO, Érico. *Ana Terra*. 23ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1986 (Série Paradidática).

APÉNDICE 1

Realismo

O texto transcrito a seguir, extraído do romance *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, servirá de introdução ao estudo que faremos, neste capítulo, das novas características que marcaram a prosa literária brasileira nos últimos decênios do século XIX, dando origem ao Realismo.

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada, sete horas de chumbo. Como que se sentiam ainda na indolência de neblina as derradeiras notas da última guitarra da noite antecedente, dissolvendo-se à luz loura e tenra da aurora, que nem um suspiro de saudade perdido em terra alheia.

A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um farto¹ acre² de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas.

Entretanto, das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xicatas a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam³, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham dependurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se⁴ à luz nova do dia.

Dai a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam suspendendo

o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem trêguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço. Começavam a fazer compras na venda; ensarilhavam-se⁵ discussões e rezingas⁶; ouviam-se gargalhadas e pragas; já se não falava, gritava-se. Sentia-se naquela fermentação sangüínea, naquela gula⁷ viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutritiva⁸ da vida o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra.

¹ Cheiro. ² Azedo. ³ Discutiam. ⁴ Sacudindo-se.

⁵ Misturavam-se. ⁶ Resmungos. ⁷ Avidez, voracidade. ⁸ Nutritiva.

APENDICE 2

A O CORTIÇO

Algumas lavadeiras enchiam já as suas tinas; outras estendiam nos coradouros a roupa que ficara de molho. Principiava o trabalho. Rompiam das gargantas os fados portugueses e as modinhas brasileiras. Um carroção de lixo entrou com grande barulho de rodas na pedra, seguido
5 de uma algazarra medonha algarviada pelo carroceiro contra o burro.

E, durante muito tempo, fez-se um vaivém de mercadores. Apareceram os tabuleiros de carne fresca e outros de tripas e fados de boi; só não vinham hortaliças, porque havia muitas hortas no cortiço. Vieram os ruidosos mascates, com as suas latas de quinquilharia, com as suas caixas
10 de candeeiros e objetos de vidro e com o seu fornecimento de caçarolas e chocolateiras, de folha-de-flandres. Cada vendedor tinha o seu modo especial de apregoar, destacando-se o homem das sardinhas, com as cestas de peixe dependuradas, à moda de balança, de um pau que ele trazia ao ombro. Nada mais foi preciso do que o seu primeiro guincho estridente e
15 gutural para surgir logo, como por encanto, uma enorme variedade de gatos, que vieram correndo acercar-se dele com grande familiaridade, roçando-se-lhe nas pernas arregaçadas e miando suplicantemente. O sardineiro os afastava com o pé, enquanto vendia o seu peixe à porta das casinhas, mas os bichanos não desistiam e continuavam a implorar, arranhando os cestos que o homem cuidadosamente tapava mal servia ao fre-
20 guês. Para ver-se livre por um instante dos importunos era necessário atirar para bem longe um punhado de sardinhas, sobre o qual se precipitava logo, aos pulos, o grupo dos pedinchões.

A primeira que se pôs a lavar foi a Leandra, por alcunha a "Machona", portuguesa feroz, berradora, pulsos cabeludos e grossos, anca de animal do campo. Tinha duas filhas, uma casada e separada do marido, Ana das Dores, a quem só chamavam a "das Dores" e outra donzela ainda, a Nenen, e mais um filho, o Agostinho, menino levado dos diá-
25 bos, que gritava tanto ou melhor que a mãe. A das Dores morava em sua casinha à parte, mas toda a família habitava no cortiço.

Ninguém ali sabia ao certo se a Machona era viúva ou desquitada; os filhos não se pareciam uns com os outros. A das Dores, sim, afirmavam que fora casada e que largara o marido para meter-se com um ho-
30 mem do comércio; e que este, retirando-se para a terra e não querendo soltá-la ao desamparo, deixara o sócio em seu lugar. Teria vinte e cinco anos.

Nenen dezessete. Espigada, franzina e forte, com uma proazinha de orgulho da sua virgindade, escapando como enguia por entre os dedos dos rapazes que a queriam sem ser para casar. Engomava bem e sabia fa-
40 zer roupa branca de homem com muita perfeição.

Ao lado da Leandra foi colocar-se à sua tina a Augusta Carne-Mole, brasileira, branca, mulher de Alexandre, um mulato de quarenta anos, soldado de polícia, pernóstico, de grande bigode preto, queixo sempre escanhado e um luxo de calças brancas engomadas e botões lim-
45 pos na farda, quando estava de serviço. Também tinham filhos, mas ainda pequenos, um dos quais, a Juju, vivia na cidade com a madrinha que se encarregava dela. Esta madrinha era uma cocote de trinta mil-réis para cima, a Léonie, com sobrado na cidade. Procedência francesa.

Alexandre, em casa, à hora de descanso, nos seus chinelos e na sua
50 camisa desabotoada, era muito chão com os companheiros de estalagem, conversava, ria e brincava, mas envergando o uniforme, encerrando o bigode e empurrando a sua chibata, com que tinha o costume de fustigar as calças de brim, ninguém mais lhe via os dentes e então a todos falava teso e por cima do ombro. A mulher, a quem ele só dava "tu" quando não es-
55 tava fardado, era de uma honestidade proverbial no cortiço, honestidade sem mérito, porque vinha da indolência do seu temperamento e não do arbítrio do seu caráter.

APENDICE 3

Ⓑ PRIMEIRA SOMBRA

Marieta

Como o gênio da noite, que desata
O véu de rendas sobre a espádua nua,
Ela solta os cabelos... Bate a lua
Nas alvas dobras de um lençol de prata...

- 5 O seio virginal, que a mão recata,
Embalde o prende a mão... cresce, flutua...
Sonha a moça ao relento... Além na rua
Preludia um violão na serenata!...

- ...Furtivos passos morrem no lajedo...
10 Resvala a escada do balcão discreta
Matam lábios os beijos em segredo...

Afoga-me os suspiros, Marieta!
Ó surpresa! ó palor! ó pranto! ó medo!
Ai! noites de Romeu e Julieta!...

CASTRO ALVES, Antônio de. Os anjos da meia-noite. In: _____. *Poesia*. 4. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1972. p. 59. (Col. Nossos Clássicos.)