


ANA LÚCIA DE CAMPOS ALMEIDA

**O PAPEL DA INTERTEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO
DA LEITURA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na
área de Ensino-Aprendizagem de
Língua Materna.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Sylvia Bueno Terzi

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

1999

9915025



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	AL64p
V.	B
TCAS	38248
PROD	229/99
	X
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/08/99
N.º CPD	

CM-00134254-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

AL64p	<p>Almeida, Ana Lúcia de Campos</p> <p>O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica / Ana Lúcia de Campos Almeida. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: Sylvia Bueno Terzi</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Leitura – estudo e ensino. 2. Intertextualidade. 3. Compreensão na leitura. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Profª Drª Sylvia Bueno Terzi - Orientadora

Profª Drª Angela Bustos Kleiman

Profª Drª Ingedore G. Villaça Koch

Profª Drª Ivani Aparecida Pereira

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana Lucia de Campos

Almeida

e aprovada pela Comissão Julgadora em

29 / 03 / 99.

Da SYLVIA BUENO FERREI

AGRADECIMENTOS

À professora Sylvia, pela confiança em meu trabalho, por sua dedicação profissional e pela solidariedade humana, em todos os momentos de meu percurso.

Às professoras Angela Kleiman e Ingedore Villaça Koch, pelas valiosas contribuições oferecidas por ocasião da qualificação.

Aos alunos, sujeitos de minha pesquisa, cuja vitalidade e alegria me incentivaram em todos os momentos, comprovando que valia a pena “intertextualizar”.

À professora da classe, Eliete, por sua boa-vontade em colaborar com a pesquisa e seu interesse em inovar as práticas pedagógicas.

Aos amigos do curso de pós-graduação do IEL, pelo espírito de companheirismo.

À Ana Luiza e Rosângela, pela ajuda com os textos em francês (e na verdade, muito mais do que isso).

Aos funcionários do IEL, pela gentileza no atendimento às minhas solicitações.

Ao CNPQ, pelo amparo financeiro.

DEDICATÓRIA

A meus pais, cujo legado constitui minha força de trabalho e meu empenho em lutar por uma vida mais justa.

À minha irmã (in memoriam), uma vida-lição (tão breve!) de dignidade, sabedoria e valor humano.

Ao meu companheiro Paulo, e à Ana Carolina, porque nossas vidas interseccionadas só podem ser lidas intertextualmente.

A meus companheiros de luta pela escola pública, professores-interditados, que mesmo privados de condições dignas para exercer seu trabalho, ainda resistem e buscam construir leitores críticos, conscientes de que isso implica assumir o ensino da leitura como uma tarefa política.

*“Mas a chama, que a vida em nós criou,
Se ainda há vida ainda não é finda.
O frio morto em cinzas a ocultou:
A mão do vento pode erguê-la ainda.*

*Dá o sopro, a aragem, - ou desgraça ou ânsia-,
Com que a chama do esforço se remoça,
E outra vez conquistemos a Distância -
Do mar ou outra, mas que seja a nossa!”*

Fernando Pessoa

“Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.”

Clarice Lispector

RESUMO

Norteados por uma concepção de linguagem bakhtiniana e, tomando conceitos da Psicologia Cognitiva, da Linguística Textual e da Análise Crítica do Discurso que, conjugados, permitem considerar a leitura uma atividade sócio-cognitiva-discursiva, este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar o papel da intertextualidade na compreensão crítica de textos argumentativos na leitura de uma turma de alunos concluintes do ensino fundamental em uma escola pública.

Os dados foram obtidos durante uma intervenção pedagógica, uma forma de pesquisa-ação, que visava permitir a construção de uma base de conhecimento intertextual a ser mobilizada pelos leitores no processo de construção de sentidos. Posteriormente, procedeu-se à comparação desses dados com aqueles obtidos através de avaliação diagnóstica inicial e com dados provenientes de outra turma de alunos do mesmo nível de escolaridade, não-participante da intervenção.

Os resultados permitem concluir que a construção de uma base de conhecimento intertextual, operacionalizada mediante a apreensão do gênero, da intertextualidade de conteúdo e do contexto sócio-histórico, constitui-se em um fator determinante para a ampliação da competência em leitura de textos argumentativos, propiciando o desencadeamento do processo de leitura crítica.

Em termos de implicações pedagógicas, os resultados desta pesquisa evidenciaram a relevância de se trabalhar com uma abordagem intertextual nas práticas de leitura em sala de aula com o propósito de propiciar o desenvolvimento de leitores críticos.

Palavras-chave: 1. Leitura crítica 2. Intertextualidade 3. Gênero

4. Argumentação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO 1 - História da pesquisa, coleta dos dados e metodologia	
1.1. Caracterização dos sujeitos: descrição e história de letramento.....	16
1.2. Observações sobre as práticas escolares de leitura.....	19
1.3. Procedimentos metodológicos utilizados na verificação da leitura inicial dos alunos e na intervenção pedagógica.....	24
 CAPÍTULO 2 - Considerações sobre a leitura inicial dos alunos	
2.1. Análise dos dados da etapa preliminar.....	32
2.2. Refletindo sobre o modo escolar de construir sentidos na leitura	45
 CAPÍTULO 3 - Fundamentação teórica da intervenção	
3.1. Concepções de linguagem e texto	52
3.2. A leitura em uma perspectiva dialógica	57
3.3. A leitura crítica	65
3.4. A questão do gênero discursivo.....	70
3.5. A intertextualidade	73
3.6. O texto argumentativo	79

CAPÍTULO 4 - Apresentação e análise dos dados da intervenção pedagógica	
4.1. A mudança no modo de construir sentidos e a apreensão da intertextualidade	
durante a intervenção	88
4.2. A leitura dos alunos na etapa final da intervenção.....	103
4.3. Uma análise contrastiva a título de ilustração.....	119
CONCLUSÃO.....	134
Implicações pedagógicas.....	137
Leitura crítica: considerações finais	139
SUMMARY	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

“ A desigualdade na utilização da escrita é o ponto de estrangulamento de toda a vida democrática”.

(Jean Foucambert)

Este trabalho teve como ponto de partida meus conflitos e indagações como professora e coordenadora da área “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa” em escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio, diante do que se me afigurava uma questão grave e preocupante: o insucesso da escola em preparar leitores proficientes, e, ainda mais preocupante, o absoluto insucesso em formar leitores críticos. A constatação de tal situação vinha contrariar minhas convicções sobre a possibilidade de atuar, enquanto educadora, como agente de um processo político e transformador, no sentido de criar condições para que os alunos da escola pública, em sua vasta maioria provenientes de famílias de baixa renda e buscando na escolarização uma oportunidade de ascensão social e inserção no mercado de trabalho, pudessem efetivamente conquistar seu direito ao exercício da cidadania, instrumentalizados a ingressar no mundo da escrita com tudo aquilo que ele representa dentro do universo de nossa sociedade letrada.

Essas reflexões direcionaram-me para a busca de conhecimento teórico a fim de fundamentar minha prática docente, um percurso bem mais longo e complexo do que eu imaginara a princípio, tanto mais complexo quanto mais complexa e multifacetada revelava-se a realidade contemplada à luz de diferentes perspectivas teóricas, em face dos múltiplos

aspectos de ordem cognitiva, lingüística, afetiva, social e política que envolvem o ato da leitura.

Assim, perscrutar a natureza de meu objeto de interesse, a leitura, envolvia articulação com outros objetos de estudo diretamente interligados e interdependentes, como educação, linguagem, texto, e implicava aceitar o desconforto de assumir riscos, construir novos caminhos sem garantia de saídas mágicas ou soluções prontas, abandonando o desejo de preservar antigos conceitos compatíveis com práticas adotadas acriticamente no decorrer dos anos.

Além disso, minha posição pessoal, como professora e pesquisadora engajada no trabalho com alunos de escolas públicas, produzia minha inserção em um segmento social bastante desfavorecido, submetendo-me às condições precárias em que os educadores lutam por exercer seu direito à reflexão e ao ensino em nosso país: o excessivo número de aulas e alunos, a remuneração insuficiente para permitir acesso aos bens culturais e a escassez de oportunidade de contato com instituições universitárias, espaço de reflexões, discussões e divulgação de novas correntes de pensamento, bem como fonte de conhecimento das recentes pesquisas.

Apesar dessas dificuldades, decidi aceitar o desafio de realizar um trabalho de pesquisa que pudesse contribuir às questões do ensino da leitura, especialmente por considerar sua importância estratégica para os alunos enquanto sujeitos-cidadãos de uma sociedade altamente letrada, situando assim a leitura em uma posição que extrapola a dimensão educacional estritamente acadêmica, para atingir uma dimensão educacional política, pois entendo que os alunos, através do exercício da leitura, passam a realizar um

novo modo de reflexão crítica sobre a linguagem, estabelecendo novas categorias de pensamento que os levam a redimensionar suas relações com o real.

Uma vez definida a escolha do objeto de estudo e seu enfoque em contexto educacional, dediquei-me a empreender um trabalho de pesquisa empírica qualitativa sobre a construção de sentidos na leitura de uma turma de 33 alunos concluintes da etapa fundamental do ensino escolar (8ª série do ensino fundamental) de uma escola pública, tendo como principal objetivo investigar/demonstrar a importância da intertextualidade para a compreensão crítica de textos argumentativos.

Sustentando-me em afirmações de vários autores que apontam a importância do conhecimento intertextual para a compreensão de textos, como Vigner (1979), para quem os textos somente são compreendidos a partir de um reconhecimento dos esquemas de funcionamento textual preexistentes, ou Van Dijk & Kintsch (1983), para quem as propriedades formais, bem como o modo de organização de alguns tipos textuais produzidos em uma dada cultura são armazenados na memória e desempenham um papel relevante no entendimento global de um texto, tomei como hipótese que o conhecimento intertextual atuaria de modo a ampliar a competência em leitura de textos argumentativos, ao propiciar condições para a percepção do modo de organização textual e da configuração discursiva característicos do gênero, bem como para a apreensão da intertextualidade de conteúdo e do contexto intertextual, contribuindo, mesmo nos casos de pouca familiaridade com textos, de modo a favorecer o desenvolvimento da leitura crítica.

Isto equivale a dizer que seria possível ampliar a competência em leitura até atingir um nível de compreensão crítica a partir da construção de uma base de conhecimento intertextual, em que os sujeitos-leitores, através do contato com um repertório de textos

argumentativos, fossem levados a observar a sua organização específica, linguística e sócio-discursiva, e seu modo de funcionamento, para apreender este gênero textual, compondo um modelo na memória que favorecesse a formulação de hipóteses de sentido e orientasse suas expectativas na leitura.

Desse modo, para atingir o objetivo de demonstrar a importância do conhecimento intertextual na construção de sentidos de textos argumentativos, tornava-se necessário interferir na prática pedagógica dos alunos-sujeitos, implementando uma proposta alternativa de leitura, em forma de uma pesquisa-ação.

Optei pela leitura de textos argumentativos tendo em vista a existência de um consenso de que esse tipo de texto tende a causar maior dificuldade para os alunos em geral. Segundo Brown (1994), a compreensão de textos argumentativos exige maior complexidade no seu processamento cognitivo, pois apóia-se menos em experiência do mundo físico exterior e mais na representação mental de premissas interligadas fundamentalmente por meio de raciocínio lógico abstrato.

A escolha do trabalho com textos argumentativos também está vinculada à minha visão de leitura como uma prática social, considerando-se o contato com esse tipo de texto essencial para desenvolver nos sujeitos a capacidade de refletir criticamente e formar opiniões, colocando-se como participante ativo da sociedade letrada em que estão inseridos. Por isso, observando que a exposição constante e crescente a textos argumentativos, a que os jovens estão sujeitos através de ações verbais da mídia, os torna bastante vulneráveis ao discurso persuasivo de grupos que, enquanto detentores do poder econômico que rege nossa sociedade de consumo, controlam e manipulam os valores e as aspirações de seus cidadãos, considerei a possibilidade de instrumentalizar esses alunos, através de experiências com

leitura, para que desenvolvessem condições de realizar uma recepção crítica do discurso persuasivo-argumentativo a partir da apreensão do modo de funcionamento e da configuração discursiva dos textos argumentativos.

Em uma etapa preliminar, antes da implementação da intervenção pedagógica, houve necessidade de observar como se dava a construção de sentidos na leitura de textos argumentativos por esses alunos, o que consistiu em investigar empiricamente sua compreensão e o modo como construíam sentidos na leitura de dois textos jornalísticos e verificar os fatores que interferiam nesse processo, tais como suas condições de letramento, sua exposição à escrita e as noções de texto escrito e leitura adquiridas durante a escolarização.

A análise dos dados obtidos nessa etapa preliminar norteou minhas reflexões durante a elaboração de uma proposta alternativa para o ensino de leitura, indicando a necessidade de modificar o conceito de texto adquirido pelos alunos, bem como as próprias condições de produção da leitura na escola, trabalhando-se no sentido de propiciar o desenvolvimento de uma compreensão crítica de textos argumentativos, o que envolvia justamente um novo olhar sobre o texto, que contemplasse a natureza ideológica do signo lingüístico (Bakhtin, 1929), e que produzisse leituras sob o enfoque da análise crítica do discurso (Fairclough, 1989).

No próprio decorrer da intervenção pedagógica, foi se tornando claro para mim que o desenvolvimento da compreensão crítica exigia a ativação de processos mentais cognitivos múltiplos e complexos envolvidos na apreensão simultânea de elementos lingüísticos, culturais e sócio-históricos inter-relacionados na construção dos sentidos dos textos. Acredito que o próprio reconhecimento do gênero, a partir de uma base de conhecimento intertextual, já exige a apreensão do contexto sócio-histórico e da situação de enunciação,

juntamente com todo o trabalho processual semântico-lógico-cognitivo envolvido na compreensão do texto.

As perguntas que se colocavam na pesquisa seriam, portanto:

Como se dava a construção de sentidos dos textos argumentativos pelos alunos pesquisados antes da intervenção?

Quais as noções de texto argumentativo e de leitura subjacentes ao modo de construir sentidos desses alunos?

Como a construção do conhecimento intertextual poderia favorecer a construção de sentidos na leitura de textos argumentativos e até mesmo propiciar o desenvolvimento de uma leitura crítica a ser realizada pelos alunos?

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA PESQUISA, COLETA DOS DADOS E METODOLOGIA

*“A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa.”
(Jean Foucambert)*

1.1. Caracterização dos sujeitos - descrição e história de letramento

Minha visão pessoal e meu compromisso com a educação influenciaram a opção pelos sujeitos desta pesquisa, alunos da 8ª série do ensino fundamental em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, por constituírem o público-alvo de minhas preocupações iniciais e aos quais eu pretendia dedicar minha contribuição, sob a forma de uma proposta alternativa de leitura, elaborada a partir da aplicação das reflexões teóricas desenvolvidas neste percurso acadêmico.

Ao mesmo tempo, sua condição de alunos concluintes da etapa básica de escolarização interessava-me especialmente, pois permitia observar os resultados da ação pedagógica efetuada pela escola ao longo desse período no que diz respeito à construção do sujeito-leitor, particularmente se levarmos em conta que essa ação encontra-se definitivamente concluída para razoável parte de alunos que não prosseguirão em etapas posteriores de escolarização.

A classe dos sujeitos, 8ª X, funcionava em escola localizada em bairro residencial, não muito distante do centro da cidade, habitado predominantemente por famílias de classe

média baixa. Essa classe era composta por 33 alunos com idades variando dos 13 aos 16 anos (a maioria tinha 14), pertencentes a famílias de classe média baixa, cujos pais apresentavam, de modo geral, grau de escolaridade média, não caracterizando grupos altamente letrados nem tampouco privados de estágio básico de letramento: 21 mães eram donas-de-casa com curso de ensino fundamental completo ou quase completo, 2 eram professoras em escolas de ensino fundamental, 1 era bancária e 1 nutricionista com curso de ensino médio; as demais tinham curso de ensino fundamental incompleto, exercendo atividades como comerciantes, vendedoras, faxineiras e cabeleireiras; dos pais, 3 tinham profissões que exigiam curso universitário, 2 professores de ensino médio e 1 engenheiro, com as demais profissões variando de atividades braçais, como operários, pintores, a funcionários públicos e liberais como vendedores autônomos e pequenos comerciantes.

Todos os alunos afirmaram ter cursado a pré-escola, a maioria deles por dois ou três anos, onde tiveram oportunidade de entrar em contato com livros de histórias infantis e brinquedos pedagógicos; em casa, a exposição a material escrito era bastante razoável – 10 famílias assinavam jornais, sendo 6 locais e 4 estaduais, todas as famílias compravam jornais locais esporadicamente, bem como revistas (Manchete, Caras, revistas para adolescentes, revistas em quadrinhos), sendo que 8 alunos mencionaram aquisição ou empréstimo de livros- literatura espírita, esotéricos, vulgarização científica, novelas de suspense e western.

Buscando informações com relação à participação dos alunos-sujeitos em eventos de letramento, entendendo-se por eventos de letramento as experiências discursivas e sociais relacionadas ao uso da escrita, sem restringir-se necessariamente às atividades de ler e escrever (cf. Heath, 1982, 1983), constatei que a grande maioria havia tido alguma experiência de interações com adultos na leitura de folhetos instrucionais para montagem de

brinquedos de armar ou jogos, e cerca de metade deles havia experimentado audição de histórias de dormir na infância. Entretanto, a leitura não figurava como prática cultural significativa em sua vida social ou familiar, sendo suas horas de lazer constituídas por reuniões com os amigos em clubes ou shopping centers, em casa, assistindo TV ou a filmes em fitas de vídeo, brincando com jogos eletrônicos e jogos em computador, algumas vezes lendo revistas destinadas a adolescentes sobre esportes, músicas e personalidades artísticas da atualidade.

Desse modo, a maioria dos alunos não costumava ler fora da escola, a não ser as leituras extra-classe recomendadas e avaliadas pela professora – 14 afirmaram não ler nada fora da escola, 9 liam noticiário de esportes, horóscopo, e reportagens sobre “artistas” em jornais e revistas - apenas 8 relataram interessar-se eventualmente por livros de aventura, ficção científica, filosofia, romances.

Todas essas informações foram obtidas por meio de respostas fornecidas pelos alunos a um questionário elaborado especialmente para este fim. Em todas as respostas constavam informações sobre a leitura como atividade obrigatória, totalmente vinculada ao contexto escolar. Quando questionados:

1º) a respeito da série em que haviam lido mais apontaram aquelas em que “a professora mandava” (L.L.), “por causa das provas de livros” (L.B.);

2º) a respeito de outras leituras extra-classe, apontaram os livros recomendados ou indicados pelas professoras;

3º) sobre sua frequência a bibliotecas e sobre a finalidade com que o faziam, afirmaram quase unanimemente que o faziam para consultar livros como material de pesquisa escolar; sobre as leituras espontâneas do jornal mencionaram as seções de horóscopo,

esportes, resumo de novelas, piadas, classificados, a página policial, a página de lazer, matérias para público adolescente, sendo que uma aluna mencionou interesse por matérias de economia e outra referiu-se a artigos sobre ciência e genética. Apenas seis alunos revelaram gosto pela leitura, independente da necessidade escolar.

Uma etapa subsequente na coleta de informações foi desenvolvida através de entrevistas orais com um número reduzido de alunos voluntários, paralelamente ao período das aulas de leitura, as quais foram gravadas em áudio. Os dados obtidos permitiram traçar um perfil escolar relativamente homogêneo dos alunos: a quase totalidade da classe partilhara as mesmas experiências pedagógicas ao longo dos últimos oito ou dez anos, constituída pelo mesmo grupo desde a pré-escola em escola municipal de educação infantil. A partir da primeira série do ensino fundamental passaram a freqüentar a escola estadual onde se encontravam no momento dessa pesquisa, tendo sido alfabetizados com uso da cartilha PIPOCA , uma versão mais moderna das cartilhas tradicionais, todavia fundamentada na visão estruturalista da língua em que a leitura é concebida como decodificação.

1. 2. Observações sobre as práticas escolares de leitura

Houve, nesta primeira etapa da pesquisa, uma entrevista com a professora da classe para saber como estava sendo trabalhada a leitura na escola. Caberia mencionar que a atitude da professora foi totalmente aberta e cooperativa, havendo demonstrado grande interesse em conhecer os trabalhos desenvolvidos pela universidade e disposição para repensar sua própria prática, o que facilitou consideravelmente minha investigação.

Os dados foram coletados através da entrevista com a professora, de entrevista com alguns alunos e, ainda, examinando-se as anotações dos alunos registradas em seus cadernos de Português, em que constava o conteúdo programático trabalhado do início das aulas até aquele momento. Analisando esses dados, constatei que não havia propriamente ensino de leitura, isto é, não existia nenhuma ação pedagógica planejada para orientar os alunos ao desenvolvimento/modelamento de estratégias cognitivas utilizadas na leitura proficiente, assim como não havia espaço para leitura como construção de sentidos, em que os alunos interrogassem o texto e compartilhassem coletivamente os significados/leituras possíveis, através da mediação experiente da professora.

Os textos apresentados aos alunos eram extraídos de diversos livros didáticos e, ainda que do conjunto constassem algumas letras de músicas, poemas de coletâneas literárias, crônicas ou mesmo artigos jornalísticos, todos eram sempre transformados em textos “didáticos”, descontextualizados, desvinculados de sua situação de produção. A função social do texto escrito, assim, vinha sendo totalmente apagada pela absolutização da função didático-escolar. Para citar um exemplo, as músicas, originalmente produzidas para serem cantadas, e os poemas, certamente produzidos para serem apreciados por seu valor estético, eram transformados em objetos didáticos, como textos de estudo, lidos com o objetivo de fornecer respostas a exercícios de interpretação, interpretação essa previamente elaborada pelo autor do livro didático, fechada e acabada, cujos sentidos os alunos deveriam recuperar para terem suas respostas avaliadas como corretas.

Ainda que as questões de compreensão em leitura propostas aos alunos permitissem uma atribuição de significado ao texto, não era realizado nenhum trabalho pedagógico com desenvolvimento de atividades cognitivas complexas de inferência e reflexão, com ativação

do conhecimento prévio e análise crítica do conteúdo lingüístico, que pudessem levar os alunos a conceber a leitura como um ato dinâmico cognitivo e interacional. Ao contrário, predominava uma visão de texto com sentido imanente, estático, inerente à materialidade lingüística, e passível de ser extraído através de localização de informações em resposta a questões de compreensão que conduziam a uma leitura passiva na medida em que requisitavam apenas uma recuperação do sentido único, de acordo com a interpretação do autor do livro didático.

Algumas vezes apresentavam-se atividades de discussão denominadas “Ponto de Vista”, em que, a partir da leitura do texto, passava-se a discutir um tema, porém, ao invés de dialogarem com os sentidos construídos pelo autor, os alunos muitas vezes afastavam-se do texto lido, ignorando-o, passando a comentar o tema à luz de seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas. Em uma das aulas, registrada em cadernos de anotações dos alunos, após a leitura de uma notícia-reportagem e de um editorial intitulado “O quadril da modelo”, que discorria sobre as medidas exigidas para selecionar ou classificar as modelos profissionais, passou-se a discutir o incidente ocorrido com a modelo Cláudia Liz em uma cirurgia de lipo-aspiração, uma questão secundária no texto, abordada apenas para ilustrar uma crítica à situação de submissão das pessoas aos padrões impostos pelo mercado da moda atual. Deste modo, a leitura do texto propriamente dito passava a ocupar um papel secundário nas aulas de Português, tornando-se, assim, bastante improvável que viesse a desempenhar uma função social e crítica, como um questionamento em que se busca construir respostas através da escrita integrando “parte das novas informações ao que já se é”. (Foucambert, 1994:05)

Um outro exemplo, observado em anotações de outra aula, coloca em evidência o modo como a orientação pedagógica das aulas de leitura não conduzia ou mesmo desviava os alunos da apreensão de aspectos sócio-históricos, de crítica ou de denúncia social através da observação das marcas lingüísticas presentes nos textos lidos. Na atividade denominada “Entendimento de texto”, proposta para a leitura da canção “Maria Maria”, de Fernando Brandt e Milton Nascimento, não houve nenhuma menção à questão do racismo abordada por seus autores/compositores, assinalada lingüisticamente em expressões como “é o som, é a cor, é o suor”, “quem traz na pele essa marca”, nem tampouco referência ao sofrimento provocado pela discriminação, como se pode ler nos versos: “de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas agüenta”, “quem traz no corpo a marca Maria Maria mistura a dor e a alegria”, “quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”.

Ao invés disso, a interpretação oferecida aos alunos reduzia e amenizava a crítica social, apresentando a canção como se fosse apenas um elogio à mulher simples, do povo, focalizando levemente a posição de desigualdade social, omitindo totalmente a questão do preconceito racial. Enquanto para os autores da canção a negritude é o estigma que torna Maria mais oprimida que as outras mulheres, pode-se ler nas anotações de alunos: “Maria é o nome mais comum entre as mulheres, representa a mulher simples, do povo”; “Maria representa, no poema, a mulher injustiçada e oprimida que, mesmo assim, ainda luta e sonha”.

Além disso, quase sempre, os textos eram utilizados para atividades metalingüísticas, como estudo de vocabulário, de figuras de linguagem, análise morfológica e sintática, algumas vezes também para estudo da estrutura narrativa. Nesse último caso, a professora realizou a leitura do conto “Gaetaninho”, de Alcântara Machado, apresentando a análise dos

elementos da narrativa, porém intercalando-a com atividades de análise sintática, utilizando conjuntos isolados de sentenças do referido conto para atender a essa finalidade. Não havia, portanto, na leitura do conto, nenhuma preocupação com a leitura propriamente dita, como construção de sentidos que os alunos estariam realizando para o texto, para então estabelecer-se relação com a estrutura narrativa.

Como o conteúdo programático previa ainda o ensino da estrutura dos textos dissertativo-argumentativos, a professora havia passado aos alunos teoria (ponto copiado na lousa), com definições de dissertação e argumentação, definições do texto jornalístico – notícias e editoriais, fornecendo explicações complementares e exemplos. Porém, como esse ensino sempre partia da teoria para chegar aos exemplos, não eram oferecidas oportunidades para os próprios alunos construírem seu conhecimento de gênero textual e perceberem a diferença do funcionamento de um e outro texto através da observação de seu uso e modo de configuração.

Penso que tal ensino estaria fundamentado em concepções equivocadas de texto e linguagem neutros, cristalizadas no contexto escolar, que privilegiam a estrutura formal, visto que o foco do ensino/aprendizagem era sempre a estrutura dos textos, narrativos, dissertativos ou argumentativos, mas apenas como uma estrutura estática, desvinculada dos contextos de situação comunicativa e sócio-cultural de sua produção. Essa visão ignora ou contradiz a noção de gênero proposta por Bakhtin (1979), segundo a qual é a função comunicativa e social dos textos que determina a sua organização e o seu modo de funcionamento; igualmente se opõe à noção explicitada por Van Dijk (1989) ao explicar o conceito de superestruturas, esclarecendo que diferentes funções comunicativas e diferentes funções sociais determinam diferentes construções para os textos, de modo que o mesmo

evento (em seu exemplo, um roubo) pode ser expresso sob diferentes formas textuais, de acordo com o contexto comunicativo em que se inscreve (neste caso, um conto literário, uma notícia jornalística, um relatório policial, uma crônica ou mesmo um artigo opinativo).

O trabalho com a leitura de textos na escola, conforme pude observar, não procura conduzir os alunos à análise crítica dos elementos lingüísticos assinalados no texto através de um trabalho que favoreça o desenvolvimento dos processos cognitivos múltiplos e complexos mobilizados na leitura de leitores ativos e proficientes; ao contrário disso, esse ensino, fundamentado em uma concepção de linguagem neutra, didatizada e excessivamente artificial, apresenta as estruturas textuais dissociadas de seu contexto sócio-histórico, desconsiderando a natureza ideológica dos enunciados verbais.

Os resultados advindos das práticas empregadas segundo os padrões escolares parecem conduzir os alunos a uma apreensão mecânica e inócua de modelos estruturais restritivos que acabam por limitar a sua interação com os textos, distanciando-os de uma leitura crítica, não permitindo que percebam as estreitas relações dos sentidos produzidos com a organização estrutural e o modo de funcionamento textual.

1.3. Procedimentos metodológicos utilizados na verificação da leitura inicial dos alunos e na intervenção pedagógica

Com o propósito de conhecer a situação inicial de leitura dos alunos e, a partir desse conhecimento, elaborar uma proposta alternativa a ser implementada na intervenção pedagógica, além de obter informações e tecer essas observações acerca das experiências de

leitura dos alunos, procurei investigar a construção de sentidos realizada por eles em dois momentos:

1º) na leitura de um editorial da revista *Veja*, de 01-04-98, (edição 1540, ano 31, nº 13) intitulado “O Incêndio É Nosso”, abordando a questão de um incêndio ocorrido em Roraima por essa ocasião, em que se criticava a ineficiência do governo no combate ao fogo e sua recusa em aceitar ajuda da ONU, sob alegação de preocupação com a soberania nacional. Os alunos deveriam responder por escrito a perguntas sobre o entendimento do texto, que solicitavam somente a reconstrução dos sentidos propostos pelo autor, o significado do título e a elaboração de um resumo do texto, sendo-lhes permitido utilizar o texto e dicionário para a realização das tarefas.

2º) na leitura de um texto opinativo extraído da seção *Tendências/ Debates* do jornal *Folha de São Paulo* de 27-04-98, de autoria de Ivan Izquierdo, intitulado “Risos e Sorrisos”, que discutia o costume nacional de se cultivar o deboche em relação aos próprios problemas. Desta vez, após uma leitura atenta, os textos foram recolhidos com intuito de se evitar tentativas de construção de sentidos mediante a mera localização de informações. Em seguida, os alunos foram instruídos para realizar as atividades de compreensão da leitura propostas pela pesquisadora: responder por escrito a uma questão aberta expressando o seu entendimento global do texto, a uma questão sobre o significado do título e a uma questão sobre a “mensagem” do autor, com a qual pretendeu-se explicitar a natureza argumentativa do texto, ou seja, estimular os alunos a perceberem que o texto exprimia o ponto de vista do autor sobre determinada questão.

Em seguida, procedeu-se à intervenção pedagógica desenvolvida no curso de dois meses, maio e junho, durante o 1º semestre do ano letivo de 1998, utilizando-se um total de

20 aulas, que foram gravadas em áudio. Foi programada a leitura de 11 textos jornalísticos, todos eles textos argumentativos, em sua maioria extraídos da seção OPINIÃO, do jornal A Folha de São Paulo, de publicação recente, constituindo-se de comentários sobre fatos noticiados ou questões levantadas em data pouco tempo anterior ou concomitante à dos encontros com os alunos; dois editoriais, um da Folha de São Paulo e outro da revista Veja, e incluíam-se ainda três textos-reportagem do jornal A Folha de São Paulo, não explicitamente argumentativos, porém destinados a formar opiniões e fundamentar posicionamentos dos grupos sociais a que pertenciam os leitores a respeito de um assunto polêmico.

Os referidos textos seguem relacionados de acordo com a ordem seqüencial das aulas em que foram lidos, a fim de facilitar a leitura:

1. RODEIO, seção Opinião, do jornal Folha de São Paulo, de 28-10-97, autor Wanderley Baptista da Trindade Júnior, duas aulas em 06-05-98.
2. GOVERNANTES E CEGUEIRA, seção Opinião, do jornal Folha de São Paulo, de 29-04-98, autor Walter Barelli, duas aulas em 13-05-98.
3. SÓ CHUTAM CACHORRO MORTO, na coluna Freeway, no suplemento Folhateen, do jornal Folha de São Paulo, de 16-03-98, autor Gustavo Ioschpe, duas aulas em 20-05-98.
4. DEMAGOGIA DA FOME, da seção Opinião, do jornal Folha de São Paulo, de 02-05-98, autora Arlete Sampaio, duas aulas em 27-05-98.
5. DESONESTIDADE EXPLÍCITA, da seção Editorial/opinião, do jornal Folha de São Paulo, de 27-05-98, autor Clóvis Rossi, duas aulas em 08-06-98.

6. OMISSÃO E OPORTUNISMO, editorial do jornal Folha de São Paulo, de 27-05-98, duas aulas em 15-06-98.
7. Reportagem-entrevista intitulada: “Ação MST é eleitoreira, diz secretário”, da sucursal de Brasília, p.6, seção brasil, do jornal Folha de São Paulo, dia 06-06-98, duas aulas em 17-06-98.
8. Reportagem-entrevista intitulada: “Saques têm um século de história”, de Fabiano Maisonnave, free-lance para a Folha, p.6, seção brasil, do jornal Folha de São Paulo, dia 06-06-98, duas aulas em 18-06-98.
9. Reportagem-entrevista intitulada “Saque é culturalmente aceito no NE, diz Ruth”, da reportagem local, p. 6, seção brasil, do jornal Folha de São Paulo, dia 06-06-98, duas aulas em 19-06-98.
10. O DIREITO À HONRA, da seção Tendências/Debates, do jornal Folha de São Paulo, do dia 11-06-98, autor Teotônio Vilela Filho, uma aula em 22-06-98.
11. A INIQUIDADE TOLERADA, editorial da revista Veja, publicado na seção Carta ao leitor, de 06-05-98, uma aula em 23-06-98.

Cada um desses textos era fotocopiado, com referência explícita à fonte, autoria, seção e data, sendo distribuído para ser lido em encontros com duração de duas aulas de 50 minutos cada, e minha proposta de ensino de leitura consistia em intermediar um processo coletivo de construção dos sentidos pelos/com os alunos, dando como objetivo para a leitura os propósitos de um leitor de jornal comum: a busca de informações e contato reflexivo com a realidade e o mundo no qual estão inseridos enquanto cidadãos.

Procurei interferir explicitamente, durante as oportunidades surgidas na interação, incentivando as atividades de inferência lexical, de previsão dos significados do texto, da

consideração dos mais relevantes elementos contextuais de produção do texto, especialmente o papel do destinatário e a intencionalidade do autor, o contexto sócio-histórico em que o texto se inseria, buscando, assim, criar condições para a apreensão da noção de gênero discursivo, e orientar os alunos para uma reflexão crítica sobre o texto lido; ao mesmo tempo, procurei levá-los à apreensão da estrutura esquemática do texto argumentativo, para que fossem percebendo a intertextualidade formal ou tipológica.

Devo mencionar, porém, que em nenhum momento considerei o uso de uma metodologia pré-estabelecida, e a seleção dos textos não se deu de forma apriorística, mas durante a intervenção, levando em conta inclusive os assuntos mais abordados pela mídia naquele momento e que tivessem relações de significado dentro da realidade social dos alunos-leitores.

O primeiro texto, um artigo jornalístico de opinião, comentava criticamente o espetáculo dos rodeios, fato muito familiar aos alunos-sujeitos e freqüentemente ocorrido na cidade. O segundo texto consistia em um comentário sobre política, e uma crítica bastante comedida à alienação de muitos governantes em relação aos problemas que afetam as camadas populares. O terceiro, destinado especialmente ao público jovem, abordava, em tom mordaz e irreverente, um assunto-escândalo que ocupou grande espaço na mídia: o desabamento de dois prédios no Rio de Janeiro, de empreendimento imobiliário em situação legal considerada irregular, pertencente ao deputado Sérgio Naya, que teve como consequência muitas mortes, ferimentos, além das perdas materiais para os moradores.

Já o texto número 4 introduziu um tema comum a todos os textos seguintes: a questão da seca no nordeste do país e a polêmica sobre o uso eleitoreiro dos recursos destinados a socorrer a população; o texto número 5 enfocava especificamente a questão dos

saques e o envolvimento ou não do Movimento dos Sem Terra nestas ações e o texto número 6 discutia a mesma questão, analisando a posição do governo e a das forças políticas de oposição nesses episódios.

Dá por diante tive oportunidade de selecionar os textos dando sequência ao mesmo assunto, aproveitando a proliferação de artigos jornalísticos que o abordavam, de modo a construir um repertório de textos inseridos no contexto sócio-histórico do qual todos estavam participando naquele momento. Assim, os textos 7, 8 e 9 constituíam textos-reportagem com enfoque no tema dos saques no NE, com apresentação de entrevistas com pessoas que sustentavam posições divergentes, e a atividade desenvolvida em classe consistiu em leitura comparativa dos textos, seguida por manifestação oral dos alunos organizados em grupos e defendendo pontos de vista pró ou contra os saques.

Nas aulas subseqüentes, os alunos fizeram a leitura de dois textos opinativos (10 e 11) que focalizavam o mesmo tema (saques) e expressaram seu entendimento por escrito. Estes dois últimos textos foram lidos também por alunos de outra classe, 8ª série Y, para obtenção de dados que fossem posteriormente confrontados com aqueles obtidos através das leituras/interpretações produzidas pelos alunos-sujeitos da ação pedagógica, com o propósito de se avaliar os possíveis resultados decorrentes dessa intervenção.

Procurou-se selecionar uma classe de perfil semelhante à primeira, 8ª X, através de aplicação do mesmo questionário informativo, cujas respostas indicaram equivalência na estrutura sócio-econômica e na experiência de letramento dos alunos. Também houve consultas a três professores que trabalhavam com as mesmas turmas e que apontaram exatamente estas duas classes como as que mais se assemelhavam do ponto de vista do rendimento escolar, destacando-se entre estas opiniões aquela da professora de Português,

por referir-se especificamente à correspondência no desempenho dos alunos dessas classes X e Y em atividades de leitura e produção de texto.

Minha intervenção pedagógica, bem como a coleta e análise de dados da pesquisa, fundamentaram-se em metodologia de linha qualitativa e de cunho etnográfico, com influência de modelos de pesquisa-ação que, conforme Thiollent (1994) e Oja-Smulyan (1989) caracterizam-se por promover formas de investigação auto-reflexiva e uma ação visando transformar/aprimorar práticas sociais e educacionais em contextos específicos como o de sala de aula. Considero, de acordo com Foucambert (op. cit.), que a pesquisa-ação vem a ser a forma mais adequada de pesquisa em questões pedagógicas, constituindo a única abordagem que permite reinvestir as contribuições da pesquisa na ação educativa, por estudar o seu objeto de interesse, buscando compreendê-lo na própria ação de transformação, e ao analisar os processos e resultados dessa transformação.

Assim, coerentemente com os propósitos de uma pesquisa-ação, procurei associar o valor científico ao valor didático deste trabalho, ao investigar as dificuldades dos alunos da 8ª série, e traçar um plano de ação pedagógica para interferir em sua prática de leitura, uma proposta alternativa, objetivando promover uma ação transformadora de ordem educacional que atuasse no sentido de levar os alunos-sujeitos a se tornarem leitores críticos.

Para cumprir tal objetivo, considerei pouco adequado ou insatisfatório focalizar somente dados quantitativos; procurei, todavia, coletar dados gerais, referentes a todos os alunos-sujeitos e observá-los de modo a compor uma visão panorâmica, ou uma visão de conjunto da classe toda, como um pano de fundo em que fossem inseridas as análises qualitativas.

Devo mencionar ainda que, apesar da exigüidade de tempo disponível para a pesquisa-ação, julguei este trabalho bastante válido e relevante do ponto de vista social, em face da “importância do ato de ler”, através do qual o sujeito-leitor pode desenvolver uma visão crítica e instaurar novas relações com o mundo real, pois conforme ensinou Paulo Freire “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (Freire,1984: 22)

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA INICIAL DOS ALUNOS

*“Literacy unlocked a variety of doors,
but it did not necessarily secure admission.”
(Cressy)*

2.1. Análise dos dados da etapa preliminar

Conforme já afirmei anteriormente, com o propósito de verificar a compreensão e o modo como os alunos construíam sentidos na leitura de textos argumentativos na etapa preliminar dessa pesquisa, solicitei inicialmente que eles respondessem a algumas questões sobre a leitura do editorial da revista *Veja*, de 01-04-98, intitulado “O Incêndio É Nosso”.

Este texto tinha como assunto um incêndio ocorrido em Roraima por essa ocasião e que teria assumido grandes proporções com evidentes prejuízos ecológicos, devido à demora das autoridades governamentais em tomar providências adequadas em tempo hábil, sob alegação de que a interferência de órgãos internacionais constituiria uma ameaça à soberania nacional. A tese do artigo criticava o governo brasileiro que, ao sustentar-se em uma retórica nacionalista, recusa ajuda externa e, mostra-se incapaz de resolver o problema por conta própria. O título do editorial, “O Incêndio É Nosso”, constituía uma alusão irônica em relação às preocupações nacionalistas, cujo sentido poderia ser mais facilmente apreendido se evocadas relações de intertextualidade com enunciados como “o petróleo é nosso” ou “o Brasil é nosso”.

Os dados permitem verificar que, de modo geral, os alunos conseguiram reconstruir os sentidos da superfície do texto, realizando o processamento morfológico-semântico e foram capazes, portanto, de efetuar a leitura em níveis elementares. No entanto, foram observadas várias características que indicam dificuldades de realização de uma leitura crítica, como o fato de a maioria dos alunos não terem percebido a ironia do título, a própria natureza argumentativa/persuasiva do texto lido, e nos casos em que era apreendida a intenção crítica do autor, havia sempre adesão à posição por ele defendida.

i) A não-percepção da ironia do título

A maioria (20) dos alunos não percebeu o sentido irônico do título do editorial, conforme se pode observar nos seguintes exemplos:

(1)

“Esse título significa que o incêndio é nosso. Porque os maiores culpados por esse incêndio foram os agricultores, que antes do plantio, tem que inventar de fazerem as queimas para limpar o terreno. Só que muitas vezes eles não tem noção do que pode ocorrer com essas queimadas”;

(2)

“O título significa que os incêndios que acontecem é culpa nossa porque tem muitas pessoas que tacam fogo em terrenos para construir casas e algumas outras coisas. E quanto ao incêndio em matas e reservas florestais quem faz é nós, então é por isso que o artigo chama ‘o incêndio é nosso’ ”;

(3)

“O título significa que o problema que está ocorrendo no Estado de Roraima é culpa dos próprios brasileiros que querem estragar a natureza, que não estão nem aí do que está acontecendo nem o próprio governo não tomou providências.”;

(4)

“O problema de tudo isso é nosso. Pois é o homem que gera o incêndio e prejudica a ele mesmo.”.

Esses exemplos indicam uma leitura linear, centrada no texto como um objeto autônomo e auto-contido; não há evidência de relações intertextuais realizadas pelos alunos na construção de sentidos, com a ativação de conhecimentos de outros noticiários jornalísticos sobre a questão da recusa governamental à ajuda externa, e/ou a evocação de outros títulos/enunciados inter-relacionados (tais como “O petróleo é nosso”, “O Brasil é nosso”), o que seria possível mediante a apreensão do contexto intertextual (cf. Fairclough, 1989) envolvendo a reconstituição do cenário sócio-histórico em que se inserem os textos. Tal não ocorre, certamente devido à pouca exposição dos alunos a textos com títulos irônicos e a textos jornalísticos no contexto escolar, o que teria dificultado a construção de um repertório intertextual. Essa leitura talvez possa ser explicada como um efeito da leitura didática do padrão escolar, com uma concepção de linguagem neutra e não-ideológica, que não conduz à percepção da intencionalidade do texto, com o estabelecimento de uma atitude de reverência ao texto escrito e uma tendência à aceitação passiva de seu “conteúdo”. Além disso, na leitura escolar os textos, de modo geral, são trabalhados individual e isoladamente, sem estímulo à produção de relações intertextuais durante a construção de sentidos.

ii) A não-apreensão da natureza argumentativa/persuasiva do texto.

Através da análise dos resumos produzidos pelos alunos e da compreensão que eles evidenciam, pode-se concluir que mais da metade deles (18) não percebeu que o texto era

um comentário crítico sobre uma questão polêmica e que expressava o ponto de vista dos editores da revista:

(5)

“Os agricultores do Estado usam o fogo para limpar terrenos antes do plantio. A queimada no estado de Roraima foi uma catástrofe, estava alastrando-se muito e o governo não aceitou a ajuda da ONU, pois os militares achavam que a aceitação da ajuda estrangeira pudesse ser interpretada como uma confissão de fracasso. O governo só reagiu depois que a imprensa mundial passou a denunciar a destruição, nas últimas semanas.”;

(6)

“No Brasil há muitos problemas com as queimadas que os agricultores fazem para limpar o terreno para plantios. E a pior foi a que estava devastando a Roraima. Tudo isso ocorreu também com a seca do El Niño, que está afetando nosso clima. O nosso governo tinha uma solução para esse problema, a ajuda do exterior. Eles tinham tudo na mão, avião, helicópteros, era só pedir, mas recusaram, para não demonstrar o fracasso daqui do Brasil.”;

(7)

“Eu entendi que um incêndio está acabando com o estado de Roraima e que o governo nada havia feito a tempo. A ONU havia oferecido ajuda ao governo brasileiro, com muitos recursos importantes e o país recusou, enquanto isso o incêndio alastrou.”;

(8)

“Antes os agricultores usavam o fogo para devastar o terreno antes do plantio. Agora eles tem que queimar em virtude do fenômeno El Niño que está afetando todo o planeta. A ONU ofereceu vários transportes ao governo, mas eles não aceitaram.”

Como os exemplos 5, 6, 7, 8 indicam, os alunos haviam feito uma leitura própria de texto informativo-narrativo: a crítica ao governo praticamente não é mencionada, com predomínio da reconstituição dos fatos apresentados pelos autores como se fossem “verdades”, e não premissas de um texto argumentativo-opinativo, sujeitas à contestação e discordância do leitor. Dessa forma, o caráter argumentativo e crítico do texto lido foi apagado. A causa provável seria a pouca familiaridade dos alunos com textos argumentativos (conhecimento intertextual), o que os impediu de construir um modelo de expectativa adequado ou em conformidade com o funcionamento desse tipo de texto, em que pudessem prever a apresentação de uma tese/opinião defendida por um autor, apoiada em argumentos consistentes e válidos com o propósito de levar os leitores a determinada conclusão.

iii) A adesão incondicional à posição do autor.

Embora a maioria dos alunos se dirigisse ao texto considerando-o narrativo ou didático-expositivo, cerca de um terço (10) demonstrou ter percebido a intenção crítica do autor, porém em uma atitude de completa adesão à posição adotada por ele, com aceitação dos dados/argumentos sem questionamento:

(9)

“Eu entendi que o melhor seria aceitar a ajuda do exterior mas o Brasil foi muito orgulhoso e não aceita, acha que poderia resolver sozinho” ;

(10)

“Entendi que o governo brasileiro fez uma burrice de não aceitar a ajuda estrangeira e da ONU ”;

(11)

“A destruição é culpa do governo por não aceitar ajuda da ONU mais cedo”. ;

(12)

“Eu entendi que o governo deveria ter aceitado ajuda da ONU, porque eles tinham tudo aviões, helicópteros, especialistas em incêndios florestais...”;

(13)

“O Brasil foi orgulhoso e acabou prejudicando a floresta, eu acho que nós nunca devemos recusar ajuda de outros, como é o caso do Brasil, que recusou dos EUA”.

Nestes exemplos, a opinião do autor é tomada pelos alunos como a visão “correta”, como um conselho ou orientação de cunho moralizante, com a qual eles se sentem compelidos a concordar. Essa aceitação passiva das idéias do autor tem relação com a supervalorização da escrita com uma conseqüente sacralização do texto escrito promovida pela escola, e também pode ser explicada pelo predomínio da leitura de textos didáticos-informativos e ausência de experiências de leitura que envolvessem questionamento e reflexão sobre a consistência existente entre argumentos e conclusão, e de atividades de comparação e avaliação sobre diferentes pontos de vista.

Em um segundo momento, solicitou-se aos alunos que fizessem a leitura do texto opinativo intitulado “Risos e Sorrisos”, extraído da seção Tendências/ Debates, do jornal Folha de São Paulo, do dia 27-04-98. Este texto discutia a questão cultural brasileira de se cultivar o deboche, considerando-a uma postura de falta de ética e seriedade, adotada inclusive por instâncias governamentais e políticas do país, entendendo que sua propagação produzia sérios danos ao desenvolvimento da nação, na medida em que contribuía para

minimizar a gravidade dos problemas, dificultando o real enfrentamento e superação dos mesmos.

Conforme já dito anteriormente, neste segundo momento os textos foram recolhidos a fim de se evitar tentativas de construção de sentidos mediante a mera localização e cópia de informações; a seguir, os alunos responderam, por escrito, primeiramente a uma questão aberta expressando o seu entendimento global do texto, depois a uma questão sobre o significado do título e a uma outra questão sobre a “mensagem do autor”, com a qual pretendeu-se explicitar a natureza argumentativa do texto, ou seja, estimular os alunos a perceberem que o texto exprimia o ponto de vista do autor sobre determinada questão.

De forma semelhante ao primeiro texto lido, os alunos, em sua maioria, conseguiram processar o texto nos níveis morfológico-semânticos mais elementares, ou seja, construíram sentidos a partir da estrutura lingüística superficial do texto, porém, ao expressar seu entendimento global, eles demonstraram dificuldades que impediram uma leitura mais profunda e crítica, algumas das quais já evidenciadas na compreensão do texto anterior:

i) a não-apreensão da estrutura/funcionamento do texto argumentativo (tese/argumentos/conclusão).

Os resumos e comentários dos alunos evidenciam uma percepção do texto como informativo-narrativo: os exemplos utilizados pelo autor como argumentos para fundamentar a tese são vistos como simples fatos de uma narrativa ou informações de um texto expositivo, apagando-se o caráter argumentativo do texto lido:

(14)

“Em Brasília uma turma de garotos colocaram fogo em um homem que estava dormindo na rua, pensaram que fosse mendigo, mas era um chefe indígena, fizeram tudo isso rindo”;

(15)

“Eu entendi que aqui no Brasil aconteceram e ainda acontecem coisas que são hilárias, parecem piadas. E tudo isso abala a imagem de nosso país. Por exemplo, o índio que foi queimado. Por brincadeira alguns jovens ricos colocaram fogo em um homem achando que era um mendigo. Tudo isso não deu em nada, pois acharam que foi só brincadeira de jovens risonhos. Outra piada foi a de estudantes que elegeram Adolf Hitler como o homem mais admirável do século, mas novamente não deu em nada, pois era só brincadeira.”;

(16)

“O texto fala que no Brasil tudo tem uma piada, o fato de matar índio queimado, chamar o exército para acabar com a dengue e etc; aqui as leis não são seguidas com rigidez pois é um país de muita risada e outros países onde não a risadas as leis pegam e funcionam como devido.”;

(17)

“Aqui no Brasil parece que tudo vira piada. Hoje em dia as pessoas dão risadas até da maldade, da miséria, do racismo, do preconceito, etc”;

ii) a adesão à posição do autor.

Os alunos assimilam o ponto de vista sustentado pela argumentação do autor como uma expressão da verdade, um conselho ou uma orientação de cunho moral que, endereçada a eles por meio de um texto didático escolar, os predispõe à adesão total e à aceitação passiva:

(18)

“O riso é bom mas não devemos rir da desgraça dos outros como aconteceu em Brasília a pouco tempo alguns jovens ricos queimaram um índio que estava dormindo em um banco pensando que fosse um mendigo...”;

(19)

“Os outros países riem da nossa cara e eles é que estão certos. Realmente desse jeito o Brasil não vai pra frente.”;

(20)

“Que precisamos levar as coisas a sério seguir leis como elas são feitas e não com um riso e deixar quieto e também que o futuro não pode ser assim.”;

(21)

“Nós temos que parar de rir de coisas que não tem graça.”

Estes últimos exemplos revelam uma ausência de distanciamento crítico dos alunos-leitores em relação à posição do autor; esse distanciamento seria necessário para que pudessem questionar e avaliar a consistência dos argumentos e conclusões. Ao contrário, assim como na compreensão do primeiro texto, os alunos demonstram uma tendência a reverenciar as idéias veiculadas por meio do texto escrito, muitas vezes acatando a opinião do autor como se fosse uma orientação de cunho moral, o que, conforme já foi dito, poderia ser explicado como um efeito das práticas de leitura escolar.

Também como no texto anterior, a não-apreensão do funcionamento do texto argumentativo, evidenciada pelos resumos e comentários em que os alunos preocupam-se apenas em reproduzir o “conteúdo” do texto, como fatos e informações, revela a pouca familiaridade com a leitura de textos opinativos/argumentativos e portanto, um conhecimento intertextual escasso e insuficiente para possibilitar o reconhecimento do gênero jornalístico e da estrutura e modo de funcionamento do texto argumentativo.

Quanto à atitude de leitura verificou-se, através das respostas fornecidas pelos alunos, que em ambos os textos, a tentativa de recuperação do conteúdo informacional estava associada à adoção da estratégia de pareamento do texto. Assim, ao analisar os resumos e as respostas produzidas pelos alunos após a leitura do primeiro texto, “O Incêndio É Nosso”, verificou-se que muitos deles haviam transcrito literalmente vários trechos do texto lido (exs. “*O Brasil procura atacar os problemas pelo lado errado*”, “*por trás dessa atitude de aparente independência estava o temor dos militares*”, “*tudo estaria bem se o governo tivesse tomado essa medida por conta própria, mas ele só tomou medidas depois que a imprensa mundial passou a denunciar a destruição*”), supostamente buscando construir os sentidos através da simples localização das informações na superfície textual.

No segundo texto lido, “Risos e Sorrisos”, embora não pudessem mais localizar e transcrever as informações do texto, os alunos muitas vezes ainda reproduziam trechos memorizados durante a leitura (ex. “*outra coisa que eu me lembro alguns rapazes mataram um velho índio que estava deitado no banco pensando que o índio era um mendigo*”), outras vezes procuravam parafrasear seu conteúdo (exs. “*No Brasil desde a época da escravidão tem se o costume de rir de tudo*”, “*O Brasil já foi chamado de tristes trópicos por não corrigir essas coisas*”, “*Os brasileiros, por causa desses risos, já foram chamados até de ‘tristes trópicos’*”). De qualquer maneira, os alunos sempre demonstravam preocupação em localizar, reter e reproduzir as informações “contidas” no texto, utilizando prioritariamente a estratégia de cópia e apagamento, com apoio nos elementos lingüísticos da superfície textual.

Tal ocorrência poderia ser atribuída às práticas de leitura escolar desenvolvidas desde as séries iniciais do período de escolarização, pois sabe-se que os exercícios cartilhescos, até

hoje presentes e comuns na maioria das escolas, orientam neste sentido: localizar, sublinhar ou copiar os trechos do texto com a resposta “correta”, extrair determinadas palavras (sinônimos, antônimos) ou funções gramaticais (morfológicas, sintáticas) do texto e assim por diante.

Essas práticas, predominantemente adotadas desde os primeiros trabalhos com leitura e compreensão de textos em aulas de Português, também são estendidas às atividades de leitura e compreensão de textos em outras disciplinas, de forma que estudar determinado assunto em contexto escolar geralmente é concebido como apreender e reter ou memorizar informações pontuais contidas nos textos, na maioria das vezes sem a preocupação de se refletir sobre elas e inter-relacioná-las, mas somente com a finalidade de obter sucesso em avaliações que requisitam reprodução do conteúdo didático apresentado nas aulas.

Os dados iniciais obtidos com a leitura dos dois textos foram analisados de acordo com algumas categorias estabelecidas para verificar como a ativação de conhecimento intertextual interferia na construção dos sentidos: o reconhecimento do gênero jornalístico opinativo com suas características básicas, como a intencionalidade, a estrutura argumentativa e a situação de enunciação (objetivos específicos da produção e circulação, momento e lugar sócio-históricos, posição de autor/leitores).

Os resultados sumários permitem identificar uma leitura caracterizada pela reconstrução de informações/conteúdo em um nível superficial, sem a percepção do funcionamento e da natureza persuasiva do texto argumentativo; os alunos-sujeitos, de modo geral, não demonstraram um conhecimento do gênero jornalístico opinativo, do seu modo de funcionamento, que pudesse ser ativado para que estabelecessem relações intertextuais durante a construção de sentidos dos textos lidos. Assim, por não conhecerem ou não

estarem familiarizados com este gênero, eles não conseguiram apreender seu esquema argumentativo, sua configuração discursiva, nem os elementos constituintes da situação de enunciação que interferem na produção dos sentidos dos textos: a intencionalidade, o lugar social do autor/enunciador e a relação com os leitores-destinatários, o lugar e o momento histórico da produção, os objetivos específicos da produção e da circulação dos textos.

Ao invés disso, parecem ter projetado sua leitura de acordo com os modelos textuais em funcionamento dentro do gênero escolar, organizados a partir de suas experiências anteriores de leitura, que regulavam expectativas e previsões bastante uniformes para qualquer texto. Quero dizer que, dentro do gênero escolar, todos os textos recebem um tratamento um tanto homogeneizante, anulador de suas particularidades e contextos discursivos específicos, tendo como reconhecida a função única de informar e doutrinar, ocasionando, nesse caso, um efeito de apagamento do caráter argumentativo dos textos lidos. Conforme indicam as análises:

a) a tese dos textos opinativos, na maioria das vezes, não era apreendida pelos alunos-sujeitos e, quando apreendida, não era percebida como um ponto de vista sujeito à contestação, mas como uma verdade, uma orientação de cunho moral apresentada a eles por meio de um texto didático=escolar (exemplos 9, 10, 11, 12, 13);

b) os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a tese muitas vezes eram tomados como simples fatos constituintes de uma narrativa, como informações legítimas, ou ainda como exemplos a serem seguidos ou evitados, conforme a orientação transmitida pelo autor do texto (exemplos 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18);

c) a intenção do autor, tal como percebida pelos alunos-leitores, era de instruí-los ou orientá-los sobre os modos de pensar ou de proceder “corretos” e/ou adverti-los contra os procedimentos indevidos ou “incorretos” (exemplos 13, 18, 20, 21);

d) dificuldades para identificar recurso tipicamente argumentativo como a ironia, certamente porque essa leitura inicial realizada pelos alunos priorizava a busca dos sentidos literais, passíveis de serem reconstituídos com apoio nos elementos lingüísticos da superfície textual (exemplos 1, 2, 3, 4).

Tais resultados permitem concluir que o fato de os alunos filiarem os textos a um modelo único, inserido no gênero escolar, funcionou para regular suas expectativas e previsões, levando-os à produção de uma leitura didatizada e predominantemente acrítica, caracterizada pela tentativa de recuperar o conteúdo informacional dos textos, através do uso da estratégia de cópia e apagamento, apoiando-se nos elementos lingüísticos da superfície textual. O desconhecimento do gênero jornalístico opinativo, com a compreensão do seu modo de funcionamento, traduzindo-se em ausência de conhecimento intertextual, evidentemente obstaculizou a construção de sentidos dos textos argumentativos e a conseqüente produção de uma leitura crítica.

Trabalhar, pois, com uma proposta de ensino de leitura que investisse no desenvolvimento do conhecimento intertextual, tendo em vista os efeitos de alienação e manipulação que o discurso argumentativo-persuasivo veiculado pela mídia exerce sobre os sujeitos em nossa sociedade de consumo, tornava-se imprescindível para atingir o objetivo de contribuir para a formação de leitores críticos, aos quais fossem asseguradas as condições de plena inserção no mundo letrado, com a possibilidade de formar conceitos e opiniões através da leitura que lhes conferissem o direito ao legítimo exercício da cidadania.

2.2. Refletindo sobre o modo escolar de construir sentidos na leitura

Ao verificar o modo didático como os alunos construíam sentidos na leitura desses dois textos, observei que seu modo de fazer sentidos vinculava-se/dependia diretamente ao/do modo como se dirigiam ao texto, que por sua vez vinculava-se ao conceito de texto construído durante o período de escolarização. Desse modo, constatei a necessidade de inserir estas leituras em um quadro mais amplo das práticas de leitura efetuadas na escola e a necessidade de refletir sobre as concepções subjacentes de linguagem e texto que lhes forneciam sustentação.

Kleiman (1993) verificou que a concepção de texto e leitura adotada na escola traz como consequência a formação de um leitor passivo, um pseudo-leitor, certamente mais propenso a recuperar do que a construir os sentidos de um texto, por estar submetido constantemente à realização de atividades mecânicas em torno do texto, que não focalizam os sentidos propostos pelo autor através de uma possível análise crítica dos elementos lingüísticos utilizados por ele. A autora afirma que tais práticas instauram e legitimam, disseminando para fora da escola, um entendimento equivocado de que o aprendizado de Português seria a aquisição de um saber lingüístico desvinculado do uso da língua.

Refletindo a respeito de tais considerações e, partindo do mesmo ponto de vista da autora, o que se pode observar é que essa visão escolar está atrelada a uma concepção de linguagem que foi se constituindo isolada de seu contexto sócio-histórico e cultural, estabelecendo um modelo lingüístico totalmente artificial e neutro, desprovido de caráter ideológico, e um modelo de leitura didática, que acabam distanciando o aluno da postura questionadora que caracteriza uma leitura crítica. Penso que concepções que neguem os

componentes ideológicos e sócio-históricos da linguagem impossibilitam a realização de uma análise crítica dos elementos lingüísticos utilizados na produção dos textos. Nesse sentido, a fim de fundamentar tal ponto de vista, apresento reflexões teóricas de vários autores que apontam o apagamento do aspecto social, histórico, cultural e ideológico na concepção escolar da linguagem e nas práticas nela fundamentadas.

Heath (1982), em seu estudo etnográfico, demonstra as diferentes experiências de três comunidades norte-americanas com a cultura letrada e sua correlação com um bem ou mal sucedido aprendizado escolar e postula que existem diferentes “modos de fazer sentido”, a partir de textos escritos para comunidades sociais diferentes, de acordo com as experiências sócio-culturais específicas de cada uma delas, argumentando que a natureza desses modos de fazer sentido é cultural.

A primeira comunidade, referida como Maintown, constituída por representantes do camada social letrada, preparava suas crianças desenvolvendo formas de interação lingüístico-cognitivas compatíveis com as normas de sistematização e descontextualização que caracterizam a linguagem escolar. Esses constituíam os alunos totalmente bem sucedidos na instituição escolar.

A segunda comunidade, Roadville, composta por representantes da classe média, apesar de possuir condições econômicas equivalentes às da comunidade anterior, não mantinha as mesmas relações de inserção no meio cultural letrado, não conseguindo reproduzir igualmente, em ambiente doméstico, o padrão didático escolar. A reprodução parcial do modelo privilegiado pela escola garantia a suas crianças um sucesso relativo, limitado às séries iniciais.

Já a comunidade de Trackton era composta por negros de origem rural, trabalhadores da indústria têxtil que, embora não apresentassem problemas sócio-econômicos, diferiam muito dos padrões culturais letrados adotados pelo sistema escolar. Suas crianças não conheciam os rituais de leitura na hora de dormir, nem as diversas formas de interação através das quais eram reproduzidos os padrões lingüísticos e cognitivos próprios da sociedade letrada, com que os pais exercitavam seus filhos nas duas outras comunidades observadas. Assim, apesar de desenvolverem uma rica relação com a linguagem metafórica e ficcional, não se adaptavam às regras sistematizadas do contexto escolar.

Entre as crianças com história de fracasso escolar predominavam evidentemente as da comunidade de Trackton, cujos modos de fazer sentido não condiziam com os modos da camada culturalmente hegemônica dentro da sociedade letrada. Percebe-se que isso não ocorre por uma mera coincidência, visto que “a escrita guarda em si as marcas de sua apropriação histórica, sua assimilação e manipulação em condições de absoluto privilégio por segmentos sociais das classes dominantes, que determinaram o próprio sistema de referências para sua aprendizagem .” (Osakabe, 1982:149)

Assim se explicam também a afinidade entre o código dito da escrita e o padrão lingüístico socialmente dominante, os modelos de discurso autorizado oferecidos aos alunos, a supervalorização do texto escrito efetivada em sociedades grafocêntricas como a nossa (Gnerre, 1991) e tornam-se compreensíveis a tendência à uniformização e à homogeneização dos sentidos construídos na leitura de textos na escola.

De acordo com Foucambert (1994:121), “não se considera que a leitura e os escritos dos que lêem podem não ser modelo desejável e generoso para sua generalização, pois é o modelo dos atuais privilegiados. Como prática social, no entanto, a leitura é assim porque é

feito e fato dos que, graças a ela, simultaneamente dominam, se identificam e se diferenciam socialmente.” Há, portanto, uma ordem e controle na realidade escolar, em que o texto é concebido como objeto sacralizado, como produto acabado, cujos modos de fazer sentido são autorizados e impostos pela sociedade letrada, dos capazes, aos menos competentes, ou ignorantes. (Signorini, 1995)

Assim também poder-se-ia esboçar uma explicação incipiente para a dificuldade dos alunos desta pesquisa em abandonar a leitura exclusivamente didática dos textos argumentativos, concebidos como portadores de verdades a serem apreendidas, sua completa adesão à posição do autor e até mesmo, em muitos casos a não-percepção da intencionalidade, chegando a produzir uma leitura acrítica ou ingênua do texto opinativo, em decorrência da concepção da linguagem neutra em contexto escolar e de uma opção pelo modelo autônomo de letramento.

Street (1995), em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, afirma que a pedagogização da escrita, ou seja, a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola, que desconsidera os diferentes significados que a escrita pode assumir para grupos sociais distintos, de acordo com os diversos contextos sócio-culturais em que ela se acha inserida, produz uma reificação da linguagem que visa exatamente reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar.

Este processo de reificação resulta na construção de uma concepção de linguagem excessivamente artificial, falaciosamente neutra, que promove uma desvinculação do texto com as experiências significativas do real, instaurando uma ruptura comunicativa e impedindo o texto de constituir-se como objeto significativo em fases iniciais de

aprendizagem, conforme demonstrado por Terzi (1995) em seu estudo sobre leitura com crianças de meios iletrados.

Penso que no caso dos alunos focalizados em minha pesquisa esta visão neutra ou “didática” da linguagem, reificada, desvinculada da vida e do real, inculcada ao longo dos anos pela instituição escolar, gerou um conceito de texto como objeto portador de verdade inquestionável, dificultando uma postura crítica na construção de sentidos do texto argumentativo. Em conversa informal com a pesquisadora, a professora da classe relatou :

“Dá pra notar a dificuldade dos alunos em perceber a posição do autor, né, a tese defendida pelo autor, preciso esclarecer que é a opinião dele, eles podem ter opinião diferente, não precisam sempre concordar...”

Porém, apesar de sua boa vontade, as atividades relativas à leitura não colocavam em foco a leitura propriamente dita, mas continuavam tomando o texto como pretexto para o desenvolvimento de atividades metalingüísticas que priorizavam a forma; consistiam em atividades de leitura meramente “didáticas”, com exercícios estruturais aplicados aos textos que não contemplavam sua dimensão pragmático-discursiva e não permitiam que os alunos percebessem, por exemplo, a relação da seleção lexical e os sentidos produzidos como recurso argumentativo, vinculado à intenção comunicativa do autor.

Assim, refletindo sobre a leitura didática produzida pelos alunos-sujeitos nesta etapa preliminar da pesquisa e, buscando entender as possíveis causas dessa situação, inclino-me a concluir que essa leitura é produto da constituição de um leitor predominantemente passivo devido às concepções de linguagem e texto estabelecidas pela instituição escolar. Tais concepções acabam impedindo que a escola venha adotar um modelo ideológico de

letramento, que possibilitaria incorporar outras práticas de leitura e produção escrita mais significativas e condizentes com a realidade dos educandos, em que a leitura não fosse limitada à consideração de um texto como objeto único e isolado, mas como construção de sentidos sempre realizada a partir das relações intertextuais com leituras anteriores.

Ainda de acordo com Kleiman (1993), o ensino de leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme a respeito dos aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto, pois somente uma concepção clara do processo cognitivo possibilitaria o modelamento de estratégias que permitiriam aos alunos reconstruir o percurso do leitor proficiente e reflexivo em uma atividade engajada de interação com o autor, através da análise crítica das pistas assinaladas no texto.

Creio que realmente falta à escola uma concepção teórica dos processos cognitivos mais complexos envolvidos na leitura (esta questão deveria assumir importância fundamental no planejamento dos cursos de formação de professores), bem como falta uma concepção de linguagem que permita realizar análises críticas dos textos lidos; que permita trabalhar para oferecer oportunidade aos alunos de adquirirem contato com uma diversidade de gêneros textuais; que permita propor objetivos para a leitura deslocando-a de sua posição estritamente escolar; que permita superar aquela visão equivocada do saber lingüístico desvinculado do próprio uso da língua no meio social real.

As dificuldades da escola em adotar uma abordagem que propicie o desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos, em adotar e operacionalizar também conceitos sócio-interacionistas e discursivos, devem-se tanto à falta de concepções teóricas bem definidas quanto a uma resistência em superar o modelo lingüístico pedagógico, construído a partir de uma visão subjacente, tão fortemente arraigada, da linguagem neutra no âmbito

escolar, que produziu um processo de neutralização do conteúdo ideológico do signo lingüístico. Parece-me tratar-se de uma questão ideológica, política e educacional pois, de acordo com as considerações de Street, a opção pelo modelo autônomo de letramento vincula-se à intenção política de perpetuar a estratificação social, o que em nosso caso, significaria excluir as classes desfavorecidas de possibilidade de ascensão social através da educação.

Segundo Bakhtin, “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (1995:47). Penso que, neste momento, seria bastante pertinente repetir a advertência de Osakabe de que, afinal de contas, foram os segmentos sociais das classes dominantes que sempre manipularam a escrita em condições de absoluto privilégio e que determinaram o sistema de referências para sua aprendizagem, e certamente isso não teria ocorrido por mero acaso.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INTERVENÇÃO

“Uma sentença só tem sentido na corrente da vida.”

(Wittgenstein)

3.1. Concepções de linguagem e texto

A proposta apresentada em minha intervenção pedagógica fundamenta-se em uma visão de linguagem claramente oposta àquela utilizada em contexto escolar, porque sustenta-se em concepções teóricas que consideram a linguagem absolutamente indissociável de seu contexto sócio-cultural, histórico e ideológico. Bakhtin (1992:282), ao postular a importância de considerar-se a diversidade dos gêneros, de acordo com as situações concretas em que os enunciados se atualizam, já enfatizava que:

“O menosprezo quanto à natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer área do estudo lingüístico, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo existente entre a linguagem e a vida.”

Em sua análise crítica do discurso, Fairclough (1989) também postula a natureza ideológica e histórica da linguagem e, concebendo o texto como produto social e cultural, nega a possibilidade de qualquer leitura –construção de sentidos- fora do contexto sócio-histórico de sua produção. Seus estudos focalizam as relações de poder que perpassam o fenômeno lingüístico e que estão embutidas na carga ideológica das pressuposições do senso comum subjacentes às formas lingüísticas que utilizamos. Adverte o autor que a linguagem



talvez tenha se tornado o meio prioritário de poder e controle social. Constatação semelhante é percebida em Gnerre (1991:22): “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Nas posições mais recentes da Linguística Textual e, focalizando especificamente os trabalhos de Beaugrande, observa-se uma constatação e uma crítica quanto à existência de antiga desconexão entre a teoria e prática nos estudos lingüísticos em seus primeiros momentos por estarem fundamentados em conceitos positivistas; esse autor julga que essa desconexão está em vias de ser superada a partir de alteração do conceito de texto e textualidade, em que o texto não é mais considerado somente um artefato lingüístico composto por suas condições internas, ou seja, sua textualidade não é imanente, nem é propriedade lingüística, mas um modo de funcionamento que depende do contexto de produção, das relações entre os interlocutores, do complexo processo sócio-cognitivo e cultural que envolve a recepção dos textos.

Assim, a linguagem é vista como um fenômeno dialogal e o texto passa a ser considerado um evento discursivo, dependente do conjunto de condições que conduzem o evento, através de um processo interativo constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.

Dentro desta perspectiva, tem se mostrado bastante valioso para meu trabalho o conhecimento das idéias de Jean Foucambert e suas considerações sobre texto escrito e leitura, porque reivindica justamente a importância do aspecto social do texto escrito e a leitura inserida no meio real dos sujeitos, valorizando-se as práticas sócio-culturais, familiares e comunitárias, no que chamou de “desescolarização da leitura”: “se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza

que o aprendizado da comunicação oral”. Seu engajamento político na questão pedagógica é claramente explicitado: “O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas”. (1994:116)

Kleiman (1997), ao discutir as questões de letramento, também assinala a importância de se desescolarizar a escrita, sugerindo que se deva trazer para a escola “aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente escolares”. Adota, dessa forma, uma concepção do texto escrito como evento discursivo, inextricavelmente vinculado ao contexto sócio-cultural em que é produzido; reivindica, ainda, a necessidade de se legitimar outros modos de ler, alijados do padrão escolar, os quais se constituem em função do contexto em que seus participantes estão inseridos.

Jolibert (1994) relata uma experiência alternativa de leitura implementada em curso elementar de educação infantil na França, fundamentada em uma visão social da leitura, de acordo com as idéias de Foucambert e seguindo, entre outros, os princípios pedagógicos de Freinet, criador de um projeto de educação popular, cuja principal característica consistia em integrar as práticas escolares às práticas reais de vida e trabalho cooperativo em comunidades pobres na França no início do século. O que se tem a destacar nessa experiência é justamente a proposta da leitura de textos autênticos, em situações reais, para atender a necessidades sociais concretas, práticas de escrita significativas para os grupos sociais envolvidos e a rejeição ao ensino da leitura oralizada concebida como decifração; busca-se aplicar os conceitos cognitivistas e psicolinguísticos de “adivinhação” dos sentidos, entendendo a leitura como levantamento de hipóteses a partir de uma expectativa real, social.

Penso ter deixado claro, portanto, meu posicionamento no planejamento desta intervenção pedagógica, concebendo as questões educacionais sobretudo como questões

políticas, em que a leitura, o texto escrito e a própria linguagem só adquirem significado e vida inseridos no contexto sócio-histórico de sua produção. E, conquanto minhas reflexões estejam entretecidas e sustentadas por conceitos teóricos de vários autores, tomo como base fundamental a concepção de linguagem Bakhtiniana, pelo peso dado à sócio-historicidade: a linguagem não existe como um produto acabado, mas está sempre se constituindo na dialogia intersubjetiva.

Assim, sustentada por esta concepção de linguagem, propus aos alunos-sujeitos a leitura de textos autênticos, que tivessem um significado no contexto sócio-cultural a que pertenciam, escolhendo textos escritos jornalísticos por representarem formas de escrita com função social, que poderiam suscitar a leitura crítica da realidade, o questionamento de seus valores de cidadania, e que lhes permitiriam ser não meros destinatários ou receptores, mas interlocutores de textos.

Faz-se necessário esclarecer, contudo, que durante a intervenção pedagógica minha abordagem seguiu uma linha claramente cognitivista, pois através do desencadeamento de atividades crescentemente complexas, de inferência e comparação, mediante a construção de um repertório intertextual, procurei instrumentalizar os alunos-sujeitos para que compreendessem a voz do autor, concomitantemente orientando-os para que a relacionassem à situação de enunciação e ao contexto discursivo, de modo a realizar uma análise crítica dos textos lidos.

Como já afirmei anteriormente, não tendo partido de uma proposta metodológica pré-estabelecida, implementei uma ação pedagógica de construção de práticas de leitura que, embora coerente com uma concepção de linguagem dialógica discursiva e com uma visão de sujeito sócio-histórico, privilegiou os aspectos cognitivos para atender às

necessidades de aprendizagem de alunos-leitores em formação. No percurso de minha intervenção seria incoerente privilegiar o aspecto sócio-discursivo, enfatizando a apreensão do funcionamento sócio-discursivo dos textos, sem verificar previamente se os alunos-sujeitos podiam efetivamente apreender as “intenções do texto” e a voz do autor. Através de um trabalho de desenvolvimento de atividades cognitivas complexas, procurei assegurar inicialmente uma compreensão dos sentidos propostos pelo autor, ao mesmo tempo que buscava, na medida do possível, alertar os alunos para observarem o contexto sócio-discursivo em que os textos se inseriam.

Quero dizer que para estes alunos, leitores em formação, revelou-se necessário aprender a ouvir e compreender a voz do autor, através da análise das marcas lingüísticas presentes no texto, para que então pudessem posicionar-se em relação a ela, pois, segundo pude observar, é o potencial cognitivo que possibilita ao sujeito reelaborar e internalizar as palavras do Outro e fornecer-lhe a sua contrapalavra. Assim, trabalhar para desenvolver a competência cognitiva e sócio-discursiva, concomitantemente, tornou-se o modo mais coerente de alcançar o objetivo amplo e de longo prazo da proposta, qual seja, colocar os alunos-sujeitos em condições de realizarem uma leitura crítica.

3. 2. A leitura em uma perspectiva dialógica

Pode-se dizer que, grosso modo, as posições teóricas a respeito de leitura têm se dividido basicamente em duas tendências antagônicas ou controversas em relação à importância que atribuem a cada um dos elementos envolvidos na compreensão:

1^a) priorização do texto, em que a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos materializados na superfície textual. Tal posição minimiza a importância do leitor, ao mesmo tempo em que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentidos estáveis;

2^a) priorização do leitor, encarado como fonte dos sentidos. Segundo essa posição, a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto cuja materialidade lingüística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor.

Há outras correntes que se teriam originado a partir dessa segunda posição, cujas preocupações se intensificam em discussões sobre a questão do sentido e a do sujeito-leitor, entre elas o desconstrucionismo. Adepto desta linha de pensamento, Fish (1993) postula a supremacia das instituições sócio-culturais na produção da interpretação de textos; nega tanto a primazia do texto quanto a do leitor, ao afirmar que os sentidos não dependem nem do texto nem do leitor, antes são determinados culturalmente pelas comunidades interpretativas em que textos e leitores estão inseridos. Ainda segundo esta corrente, os sentidos são efeitos de sentidos, categorias cultural e institucionalmente constituídas, que determinam os textos e suas características formais bem como os leitores e suas atividades interpretativas.

Embora esta visão implique uma noção de assujeitamento total e, portanto, de anulação do autor, leitor e texto, reduzindo-os a meros construtos das formações ideológicas, creio que ela contém alguns aspectos bastante interessantes e que devem ser levados em consideração pelos professores engajados no ensino de leitura. Não se pode ignorar a relevância de certas colocações de Fish, como quando diz que os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire os conhecimentos, normas e instruções para construir a interpretação partilhada pela comunidade cultural a que ele pertence, pois as leituras ocorrem de acordo com a instituição a que os textos estão filiados.

As noções de texto e gênero textual, portanto, são estabelecidas sócio-culturalmente, assim como a própria legitimidade de algumas leituras, em detrimento de outras, desvalorizadas sob uma ótica institucionalizada. Em nosso caso, a instituição que tem determinado o modo de fazer sentido na leitura é a escola, instituindo, como já mencionei anteriormente, uma leitura didática e homogênea, como sendo a única válida. O entendimento de tais noções teóricas por parte dos educadores evitaria muitos posicionamentos fechados e preconceituosos no ensino de leitura.

Retomo, assim, a reflexão sobre o contexto escolar e suas relações com as concepções de leitura. Sabe-se que, na instituição escolar a primeira das posições teóricas comentadas, aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, foi adotada com predomínio absoluto até recentemente. Apoiando-se numa visão estruturalista da linguagem, responsável por práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos, ela tem produzido um leitor passivo, um recuperador de informações que aceita o texto escrito como verdade, e um tipo de leitura escolar, monológica e homogeneizada.

A segunda posição desenvolveu-se a partir de teorias da psicolinguística (Smith, Goodman) e da psicologia cognitiva (Rumelhart), que conferiram posição de destaque ao leitor no processo de compreensão de textos, introduzindo noções como “adivinhação” e conhecimento prévio do leitor. Embora esses teóricos não tenham negado a importância do texto na construção de sentidos ao ressaltarem a importância do leitor, foram sucedidos por outras correntes, especialmente dos estudos literários, que instituíram noções que levaram à supervalorização do leitor, passando a rejeitar qualquer noção de texto como unidade de sentidos preexistente à ação do leitor.

Essa posição teve influência bem mais restrita em âmbito escolar. A aplicação pedagógica de algumas de suas noções efetuadas mais recentemente tem se mostrado bastante problemática, pois deu lugar a práticas equivocadas ou distorcidas. Entre elas a noção de supervalorização do leitor, por exemplo, principalmente se se levar em conta que o aluno constitui-se um leitor em formação, tem resultado no culto a um “espontaneísmo” pedagógico, que, via de regra, culmina na aceitação de toda e qualquer leitura, tornando dispensável o seu ensino.

Tal procedimento é efetuado através de práticas pedagógicas que, com o suposto propósito de concederem voz ao aluno-leitor, terminam por desprezar a voz do autor e não realizar atividades de leitura, mas discussão de opiniões pessoais dos alunos, fundada em tópicos apreendidos a partir da leitura dos textos. Na página 18 deste trabalho, ao comentar as práticas pedagógicas em aulas de leitura dos alunos-sujeitos, apresentei um exemplo de atividade denominada “Ponto de Vista” que ilustra exatamente este fato.

Do ponto de vista educacional estas duas tendências, portanto, têm se revelado incapazes de produzir um sujeito-leitor crítico, um interlocutor capaz de construir sua compreensão ao acolher as palavras alheias e retribuir com sua contrapalavra.

Vários autores têm contestado os extremismos provenientes das duas posições discutidas anteriormente. Umberto Eco (1993) chamou de “superinterpretação” as leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, criticando as teorias voltadas totalmente para o leitor. Sua reflexão resgata a idéia de que a concretude lingüística do texto compõe uma unidade de significado elaborada pelo autor em relação a uma situação discursiva: “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho”(1993:28).

Referindo-se à força ilocucionária das palavras, de acordo com a teoria dos atos da fala, de Austin (1962), Eco resgata a importância da intencionalidade do texto ao afirmar que “[...] é possível fazer coisas com palavras. Interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas” (1993:28) ou que “entre a intenção do autor e o propósito do leitor existe a intenção da obra”, o que significa que a materialidade lingüística do texto restringe a indeterminação de sentidos.

Possenti (1990, 1991) também manifesta-se contra esta tendência de supervalorização do leitor em detrimento do texto, considerando que, afinal de contas, “a leitura errada existe”, pois “o texto não é um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender” (1991:717). Julga ser “equivocado e pouco produtivo encarar o leitor de um ponto de vista discursivo e o texto de um ponto de vista estrutural. Ou encarar o leitor de um ponto de vista histórico e negar esta propriedade ao texto”

(1990:561). Ainda de acordo com o autor, seria mais relevante estudar a contribuição dos vários ingredientes envolvidos na leitura do que questionar sua origem.

É importante ainda tecer comentários a respeito de uma terceira posição teórica sobre leitura, intermediária em relação àquelas duas grandes tendências, denominada sócio-interacionista, desenvolvida a partir do conceito Vygotskyano de interação na aprendizagem, e que tende a superar esta dicotomia texto/leitor.

Esta posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias cognitivas ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas lingüísticas impressas pelo autor no texto lido.

As discussões levantadas pelas diversas correntes teóricas revelam divergências que, na verdade, dizem respeito às diferentes concepções de sujeito, linguagem/texto que subjazem aos conceitos de leitura sustentados por elas e que se refletem nas diferentes abordagens e práticas de leitura aplicadas em contexto escolar. Nesse sentido, torna-se necessário ao professor-pesquisador refletir sobre a relação entre as concepções de sujeito, texto/linguagem subjacentes às teorias de leitura que pretenda defender.

Penso que para a escola superar seu modelo que ainda é predominantemente estruturalista, de leitura decodificadora com extração de informações, centrada em um texto cujos sentidos se limitam à sua superfície lingüística, com uma visão de sujeito passivo e previsível, seria necessário repensar as concepções que essa instituição persiste em manter com relação à linguagem, texto e sujeito-leitor. Em relação a esse aspecto, torna-se

pertinente retomar a idéia de Possenti, já mencionada anteriormente, de que é necessário considerar os elementos envolvidos em uma teoria de leitura a partir do mesmo ponto de vista.

O ponto de vista que me parece ser mais compatível com uma perspectiva de educação transformadora estaria sustentado sobre a noção da sócio-historicidade da linguagem/texto e do sujeito, de acordo com os princípios estabelecidos pela teoria bakhtiniana, ou seja, o texto só pode ser compreendido considerando-se os componentes sócio-históricos de sua situação de produção como parte integrante dos sentidos a serem construídos pelo leitor. Também o sujeito há que ser considerado um ser cognitivo e social, interagindo com o Outro sob influência de fatores sócio-históricos, o que explica que ele possa produzir diferentes e variadas leituras em diferentes situações de acordo com as múltiplas experiências vividas.

Portanto, creio que um trabalho pedagógico de leitura sob esta perspectiva de transformação e emancipação, que visa à formação de leitores críticos deve, necessariamente, considerar o sujeito em suas dimensões cognitiva, cultural e sócio-histórica, reconhecendo o caráter ideológico do signo verbal, impregnado nas situações de produção dos textos, bem como nas relações autor-texto-leitor.

Em face das mais recentes posições teóricas já não parece satisfatório sustentar-se uma noção de sujeito uno, consciente e poderoso, segundo o ponto de vista cartesiano; ao contrário, o sujeito acha-se submetido às injunções do contexto sócio-histórico em que se insere, constituindo-se de múltiplas vozes. O sujeito bakhtiniano, ao constituir-se dialogicamente na/pela linguagem, acolhe as palavras do Outro, vindo a constituir-se a partir delas, porém, esse movimento não é unidirecional, do contrário não seria dialógico, pois de

acordo com Bakhtin (1995:147) “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”. Às palavras do Outro o sujeito replica com sua contrapalavra, o que significa que o sujeito que acolhe as palavras de outro também exerce uma ação responsiva sobre elas. Dizer, portanto, que o sujeito é sócio-histórico equivale a dizer que é dinâmico, dialético e inconcluso, excluindo-se, desta maneira, a idéia de um sujeito previsto acabado, totalmente submetido a um poder institucional todo-poderoso, tanto quanto a idéia de um sujeito fonte dos sentidos. O sujeito sócio-histórico, interpelado permanentemente por forças sócio-ideológicas, está sempre se movendo, deslocando-se de uma para outras posições, e não sendo deslocado como um títere, mas participando de um processo em que o lingüístico, o social e o histórico constituem-se mutuamente.

Também de acordo com as mais recentes correntes teóricas, o texto já não pode mais ser considerado como um mero artefato lingüístico, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo. Koch utiliza a metáfora do iceberg para explicar uma concepção de texto que vai além de sua materialidade lingüística: “todo texto: possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”(1997:25).

Também Marcuschi, em palestra no GEL-98, discorrendo sobre as mais novas tendências na Lingüística Textual, entende que as últimas considerações de Beaugrande (1996), ao definir o texto como evento discursivo, assinalam um encaminhamento em direção a uma perspectiva interacional com inclusão do aspecto sócio-histórico.

Assim, de acordo com as concepções de sujeito, linguagem e texto explicitadas até aqui, o que venho postular é uma abordagem de leitura em uma perspectiva dialógica, que seja assumida para nortear os trabalhos pedagógicos. Se a dialogia aparece, de acordo com a teoria de Bakhtin, como o princípio fundador da linguagem, sendo ela própria constitutiva dos sujeitos, também o ato da leitura, por consistir em uma atividade de linguagem, só pode ser concebido como dialógico, uma interlocução entre autor e leitor, intermediada pelo texto, cujos sentidos serão construídos na/pela materialidade linguística impregnada de sócio-historicidade e de modo dialógico porque “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”(Bakhtin,1995:113)

Recorro ainda novamente à noção de contrapalavra de Bakhtin para definir a leitura como uma forma de compreensão responsiva, em que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, [...] uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (1995:132) Assim, conforme já mencionei anteriormente, o leitor não é mais somente um receptor nem destinatário do texto lido, mas sim, o interlocutor real de uma enunciação.

Permito-me concluir com a bela metáfora criada por Geraldini justamente para descrever/ilustrar a leitura em uma perspectiva dialógica:

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra

história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (Geraldi, 1993: 166)

3.3. A leitura crítica

Dentro da perspectiva teórica de leitura dialógica intertextual adotada neste trabalho todo ato de leitura é necessariamente crítico, por consistir em um ato de compreensão responsiva, envolvendo uma “escuta” atenta e uma reflexão acerca de um enunciado a que o leitor fornece a sua contrapalava. Freire (1984:24) já afirmara que “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido”. Assim, de acordo com este ponto de vista, a compreensão não se limita à decodificação da escrita, mas estende-se à percepção das relações entre o texto e o contexto, uma vez que, para ele, linguagem e realidade estão dinamicamente entrelaçadas, de modo que, ao adquirir a escrita, ou seja, a leitura da palavra, o educando já tem construída uma visão de mundo, a sua leitura do mundo, que tende a se expandir e se transformar com essa aquisição.

Outra noção especialmente interessante que Freire nos delega, ao recordar suas primeiras experiências de leitura como “momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura” (op. cit.:18), é a do ato de ler como engajamento, busca interessada e

significativa por parte do leitor, em oposição à recepção passiva e indiferente, que caracteriza a experiência de leitura em contexto escolar.

A meu ver estas duas noções são fundamentais para configurar uma leitura crítica :

i) a percepção das relações texto/contexto, entendendo-se contexto em um sentido bastante abrangente, como contexto sócio-histórico (situação social, cultural, histórica e ideológica que envolve a produção), discursivo (situação de enunciação, a constituição do gênero) e intertextual (relação do texto lido com os outros textos com os quais ele dialoga);

ii) a ida ao texto com uma disposição de procura significativa, em uma atitude de engajamento reflexivo.

De acordo com Carraher (1983:14), o senso crítico envolve o uso construtivo de uma atitude de descrença e questionamento com relação a idéias pré-concebidas, pois “a pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com seu atual estado de conhecimento. Assim ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente a idéia dos outros.”

Porém, as práticas da leitura escolar funcionam de modo oposto, caracterizando-se justamente pela ausência de contextualização e questionamento. A recepção passiva do texto na leitura como tarefa escolar e o predomínio de uma visão neutra e artificial de linguagem, dissociada do seu contexto social, contribuem fortemente para a construção de um leitor não-crítico; ao contrário o aluno-leitor desenvolve uma atitude de reverência diante do texto, considerando-o um repositório de informações/conhecimentos produzidos por autoridades consagradas, que adquirem força de verdade, não sendo, portanto, passíveis de

questionamento ou contestação. Carraher e Santos (1984:152-153) também já observaram, retomando considerações de Olson (1980), que os textos escritos tendem a ser vistos “como a versão autorizada do conhecimento válido de uma sociedade”, dificultando a crítica às idéias apresentadas nessa modalidade.

Kleiman (1989), ao refletir sobre as condições de leitura dos textos didáticos, constatou efeitos negativos produzidos no aluno-leitor devido à função exercida por esses textos em contexto escolar, ao criar expectativas rígidas e condicionadoras, de simples recepção de informações transmitidas sem propiciar condições para um envolvimento ativo e lugar para reflexão: “o texto didático não é lido: no processo não há seletividade mediante a reconstrução de relações implícitas, não há inferências, não há integração: há apenas a identificação de explícitos e o estabelecimento de correspondências formais.”(op.cit.:174). Anteriormente, Kleiman (1983) já apontara a omissão da escola no ensino de leitura, por passar, posteriormente à fase inicial de aquisição do código escrito a uma fase de avaliação de leitura em que é priorizada a capacidade de retenção de conteúdo informacional e a análise de elementos lingüísticos formais. Tal constatação é secundada por Barbosa e Cavalcanti (1984), que reivindicam uma continuidade do ensino sistematizado de leitura, especialmente em seu aspecto de interação, após a fase de alfabetização.

Parece possível concluir, pois, que a escola, além de não promover o ensino de leitura após a aquisição de habilidades básicas elementares, vem constituindo práticas de leitura excessivamente didatizadas, que acabam por afastar os alunos de uma leitura crítica. Os dados apresentados neste trabalho de pesquisa, a respeito da leitura de textos argumentativos realizada por alunos concluintes do ensino fundamental, justamente confirmam a manutenção dessa situação ainda nos dias de hoje, com uma tendência dos alunos para produzirem uma

leitura didatizada, manifestando preocupação em reter o conteúdo informacional dos textos mediante observação dos elementos explícitos na superfície textual.

Assim, acreditando na necessidade e na possibilidade de reverter essa situação, durante a intervenção pedagógica realizada em minha pesquisa-ação e visando provocar uma transformação no conceito de texto e leitura dos alunos-sujeitos, procedi da seguinte maneira:

1º) apresentando textos jornalísticos que tivessem algum significado em sua vida real, de modo a compor um repertório intertextual - artigos defendendo diferentes pontos de vista, discutindo controvérsias e temas polêmicos, que mobilizassem seu envolvimento pessoal e social, incitando-os à reflexão e à participação como sujeitos ativos. A construção deste repertório intertextual é que tornou possível a ativação das operações cognitivas complexas de comparação e avaliação, características do pensamento crítico (Paschoal, 1984, Wolf, 1971, Huus, 1971) acionando, ao mesmo tempo, o sistema axiológico dos sujeitos, indispensável para a consecução dos julgamentos e avaliações;

2º) propondo uma leitura que não se limitasse à recuperação dos elementos explícitos textuais, mas que justamente buscasse a apreensão dos implícitos, dos subentendidos e dos pressupostos subjacentes à superfície lingüística (Koch, 1987), com uma proposta de iniciação à análise crítica do texto, mediante a percepção da carga ideológica e das relações de poder e dominação que perpassam a linguagem e são ativadas mediante a escolha e o uso de recursos lingüísticos e discursivos (Fairclough, 1989)

A necessidade da apreensão da natureza ideológica e sócio-histórica para a produção de uma leitura crítica foi apontada por Braga (1990) em seus estudos sobre o foco seletivo na leitura sob uma abordagem sócio-cognitiva. A autora considera que, em uma perspectiva

lingüística, “um leitor crítico deve ser definido como um leitor capaz de perceber, dentro de uma situação de leitura específica, a possibilidade de variação e diferença no valor social vinculado aos usos da linguagem” (op.cit.:112)¹, através do reconhecimento da natureza ideológica da linguagem e da natureza de constrição social que existe em situações específicas de leitura e afetam o valor atribuído a certos discursos e gêneros.

A necessidade de trabalhar com a leitura de textos em uma perspectiva intertextual para a produção de leitura crítica foi apontada por Hartman (1995). Esse autor relata seus estudos sobre as ligações intertextuais realizadas por leitores proficientes na leitura de múltiplos textos e, ao comentar os resultados e as implicações possíveis de seu trabalho, preconiza a pertinência da leitura intertextual para o desenvolvimento da leitura crítica, por possibilitar a observação da lógica e evidência que sustentam vários textos ao mesmo tempo, com a leitura funcionando como um diálogo aberto, um debate entre os textos.

Ao criticar aquilo que denomina uma noção estreita de compreensão em termos de um único texto e a escassa ênfase que se coloca na necessidade de construção de compreensão intertextual, ele comenta que ainda hoje predominam as práticas escolares de leitura centradas no entendimento de um único texto, isolado, como se cada leitura constituísse uma tarefa terminal, independente das relações dialógicas intertextuais que a constituem. Afirma, ainda, que essas práticas de leitura estão fundamentadas no paradigma do texto individual, refletindo uma visão de leitura que desconhece a necessidade de se estimular os alunos a produzirem múltiplas ligações intertextuais, relacionando seu entendimento corrente com todas as outras experiências prévias de leitura, pois o efeito global dessas leituras acumuladas e interligadas transcende a compreensão que se possa ter

¹ A tradução é minha.

de um texto individual. Segundo ele, mesmo os esforços pedagógicos destinados a desenvolver a leitura crítica, limitam-se a orientar os alunos a examinarem a lógica interna e as evidências que sustentam os construtos de um texto único e solitário.

Assim, em seu modo de ver, os alunos-leitores deveriam ser instruídos explicitamente a tecer relações entre os textos, refletindo sobre o modo como os textos se relacionam, e o ensino e a avaliação de leitura deveriam enfatizar este aspecto intertextual. Em sua proposta, somente a leitura de múltiplos textos proporciona um feixe de recursos textuais como referência para a construção de sentidos pelo leitor, possibilitando a transferência de significados de um texto/contexto para outro(s), assegurando que a leitura nunca se torne uma tarefa concluída, mas surja sempre aberta para futuras novas interpretações.

A posição desse autor veio corroborar minha crença na necessidade de fornecer um repertório de textos (um ambiente intertextual) para estimular os alunos-sujeitos a produzirem uma leitura múltipla em um entrecruzamento intertextual, para que eles pudessem desenvolver as atividades discursivas e cognitivas complexas indispensáveis ao desenvolvimento da leitura crítica.

3.4. A questão do gênero discursivo

Para a conceituação de gênero recorro novamente às categorias de Bakhtin, que postula uma constituição sócio-histórica dos gêneros, produzidos nas diferentes esferas da utilização da língua. Segundo ele, a existência de diversos gêneros discursivos vincula-se à organização e funcionamento de enunciados que correspondem a diferentes finalidades comunicativas determinadas por diferentes contextos situacionais. Assim:

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (Bakhtin, 1992: 279)

O autor postula a heterogeneidade dos gêneros, atribuindo-a à dinamicidade e diversidade infinitas das atividades da comunicação humana, bem como ao próprio caráter histórico do sistema lingüístico e distingue dois tipos de gêneros: os primários (simples), constituídos em comunicações verbais espontâneas, como o diálogo oral, e os secundários (complexos) constituídos a partir dos primeiros, como formas evoluídas em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Admite, portanto, uma noção de fluidez e de interpenetração ou intersecção entre os gêneros, não oferecendo um modelo fechado ou estático, restritivo, porém, um modelo discursivo que pode ser definido e descrito em termos de suas condições sócio-históricas bem como por suas relações internas específicas e seu modo de funcionamento.

Utilizando o conceito de gênero jornalístico opinativo para classificar os artigos, os editoriais e as notícias-reportagens selecionados, propus a leitura de um repertório de textos, com o propósito de incentivar os alunos-sujeitos da pesquisa a perceberem o seu modo de funcionamento ou esquema textual, de forma a facilitar sua compreensão na leitura. Entendendo que a leitura implica em um processo contínuo de estabelecimento e

confirmação de hipóteses de significação, penso que o reconhecimento do gênero, com seus mecanismos discursivos específicos, facilita grandemente a compreensão, ou conforme preferimos chamá-la, a construção de sentidos de um texto.

Este reconhecimento do gênero, que regula as expectativas do leitor quanto à previsão dos sentidos de um texto, tem sido apontado por diversos autores como fator relevante na compreensão em leitura.

Nery (1990) entende que os discursos que circulam em uma dada sociedade se constituem como gêneros que representam a memória discursiva dessa sociedade; assinala a importância do reconhecimento dos gêneros para a leitura de textos, esclarecendo que cada gênero requer o uso de mecanismos discursivos específicos e afirmando que “a familiaridade do leitor com o gênero situacional de um texto a ser lido constitui-se num fator facilitador da leitura, uma vez que este conhecimento facilita o processo de formulação de hipóteses e de previsão de sentidos, processo este inerente a toda leitura” (1990:55)

Kleiman (1997), ao discutir as relações entre letramento e a leitura e produção de textos na escola, também comenta a relevância que deveria ser dada à noção de gênero textual na leitura escolar, argumentando que parece haver uma correlação entre diferentes práticas interpretativas e os diferentes graus de familiaridade e contato com gêneros textuais apresentados por subculturas diferentes no meio social. Diante disso, exemplifica com a interpretação da crônica *Ousadia*, de Fernando Sabino, trabalhada dentro de uma proposta cognitivista, em que os alunos eram levados a apreender, através dos elementos lingüísticos, a intenção da obra. Lida por um grupo de jovens e adultos recém-alfabetizados, a crônica não alcançou uma leitura crítica, pois os alunos não teriam apreendido a ironia do título, ao contrário de alunos universitários, que possuíam um alto grau de familiaridade com a leitura

de crônicas. Juntamente com a apreensão dos elementos lingüísticos que denotavam preconceito de classe e racial, os alunos poderiam ter se fundamentado no conhecimento intertextual do gênero crônica, caracterizado pela crítica social, para apreender a ironia do título e reconstruir os sentidos propostos pelo autor.

3.5. A intertextualidade

O fundamento teórico que surgiu como ponto de partida para minha proposta de intervenção pedagógica veio dos conceitos de Vigner (1979). O autor aponta explicitamente a intertextualidade como fator essencial para a compreensão de textos. Considera a intertextualidade como condição constitutiva do texto, afirmando que os textos sempre existem em relação, seja de conformidade ou de oposição a outros textos produzidos anteriormente e argumenta que o entendimento se constrói a partir de um olhar estruturado e informado pela prática do conhecimento intertextual.

Assim, ainda segundo Vigner, a intertextualidade é fator essencial para a compreensão em dois sentidos: 1º - porque o texto funciona dentro de certas regularidades comuns a seu gênero cujo reconhecimento regula as expectativas do leitor inscritas em uma trajetória previsível; 2º - porque o texto traz em si fragmentos e reescritas de outras fontes cujos sentidos precisam ser reconstituídos no ato da leitura.

Possenti (1991), tecendo considerações sobre a questão da leitura, comenta que a interpretação da Pedra da Roseta, concebida com sucesso por Champollion por volta de 1822, deveu-se prioritariamente a uma abordagem intertextual, pois Champollion procurava

no texto um conjunto de regularidades que o igualavam a textos anteriormente conhecidos, ou seja, ele lia considerando/mobilizando o conhecimento de outros textos já conhecidos.

Vieira (1988) fala em diálogo intertextual, em que relações se estabelecem entre um novo texto e a matriz, ilustrando: “todas as histórias de detetive dialogam com um modelo da história de mistério; as histórias de aventura repetem procedimentos e estruturas tradicionais.” (1988:18).

São muitos os autores que tecem reflexões a respeito da intertextualidade como condição absolutamente inerente à linguagem e, portanto, constitutiva de todo discurso, cujo conhecimento vem a ser fundamental para a sua compreensão no processo da leitura. Umberto Eco, referindo-se à língua, afirma ser esta uma “matéria que exhibe suas próprias leis naturais, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo a lembrança da cultura que carrega, o eco da intertextualidade” (apud Foucambert, 1994: 79). Mais adiante, ao comentar o ato de produção de uma obra literária, ele ressalta que existe um duplo diálogo: entre o texto em sendo produzido e outros textos produzidos anteriormente, pois “os livros sempre são feitos sobre outros livros e em torno de outros livros”, e entre o autor e seu leitor-modelo, que, por sua vez, na leitura informa ao texto todas as suas experiências prévias como leitor de textos anteriores.

De modo semelhante, Goulemot (1996:114,115) entende que a leitura é uma prática dialógica intertextual, pois “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (op.cit.:113). Este autor constrói uma noção de *biblioteca* para explicar que não existe compreensão autônoma, mas articulação em torno do conjunto de textos lidos, uma biblioteca constituída pelos textos que integram uma cultura coletiva, um sistema de valores atuando como condição de possibilidade para a constituição de sentidos na leitura.

Ele afirma que os sentidos na leitura nascem tanto do próprio texto quanto do seu exterior cultural, pois é justamente essa biblioteca cultural que fornece a comparação, a medida, o tempo da *intertextualidade* que fundamenta a leitura, uma vez que “o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade”(op. cit.:115).

Dentro dessa mesma perspectiva, segundo Fairclough (1989), a intertextualidade é vista como um componente sócio-histórico de suma importância para a interpretação de textos. Em sua abordagem de **contexto intertextual**, este autor postula que “discursos e os textos que ocorrem dentro deles têm histórias, eles pertencem a séries históricas, e a interpretação de contexto intertextual é questão de se decidir o que pode ser tomado como terreno comum ou pressuposto pelos participantes” (1989:152).²

De acordo com o **contexto intertextual**, ou seja, a série histórica em que um texto é inserido, suas relações com outros textos do mesmo contexto, os participantes, neste caso, os leitores podem chegar à mesma interpretação ou a interpretações diferentes. Adverte o autor que as interpretações dos participantes mais poderosos tendem a ser legitimadas e impostas aos demais. Como veremos mais adiante, nas análises, esta noção de contexto intertextual demonstrou ser muito importante para a construção de sentidos feita pelos alunos em sua leitura crítica dos textos jornalísticos, no que diz respeito à comparação entre os textos produzidos pela mídia escrita na mesma época, com relação a fatos e questões em circulação pelo mesmo cenário sócio-histórico.

Em Kristeva (1974:60), a intertextualidade é tomada em um sentido amplo quando se lê que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e

² A tradução é minha.

transformação de um outro texto”. Apoiando-se exatamente nesta concepção, Hartman (1995) considera que a leitura enquanto produção de sentidos constitui sempre um empreendimento intertextual, em que os leitores transpõem e absorvem um texto em outros, construindo um mosaico de textos interseccionados à medida em que tecem ligações entre diversas fontes textuais.

Em seus estudos sobre as ligações intertextuais produzidas por oito leitores proficientes, esse autor defende uma abordagem de intertextualidade apoiada em elementos da psicologia cognitiva e da semiótica. Para tanto, utiliza a metáfora de uma engrenagem maquinária abandonada, cujas peças, uma vez removidas, serviriam para substituir outras, em maquinarias ativas, ou como simples barras de cercas, com o propósito de ilustrar a intertextualidade na leitura como fragmentação do significado total e reintegração dos fragmentos em outros significados, como a desconstrução de um sistema de significações e a reconstrução de outro combinando novos segmentos com aqueles preexistentes, em um processo infinitamente renovável pelo qual os leitores geram sentidos.

Em uma concepção bakhtiniana, toda enunciação, inclusive na escrita, só existe como forma responsiva de um diálogo, e que, por isso, adquire seus sentidos, em relação à enunciação antecedente, que ela prolonga, assim como em relação à enunciação sucessiva, que é antecipada por ela, travando-se uma dinâmica polêmica intertextual. Assim, para Barros (1994), de acordo com a visão bakhtiniana, a intertextualidade é constitutiva do texto, devido à própria condição dialógica da linguagem, com a repercussão de outras vozes que se cruzam, reproduzindo o diálogo com outros textos. “Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva”. (op. cit.:4)

Essa concepção de intertextualidade constitutiva é confirmada por Beaugrande & Dressler (1981:183) ao ser evocada como um dos critérios de textualidade, e entendida como “os modos como a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento que os participantes de tais processos tenham de outros textos”

Koch (1991, 1997) distingue entre a intertextualidade em sentido amplo e a intertextualidade em sentido restrito, considerando esta última a relação que um texto mantém com outros previamente existentes ou efetivamente produzidos, e estabelece uma categorização de vários tipos em que a intertextualidade em sentido restrito pode se manifestar. Comentarei em seguida os tipos que aparecem no conjunto de textos trabalhados com os alunos-sujeitos desta pesquisa.

1º) Intertextualidade de conteúdo x de forma e conteúdo:

A intertextualidade de conteúdo diz respeito ao assunto ou tema abordado pelos textos de uma área de conhecimento científico, por exemplo, ou em matérias de jornais do mesmo período, bem como em diversas matérias do mesmo jornal, focalizando fatos e questões em circulação naquele período de tempo, sendo este justamente o caso dos textos que compõem o repertório de leituras trabalhadas nesta pesquisa.

Já a intertextualidade de forma e conteúdo compreenderia textos que remetem a outros, identificáveis por efeitos específicos de estilo, registro ou variedades lingüísticas, como em paródias de escritos bíblicos, hinos cívicos e de obras literárias consagradas. Koch considera ainda, como um subtipo de intertextualidade formal, a intertextualidade tipológica, em que podem ser detectadas propriedades formais ou estruturais, comuns a determinado gênero ou tipo de texto, através da comparação de textos produzidos em uma dada cultura; tais propriedades, adquiridas socialmente, são armazenadas em nossa memória sob a forma

de esquemas textuais, denominados por Van Dijk & Kintsch (1983) de superestruturas, as quais desempenham um papel relevante no entendimento global do texto, uma vez que compreender implica descobrir uma organização apropriada para os textos e as superestruturas não estão apenas nos textos mas também na mente do leitor.

As superestruturas, portanto, caracterizam-se por sua natureza esquemática consistindo de categorias convencionais, hierarquicamente organizadas, alcançando níveis semânticos e pragmáticos situados além da organização lingüística ou gramatical do discurso. Segundo Van Dijk (1989:55), assim como as narrativas, as argumentações e relatórios de pesquisa também possuem suas próprias categorias como: premissas, apoio, explicação e conclusão. Trata-se do caso dos textos opinativos jornalísticos utilizados na leitura com os alunos.

Muitos pesquisadores têm demonstrado a importância dessa intertextualidade formal ou de superestrutura para o desenvolvimento da compreensão em leitura. MacGee (1982) relata experimento em que demonstra correlação entre a percepção da estrutura de textos expositivos e a retenção de informações textuais importantes por crianças de curso elementar. Giasson (1993) demonstra que o leitor hábil serve-se da estrutura do texto para melhor compreender e reter informação, descreve diferentes estruturas/modelos de textos informativos e discute atividades pedagógicas para implementar sua utilização pelos alunos.

Também Marcuschi (1988), ao abordar a questão da leitura e compreensão de textos, estabelece algumas condições que considera necessárias para a compreensão de um texto, entre as quais inclui a condição de determinação tipológica, que definiria o contexto para a construção de sentidos, pois segundo ele, “cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação” (op. cit.: 1988:51).

2º) Intertextualidade explícita x implícita

Considera-se intertextualidade explícita aquela que apresenta a fonte claramente expressa, como nas citações, referências, no discurso relatado, muito comuns nos textos jornalísticos utilizados. Já na intertextualidade implícita não há citação da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la ao construir os sentidos do texto, como nas alusões, paródias, paráfrases e na ironia, também muito comuns nos textos jornalísticos focalizados. Koch considera ainda que, no caso da intertextualidade implícita, o reconhecimento do texto-fonte e dos propósitos envolvidos em sua re-apresentação adquire suma importância para a construção dos sentidos do texto.

3. 6. O texto argumentativo

De acordo com Koch (1987), o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a interação social através da língua é caracterizada pela argumentatividade, o que equivale a dizer que a argumentação é subjacente a todo discurso. Esta perspectiva teórica traz implicações relevantes para as reflexões sobre o ensino da leitura, na medida em que sua adoção implica o abandono de práticas de leitura “ingênuas”, que visam extrair os sentidos da superfície do texto, pois amplia a noção de texto, possibilitando observar a natureza ideológica do signo verbal, e conseqüentemente, reconhecer a existência de intencionalidade subjacente a todo texto (e aqui recorro novamente à imagem do texto como “iceberg”) e que está sempre inscrita além da epiderme deste.

Segundo Koch, o aprendiz de leitura deve ser conscientizado da imensa gama de significações implícitas e sutis que existem em nível mais profundo em cada texto,

diretamente ligadas à **intencionalidade do autor**, que pode ser percebida em sua atitude de engajamento com relação aos enunciados que produz, como atos que deseja realizar através do texto e efeitos que pretende produzir no leitor. Torna-se muito importante perceber as marcas lingüísticas, a forma como o texto se acha construído, que apontam para os sentidos possíveis de serem interpretados, configurando as **intenções do texto**, muitas vezes não previstas pelo próprio autor. Assim sendo, esta autora entende que a atividade de interpretação do texto não pode prescindir da captação dessas intenções por parte de quem lê, pois justamente “é preciso compreender-se o querer dizer como um querer fazer”(1987:161).

Cabe ainda esclarecer, porém, que essa intencionalidade não deve ser entendida em um plano psicológico e subjetivo (segundo a noção de sujeito uno), antes pertence à esfera do social, contendo inevitavelmente elementos históricos e ideológicos, pois os autores/enunciadores assumem pontos de vista, comprometem-se com as questões de sua realidade, representando a si mesmos, ao outro e ao mundo por meio da linguagem, somente a partir de seus lugares sociais, de acordo com seu pertencimento econômico, social, histórico e cultural, inseridos em determinadas formações ideológicas. Desse modo, enquanto sujeitos sócio-históricos, constituindo a si próprios, ao Outro e ao mundo através da linguagem, os autores deixam-se representar lingüisticamente em seus enunciados, possibilitando ao leitor captar essa intencionalidade nas marcas impressas em vários níveis do discurso, como o semântico, o pragmático, o estrutural.

Ao mesmo tempo, essa concepção de argumentatividade constitutiva da linguagem, ainda que muitas vezes subjacente, sutil ou implícita, amplia a noção de texto para além de

seus componentes lingüísticos e, conseqüentemente, a atividade de construção de sentidos passa a exigir do leitor uma percepção mais profunda do funcionamento textual.

A proposta que defendo, um ensino de leitura em uma perspectiva dialógica, concebendo a linguagem como uma forma de ação/interação situada sócio-históricamente, busca resgatar essa dimensão mais ampla de apreensão do texto, pois não considero ser válido, nem possível, isolar a materialidade lingüística do contexto sócio-histórico e intertextual dentro do qual a escrita de um texto e sua leitura acontecem. Assim, a construção de sentidos, especialmente no caso do texto argumentativo, se dá justamente através da percepção das relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados, que constituem a própria essência da argumentação.

A intervenção implementada nesta pesquisa, uma proposta de leitura dialógica intertextual, pretendeu conduzir os alunos, sujeitos-leitores, à apreensão da estrutura textual argumentativa, do seu modo de funcionamento, das relações internas que compõem sua argumentatividade, na previsão da “intenção” inerente à sua natureza persuasiva. Para isso, busquei conhecimentos teóricos produzidos por diversos autores, estudiosos da argumentação, que pudessem fundamentar a visão do texto argumentativo que iria direcionar meu trabalho de leitura com os alunos-sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, encaminho considerações de outros autores que, como Koch, também consideram fundamental o papel da argumentatividade nas atividades lingüísticas. A teoria dos atos da fala, de Austin e Searle, sem dúvida influenciou os estudos sobre argumentação, ao postular que a finalidade principal da linguagem não seria exclusivamente informar, mas realizar vários outros tipos de ação, ressaltando-se, assim, a importância da intenção do locutor e do reconhecimento desta pelo ouvinte. Guimarães (1981), na linha da Semântica

Argumentativa, vem considerar a argumentatividade, inscrita na linguagem, como a atividade estruturante de todo e qualquer discurso.

Adam (1992), ao estudar os diversos tipos de textos, nos apresenta o protótipo da seqüência argumentativa. Discorrendo inicialmente sobre a argumentação de um modo geral, ele explica que, de acordo com algumas posições teóricas, como a posição clássica da retórica, a argumentação seria considerada como mais uma função da linguagem, uma quarta em relação às funções emotiva-expressiva, conativa-impressiva e referencial, categorizadas por Bühler, ou uma sétima, se forem consideradas também a metalingüística, fática e a poética, categorizadas por Jakobson. Neste caso, a função argumentativa seria acrescida ao valor descritivo-informacional da língua. Porém, segundo outras posições, como a de Ducrot e Anscombe, ela ocuparia o primeiro lugar, pois “os dados informacionais não são mais vistos como prioritários na reconstrução do sentido de um enunciado, mas como derivados de seu valor argumentativo” (Adam, 1992:103)³. Essa teoria, desenvolvida por Ducrot e Anscombe em 1983, é conhecida como teoria da argumentação “na língua” e veio exercer grande influência nos estudos da argumentação, tendo chegado mesmo a promover uma redefinição dos conceitos de argumento e argumentação.

O conceito de argumentatividade apresentado até aqui diz respeito à argumentatividade presente nas atividades lingüísticas em geral. Considero pertinente focalizá-lo neste trabalho por julgá-lo um conceito indispensável para fundamentar qualquer trabalho pedagógico que pretenda desenvolver a leitura crítica. Em seguida, porém, passo a buscar conceitos teóricos mais específicos com relação à argumentação e ao texto argumentativo.

³ A tradução é minha.

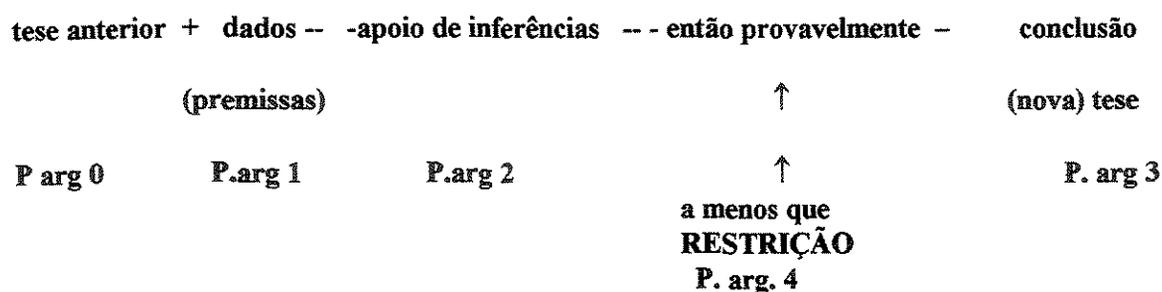
Plantin (1996), seguindo os postulados de Ducrot, situa-se entre os mais modernos estudiosos da argumentação e nos apresenta algumas definições como: “a argumentação é, uma operação que se apóia em um enunciado assegurado, o argumento, para atingir um enunciado menos assegurado, a conclusão”. Em seguida, considerando um discurso como uma seqüência de enunciados, ele a define mais especificamente como “uma seqüência de enunciados (E1, E2, ... então En) de tal forma que En é firmado ou se sustenta na base dos enunciados que o rodeiam” (Plantin,1996:24). Com essa definição ele pretende demonstrar que as relações entre as proposições é que determinam o caráter argumentativo de um texto. Mais adiante (op.cit.:74), ao discutir vários aspectos da argumentação, referindo-se às argumentações ligadas à estrutura da interação, ele a descreve como o confronto de dois discursos construídos sobre um antagonismo e proclama que a base de heterogeneidade do discurso argumentativo é constituída pela presença estruturante do discurso de um no discurso do Outro (intertextualidade dialógica), pois o discurso argumentativo integra seu próprio contradiscurso.

Torna-se interessante relacionar estes conceitos com os de Adam (1992), pois, apesar destes dois autores adotarem perspectivas bastante diferentes, visto que Plantin segue a linha da Semântica Argumentativa, enquanto Adam está ligado à linha cognitivista e dedica-se a desenvolver uma tipologia de textos, alguns pontos comuns podem ser observados em suas colocações.

Adam apresenta uma definição abrangente do texto argumentativo como aquele que “visa intervir sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando aceitável ou crível um enunciado (conclusão) apoiado, segundo

modalidades diversas, sobre um outro (argumento/dado/razões)” (1992:104)⁴. Porém, observa ele que um enunciado isolado não pode ser considerado dado/premissa nem conclusão, pois as premissas não existem a não ser em função da conclusão, que, por sua vez, tampouco existe como tal, senão em relação às proposições que constituem as premissas, de forma que as noções de conclusão e premissa/dado se remetem uma à outra, e portanto, ambas articulam-se em uma relação de mútua dependência e sustentam-se reciprocamente, o que permite categorizar um esquema de sustentação argumentativa das proposições.

Então, partindo da definição do esquema de sustentação argumentativa das proposições como um modo particular de composição, em que se ligam as proposições segundo uma ordem progressiva ou regressiva não linear, e retomando o esquema elaborado por Toulmin já em 1958, Adam propõe o estabelecimento do seguinte protótipo da seqüência argumentativa:



Adam ressalva que o esquema prototípico não segue uma ordem linear imutável como no caso da narrativa e da descrição: a nova tese (P. arg 3) pode ser formulada de início e retomada ou não por uma conclusão que se desmembre no fim da seqüência, a tese anterior (P. arg 0) pode estar subentendida. A articulação das premissas à conclusão é

⁴ A tradução é minha.

operada sob modalidades diversas, que podem ser mais ou menos complexas ; o movimento argumentativo efetuado para apoiar ou refutar uma tese vem a ser o mesmo, pois trata-se de partir de premissas que conduzirão a esta ou àquela conclusão, através de uma passagem (que tem sido chamada de modalidades de articulação) assegurada por recursos argumentativos que tomam forma de encadeamentos de argumentos correspondentes seja a suportes de uma regra de inferência, seja a micro-canais de argumentos ou a movimentos argumentativos encadeados.

O autor afirma ainda que este protótipo deve ser entendido à luz de um princípio dialógico na medida em que todo discurso argumentativo se coloca em relação a um contradiscurso, toda tese traz no bojo sua anti-tese e os dois movimentos antagônicos de apoiar e refutar uma tese estão encadeados no discurso argumentativo

A mim parece que ambos os autores partilham, em primeiro lugar, da idéia de que as relações articuladas entre os enunciados/proposições é que determinam seu caráter argumentativo, estabelecendo-se uma noção da mútua dependência entre eles, pois as proposições da cadeia argumentativa sustentam-se reciprocamente em um esquema prototípico de ordem não-linear. Em segundo lugar, partilham da noção de heterogeneidade (segundo Plantin) ou do princípio dialógico (segundo Adam), que caracterizam o texto argumentativo. Pode-se concluir que para estes autores as principais características que definem um texto ou seqüência como argumentativa seriam: a) as relações de sustentação entre as proposições (constituindo, para Adam, um esquema argumentativo prototípico); b) sua constituição heterogênea/dialógica.

Essa noção de heterogeneidade ou princípio dialógico é prioritariamente constitutiva do texto argumentativo, pois ele se constrói em um contínuo entrecruzamento de pontos de

vista que tecem um feixe de relações intertextuais dialógicas a partir das quais as proposições componentes da seqüência argumentativa definem seus sentidos umas em relação às outras.

Portanto, julgando ser impossível ao sujeito-leitor construir os sentidos de um texto argumentativo sem apreender a imensa teia de intertextualidade implícita que o constitui, elaborei uma proposta de leitura em que os alunos fossem orientados a observar o protótipo do texto argumentativo, não com intuito de fornecer-lhes um modelo restritivo de forma a enquadrar sua leitura, mas para que apreendessem o seu modo de funcionamento intertextual dialógico, pois toda tese contém sua tese contrária, todo argumento seu contra-argumento, toda conclusão abriga em si uma possível nova tese.

Kock e Fávero (1987) tomam como critérios que permitem estabelecer uma classificação tipológica de textos as diversas dimensões em que eles se apresentam, como a pragmática, a esquemática global e a lingüística de superfície. No caso do texto argumentativo, na dimensão pragmática, consideram a matéria opinativa jornalística como uma de suas formas de atualização em situação comunicativa, indicam como macro-ato o de persuadir ou convencer, e como atitude comunicativa a de fazer crer ou fazer fazer ; em sua dimensão lingüística de superfície, os textos argumentativos apresentam vocabulário axiológico, modalizadores, operadores e conectores argumentativos, metáforas temporais, recurso à autoridade etc. Na dimensão esquemática global, as autoras referem-se à superestrutura argumentativa como uma ordenação ideológica de argumentos e contra-argumentos e apresentam um esquema fundamentado em categorias de Adam, mais recentemente retomadas por ele no estabelecimento do protótipo argumentativo, já explicitado neste trabalho.

Todo esse quadro descritivo deve ser entendido não como uma estrutura estática, mas em dinâmico funcionamento, com as modalidades de articulação ligando os elementos do esquema argumentativo sob a forma de encadeamentos argumentativos e sob o apoio de regras de inferência, quase sempre implícitas. A apreensão do esquema prototípico do texto argumentativo em uma dimensão dinâmica propiciará a construção uma base de conhecimento intertextual que possibilitará aos alunos-leitores comparar vários textos com pontos de vista diferentes, construindo os sentidos ao dialogar com o texto, contrapondo suas próprias idéias a respeito das questões focalizadas, em uma atividade que constitui a leitura crítica.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“...só se pode compreender o que se pode transformar; uma compreensão que se constrói pela própria ação de transformação e pela análise dos processos e resultado dessa transformação”. (Jean. Foucambert)

4.1. A mudança no modo de construir sentidos e a apreensão da intertextualidade durante a intervenção

Dados resultantes da leitura inicial dos alunos indicaram que eles não tinham noção de gênero discursivo, pelo menos não enquanto uma organização configuracional característica de diversos tipos de textos, em função de diversas necessidades comunicativas estabelecidas sócio-culturalmente. Os dois textos lidos na etapa preliminar foram resumidos como relatos ou textos informativos por mais da metade dos alunos; também predominava a noção de texto como verdade consagrada pela escrita, de modo que a intenção do autor não era reconhecida como expressão de sua opinião, sujeita à discordância, mas sim como um conselho de ordem didático-moral, conduzindo os sujeitos-leitores à adesão absoluta; não era apreendida a relação de mútua dependência entre tese e argumentos, exceto parcialmente, pela grande maioria dos alunos.

O primeiro passo na interação com os alunos durante as aulas de leitura foi criar um ambiente propício para a construção coletiva de sentidos, dialogando com eles de forma a

fazer com que refletissem sobre o seu próprio modo de construir os sentidos de um texto, modificando suas estratégias, adotando outras, sempre e tão somente à medida em que fossem sentindo necessidade. Modificar essas estratégias significava alterar seu procedimento de leitura, ou seja, consistia em modificar sua postura frente ao texto, o que implicava em alterar a própria visão de texto e de leitura desenvolvidos na escola até então.

O primeiro texto lido, RODEIO, constitui uma crítica a esse tipo de espetáculo por considerar que ele envolvia a exploração indevida e maus tratos de animais, implicando em conseqüente infração às leis para sua proteção. Procurei inicialmente chamar a atenção dos alunos para o aspecto positivo da previsão e “adivinhação” de sentidos do texto, como uma etapa prévia necessária e importante na leitura, bem como introduzi-los à prática constante da inferência lexical. Pude perceber, através de suas atitudes e afirmações, que esses procedimentos eram desvalorizados na prática escolar, em detrimento da busca rigorosa, do sentido exato, dicionarizado, de vocábulos e expressões.

Em seguida, procurei orientá-los a realizarem uma previsão de sentidos para o texto mediante observação do título, de elementos contextuais, como ilustrações, informações sobre a autoria, data e fonte de publicação, seção, leitores ou público-alvo, enfim, procurando incentivá-los a perceberem a situação de enunciação, a intencionalidade e as condições de produção e recepção do texto como parte integrante e determinante do seu significado (aplicação das noções teóricas de intencionalidade e gênero). Devo mencionar que essa atividade constituiu-se, para eles, realmente uma descoberta, algo que afirmaram nunca haver praticado na leitura escolar. Observe-se a seguir exemplo de um segmento ilustrativo:

Segmento 1 (aula 1, texto: Rodeio)⁵

P. Então mesmo antes da leitura podemos prever determinados sentidos para um texto, né? Para o aluno L.B., este texto vai criticar os rodeios, ele acabou de anunciar sua previsão. Como você sabe isso, L.B?

L.B. Bom, pelas ilustrações, vejo que o animal está sentindo dor, também pelo título, fala que o rodeio é uma prática covarde.

P. E o autor, os dados nos dizem que ele é curador do meio-ambiente. Isso já não é um elemento que nos ajuda a entender o texto? O que a gente pode prever?

C. Que ele cuida do meio-ambiente, então deve defender os animais...?

P. É. A intenção desse autor é favorável aos animais, né?. Um texto de opinião sempre traz uma intenção, não é escrito e publicado por nada. E o fato de estar num jornal também quer dizer alguma coisa. Não está escrito em um documento, em uma carta pessoal, certo?. Vocês acham que um artigo de jornal é escrito pra quê, ã?

C. ...deixar as pessoas conscientes.

P. Tá. Conscientizar as pessoas, vocês concordam? Bom, o texto está publicado num jornal, a Folha de São Paulo, o autor escreveu para um grande público. O que significa isso?

L.B. Pra todo mundo ler. Pra chamar a atenção, alertar.

P. Isso. A imprensa visa atingir um grande público, discute questões, apresenta opiniões. Todo mundo vai tomar conhecimento. É isso?

G. É isso aí. Ele dá opinião pra convencer o público a concordar com ele

P. E o que significa isso: fazer alguém concordar ?

L. B. Então, pra fazer as pessoas ficar do lado dele.

P. E o que é que o autor precisa fazer pros leitores ficarem do lado dele?

L. B. Precisa convencer os leitores.

Esta interação com os alunos possibilitou que eles percebessem que a situação de enunciação (autor/público-leitor/seção específica do jornal), o contexto comunicativo e

⁵ Estarei usando P para professora-pesquisadora e as iniciais dos nomes dos alunos-sujeitos.

sócio-cultural (lugar social e compromissos do autor, publicação em jornal, valores culturais dos leitores) criam efeitos de sentidos que passariam despercebidos em uma leitura centralizada nos elementos lingüísticos presentes na superfície do texto, isolados do contexto situacional.

Também dediquei-me a induzir os alunos a reflexões quanto à natureza persuasiva do texto argumentativo e sobre a estreita relação da seleção lexical com a intenção comunicativa do autor, solicitando a eles, neste caso, que apontassem as palavras usadas pelo autor para caracterizar/descrever os rodeios e aquelas usadas para se referir aos animais, levando-os a enunciarem, respectivamente: a) *“atrocidade humana”, “festa covarde e desigual”, “famigerada festa”, “patente ilegalidade”, “sórdida selvageria humana”*; b) *“domesticados, mansos e dóceis”*.

Ainda nesse primeiro texto foi possível levar os alunos a observarem a presença das funções emotiva (citação de versos para referir-se ao sofrimento dos animais, além do uso de vocabulário axiológico) e conativa (interpelação do leitor através de sucessivas perguntas retóricas, o tom coloquial) da linguagem, assim como o uso da comparação e o argumento de autoridade (citação de parecer de uma professora de Medicina Veterinária) como eficientes recursos argumentativos.

O segundo texto, GOVERNANTES E CEGUEIRA, comentava o processo de alienação e afastamento da realidade em que o exercício do poder costuma envolver os governantes. Procurando realizar uma construção coletiva de sentidos, durante a leitura, orientei os alunos a reproduzirem as estratégias utilizadas na leitura do texto anterior, iniciando com a atividade de previsão de sentidos do texto a partir da observação dos elementos contextuais, buscando-se observar a relação entre a intencionalidade do texto, sua

direção argumentativa e a posição do autor, o lugar social ocupado por ele, seus prováveis pontos de vista a respeito da questão abordada. Não houve dificuldades para os alunos em estabelecer relação entre a posição do autor, Walter Barelli, ex-ministro do Trabalho e atual secretário do Emprego e Relações do Trabalho junto ao governo do Estado de São Paulo, e a inclusão do tema desemprego em seu artigo.

Como nesse momento os alunos já revelassem ter apreendido o caráter crítico do texto argumentativo, orientei-os a retomarem as atividades de observação da seleção lexical, estendendo o olhar também sobre a questão da estrutura sintática empregada pelo autor, pois o uso da passiva e a indeterminação do sujeito produziam um efeito de abrandamento do tom crítico, tornando-o mais contido neste segundo texto, ao promover o ocultamento do agente responsável pelos atos negativos, criticados pelo autor, oferecendo-nos, assim, oportunidade de tecermos uma fecunda comparação com o tom mais contundente da crítica produzida pelo autor do texto anterior. Também procurei certificar-me, através de perguntas indiretas, de que os alunos estivessem apreendendo a tese defendida pelo autor e os argumentos que a estavam apoiando.

A partir do terceiro texto, além das atividades de previsão de sentidos e observação das marcas lingüísticas, procurei induzir os alunos à apreensão mais sistematizada da estrutura esquemática do texto argumentativo, através de perguntas que indiretamente exigiam a explicitação da tese e dos argumentos utilizados pelo autor para conduzir os leitores à determinada conclusão. O referido texto, intitulado **SÓ CHUTAM CACHORRO MORTO**, de autoria do jovem escritor e estudante Gustavo Ioschpe, foi publicado em um suplemento da Folha de S.P, destinado a adolescentes, apresentando uma reflexão sobre a questão, intensamente focalizada pela mídia naquele momento, do desabamento dos prédios

Palace 1 e Palace 2, no Rio de Janeiro, pertencentes a um empreendimento imobiliário de propriedade do deputado Sérgio Naya.

Esse artigo caracterizava-se pelo estilo jocoso e irreverente, pelo uso intenso de figuras de linguagem como a ironia, a comparação e a metáfora, pelo aparecimento de numerosas perguntas retóricas, que imprimiam ao texto um tom crítico emocional e exacerbado, valendo-se da cooptação do leitor como importante recurso argumentativo. Procurei tornar mais claras aos alunos tais características, evitando, porém, o uso de terminologia específica. A tese do autor consistia em demonstrar que a excessiva ênfase da mídia na divulgação do caso e a unanimidade de opiniões sobre a condenação do deputado poderiam favorecer o mascaramento do sistema político que sustentava práticas semelhantes, e sua argumentação apoiava-se firmemente em proposições concatenadas sobre uma base bem elaborada de raciocínio lógico dedutivo.

As atividades desenvolvidas em classe para a construção coletiva de sentidos envolviam sempre a consideração da situação de enunciação. A partir da leitura deste terceiro texto, procurei estender também este trabalho no sentido de levar os alunos a estabelecerem sempre a relação com o momento sócio-histórico em que os textos eram produzidos: a crítica do jovem autor ao sistema político brasileiro inseria-se em um contexto de denúncias frequentes quanto a vários tipos de práticas desonestas exercidas por políticos e divulgadas pelos meios de comunicação. Entender a gravidade do desabamento também implicava em considerar a questão da política habitacional do país e as dificuldades a que estariam submetidos os cidadãos, privados da sua condição de possuidores de seus próprios imóveis. Atentar e refletir sobre o contexto sócio-histórico em que o texto era produzido,

publicado e lido era, portanto, indispensável para uma leitura crítica, pois alterava substancialmente os sentidos construídos na leitura do texto.

O texto 4, DEMAGOGIA DA FOME, deu início a uma segunda etapa na intervenção, pois trabalhando no sentido de selecionar textos que tivessem um significado pertinente no contexto sócio-cultural dos alunos, de acordo com propósito já estabelecido, procurei compor um repertório de textos argumentativos que apresentavam **intertextualidade de conteúdo**, através de inúmeros artigos jornalísticos que contemplavam uma questão surgida naquele momento, bastante discutida e polemizada pela mídia: a seca no Nordeste brasileiro, a fome e os sucessivos saques. Assim, a intervenção pedagógica passou a fazer com que os alunos reconhecessem o conteúdo comum dos textos, juntamente com seu esquema de funcionamento e configuração discursiva. Procurei, então, a partir deste momento, estabelecer como uma atividade permanente e rotineira, além da observação da situação de enunciação e do contexto sócio-histórico, que os alunos se preocupassem em explicitar a tese e os argumentos de cada texto e cada autor.

Prosseguindo na abordagem adotada para os textos anteriores, os alunos foram orientados a continuar observando e refletindo sobre a natureza persuasiva do texto argumentativo, apreensível pela seleção lexical (modalização, vocabulário axiológico), pelo uso de figuras de linguagem como a ironia, a comparação, a metáfora, pela presença reiterada das funções lingüísticas emotiva e conativa, assim como sobre a sua intencionalidade, sempre vinculada ao lugar político-social ocupado pelo(s) autor(es) ou pelos editores da publicação (no caso de editorial) e sobre a articulação imprescindível entre tese, argumentos e conclusão.

Assim, a partir dessa segunda etapa da intervenção, passamos a contar, além da noção de **intencionalidade** e de **gênero**, com outras categorias de análise quanto à construção de sentidos na leitura realizada pelos alunos-sujeitos: **intertextualidade de conteúdo** e **contexto intertextual** (Fairclough, 1989), tomando-se, neste momento, especialmente importante que os alunos se preocupassem em focalizar o contexto sócio-histórico em que os textos lidos estavam inseridos, estabelecendo as relações possíveis e os efeitos gerados na produção de sentidos. Quero dizer que para construir os sentidos em nível mais profundo tornava-se relevante atentar para a série histórica a que os textos pertenciam, apreendendo as especificidades próprias do seu modo de funcionamento e as regularidades organizacionais que os configuravam enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados”, inseridos em determinada esfera de comunicação verbal.

Este quarto texto, DEMAGOGIA DA FOME, tematizava a questão da fome decorrente da seca nordestina e a política de distribuição de alimentos, tecendo forte crítica a recente pronunciamento do presidente da nação, em que este advertia contra o uso eleitoreiro dos recursos liberados. Os dados sobre a autora, médica sanitária e vice-governadora do Distrito Federal pelo Partido dos Trabalhadores, propiciaram aos alunos elementos contextuais a partir dos quais mobilizaram seu conhecimento prévio (PT = partido de oposição), de modo a preverem uma posição crítica desfavorável ao governo.

Após a leitura, confirmada a sua previsão, os alunos apontaram o tom crítico e acusador do texto, partindo da observação da seleção lexical, como os termos usados para nomear/predicar as atitudes do presidente (“*pirotecnia paliativa, ações demagógicas e ataques a organizações que têm sustentado a luta pela cidadania*”, “*apelo patético*”) para chegar a observar até o uso dos recursos de comparação, ironia, o tom exaltado e o estilo

retórico. Os alunos foram induzidos a buscar a tese e os argumentos, respondendo a perguntas como: a) o que a autora quer dizer com esse texto?; b) que idéia/opinião ela está defendendo?; c) de que modo ou como ela diz isso?; d) quais são os argumentos ou baseada em que ela diz isso?

O texto 5, *DESONESTIDADE EXPLÍCITA*, de autoria de Clóvis Rossi, também defendia uma posição desfavorável ao governo, e os alunos afirmaram que a tese do autor era acusar o governo de desonestidade ao acusar o Movimento Sem Terra e seus opositores políticos pelos saques ocorridos no Nordeste, baseando-se no argumento de que o inquérito da polícia militar havia divulgado laudo sobre o envolvimento do MST em apenas 20% dos saques contra os 80% que teriam sido causados pela fome. Para passar deste argumento à conclusão (o governo culpa os adversários em vez de enfrentar o problema) era preciso o apoio da inferência - o governo sabia disso e mentiu ao acusar o MST, sendo portanto, desonesto. Seguindo essa linha de raciocínio, os alunos reconstruíram a opinião do autor, demonstrando concordância/adesão a ela. Observem-se alguns segmentos de suas falas com a professora-pesquisadora

P. Qual é a opinião do autor? Ou qual é a tese dele?

M.C. Que o governo culpa os adversários, por causa dos saques, mas não foi bem culpa deles...

P. Mas por que o autor refere-se ao governo como desonesto?

L.L. Porque a culpa é a fome...

R. Ele foi desonesto em botar a culpa no PT e no MST porque a culpa é da fome

P. Certo. O autor tá defendendo o ponto de vista que o governo foi desonesto ao culpar os adversários pelos saques. Mas ele se baseia em que pra dizer isso?

R. Porque tem o relatório da polícia dizendo que a participação do MST foi só em 20% dos saques, tá provado que em 80% foi a fome.

P. Então o governo sabia disso quando acusou o MST?

F. Sabia sim.

P. O texto diz que sabia? Onde?

R. O texto diz ...ã assim mais ou menos diz que o governo 'tentou passar impressão que a raiz do problema está na ação dos sem-terra'

Através de perguntas os alunos foram estimulados a explicitar os recursos argumentativos utilizados como a ironia e a comparação. O autor comparava a atitude do governo atual, de omitir informações da opinião pública, com o conhecido fato do regime da ditadura militar ter censurado notícias sobre surto de meningite em S.P. décadas atrás. Chamei a atenção deles para que observassem que essa comparação, aproximar atitudes do governo atual com as da ditadura militar também fora utilizada em outro texto lido anteriormente.

O texto 6, um editorial do jornal Folha de São Paulo intitulado OMISSÃO E OPORTUNISMO, discutia dois aspectos envolvidos na questão dos saques: oportunismo do MST e omissão do governo. Os alunos afirmaram que a tese era “*defender a opinião que a culpa era tanto do MST quanto do governo*” (aluna S), fundamentada nos seguintes argumentos: “*no 3º parágrafo eles falam que a invasão de agências bancárias no PR pelo MST mostra oportunismo*” (aluno F) e “*no 5º parágrafo dizem que o governo sabia da gravidade do problema desde setembro de 97 então quer dizer que podia ter evitado isso*” (aluno C.J.). A conclusão desenvolvida pelo artigo era que tanto uma quanto a outra atitude prejudicam a população.

Procurei fazer os alunos perceberem que o editorial, representando a opinião do jornal, procurava demonstrar uma certa autonomia quanto às posições políticas tentando, pelo menos em primeira análise, assumir um compromisso com a busca da verdade em relação a questões polêmicas, caracterizando-se por um tom mais comedido que o dos textos 4 e 5, atentando-se para o não-uso de ironia, presente nos outros textos, e de uma adjetivação menos valorativa ou atitudinal.

A fim de esclarecer que os textos argumentativos possibilitavam justamente a sustentação de variados pontos de vista a respeito de qualquer assunto, e como não conseguisse observar manifestações de discordância por parte dos alunos em relação à opinião dos autores dos textos lidos até então, julguei conveniente propor a leitura de textos que apresentassem opiniões divergentes, de forma a levá-los a construir uma base de comparação, conferindo-lhes o discernimento ou seja, o senso crítico necessário ao avaliar diferentes pontos de vista, discordando ou apoiando livremente qualquer um deles em textos lidos.

Deste modo, iniciou-se a terceira etapa da intervenção em que solicitei uma leitura comparativa de três textos-reportagens (7, 8, 9) do jornal Folha de São Paulo sobre o assunto “saque”, em que cada uma das pessoas entrevistadas sustentava um ponto de vista diverso a respeito do envolvimento ou não do MST e sua influência em relação aos saques. Assim, o objetivo dado à leitura era possibilitar aos alunos perceber os pontos de vista de cada entrevistado, avaliar a coerência dos argumentos em que estivessem apoiados, assumindo uma posição pró ou contra os pontos de vista apresentados para a realização de uma atividade semelhante a um painel de debates entre grupos organizados na classe. Cada grupo deveria tentar elaborar contra-argumentos às posições antagônicas de forma a

preparar-se para os debates. O texto 7, produzido pela sucursal jornalística de Brasília, noticiava o parecer de Ovídio de Ângelis, secretário de Políticas Regionais, responsável pela articulação interministerial de ações de combate aos efeitos da seca, de que os saques eram motivados por objetivos ideológicos, políticos e eleitorais. Seguiu-se breve entrevista com o secretário que apresentava sua tese fundamentando-a basicamente em dois argumentos: 1. que cestas básicas estavam sendo distribuídas de forma a anular os efeitos de fome; 2. que os saques estavam ocorrendo em outras regiões do país, não atingidas pela seca. (posição 1)

O texto 8 consistia em uma reportagem assinada por Fabiano Maisonnave, relatando a opinião do historiador Frederico Castro Neves, da Universidade Federal do Ceará, estudioso do tema dos saques, que considerava equivocada a atribuição de responsabilidade a movimentos políticos como o MST, baseando-se em argumento de que os saques sempre haviam ocorrido no NE durante o flagelo da seca, independentemente da ação desse movimento. (posição 2)

O texto 9 apresentava uma breve reportagem da equipe de São Paulo relatando que a primeira dama teria declarado, após reunião em que recebera apoio empresarial para o Programa Social Comunidade Solidária, que os saques seriam uma solução culturalmente aceita no NE durante as secas, considerando ainda que dois aspectos interferiam simultaneamente nessa questão: de um lado a necessidade biológica da fome, de outro a exploração política. (posição 3)

Os grupos de alunos distribuíram-se adotando a posição 1 ou a posição 2, desinteressados da posição 3, por considerá-la imprópria para um debate, demonstrando, de modo geral, habilidade para relacionar tese/argumentos. Alguns, em especial, conseguiram elaborar contra-argumentos coerentes como: *“não concordo com o secretário De Ângelis,*

acho o argumento dele furado porque as cestas básicas não estão sendo suficientes e não estão conseguindo chegar, deu no rádio e na TV ”(S); “eu acho que o MST pode ter interferido, mas o grande motivo que já existia desde antes era a fome mesmo”(R)

Essa terceira etapa da intervenção funcionou como um interessante exercício de apreensão do esquema argumentativo, com suas relações de sustentação e dependência mútua entre as proposições, ou seja, possibilitando que os alunos percebessem o modo de funcionamento do texto argumentativo, em que se contrapõem dialogicamente discursos e contra-discursos, argumentos e contra-argumentos. Também nessa etapa, procurei certificar-me quanto à abolição definitiva da concepção neutra da linguagem, exercitando os alunos em atividades nas quais deveriam reconhecer pistas linguísticas que revelassem a intencionalidade do texto. Pode-se dizer que neste momento da intervenção já podiam ser observadas as mudanças produzidas no modo dos alunos construírem os sentidos através da mudança dos conceitos de texto e leitura, através da contextualização com o momento sócio-histórico e da apreensão da intertextualidade.

No texto 7, o secretário afirmou: “ a motivação dos saques não é **apenas** a seca no Nordeste...” e, questionado sobre a existência de razões materiais para os saques, respondeu que “a Conab acaba de definir calendário com a data em que cada município **irá receber** suas cestas de alimento. Razões concretas não existem para a continuação dos saques...”. Estimulados pela professora-pesquisadora, os alunos analisaram a importância da ocorrência dos itens destacados para a construção de sentidos:

P. Na primeira afirmação faria diferença se tirássemos esse ‘apenas’ do enunciado?

L. A Claro, faria muita diferença, porque se ele diz que não é ‘apenas’ quer dizer que tem também a fome, né?

P. E na outra afirmação, o que significa o uso do tempo futuro? Faz diferença se substituírmos pelo presente, por exemplo?

S. Claro, muita diferença, isso do futuro mostra que os flagelados ainda vão receber as cestas, ainda não receberam, tá?

No primeiro exemplo é importante observar o uso do operador argumentativo *apenas* precedido pela negativa (a motivação dos saques não é *apenas* a seca no Nordeste), assinalando a não-exclusividade de um elemento (a seca) como motivador dos saques e, ao mesmo tempo, ressaltando a importância de outro elemento (objetivo político-ideológico), sem explicitá-lo. O aluno L.A percebeu o significado desse uso como indicativo da inclusão de outro fator para tais ações, que o autor deixa implícito, mas não consegue identificá-lo como “o objetivo político de promover desordens”, e sim como a fome, demonstrando dificuldades para reconstruir o sentido proposto pelo autor e uma tendência a interpretar os enunciados de acordo com sua expectativa prévia de uma forma muito subjetiva, o que sempre ocorria nos primeiros momentos da leitura.

Podia-se perceber claramente que entre os alunos havia uma preocupação urgente em definir sua posição pró-governo; neste caso, a motivação para os saques seria a ação político-ideológica, ou contra o governo, e então, a motivação seria a fome, e essa preocupação os conduzia a interpretações apressadas. Porém, em um segundo momento da leitura, mediante intervenção da professora-pesquisadora, o aluno L.A percebeu a correspondência entre seca e fome e reconsiderou sua hipótese inicial, atentando inclusive para as afirmações contidas na sinopse introdutória do texto-reportagem, de que para o secretário “os saques são eleitoreiros e ideológicos, e não motivados pela fome”, relacionando tais afirmações com os enunciados da entrevista.

No segundo exemplo, a aluna S. adotou uma atitude reflexiva e questionadora ao observar que o uso do futuro, indicando que as cestas ainda não haviam sido efetivamente distribuídas, permitia contestar o argumento do secretário de que a fome já não constituía uma razão para os saques, colocando em dúvida a consistência de sua argumentação.

Subseqüentemente, o trabalho de leitura com os alunos ingressou em sua última etapa, procedendo-se então a uma redução na interferência da professora-pesquisadora pois, após uma fala expositiva, um breve resumo retomando os principais conceitos e estratégias de leitura focalizados até aquele momento, foi proposto aos alunos que lessem individualmente os dois últimos textos (10, 11) e que respondessem por escrito a questões abertas, expressando o seu entendimento, o significado do título e a sua opinião pessoal em relação à questão discutida pelo autor. Ambos os textos prosseguiam discutindo a questão da fome e dos saques no NE.

Nesta etapa final, minha preocupação era obter dados que demonstrassem como o conhecimento intertextual (através da apreensão do gênero jornalístico opinativo, que compreendia as noções de intencionalidade e de esquema argumentativo, através da apreensão da intertextualidade de conteúdo e do contexto intertextual), desenvolvido até então, teria influenciado positivamente a compreensão de textos argumentativos e contribuído para o desenvolvimento da leitura crítica.

Durante as interações em sala de aula, alguns alunos destacavam-se por sua participação ativa, porém como a grande maioria limitava-se a participar como espectadora, o que dificultava a obtenção de dados cujas análises permitissem tecer conclusões válidas sobre a leitura da turma como um todo, revelou-se indispensável adotar um procedimento que viabilizasse a coleta de dados individuais por meio de suas produções escritas.

Em relação à coleta de dados, seria necessário mencionar ainda que foi decidido excluir da análise as produções incompletas, isto é, dos alunos que não tinham uma frequência regular às aulas e que, não tendo participado de duas ou mais experiências de leitura, poderiam comprometer uma avaliação dos resultados da pesquisa; reduziu-se, assim, ao número de 26 alunos a turma investigada nesta etapa final do trabalho.

O texto 10, DIREITO À HONRA, de Teotônio Vilela Filho, acusava os movimentos de oposição política ao governo, atribuindo a eles uma atitude oportunista de exploração da fome no NE, argumentando que estaria ocorrendo uma alteração no perfil dos saques em relação a suas características anteriores. A leitura silenciosa realizada pelos alunos foi seguida de um comentário escrito a respeito de seu entendimento, acrescido de opinião pessoal, de concordância ou discordância sobre a tese do autor.

O texto 11, INIQUIDADE TOLERADA, editorial da revista Veja, apresentava uma reflexão opinativa sobre a questão da fome nordestina durante o flagelo da seca, criticando aquilo que os autores consideravam uma propensão ao estabelecimento de polêmicas infecundas, em lugar de incentivo à mobilização da sociedade em busca de soluções justas para esta questão.

4.2. A leitura dos alunos na etapa final da intervenção

As considerações que apresento sobre a leitura dos alunos-sujeitos na etapa final da intervenção foram feitas, portanto, mediante análises das produções escritas realizadas por

eles em resposta a questões de compreensão a respeito dos textos 10 e 11. Para a realização dessas análises foram estabelecidas as seguintes categorias: apreensão do gênero jornalístico opinativo, da intertextualidade de conteúdo e do contexto intertextual.

4.2.1.A apreensão do gênero

Consideremos primeiramente os dados referentes à apreensão do gênero, ressaltando que se trata de uma categoria de análise bastante ampla e complexa, pois apreender um gênero, neste caso o jornalístico opinativo, implica apreender os elementos inter-relacionados que o constituem, como a situação de enunciação, a intencionalidade (que não é exclusiva do texto argumentativo, mas nele reveste-se de importância fundamental) , o esquema argumentativo, sendo inviável, todavia, tomá-los como subcategorias separadas, uma vez que elas são totalmente interligadas, interdependentes e indissociáveis. A intencionalidade, por exemplo, torna-se plenamente perceptível quando se correlaciona a materialidade lingüística dos enunciados com o esquema argumentativo e com a situação da enunciação em que estes enunciados ocorrem. Pretendo, portanto, observar a apreensão do gênero como uma categoria global, cujos elementos constitutivos vêm sempre associados.

Através dos dados obtidos, pode-se constatar que, se nas leituras preliminares os alunos privilegiavam a busca das informações e dos fatos apresentados no texto, em uma leitura orientada para a compreensão dos textos didáticos do gênero escolar, demonstrando não ter apreendido a natureza persuasiva dos textos lidos, após a experiência com a leitura de textos jornalísticos opinativos realizada durante a intervenção pedagógica, esta situação modificou-se sobremaneira: eles demonstraram ter percebido que nesse gênero textual a

finalidade comunicativa não era informar, mas persuadir, fazer refletir e formar opinião a respeito de questões sociais focalizadas.

Assim, ao resumir/comentar os textos 10 e 11, os alunos revelaram ter adquirido uma percepção clara acerca da sua natureza argumentativo-opinativa, não estando mais preocupados em resgatar informações ou fatos, mas idéias e posições sobre determinadas questões, inclusive explicitando sua percepção quanto ao fato de estarem reproduzindo o ponto de vista de um autor através de expressões lingüísticas como: *“de acordo com o autor”, “o autor diz”, “segundo o autor”, “o autor defende a idéia”, “o autor discute o problema dos saques”, “a opinião defendida pelo autor é que os flagelados são explorados”* etc.

A apreensão do gênero reorientou as expectativas e a previsão de sentidos de modo que os alunos passaram a se preocupar em: verificar a intenção e o ponto de vista do autor, relacionando-os ao lugar social ocupado e aos compromissos político-ideológicos sustentados por ele; considerar a situação enunciativa e o significado exercido pelo contexto institucional (mídia) em que são produzidos e circulam os textos jornalísticos; reconstituir o esquema argumentativo, ou seja, explicitar a tese, a idéia apresentada e defendida no texto, os argumentos e conclusão, sempre associando-os aos pontos de vista e às intenções do autor, conforme pode-se verificar nos exemplos:

(22) (Texto 10)

“O autor é contra o MST e a favor do governo, já que ele faz parte do mesmo partido político. Vimos isso através dos argumentos utilizados como: os líderes dos saques são exploradores da fome e da miséria; o ano de 1998 está sendo diferente, já que muitos saques e bagunças estão ocorrendo, coisas que

difícilmente aconteciam; os nordestinos passaram a ser violentos e começaram a roubar; a imprensa é comunicada com antecedência”. (S.P)

A aluna S.P. percebeu bem a posição do autor, relacionando-a com os compromissos político-ideológicos assumidos por ele, observando a intencionalidade, criticar o MST e defender o governo; também apreendeu o esquema argumentativo, reconhecendo e apontando os argumentos utilizados para fundamentar a tese defendida.

(23) (Texto 10)

“Neste texto opinativo o assunto abordado são os saques no NE. A opinião defendida pelo autor é que os flagelados são explorados por pessoas que têm interesse político na situação da seca no NE. Essas pessoas, a quem ele chama de falsos líderes têm planejado saques e induzido os flagelados a virarem ladrões e perderem a honra. Para defender seu ponto de vista, sua posição favorável ao governo (ele é do PSDB), o autor argumenta que os saques hoje em dia não possuem características dos sertanejos, são barulhentos, violentos e programados para aparecerem na TV e nos noticiários. Ele usa como argumento uma comparação, que antes não eram feitos os saques e sim um movimento chamado ‘invasão’, que não tinham violência O que ele está tentando passar para os leitores é que os saques que vem ocorrendo não é culpa dos flagelados mas sim de ‘falsos líderes’, ele não diz claramente quem são esses falsos líderes, mas todos podem perceber que são do MST porque os jornais e a TV noticiaram o envolvimento deles acusados pelo governo de provocar os saques. Eu acho que o autor sendo do partido do governo vê a coisa pelo lado que lhe interessa”. (R.C.)

A aluna R.C. já iniciou seu resumo-comentário demonstrando reconhecimento do gênero, afirmando tratar-se de um texto opinativo. Essa percepção, inclusive, foi enfatizada pelo uso de expressões como “a opinião defendida pelo autor”, “.. pessoas a quem ele chama de..”. Reconstituiu a tese, os argumentos, apontou o uso do recurso argumentativo da comparação, percebeu a intencionalidade (“o que ele está tentando passar para os leitores”),

relacionando o ponto de vista do autor à sua posição política (“ele é do PSDB”, “vê a coisa pelo lado que lhe interessa”), considerou o contexto institucional em que o texto foi produzido ao evocar seu conhecimento de outros textos da mídia (“os jornais e a TV noticiaram”) para construir os sentidos. Esta aluna-leitora reconstituiu a argumentação e construiu os sentidos adotando uma atitude de distanciamento crítico, realizando, sem dúvida, uma leitura crítica.

(24)) (Texto 10)

“Eu entendi que o autor está querendo criticar os políticos da esquerda [...] ele defende a tese de que a culpa não é do governo e sim dos políticos da esquerda, argumentando que os saques que estão ocorrendo já estavam planejados para serem noticiados na mídia.(L)

Este resumo evidencia a apreensão que o aluno L. conseguiu fazer do gênero opinativo, ao reconhecer a intencionalidade e o funcionamento do esquema argumentativo, explicitando sucintamente a tese e um dos principais argumentos.

(25) (Direito à Honra)

*“O autor argumenta que isso (atos violentos) não é uma característica dos nordestinos, querendo insinuar que esse ato não é apenas pessoas morrendo de fome atrás de comida, por detrás dos saques estariam os líderes políticos (falsos, segundo o autor) contra o governo, interessados em tirar proveito da situação”.
(M.C)*

Este breve segmento de resumo demonstra de modo claro como a aluna M.C. conseguiu apreender o gênero opinativo, sua função persuasiva, a intencionalidade do autor (“querendo insinuar que...”), o encadeamento lógico das proposições da argumentação, as

relações implícitas, e de mútua dependência entre tese/argumentos/conclusão (“o autor argumenta isso ... querendo insinuar que ...por detrás dos saques estariam os líderes...”). Ao relatar sua compreensão, a aluna também revelou uma atitude de distanciamento crítico, explicitado pela expressão “falsos, segundo o autor”, e com o uso do tempo futuro do pretérito para demonstrar que estava reportando à opinião do autor e colocar o enunciado como uma hipótese, uma probabilidade, mas não como uma certeza, um fato (por detrás dos saques estariam os líderes...”).

(26) (Texto 11)

“Trata-se de um editorial da revista Veja e antes da leitura eu já procuro considerar quais são as intenções dos autores. Sabemos que os editoriais traduzem o ponto de vista político da revista, esse editorial procura discutir uma questão muito importante no momento- a fome e a seca no Nordeste; eu acho que eles querem informar e conscientizar a respeito desse problema. Os autores dizem que a seca é um fenômeno climático inevitável, enquanto a fome pode ser evitada. Eles argumentam que, num país como o Brasil é um absurdo que pessoas saqueiem armazéns para matar a fome sendo que no sul do Brasil os supermercados estão lotados de alimentos.” (R.)

(27) (Texto 11)

“Eu acho que a intenção dos autores ao discutir esse problema é alertar os leitores, conscientizar esses leitores a respeito do problema. A revista toma uma posição quando diz que a seca não pode ser evitada mas a fome tem solução e não devia ser tolerada num país como o Brasil que já alcançou um bom nível de desenvolvimento nos estados do sul”.(L. B)

Os comentários 18 e 19, referentes à leitura do texto 11, mostram como os alunos R. e L.B. se preocuparam em observar o contexto institucional e a situação enunciativa,

constitutivos do gênero jornalístico opinativo, utilizando-se desses elementos para estabelecer as previsões de sentido, para antecipar o funcionamento do esquema argumentativo e, finalmente, construir os sentidos do texto lido. Em suas considerações, eles procuraram reconstituir a tese/opinião da revista e, principalmente, relacionaram a intencionalidade dos autores com os objetivos da publicação, considerando que um editorial de revista visa discutir alguma questão social com objetivo de “informar, alertar ou conscientizar os leitores” a seu respeito, defendendo uma posição vinculada ao ponto de vista político da revista.

Atentando-se para a importância do aspecto sócio-histórico na constituição dos gêneros em uma concepção bakhtiniana, pode-se notar que a apreensão do gênero jornalístico opinativo atuou como uma operação de natureza cognitiva e sócio-discursiva, pois, conforme pode ser observado nos exemplos citados, os alunos-sujeitos passaram a considerar o contexto de produção e a situação enunciativa ao realizar a construção de sentidos dos textos. Ao reconstituir o esquema argumentativo, eles apreendiam a tese e os argumentos, relacionando-os com os pontos de vista e aos compromissos ideológicos do autor.

Assim, observou-se que a apreensão do gênero jornalístico opinativo, implicando o reconhecimento de seu funcionamento discursivo, além de favorecer a compreensão dos textos 10 e 11, levou os alunos-sujeitos a estabelecerem uma nova postura frente ao texto, adquirindo distanciamento crítico e expandindo seu olhar em busca de elementos contextuais envolvidos na constituição dos sentidos, de modo a desencadear o desenvolvimento de processos reflexivos característicos da leitura crítica.

4.2.2. A apreensão da intertextualidade de conteúdo.

Os dados demonstram que as relações intertextuais relativas ao conteúdo dos textos 10 e 11 desenvolvidas pelos alunos modificaram substancialmente sua leitura em relação à etapa preliminar. Se, na situação inicial, os alunos concentravam seus esforços para construir os sentidos de cada texto como uma entidade isolada e individual, após a aquisição de um repertório de textos tendo um tema em comum, tornou-se uma prática espontânea entre eles a recorrência ao conteúdo dos textos que haviam sido lidos anteriormente.

Apreender a intertextualidade de conteúdo, portanto, consistia em resgatar as informações, os comentários e as opiniões dos diferentes autores sobre a questão dos saques e ativar todo o conhecimento adquirido a respeito do assunto no momento de construir os sentidos do texto efetivamente lido. Observem-se os exemplos:

(28) (Texto 10)

“O autor não diz o nome dos ‘falsos líderes’, mas sabemos pelos outros textos do jornal que culpavam o MST, então o autor quer dizer que os saques estão violentos por culpa desses líderes interessados em prejudicar o governo” (M.A)

(29) (Texto 10)

“O assunto comentado pelo autor é o problema dos saques no Nordeste e a participação dos sem-terra (MST), no texto o autor não diz isso claramente, mas notei esse fato na leitura dos outros textos lidos sobre esse assunto.” (C.C)

(30) (Texto 10)

“O autor diz que os saques ocorrem porque há falsos líderes comandando os flagelados. Esses falsos líderes não são citados, mas sabemos quem são. São os

políticos de esquerda e o MST, que aparecem citados claramente em outros artigos jornalísticos.”(S.P)

Estes exemplos mostram que os alunos evocaram informações e conhecimentos sobre o assunto “saque”, obtidos através da leitura de outros textos. A própria compreensão da expressão “falsos líderes”, referente aos líderes do MST, estaria comprometida sem a ativação do conteúdo temático de textos lidos anteriormente, parte importante do conhecimento intertextual. Isto permite perceber que a intertextualidade de conteúdo possibilitou a ampliação do universo referencial e do conhecimento prévio dos alunos, atuando, portanto, como fator relevante para a construção de sentidos do texto 10.

(31) (Texto 11)

“O autor do texto pergunta por que tolerar tanta injustiça. (...) Parece que até agora os interesses políticos atrapalharam na hora de tentar resolver o problema da seca e da fome no Nordeste. Outros textos lidos falam da indústria da seca, de oportunismo político e da omissão dos governantes.”(L.B)

(32) (Texto 11)

“Já lemos outros textos que discutem o assunto e apresentam opiniões favoráveis ou desfavoráveis sobre os saques. Nesse editorial ele comentam que a seca no Nordeste é um fato natural devido as condições climáticas. Já a fome, eles dizem que está muito além da seca, é algo que pode ser evitado ou pelo menos combatido.”(S. P)

Também nestes comentários do texto 11, os alunos demonstraram ter ampliado sua compreensão, referindo-se ao conteúdo de textos lidos anteriormente pois, ao

construir os sentidos e tecer suas reflexões, mobilizaram conhecimento adquirido com a leitura de outros textos a respeito do mesmo assunto.

A ativação do conhecimento intertextual relativo ao conteúdo também contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica, por levar os alunos a realizar operações cognitivas fundamentais para o pensamento crítico, como a comparação e a avaliação. Ao comparar informações, idéias e posicionamentos diferentes em relação a determinado assunto (saque), confrontando teses e premissas/argumentos dos vários textos lidos, eles passavam a julgar sua coerência e a avaliar a consistência da argumentação:

(33) (Texto 10)

“O texto diz que os flagelados no Nordeste têm que roubar e saquear por causa da fome e incentivados por esses líderes políticos. Concordo em parte porque houve oportunismo do MST conforme outros textos de opinião publicados no jornal. Mas o autor diz que quase nunca aconteciam saques antes e outros autores afirmaram o contrário que o saque é muito antigo e culturalmente aceito, então eu acho que isso mostra pontos fracos e duvidosos na argumentação do autor Teotônio Vilela.” (B.B)

(34) (Texto 10)

“Pude notar que o autor só argumentou a favor do seu próprio partido político. Ele ‘esqueceu’ dados importantes que poderiam ser ‘lembrados’ como: os sem-terras poucas vezes participaram dos saques (cerca de 20%, diz dados da Polícia Federal) ; houve omissão do governo em relação à seca no Nordeste, pois desde setembro do ano passado, previsões alertaram o governo que nada fez e nenhuma providência foi tomada, como dizem outros autores. Tendo lido artigos jornalísticos que defendem opiniões contrárias, pude observar que os nordestinos sempre saquearam, só que muitas vezes não era noticiado pela imprensa, e o autor

diz que eles nunca foram violentos, mas se não era noticiado, não temos certeza disso, por isso considero esses argumentos 'furados'. (S.P)

Nos dois exemplos, os alunos apontaram inconsistência em argumentos utilizados pelo autor, rebatendo com dados obtidos a partir de outras leituras, estabelecendo contra-argumentos e confrontando opiniões contrárias; com relação à existência de saques/invasões, mobilizaram o conteúdo dos textos 7, 8, 9 e, com relação à participação do MST nos saques, mobilizaram o conteúdo do texto 5. Torna-se bastante perceptível que os alunos-sujeitos passaram a adotar uma postura crítica diante dos textos, completamente diferente daquela atitude submissa frente ao texto escolar, colocando-se em condições de apontar possíveis inconsistências, aproximando-se da dimensão de leitores críticos.

Ao estabelecerem comparações, apresentando avaliação e/ou julgamento de valor, apontando as inconsistências de alguns argumentos, os alunos realizavam uma réplica de argumentação, mobilizando teses contrárias e contra-argumentos, entrecruzando os prós e os contras em um polêmico diálogo intertextual:

(35) (Texto 10)

“Na minha opinião o autor teve um pouco de interesse político na colocação contra os ‘falsos líderes’, já que é do partido de FHC tem interesse em deixar sua imagem limpa diante do povo (leitores). A culpa é um pouco do MST (foi comprovado que eles tiveram participação em 20% dos saques), mas se o governo tivesse tomado providências antes distribuindo cestas básicas antes, construindo poços etc, esse movimento não teria como provocar os saques prejudicando a reeleição.” (M C)

(36) (Direito à Honra)

“Concordo em parte com o autor pois eu acho que os flagelados não são totalmente responsáveis por seus atos (saques), são empurrados pelos líderes. Mas em outros textos lidos dados mostrados no jornal apontam que apenas 20% dos saques são feitos por eles. Então em minha opinião o governo também teria que se sensibilizar antes, agir mais rápido e com mais recursos voltados para essa área.”

(B. F.)

Estes exemplos demonstram claramente que, ao reproduzir as argumentações em forma de verdadeiros diálogos intertextuais, os alunos assumiram posições próprias, em atitude engajada, colocando-se como legítimos sujeitos de uma interlocução.

4.2.3 A apreensão do contexto intertextual

De acordo com Fairclough, os textos pertencem a séries históricas e esse contexto sócio-histórico intertextual fornece um terreno comum para a construção de sentidos que se realiza em cada leitura, estabelecendo alguns pressupostos que predisõem os leitores a produzirem determinadas interpretações. Isso significa que para construir os sentidos de um texto os leitores não se restringem à análise interna do texto, como uma entidade contida em si mesma, mas precisam considerar o seu exterior, ou seja, o contexto sócio-histórico, que determina as relações que cada texto mantém com outros, o seu intertexto.

No caso dos textos 10 e 11, utilizados na última etapa da pesquisa, tratava-se da leitura de artigos produzidos pela mídia escrita, em um período de tempo comum a ambos, abordando fatos e problemas que circulavam pelo mesmo cenário sócio-histórico. Esse

contexto estabeleceu alguns pressupostos, idéias comuns aceitas previamente por todos os leitores, que levaram os alunos a interpretar a questão dos saques como um fenômeno de natureza social, associado à seca e à fome, constituindo-se em uma questão social séria no Nordeste brasileiro; como uma questão política cuja divulgação poderia exercer influência no posicionamento político dos cidadãos/leitores e, desse modo, interferir nos resultados do processo eleitoral em curso no ano corrente. Isso aparece nos seguintes segmentos de resumos e comentários dos alunos-sujeitos:

(37) (Texto 11)

“O autor discute sobre a fome. No Nordeste há fome por causa da seca, com a fome vem a violência, os saques, os roubos, etc. Governo e imprensa ainda ficam pensando se os saques são feitos por causa da fome ou por razões políticas e sua influência no resultado das eleições.” (C. B.)

(38) (Texto 11)

“Concordo com os autores do editorial que a fome podia ser evitada com mais empenho político não só de Brasília, mas de cada estado e de cada prefeitura, mas eu ainda acho que tudo isso está sendo divulgado porque estamos em época de eleição, passando esse período tudo vai ser esquecido e eles vão continuar passando fome.” (R.B.)

(39) (Texto 10)

“O assunto comentado pelo autor é dos flagelados da seca, ele acha que os saques são causados por falsos líderes que estão contra o governo querendo prejudicar a reeleição. Ele acha que os líderes são exploradores da fome e da miséria e querem que isso continue até as eleições pois eles provocam arruaças e brigas por um saco de arroz, então poderiam ser ouvidos e ainda ficariam muito falados na época das eleições.” (J.S.)

Como se pode verificar nestes comentários, os alunos C.B, R.B e J. S. se preocupavam em refletir sobre as causas dos saques, os possíveis modos de eliminá-los, sempre relacionando a discussão dessa questão com possível repercussão no processo eleitoral em curso naquele momento, apreendendo certos efeitos de sentidos decorrentes do fato de esses textos pertencerem ao mesmo contexto sócio-histórico.

No caso de gênero jornalístico opinativo, foi possível perceber que a apreensão do contexto intertextual, por implicar o reconhecimento do cenário sócio-histórico compartilhado pelos textos e em suas relações com os sentidos construídos, veio favorecer o desenvolvimento da leitura crítica. Ao observar atentamente as relações que esses textos jornalísticos opinativos mantinham entre si, os alunos passaram a considerar a questão política envolvida nos saques, perceberam a carga ideológica presente nos enunciados e a instauração de um tom polêmico, de debate, diante do qual eles próprios sentiram-se estimulados a adotar uma postura também polêmica, crítica e questionadora durante a leitura, manifestando possíveis discordâncias e assumindo opiniões próprias, fornecendo a sua contrapalavra:

(40) (Texto 10)

“O autor afirma que os saques são provocados pelos falsos líderes que estão interessados na desmoralização do governo e que todos deveriam ter direito à honra, flagelados ou não. Mas eu acho que⁶ a fome já faz eles perderem a honra, até mesmo antes de praticarem os saques.”(T.M.)

⁶ Os grifos nos exemplos subsequentes são de minha responsabilidade.

(41) (Texto 10)

“O que é direito à honra? O autor quer dizer que os falsos líderes transformam os nordestinos em ladrões, pessoas sem honra. Mas eu penso também que talvez eles já perderam a honra de tanto passar fome antes de saquear. Será que a fome já não é uma desonra? Então eu acho que o governo também tem culpa só que é mais fácil arrumar um culpado do partido adversário do que tentar resolver o problema.” (M.C.)

Nestes comentários os alunos T.M. e M.C. revelaram ter percebido a carga ideológica presente no ítem lexical “honra” nos enunciados do autor do texto 10, tendo passado a questionar sua validade, criticamente polemizando com a opinião do autor, ao apresentar a sua contrapalavra (“mas eu acho que”, “então eu acho que”).

(42) (Texto 11)

“Por que toleramos tanta injustiça? Por que os nordestinos tem de viver de esmolas? Por que não resolver de vez esse problema com medidas cabíveis, na hora certa? Até quando vai durar essa situação? Até quando os flagelados vão depender de esmolas e serem usados por oportunismo político?” (M.C.)

A aluna M.C certamente apreendeu o contexto sócio-histórico em que o texto 11 estava inserido, pois interpretou a questão dos saques como uma questão política e polêmica. Em um exemplo de leitura crítica, demonstrou compreender as palavras do autor e respondeu a elas, prolongando dialogicamente e enfatizando o questionamento produzido pelo ele.

(43) (Texto 10)

*“Já lemos vários textos publicados em jornais e revistas comentando problemas sociais como a seca, cada um defendendo um ponto de vista procurando influenciar os leitores, principalmente nesse ano de eleições, cada vez que surge um problema os artigos aparecem comentando, discutindo, surge uma porção de textos na mesma ocasião. Lemos vários textos opinativos com opiniões contrárias: uns acham que há oportunismo político da parte do governo, outros por parte da oposição, **mas eu ainda acho** que os saques são causados pela fome, porque se não houvesse tanta seca e fome os flagelados não seriam influenciados por líderes para roubarem e saquearem, né?” (R.C.)*

A aluna R.C. demonstrou ter percebido o contexto intertextual e os elementos sócio-históricos, determinando pontos comuns entre os textos lidos, ao afirmar que “principalmente nesse ano de eleições, cada vez que surge um problema (...) surge uma porção de textos na mesma ocasião”. Em um exemplo de leitura crítica, ela apresentou contra-argumentos e polemizou com a opinião do autor, elaborando a sua contrapalavra (“mas eu ainda acho que”).

(44) (Texto 10)

*“Temos lido muitos textos comentando esse problema dos saques no Nordeste, discutindo se é culpa da oposição usando os flagelados ou do governo que deixou como sempre acontecer, **mas eu acho** que isso só ocorre na época das eleições pois serve de disputa política entre partidos da direita e esquerda e isso logo depois da eleição vai ser esquecido e eles vão continuar passando fome e quem sabe cometendo atos violentos, mas isso não vai ser divulgado na imprensa e nas emissoras de TV.” (R.B)*

O comentário produzido por R.B. também revela que esse aluno conseguiu realizar uma leitura crítica a partir da apreensão do contexto intertextual, ao perceber o aspecto político envolvido na questão dos saques, observando o momento sócio-histórico em que os textos lidos foram produzidos e publicados como um ponto comum que exercia efeitos nos sentidos que seriam construídos na interpretação de cada texto (“acho que isso só ocorre na época das eleições”, “isso logo depois da eleição vai ser esquecido”). Tais considerações o levaram a elaborar uma opinião própria e a concluir criticamente que, em outro momento histórico, a questão dos saques deixaria de ser tomada como assunto pela mídia, enquanto o problema da fome/seca/saques certamente continuaria a existir.

À guisa de conclusão, creio poder afirmar, apoiando-me nesses dados, que a leitura dos alunos sujeitos na etapa final modificou-se acentuadamente em relação à situação inicial, mediante a ativação do conhecimento intertextual construído através das leituras da intervenção pedagógica, que atuou no sentido de propiciar aos alunos a apreensão do gênero jornalístico opinativo, da intertextualidade de conteúdo e do contexto intertextual.

4.3. Uma breve análise contrastiva a título de ilustração

Para ilustrar os efeitos da apreensão da intertextualidade no sentido de instaurar um processo que levou à ampliação da competência na compreensão de textos e ao desenvolvimento da leitura crítica nos alunos-sujeitos desta pesquisa, apresento a seguir alguns dados relativos à leitura realizada por outra turma de alunos (8ª Y), que não haviam participado da intervenção pedagógica, tendo sido orientados a respeito da estrutura dos textos dissertativo-argumentativos no trabalho desenvolvido pela professora de Português,

de acordo com o programa do livro didático. Conforme já expliquei anteriormente, no capítulo referente à história da pesquisa, esta classe foi selecionada justamente por apresentar um perfil bastante semelhante à 8ª X, em termos de suas experiências de letramento e do seu desempenho em atividades de leitura e produção de texto.

De acordo com minha expectativa e hipótese inicial, pude observar uma grande diferença no modo de construir sentidos entre os alunos das duas classes, sendo que os alunos da 8ª Y produziam uma leitura literal, logocêntrica, bastante semelhante àquela produzida pelos alunos-sujeitos durante a etapa preliminar da pesquisa, caracterizada pela reconstituição dos sentidos da superfície lingüística textual, sem consideração dos elementos contextuais, centrada na busca do conteúdo informacional do texto, apegando-se ao uso de estratégias adquiridas em experiências com a leitura de textos didáticos.

Excedendo as indicações do livro didático, a professora havia orientado esses alunos para perceber a intenção crítica do autor do texto argumentativo e para observar o esquema tese/argumentos/conclusão; também as questões de compreensão propostas solicitavam sua posição de concordância ou discordância em relação à opinião do autor. Mesmo assim, de modo geral, eles não conseguiram perceber os fatos mencionados no texto como argumentos elaborados para sustentar a tese/ponto de vista do autor, não demonstrando haver apreendido as relações entre os argumentos e a tese. Na maior parte dos resumos, eles afirmaram que o autor “relata” fatos que “estão acontecendo” no Nordeste, ignorando o caráter argumentativo-persuasivo do texto. Também podem ser percebidas dificuldades quanto à apreensão da intencionalidade do texto; as intenções e o ponto de vista do autor não eram relacionados com seus compromissos político-ideológicos e, nos poucos casos em

que os alunos percebiam que uma opinião crítica era apresentada pelo autor, referiam-se a ela como uma “verdade” para ser acatada sem contestação.

(45) (Texto 10)

*“ O autor **relata o que está acontecendo** no NE. Nesse ano de 1998, a coisa ficou pior. Ele diz que muitos sertanejos, os que passam fome, talvez sentem vergonha de roubar, mas a fome vencendo tudo, muitos deles juntam-se a saqueadores, que nem sabem dizer o que é fome⁷ para invadir supermercados, depósitos em busca de alimentos para sustentar a família. Teotônio comenta que não existe coisa pior para o desenvolvimento do Brasil do que ver pessoas invadindo ambientes, ao invés do governo ajudar pessoas necessitadas apenas! [...] Eu penso seguinte: o autor fez uma crítica positiva, ele disse a verdade; minha opinião com relação à fome seria expressada da mesma forma.” (M.B)*

Neste exemplo o aluno M.B. resumiu o texto reconstituindo a argumentação construída pelo autor como um fato, uma verdade e não refletiu a respeito de sua consistência; demonstrou adesão à voz do autor, sem assumir um distanciamento crítico. Ao responder sobre sua concordância ou não em relação à opinião do autor, esse aluno conseguiu observar que fora produzida uma crítica, porém atribuiu-lhe um caráter de “verdade”.

(46) (Texto 10)

“O autor está relatando nesse texto toda a verdade que ocorre no nordeste em relação à seca. Antigamente havia só invasões que eram dirigidas pelo sertanejo

⁷ Os trechos sublinhados indicam as paráfrases.

sem a intensão de destruição e de violência, só para matar a fome da família. Atualmente os flagelados da seca vêm invadindo supermercados, armazéns do governo, etc, mas com a direção de pessoas que nunca passaram fome. Essas pessoas fazem isso por causa de concorrência política e não para ajudar a população. [...] Concordo plenamente com o autor, os saqueadores (não os flagelados) têm o intuito de desmoralizar o nordestino perante a sociedade e só satisfazer a sua concorrência política”. (M.F)

Também este aluno, M.F. reconstitui a argumentação do autor como se fosse um relato ou uma narrativa: a descrição dos saques antigamente e atualmente, estabelecendo uma diferença que leva a concluir que os saques atualmente sofrem interferência de lideranças políticas, foi entendida como um fato, uma verdade, sem que o aluno tivesse demonstrado perceber (usando expressões como “segundo o autor”) que se tratava de um argumento utilizado pelo autor para sustentar seu ponto de vista.

Nestes exemplos, os resumos produzidos pelos alunos não constituem interpretações do texto lido, antes revelam uma reconstituição passiva dos sentidos propostos pelo autor, recorrendo constantemente às paráfrases ou a transcrições diretas de alguns enunciados:

- a) “...sertanejos juntam-se a saqueadores que nem sabem dizer o que é fome”
 “...flagelados da seca vêm invadindo supermercados (...) com a direção de pessoas que nunca passaram fome”;

Através dessas paráfrases, os alunos reproduzem a visão do autor e o raciocínio lógico da sua argumentação (saqueadores = aqueles que não passam fome, portanto, não têm necessidade de saquear, portanto, saqueadores = oportunistas com interesse político) e

repetem (não intencionalmente) o recurso argumentativo usado (intencionalmente) pelo autor, ao deixar subentendida a identidade dos sujeitos criticados (o autor diz: “sejam eles quem forem”).

Os alunos-sujeitos da intervenção pedagógica (8ª X), ao contrário, interpretaram as expressões “falsos líderes” e “pessoas que não têm a menor idéia do que é passar por um flagelo”, usadas pelo autor, como uma referência aos movimentos de oposição ao governo, líderes da esquerda e do MST, apoiando sua interpretação no conhecimento intertextual (especialmente a intertextualidade de conteúdo, nesse caso), adquirido com a leitura do repertório de textos opinativos durante a intervenção pedagógica.

b) *“Teotônio comenta que não há coisa pior para o desenvolvimento do Brasil do que ver pessoas invadindo ambientes ...”*

Essa paráfrase indica a reprodução acrítica das idéias do autor, sobretudo se observarmos que vem antecedida e sucedida por afirmações como *“o autor relata o que está acontecendo no Nordeste”*, *“o autor fez uma crítica positiva”*, *“ele disse a verdade”*.

Apesar de terem sido informados teoricamente sobre a estrutura dos textos dissertativo-argumentativos, os alunos não tinham sido expostos suficientemente a esse tipo de texto, não estando familiarizados, por exemplo, com a prática de leitura de textos autênticos, como artigos opinativos publicados em jornais; desse modo, não haviam tido oportunidade de adquirir o conhecimento intertextual que possibilitaria o reconhecimento do gênero jornalístico opinativo, com as noções da intencionalidade, do esquema argumentativo,

da situação de enunciação e do próprio contexto sócio-histórico que atuam em sua constituição. Por isso produziram resumos que indicam uma construção de sentidos direcionada para a leitura de textos expositivo-didáticos, com o qual achavam-se devidamente familiarizados, realizando a reconstituição do conteúdo informacional e o apagamento da natureza persuasiva que marca o texto opinativo.

(47) (Texto 11)

“A fome no Nordeste está numa situação muito grave. As pessoas estão saqueando armazéns para se alimentar. A fome no Nordeste não é igual a fome na África, com guerra, onde as crianças ficam até com os ossos expostos. Aqui a seca é a causadora da fome, e não é só Brasília que pode dar um jeito nesse problema, os outros estados também. Mas com a ajuda dos estados na hora certa e no lugar certo, podemos acabar com esse problema que está afetando nosso país.” (J.C.)

Este resumo reconstitui apenas o conteúdo informacional, fazendo desaparecer o encadeamento dialógico dos enunciados que compõem a argumentação e ignorando as características fundamentais do texto argumentativo: o tom crítico, reflexivo, polêmico que envolve a sua natureza persuasiva.

(48) (Texto 10)

“O texto retrata como foi a seca no Nordeste esse ano. Este texto mostra como evoluíram os saques, como ficaram violentos. Os flagelados da seca estão tão desesperados que o primeiro que aparece dizendo alguma coisa, propondo uma saída para a fome, mesmo que não seja o melhor caminho, é tido como o homem mais e mais do Brasil. Muitas vezes é pura politicagem, mas eles são tão simples

que nem lhes passa pela cabeça, não se preocupam, só querem comer, se alimentar.” (T.B.L)

O aluno resumiu o texto transformando a argumentação em uma exposição, em um texto expositivo-descritivo; para ele o texto não discutiu, mas retratou, mostrou. Os argumentos do autor foram apresentados como fatos: a mudança no perfil dos saques antigos para os atuais, argumento do autor usado para sustentar seu ponto de vista de que há envolvimento político nos saques, foi reconstituída como um fato. Desapareceram, assim, todos os sentidos implícitos de possíveis contra-argumentações.

Como as questões de compreensão solicitassem comentários pessoais, manifestando concordância ou discordância quanto à opinião do autor, foram obtidos dados que evidenciam a ausência de distanciamento crítico, com adesão completa à posição defendida pelo autor do texto, que é considerada uma expressão da “verdade” ou uma orientação de cunho moralizante. Evidentemente, é preciso considerar que a própria compreensão a respeito da opinião do autor fica limitada pela falta de apreensão da intencionalidade, da situação de enunciação e do contexto intertextual, que exerceriam um efeito de ampliação dos sentidos construídos:

(49) (Texto 11)

“Eu concordo com o autor, pois acho que o Brasil atingiu um alto estágio de desenvolvimento e que chegou a hora de mostrar que somos humanos, que temos um mínimo de solidariedade, que temos que ser sempre unidos para que possamos nos ajudar e ajudar os que precisam. A seca, a fome, a miséria só vão acabar quando todo mundo se sensibilizar com a situação e colaborar um pouco. Pois poderia ser você!” (T.H.A)

(50) (Texto 11)

“Na minha opinião não é só o governo que tem que ajudar, mas sim todas as pessoas que tem condições financeiras, aquelas pessoas que tem comida de sobra em suas casas e não ajudam. O povo tem que se conscientizar que hoje é o Nordeste que precisa, mas um dia eles também poderão precisar e ninguém irá ajudar se eles não colaborarem.” (M.B)

Nestes exemplos, os alunos comentaram aquilo que selecionaram como relevante na construção de sentidos do texto, de acordo com suas experiências anteriores, seu background interpretativo (Hundeide, 1985), reduzindo a tese dos autores do artigo a uma simples proposta de esforços de solidariedade como solução para os saques, recebida por eles como uma orientação didático-moral, doutrinária. Em seu comentário, eles omitem, certamente por não tê-la apreendido, a reflexão crítica sobre a desigualdade social e distribuição de riqueza, sobre o ineficiente gerenciamento das crises de flagelo das secas, sobre o papel da mídia a alimentar discussões inócuas quanto à participação ou não de organizações políticas nos saques, além da conclamação à mobilização social. Certamente, faltou aos alunos uma experiência de leituras prévias com discussões sobre a questão dentro desta perspectiva, que poderia lhes proporcionar condições mais amplas de entendimento, produzindo uma alteração em sua posição interpretativa.

(51) (Texto 10)

“Eu concordo com o autor. Essas pessoas que ficam dando força aos saques não sabem nem o que é passar fome. Em ano eleitoral, onde o que vale é ser o primeiro nas pesquisas, quando vale tudo pra desmoralizar alguém, eles usam os

pobres flagelados como arma. O que podemos fazer com pessoas assim, que em vez de melhorar acabam transformando um país inteiro em caos?” (T.B.L.)

Neste exemplo, a adesão do aluno à posição do autor é total, a tese de que os saques são movimentos produzidos por forças político-ideológicas não é submetida a nenhum questionamento ou contestação, mas tomada como verdade estabelecida. Como não houve o reconhecimento do gênero jornalístico opinativo, a intencionalidade e as relações entre o lugar social e compromissos do autor e a posição defendida por ele não são percebidos, bem como o contexto sócio-histórico e o propósito persuasivo do texto. A crítica aos líderes dos saques, denominados adversários do desenvolvimento do Brasil, encontra eco na voz do aluno-leitor, que incorpora acriticamente a idéia enunciada pelo autor de que os líderes dos saques colocavam-se contra o desenvolvimento do país e a favor do desequilíbrio social (caos), reproduzindo, em eco redobrado, a argumentação presente no discurso dos políticos da situação ao se referirem a políticos de oposição.

A seguir, a fim de elaborar uma breve análise contrastiva, apresento segmentos de resumos e comentários de alguns alunos participantes da intervenção:

(52) (Texto 11)

“O autor tem a intenção de discutir a questão da seca e da fome no Nordeste. Ele explica que a seca é um fenômeno do clima, da natureza, é inevitável, mas a fome não. A fome do Brasil não é como a dos africanos, que ocorre por causa das guerras, e sim por causa da miséria. E por isso o autor critica essa história de ficar discutindo de quem é a culpa dos saques em vez de unirem esforços pra resolver o problema. Para ele não é justo tanta fartura no sul e fome no nordeste. Até quando a sociedade vai tolerar isso? Todo o poder público, não só o governo

em Brasília, cada estado, cada prefeitura deviam se unir para resolver o problema. Concordo com o autor, pois acho que o problema da fome dos nordestinos afeta o futuro de toda a nação, então precisa ser solucionado. E os políticos, principalmente, deviam criar vergonha e se esforçar para acabar com tanta desgraça em vez de ficar tirando vantagens.” (R.M.)

Neste caso, observa-se que o aluno-sujeito preocupa-se inicialmente em colocar-se na situação de leitor de um texto opinativo. Através da experiência com as leituras da intervenção, ele adquiriu o conhecimento intertextual para reconhecer o funcionamento do gênero jornalístico opinativo e pôde projetar suas previsões e expectativas a ele adequadas. Fica clara sua percepção de que o texto apresenta um comentário, uma discussão a respeito de determinada questão, envolvendo posicionamento crítico do autor, explicitando essa percepção e marcando seu distanciamento crítico através do uso de expressões linguísticas como: *“o autor tem intenção de discutir”, “o autor critica”, “para ele”, “concordo com o autor”*.

Ao construir os sentidos do texto ele reconstituiu a argumentação do autor: a fome decorrente da seca caracterizada como um problema social e passível de ser solucionado, a desigualdade econômica do sul e nordeste e a necessidade de reunir esforços para superar o problema em lugar de se alimentar discussões estéreis sobre envolvimento político-ideológico nos saques. Assim, o aluno demonstra ter apreendido o esquema argumentativo e o contexto enunciativo em que o autor tece considerações e fornece seu parecer sobre uma questão social com propósito de fazer refletir a esse respeito. Certamente, a intertextualidade de conteúdo também atuou para ampliar seu conhecimento sobre o assunto, propiciando-lhe

condições de constituir uma opinião crítica e uma atitude questionadora em seu comentário final.

(53) (Texto 11)

“Trata-se de um editorial da revista Veja, dirigido aos leitores, em que eles comentam que a seca é um fenômeno natural, mas a fome, a miséria, é um fenômeno social, que tem jeito de ser corrigido. Parece-me que a intenção da revista é mostrar seu ponto de vista e formar a opinião dos leitores a respeito do assunto, fazer refletir se não haveria algo errado num país com tanta desigualdade entre a fartura do sul e a fome do Nordeste. Por que tolerar tanta injustiça? Por que não resolver de vez esse problema com medidas cabíveis, na hora certa? Eu acho que não adianta mesmo colocar a culpa no MST ou no governo, ficar reclamando de braços cruzados, já sabemos da indústria da seca e do oportunismo político, então penso qual seria a solução. Mandar comida é uma solução mas melhor seria construir poços artesianos e outras dessas medidas mas para que não só nesta seca mas na outras que virão não haja tanta desgraça a esse povo sofrido.” (M.C.)

Este segmento também mostra, de maneira clara, como o aluno construiu sua noção a respeito do funcionamento discursivo do gênero jornalístico opinativo: as relações da autoria/público leitor/publicação periódica e o propósito de promover a reflexão e discussão de questões atuais, considerando os efeitos de sentido produzidos por essas relações; como mobilizou este conhecimento intertextual para produzir uma atitude ativa, questionadora e engajada de leitura, tecendo ele próprio uma argumentação repleta de idéias que, reciprocamente, se completam e se contrapõem, elaborando por fim suas considerações críticas, responsivamente.

(54) (Texto 10)

“Eu concordo com o autor apenas em parte. Porque eu acho que a culpa não é só do MST, afinal eles (os flagelados) podem ser incentivados pelos líderes, mas é a fome que fala mais alto. Agora, se o governo tivesse tomado providências antes, nada disso teria acontecido. Porque vimos que a participação do MST foi comprovada em apenas 20% dos saques e também sabemos que os saques sempre existiram, então penso que é até bom que sejam noticiados porque assim quem sabe o governo resolve tomar providências.”(G.C.P)

Ao elaborar seu ponto de vista a respeito da questão dos saques, este aluno demonstra ter reconstituído a argumentação produzida pelo autor do texto, e demonstra ter percebido claramente a sua posição. Inicialmente, ele anuncia concordância parcial em relação a essa posição, admitindo como válida a principal premissa da argumentação do autor: a participação do MST nos saques do Nordeste. Porém, esta concordância, já anteriormente caracterizada como parcial, é imediatamente enfraquecida pela contra-argumentação que a relativiza: “a culpa não é só do MST”; os flagelados “podem ser incentivados pelos líderes, **mas** é a fome que fala mais alto”.

Em seguida, introduz um diálogo-debate intertextual, passando a relacionar premissas dos outros textos lidos em uma contra-argumentação crescente que inverte a direção argumentativa (o MST é responsável pelos saques) e anula a concordância parcial, passando a assumir uma posição totalmente contrária àquela defendida pelo autor. Finaliza, tecendo considerações no sentido de justificar a ação dos saqueadores em uma postura que prenuncia o desenvolvimento do leitor crítico.

Os dados analisados apontam uma diferença na leitura das duas classes. Ao apreender o gênero jornalístico opinativo, com o seu modo específico de organização enunciativa e o

seu funcionamento discursivo, os alunos-sujeitos, participantes da intervenção pedagógica, podiam projetar suas próprias expectativas e previsão de sentidos de acordo com esse conhecimento. Tendo em vista os exemplos referidos acima, penso poder concluir que os alunos-sujeitos (8ª X):

1º - ao adquirir a noção de intencionalidade, puderam perceber a relação da intenção do autor com o lugar social, compromissos e valores assumidos por ele e puderam observar o aspecto ideológico presente no material lingüístico de que se compõe o texto;

2º - ao apreender a situação de enunciação e o contexto discursivo, eles passaram a perceber as relações de poder exercidas pela instituição social (nesse caso, a mídia) a que os textos estão filiados, no sentido de analisar os interesses e objetivos da instituição, ao fazer produzir, publicar e divulgar para o público-leitor determinados textos;

3º - ao considerar o contexto intertextual, relacionando o que havia de comum entre os textos lidos, eles apreenderam o aspecto sócio-histórico que envolve a produção e a recepção dos textos.

Esses três fatores associados propiciaram condições para que os alunos-sujeitos produzissem uma leitura em que os sentidos foram construídos buscando os elementos implícitos e contextuais, ou seja, a partir de considerações extra, inter, e não somente intratextuais, diferindo sobremaneira da leitura dos alunos da 8ª Y, caracterizada pela construção dos sentidos literais e centrada na materialidade lingüística, com preocupação de reconstituir o conteúdo informacional do texto e que, ignorando a intencionalidade, tendia a perceber o ponto de vista do autor como uma orientação de cunho didático-moralizante.

4º - ao apreender o esquema argumentativo, com o encadeamento dialógico de seus enunciados, os alunos-sujeitos passaram a preocupar-se em reconstituir a

tese/argumentos/conclusão, percebendo que fatos e informações funcionavam como elementos utilizados na argumentação;

5º - ao apreender a intertextualidade de conteúdo os alunos-sujeitos recorreram ao conhecimento sobre o assunto focalizado nos textos que tinham adquirido com as outras leituras, ampliando assim seu universo de referência e seu conhecimento prévio, e passaram a estabelecer comparações, confrontando dados, elaborando contra-argumentações, analisando os pontos de vista, produzindo considerações avaliativas, enfim, refletindo criticamente.

Esses fatores conjugados e inter-relacionados atuaram no sentido de ampliar as condições de leitura através da ativação de: i) atividades cognitivas complexas para inferir, apreender os implícitos e subentendidos, relacionar e associar dados, comparar e avaliar; ii) atividades discursivas na atenção conferida aos aspectos sócio-históricos e ideológicos- as relações de poder que interferem na constituição dos sentidos uma vez que se acham envolvidas na produção e recepção dos textos.

A atuação desses fatores também contribuiu para alterar a noção de texto como entidade isolada, autocontida, estimulando que recorressem ao contexto, estabelecendo as relações extra e intertextuais, criando um diálogo polêmico entre textos de modo a assumir uma atitude engajada e responsiva durante a leitura.

Enquanto isso, os alunos da 8ªY não haviam tido oportunidade de desenvolver um programa intensivo de leituras de artigos jornalísticos opinativos e, portanto, não tinham condição de reconhecer e prever o seu modo de funcionamento. Assim, a falta de conhecimento desse gênero impediu que eles apreendessem noções fundamentais em sua constituição, como a intencionalidade, a situação de enunciação e discursiva, o esquema argumentativo, o que se refletiu nos limites impostos à construção de sentidos realizada por

eles: reconstituição das informações da superfície lingüística privilegiando os sentidos literais, ausência de consideração ao contexto e à natureza argumentativa do texto. Além disso, a falta do conhecimento intertextual de conteúdo não permitiu que eles confrontassem dados/premissas de outros textos e pontos de vista de autores diferentes.

Tais resultados confirmam a hipótese da importância do conhecimento intertextual no sentido de favorecer a construção de sentidos na leitura do texto argumentativo através da apreensão do gênero e da sua configuração discursiva, do conteúdo e do contexto intertextual. Acredito, portanto, que a reflexão sobre os dados analisados permite concluir que o conhecimento intertextual exerce efeitos positivos na construção de sentidos de textos argumentativos de um modo geral e, mais especificamente, no desenvolvimento da leitura crítica.

CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa teve como preocupação inicial estudar a leitura de textos argumentativos devido a sua importância para o processo de construção do leitor crítico, capaz de entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, através da formação de opiniões, e mediante o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, essencial para assegurar sua participação como cidadão no mundo letrado. Tomando por hipótese que o conhecimento intertextual representa um papel fundamental, atuando para ampliar a competência em leitura e desenvolver a compreensão crítica de textos argumentativos, este trabalho de pesquisa consistiu em:

- i) verificar, inicialmente, a compreensão em leitura de textos jornalísticos opinativos realizada por uma turma de alunos concluintes do ensino fundamental em escola pública;
- ii) implementar uma intervenção pedagógica nos moldes de pesquisa-ação, objetivando propiciar a construção de um repertório de textos jornalísticos opinativos a partir do qual os alunos-sujeitos pudessem adquirir conhecimento intertextual;
- iii) verificar as transformações ocorridas na leitura produzida pelos alunos-sujeitos ao término da intervenção pedagógica, analisando os resumos e os comentários apresentados após a leitura de textos argumentativos e, posteriormente, comparando (análise contrastiva) esse material com as produções de alunos de outra classe, de desempenho em leitura considerado semelhante, que não fora submetida, contudo, à experiência de construção de repertório intertextual.

Os resultados das análises das leituras dos alunos-sujeitos na etapa preliminar revelaram uma leitura literal, centrada na reconstituição dos sentidos da superfície lingüística textual e na recuperação do seu conteúdo informacional, sem a apreensão do contexto discursivo, do caráter argumentativo e da natureza persuasiva dos textos lidos.

A observação das práticas pedagógicas de leitura escolar permitiu verificar que o ensino de leitura restringia-se ao “estudo” de textos, utilizados predominantemente para aquisição de conhecimentos metalingüísticos; as atividades de interpretação dos textos consistiam na reconstrução dos sentidos previstos pelo autor do livro escolar. Não foi possível observar nenhum trabalho com gêneros discursivos, no sentido de expor os alunos a uma experiência mais consistente com leitura de um conjunto de textos do mesmo tipo, como o argumentativo, por exemplo, com objetivo de levá-los a perceber sua organização enunciativa e seu modo de funcionamento discursivo. Eram lidos os vários tipos de textos que constavam do livro didático escolar, seguindo-se atividades de leitura comuns a todos eles, o que resultava na formação do gênero didático escolar, constituindo-se em um modelo único de acordo com o qual os alunos projetavam sua leitura. Assim, diante desses resultados iniciais poder-se-ia concluir que a escola, ao não conferir grande importância à compreensão de textos argumentativos, deixava de realizar um trabalho significativo, acabando, ainda que involuntariamente, por dificultar a formação de leitores críticos.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de vinte aulas dirigidas pela professora-pesquisadora com a leitura de onze textos do gênero jornalístico opinativo, em que os alunos-sujeitos foram orientados a observar a organização discursiva e o modo de funcionamento deste gênero, apreendendo sua natureza argumentativo-persuasiva e os seus elementos constitutivos como a intencionalidade, a situação de enunciação, o esquema

argumentativo. A partir do quarto texto, desenvolveu-se uma seqüencialidade temática, pois todos os textos selecionados focalizaram o assunto dos saques, possibilitando que os alunos-sujeitos percebessem a intertextualidade de conteúdo. Também foi possível incentivá-los a observar o contexto intertextual, os pontos em comum que os textos estabelecem entre si pelo fato de pertencerem ao mesmo momento e às mesmas circunstâncias sócio-históricas.

Ao analisar os dados obtidos na etapa final da intervenção pedagógica, foi possível verificar que o reconhecimento do gênero levou os alunos-sujeitos à apreensão da intencionalidade, da situação de enunciação e à reconstituição do esquema argumentativo, de modo que eles passaram a analisar criticamente os elementos linguísticos, relacionando-os aos elementos contextuais para construir os sentidos dos textos. A apreensão da intertextualidade de conteúdo, por sua vez, possibilitou que os alunos-sujeitos requisitassem dados de outros textos, efetuando operações de confronto, análise, comparação e avaliação de diferentes premissas e pontos de vista. Além disso, a apreensão do contexto intertextual também atuou para que eles percebessem que as circunstâncias sócio-históricas interferem nos sentidos que são construídos para os textos.

Assim, poder-se-ia concluir que os alunos-sujeitos, a partir da experiência orientada com a leitura de uma coleção de textos jornalísticos opinativos, abandonaram a leitura centrada na busca dos sentidos literais do texto, passando a evocar relações implícitas, inferíveis somente a partir do reconhecimento do funcionamento de outros textos do mesmo gênero, a partir de confronto e comparação de premissas/argumentos e teses/opiniões de outros autores; abandonaram a noção de texto como objeto isolado e auto-contido, passando a considerar o contexto para estabelecer relações extra, inter e intratextuais, substituindo

uma atitude de submissão ao texto-autoridade, por outra, responsiva e questionadora, o que configurava a realização de uma leitura crítica.

Os resultados da análise contrastiva revelaram uma diferença substancial na compreensão de textos argumentativos realizada pelos alunos submetidos à intervenção pedagógica e aquela realizada pelos alunos da 8ª Y, notadamente semelhante à leitura realizada pelos alunos-sujeitos na etapa preliminar da pesquisa, caracterizada pela ausência de criticidade. Os resumos e comentários produzidos pelos alunos da 8ª Y revelaram o não-reconhecimento do gênero jornalístico opinativo, que se refletiu na simples reconstituição do conteúdo informacional e na construção dos sentidos literais da superfície lingüística dos textos, sem apreensão da sua natureza argumentativa.

Creio que os resultados dessa pesquisa apontam inequivocamente para a conclusão de que uma base de conhecimento intertextual, adquirida através do contato com o gênero jornalístico opinativo, constitui-se em um fator determinante para a ampliação da competência em leitura e para o possível desencadeamento de uma leitura crítica.

Implicações Pedagógicas

As implicações deste trabalho para a pesquisa e para o ensino de leitura são várias e estão inter-relacionadas. Em primeiro lugar, fortalece-se a visão de que os textos não funcionam como objetos auto-contidos, isolados e independentes, mas como uma cadeia de enunciados que se interseccionam e polemizam entre si, indicando deste modo, a conveniência de se considerar a leitura como uma atividade dialógica intertextual. Entendo que ler dialógica e intertextualmente significa recorrer ao contexto, estabelecer relações entre

as leituras disponíveis, com o leitor assumindo o papel de interlocutor em uma atitude engajada, questionadora e responsiva, o que vem a caracterizar a leitura crítica.

Os resultados da experiência desenvolvida com os alunos-sujeitos, em um curto período de tempo, mostraram que é possível desenvolver um trabalho bastante eficiente em termos de ampliação da compreensão crítica de textos, o que indica a probabilidade da obtenção de efeitos altamente positivos em caso de sua aplicação ao longo de um período mais extenso de ensino de leitura.

Em segundo lugar, a partir do fortalecimento da concepção dialógica de texto e leitura, e das implicações pedagógicas decorrentes, julgo válido propor que a escola venha a trabalhar com a noção de gênero discursivo, programando experiências de leitura com vários gêneros, procurando construir repertórios de textos pertencentes a cada gênero, para que os alunos-leitores possam adquirir o conhecimento intertextual através da apreensão do modo específico de organização dos enunciados em cada gênero.

Penso, assim, ser possível postular uma abordagem intertextual no ensino de leitura escolar, cuja adoção, todavia, implica rever a visão de texto e leitura que sustenta a maior parte das práticas escolares vigentes. Essa revisão diz respeito à necessidade do abandono da visão escolar de leitura como uma atividade autônoma e isolada, empreendida através da aquisição de um conjunto de habilidades e estratégias, desvinculadas de um contexto significativo na vida real dos educandos.

O trabalho com a noção de gênero, por envolver a consideração dos elementos sócio-históricos que o constituem, já garante que a leitura seja percebida como uma experiência discursiva, integrada a práticas sociais realizadas com textos autênticos, respostas legítimas a questões de interesse real, como uma atividade interlocutiva de construção de sentidos, em

que o sujeito-leitor transforma sinais gráficos em construtos significativos, que não existe como produto final, porque consiste justamente nesse processo contínuo da busca de sentidos do diálogo aberto e intertextual.

A adoção pela escola de uma abordagem intertextual de leitura, trabalhando com gêneros discursivos, atualizados em textos autênticos, produziria um rompimento com a exclusividade do gênero didático, que, como ficou demonstrado, predispõe à leitura acrítica e resulta na formação de um leitor versão escolar, que não lê para construir sentidos e se posicionar criticamente, mas apenas para executar uma tarefa escolar, conformando sua leitura aos padrões didáticos vigentes. Nesse sentido, para cumprir sua tarefa de formar leitores, seria desejável que a própria escola colocasse em prática o princípio de “desescolarização” do leitor, proposto por Foucambert, com a construção da leitura como prática social, que não pode restringir-se a uma tarefa escolar, mas que diz respeito a diversas instâncias educativas dentro da vida social e que constitui o processo de formação permanente do leitor.

Leitura Crítica: Considerações Finais

“Interpreters are more than discourse subjects in particular discourse processes, they are also social subjects with particular accumulated social experiences and resources variously oriented to the multiple dimensions of social life (...): the capacity for critical reading, for example, is not distributed equally among all interpreters in all interpretative environments” (Norman Fairclough.)

Segundo Fairclough (1992), os intérpretes são mais do que os sujeitos do discurso submetidos a processos discursivos específicos; são também sujeitos sociais que constroem

suas interpretações de acordo com experiências sociais acumuladas e com recursos que também variam de acordo com as múltiplas dimensões da vida social. Essas variáveis são responsáveis por diferenças nas interpretações, de modo que a capacidade de leitura crítica também não é igualmente distribuída entre os intérpretes em todos os círculos interpretativos. A leitura crítica é, sem dúvida, uma questão muito complexa, mas conforme foi possível verificar através deste estudo, o conhecimento intertextual funciona como um importante recurso lingüístico-cognitivo-discursivo de que os leitores não podem prescindir para estabelecer as relações significativas e ultrapassar os níveis de uma compreensão superficial e acrítica, superando aquela leitura de assujeitamento aos discursos produzidos nos círculos do poder do mundo letrado.

Certamente, a leitura crítica requer mais do que a utilização do conhecimento intertextual com o conseqüente desencadeamento de operações cognitivas e discursivas, porém, o que ficou evidenciado neste trabalho é que ela não poderia de modo algum ser realizada sem a atuação desses fatores; evidentemente a continuidade de tal processo dependerá de outros fatores, como a própria postura de questionamento do sujeito-leitor frente a determinadas questões e a determinados textos, de acordo com as experiências adquiridas dentro de sua realidade social e existencial.

SUMMARY

This research work is intended to investigate the importance of intertextuality in the critical reading of argumentative texts produced by a group of students who were concluding the elementary course at a public school. It is based on a Bakhtinian view of language, considering its dialogic and socio-historical constitution; it also takes concepts from Cognitive Psychology, Text Linguistics and Critical Discourse Analysis, assuming reading as a socio-cognitive-discursive activity.

Data were collected during a pedagogical intervention, a kind of action research, that aimed at building an intertextual basis which is believed to help the students to build meanings in their reading. Then, these data were compared twice: firstly, they were compared to some data obtained from the same group of students, in a reading task before the intervention; and secondly, they were compared to some data obtained from another group of students, who had not taken part in the intervention, in a reading task.

The results show that the construction of an intertextual basis favoured the production of the critical reading of argumentative texts by enabling the students to apprehend the discourse genre, the thematic intertextuality and the socio-historical context. In terms of pedagogical implications, these results point out the relevance of adopting an intertextual perspective concerning the development of reading practices at school in order to construct critical readers.

Key words: 1. Critical reading 2. Intertextuality 3. Genre 4. Argument.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M.** (1992) *Les textes: types et prototypes*. Nathan Université, Paris: Editions Nathan.
- AUSTIN, J. L.** (1962) *How to do things with words*. Oxford University Press: London.
- BAKHTIN, M.** (1995) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929).
- _____. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (original, 1979).
- BARBOSA & CAVALCANTI** (1984) A Necessidade de se Ensinar a Ler em Língua Materna. In: *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*, p.p 264-266, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Pr.
- BARROS, D.L.P.** (1994) Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: Barros, D.L.P. e Fiorin, J.L.(orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP.
- BEAUGRANDE, R.A & DRESSLER, W. U.** (1981) *Introduction to text linguistics*. New York: Longman Inc.
- BEAUGRANDE, R.A** (1996) *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Pub. Corp.
- BRAGA, D.B.** (1990) *Critical Reading: A Socio-Cognitive Approach to Selective Focus in Reading*. PHD.Thesis, Department of Educational Psychology And Special Educational Needs. Institute of Education, University of London.

- BROWN, G.** (1994) Modes of understanding. In: BROWN, MALMKJAER, POLLIT and WILLIAMS (org.) *Language and understanding*. Oxford University Press.
- CARRAHER, D.**(1983) *Senso Crítico: Do Dia-a-dia Às Ciências Humanas*. São Paulo: Pioneira.
- CARRAHER & SANTOS** (1984). Leitura e Senso Crítico. In: *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*, pp.136-157, Universidade Estadual de Londrina, Pr.
- CAVALCANTI, M.** Ensino de Leitura: Avaliação de Compreensão de Texto sem Prática de leitura crítica? In *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*, p.p.105-114, Universidade Estadual de Londrina, Pr.
- ECO, U.** (1993) *Interpretação e Superinterpretação*, São Paulo: Editora Martins Fontes.
- FAIRCLOUGH, N.**(1989) *Language and power*. Longman, London and New York.
- _____. (1992) Intertextuality in Critical Discourse Analysis. In: *Linguistics and Education* 4, 269-293, University of Lancaster, England.
- FISH, S.** “Como reconhecer um poema ao vê-lo”. In: *Palavras*, revista do Departamento de Letras, PUC, 1993
- FOUCAMBERT, J.** (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREIRE, P.** (1984) A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição publicada em 1982.
- GERALDI, J.W.** (1993) *Portos de passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

- GIASSON, J.** (1993) *A compreensão na leitura*. Lisboa, Portugal: Edições Asa.
- GNERRE, M.**(1991) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GOULEMOT, J.M.**(1996) “Da leitura como produção de sentidos”. In Chartier, R.(org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Editora Estação Liberdade.
- GUIMARÃES, E.** (1981) “Estratégias de relação e estruturação do texto”. In: *Sobre a estruturação do discurso*. IEL, Unicamp.
- HARTMAN, D.K.** (1995). “Eight readers reading: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages”. In: *Reading Research Quarterly*, vol.30,nº3, International reading Association (pp.520-561)
- HEATH, S.B.**(1982) “What no bedtime story means: narrative skills at home and school” In: *Language in Society*, 11:49-76.
- _____. (1983) *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNDEIDE, K.** (1985) Implicit background in children’s judgements. In WERTSCH, J.V.(org.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUUS, H.**(1971) Critical and Creative Reading . In: DAWSON, M.(1971) *Developing Comprehension Including Critical Reading*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- JOLIBERT, J.** (1994) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A B.** (1983) “Diagnóstico de dificuldades na leitura: Uma proposta de instrumento”. In: *Cadernos PUC-SP 16: Lingüística(Leitura)*,1983.

- _____. (1989) *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes Editores.
- _____. (1993) *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes Editores.
- _____. (1995) “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.
- _____. (1997) “Análise e produção de textos”. In: PEREIRA, M.T.G. (org.) *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- KOCH, I.V. & FAVERO, L.L.** (1987) “Contribuição a uma tipologia textual”. In: *Letras & Letras*, v.3, n.1, junho/1987, pp.3-10. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Dep. Letras, Editora da UFU.
- KOCH, I.V.** (1987) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Editora Cortez, 1ª edição publicada em 1984.
- _____. (1991) Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? In: *Revista D.E.L.T.A*, vol. 7, nº 2, pp. 529-541.
- _____. (1995) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 1ª edição publicada em 1992.
- _____. (1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Editora Contexto.
- KRISTEVA, J.** (1974) *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.
- MACGEE, L. M** (1982) “Awareness of text structure: effects on children’s recall of expository text” in *Reading research Quarterly*, vol.xvii, nº4, 1982.
- MARCUSCHI, L.** (1988) “Leitura e compreensão de texto falado e escrito como

ato individual de uma prática social”. In ZILBERMAN, R (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo, editora Ática

_____. (1998) “Rumos atuais da lingüística textual”. Palestra proferida no

XLVI Seminário de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp de São José do Rio Preto, em 25-06-98.

NERY, R.M. (1990) “Análise do discurso e leitura: elementos para uma

progressão textual” in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (15): 49-63, jan-jun. 1990

OJA, N. S. & SMULYAN, L. (1989) *Collaborative action research: a*

developmental approach. London: Falmer Press.

OLSON, D.(1980) On the Language and Authority of Textbooks. *Journal of*

Communication. 30:186-196, 1980.

OSAKABE, H.(1982) “Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita”.

In: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

PLANTIN, C. (1996) *L'argumentation*. Paris: Mémo Seuil

PASCHOAL, M.S.Z. (1984) “Leitura Crítica de um Texto e Leitura de um Texto

Crítico. In: *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*, pp193-204, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Pr. 1984

POSSENTI, S. (1990) “A leitura errada existe.” In: *Estudos Lingüísticos: Anais*

de Seminários do GEL XIX. Bauru, Unesp/Gel. 1990

- _____. (1991) "Ainda a leitura errada". In *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL XX*. Franca, Unifran/Prefeitura Municipal de Franca/GEL, 1991.
- SIGNORINI, I.** (1995) "Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita". In: ESP., São Paulo, vol. 15, Ns 1 e 2, p. 163-171.
- STREET, B.V.**(1995) *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, London and New York.
- TERZI, S. B.** (1995) *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, Pontes.
- THIOLLENT, M.** (1994) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TOULMIN, S. E.** (1974) *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, first edition in 1958.
- VAN DIJK, T. A & KINTSCH, W.**(1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, Academic Press, Inc.
- VAN DIJK, T. A** (1989) *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- VIEIRA, Y. F.**(1988) *Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo in Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus, Coletânea de textos - volume 3, ps.17-19, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, SP.*
- VIGNER, G.** (1979) *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International.
- WOLF, W.**(1971) *The Logical Dimension of Critical Reading*. In: DAWSON, M. *Developing Comprehension Including Critical Reading*. International Reading Association.

ANEXOS

Carta ao leitor

O incêndio é nosso

No Brasil, muitas vezes se procura atacar os problemas pelo lado errado. Um exemplo é o incêndio que está devastando o Estado de Roraima. O fogo é usado tradicionalmente pelos agricultores da região para limpar o terreno antes do plantio. Desta vez, porém, as queimadas fugiram do controle e adquiriram proporções de catástrofe em virtude da seca causada pelo El Niño, o fenômeno que está afetando o clima de todo o planeta. Na semana passada, o fogo já havia devastado uma área maior que a Bélgica. O desastre não chega a ser uma surpresa para ninguém. Desde o segundo semestre do ano passado, o Brasil recebeu oferta de ajuda do exterior para apagar o incêndio — e reagiu com espantosa indiferença.

Em novembro, portanto bem antes que as chamas se alstrassem, a Organização das Nações Unidas, ONU, enviou uma carta ao governo brasileiro colocando à disposição os recursos de que o país necessitasse para enfrentar o problema. Tradução da oferta dada por um funcionário da ONU na semana passada: aviões, helicópteros, especialistas em incêndios florestais, tudo isso estaria à disposição das autoridades brasileiras em poucos dias. Bastava pedir. O governo achou à época que não seria o caso de aceitar a oferta. Conforme se verificou num balanço da tragédia fei-



ANDREI SIMONIS

O fogo em Roraima: retórica nacionalista

to na quinta-feira passada por autoridades em Brasília, por trás dessa atitude de aparente independência estava o temor dos militares de que a aceitação da ajuda estrangeira pudesse ser interpretada como uma confissão de fracasso.

Seria o pretexto, segundo essa visão, para que outros países pudessem pensar naquilo que os militares brasileiros chamam, paranoicamente, de "internacionalização da Amazônia". É um sentimento inteiramente deslocado, retrógrado. Mas, pelo visto, está no ar em Brasília. Tudo estaria muito bem se o governo brasileiro tivesse entrado em ação por conta própria. Isso não aconteceu. Ele só reagiu depois que a imprensa mundial passou a denunciar a destruição, nas últimas semanas.

Risos e sorrisos

IVAN IZQUIERDO

Rir é muito bom. O riso provém da satisfação, da alegria, do prazer, da coisidade — ocasionais, como sabedios. As pessoas normais não passam o tempo todo rindo nem riem de tudo. Há coisas das quais não é para rir.

Em contraste, os idiotas riem o tempo todo, um riso sem sentido nem razão. No passado, os escravos eram brigados a rir, sapatear, cantar, fazer e conta que estava tudo bem, para justificar os abusos de seu patrão e fazer de conta que limpavam a consciência dele.

Há um hábito no Brasil, que deve vir a longa escravatura, de rir de tudo, como se estivéssemos obrigados a rir e ombiar até das coisas mais graves. Isso visto como uma virtude nacional, algo que distingue favoravelmente o país. As demais nações são sérias demais, não têm nossa ginga, costuma-se dizer, e só que em muitas delas vive-se melhor, vive-se mais e se sabem mais coisas.

Tempos atrás, em Brasília, uns meninos ricos, rindo, resolveram atear fogo a um homem que dormia num banco, pensando que fosse um mendigo. Aconteceu sendo um dirigente indígena. O caso chegou à imprensa. Horror nacional. A Justiça, porém, logo determinou que, afinal, tudo não passou de uma brincadeira sem má intenção, coisas de menino — no fundo, eles pensavam que fosse só um mendigo, não é?

Oito alunos do Colégio Militar de Porto Alegre, também como piada, é claro, declararam por escrito que a figura mais admirável deste século foi Adolf Hitler. Também deu na imprensa; mas acabou em pizza, porque, afinal, era mais uma coisa de meninos.

Nada de mais numa cidade onde a avenida principal do bairro em que moram mais judeus leva o nome de Osvaldo Aranha, aquele que mandava os arcos carregados de judeus de volta à Alemanha e ordenava a seus embaixadores negar-lhes o visto. O nome da

avenida em si deve ser outra piada.

Há alguns meses, com ribombância exemplar, foi lançado novo e temível código de trânsito. Durante alguns dias, o pessoal obedeceu mais ou menos, e o número de mortos nas ruas e estradas caiu. Logo depois, esse mesmo pessoal se deu conta de que, afinal, ninguém mais tomava conta. Voltou-se, rindo, a andar a 120 ou 140. O número de mortos voltou ao normal: uma média diária superior à dos argentinos eliminados pela última ditadura militar ou à das baixas dos EUA no Vietnã.

Veio a calhar outra frase célebre brasileira: "Pois é, essa lei não pegou mesmo". Nos países que não riem à toa, as leis costumam pegar. Não se ri delas.

Agravou-se o desemprego: segundo as estatísticas mais sérias, atinge 18% na Grande São Paulo. O novo ministro do Trabalho, homem de esquerda (se os há), disse que na verdade não existe desemprego. Rindo, imagino.

Finalmente, após o ressurgimento da malária urbana, das verminoses, da tuberculose etc., a dengue reinviadiu o Brasil inteiro: dezenas de milhares de casos, vários mortos. Aí, houve três piadas. Uma foi a nomeação como ministro da Saúde de um subeconomista, em vez de alguém do ramo.

A segunda piada foi do próprio ministro: conclamar o Exército para lutar contra a dengue. Deve ter pensado que, para matar mosquitos ou queimar pneus, nada melhor que canhões e tanques. Ainda bem que o ministro não inventou um "imposto do mosquito" nem proibiu sua importação, que são as duas coisas que sabe fazer.

A terceira piada foi desses eméritos representantes da cultura nacional,

Casseta e Planeta, em horário nobre rede nacional: o alegre sambinha do mosquito. Cultura nacional para a qual há até um ministério — outra piada, claro. Rumo ao Primeiro Mundo, aproximamo-nos perigosamente de Uganda; alguém errou o caminho, talvez por isso de estar sempre rindo quando o negócio é olhar o mapa.

Não há nada que justifique rir da morte, da crueldade, da miséria ou do descaso. País que se preza sente vergonha e constrangimento dessas coisas e procura corrigi-las. Assim fazem os outros, que não têm ginga nem riem o

Ninguém acha graça no costume de rir em vez de corrigir. Já nos chamaram de "tristes trópicos" por isso

tempo todo; as coisas funcionam e a vida merece realmente mais sorrisos que lágrimas. Sorrisos, não risos.

Será bom quando possamos analisar nossa sociedade com sorrisos, porque foi eliminada a

miséria, porque não há mais dengue nem verminoses, porque se pode circular com segurança pelas ruas e estradas, porque a Justiça virou efetivamente Justiça, porque deveras não há mais racismo nem heróis falsos.

Do jeito que somos e estamos, quem ri de nós são justamente esses gringos carrancudos, na surdina. Esse é um terceiro tipo de riso: o do desprezo. Nem como turistas eles aparecem mais por aqui, com medo das doenças, da miséria, da insegurança.

Não é bela nossa imagem lá fora; ninguém acha graça no nosso costume de rir em vez de corrigir. Já fomos chamados de "tristes trópicos" por causa disso. Cabe a nós substituir a tristeza e suas torpes gargalhadas por sorrisos de verdade.

Ivan Izquierdo, 60, é professor titular de neuroquímica do Departamento de Bioquímica da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

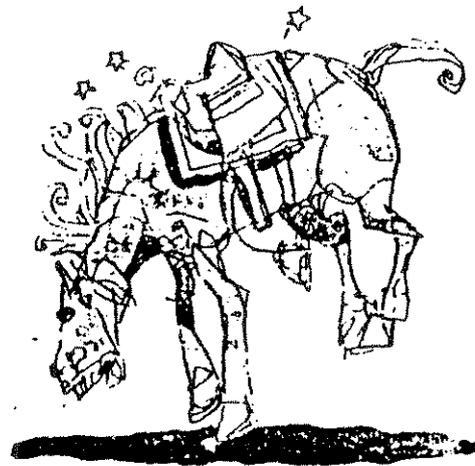
Tendências/Debates

Ilha de São Paulo, 27/04/98

Leituras da Intervenção Pedagógica
Texto 1

PINIÃO

Rodeio é uma festa covarde e desigual, que tortura os animais



WANDERLEY BAPTISTA DA
TRINDADE JÚNIOR

As pessoas que vivem do rodeio escondem do público uma triste realidade. O público acredita que os animais pulam e corcoveiam por serem xucros e bravios.

Na realidade, eles são domesticados, mansos e dóceis, tanto que são transportados normalmente em caminhões até ao local eleito para a atrocidade humana.

Os corcoveamentos e os pulos dos animais são decorrentes da dor que sofrem com o emprego da espora, sedém, peiteira, choque e sino. Por que não fazem o rodeio sem tais instrumentos?

Porque sem a utilização desses

instrumentos de tortura seria impossível a prática do rodeio.

Por qual razão os organizadores não fazem uso de animais xucros e bravios do pantanal mato-grossense?

Faltaria coragem aos peões, que jamais conseguiriam transportar e montar no animal.

O rodeio é uma 'festa' covarde e desigual. A reprovação tem ainda base científica. Conforme a professora Júlia Maria Matera, presidente da Comissão de Ética da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP, a utilização de sedém, peiteira, choques elétricos ou mecânicos e esporas gera estímulos que produzem dor física nos animais, além de sofrimento

mental. A famigerada 'festa', diversamente do que procuram passar ao público, reproduz o odioso costume da Roma Antiga, como ocorria com os gladiadores que lutavam entre si até a morte.

A história também nos lembra que os cristãos foram alvo da carnificina pública. Eram jogados em arena com leões famintos para a felicidade da platéia.

A evolução da sociedade não admite mais atrocidades análogas, pois, além de constituírem uma patente ilegalidade, representam uma sórdida selvageria humana. Cada animal tem o direito ao respeito.

O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito

de exterminar os outros ou explorá-los. Ele tem o dever de colocar sua consciência a par com os outros animais.

A aplicação da lei sem ter receio de confronto com interesses econômicos indesejados bem como contra uma canção populacional sem o mínimo de consciência ambiental e dignidade humana, é o que se deseja.

Para uma reflexão sobre o assunto cito o poeta Fernando Pessoa: "Ter de resistir à dor, de prever a dor e sem medo. Se é esse o meu destino, é o algoz que o traçou?"

Wanderley Baptista da Trindade Junior
Autor do Meio Ambiente de Cravinhos

Folha de São Paulo
28/10/97

Texto 2

Folha de S.P., 29/04/98

OPINIÃO

Governantes e cegueira

WALTER BARELLI

Nos estudos de planejamento estratégico de governo, verificamos que a maior dificuldade dos governantes é a chamada cegueira situacional.

Segundo Carlos Matus, a realidade é sempre escondida do "presidente". Quando ele visita uma cidade, o trânsito está desimpedido pelos batedores, os jardins estão bem cuidados e as ruas, limpíssimas. Quando ele vai a uma escola ou um hospital, não vê vidros quebrados ou doentes amontoados nos corredores. Tudo é feito para "o presidente" ter a melhor impressão possível. Assim, por não ser visualizados, os problemas desaparecem de sua agenda.

Desde o governo Itamar Franco era sabido que o Brasil estava sob a ameaça de uma epidemia de dengue. Só hoje o ministro da Saúde dá-lhe, finalmente, o status de guerra nacional. Nos gabinetes, porém, ouvimos muitas dúvidas sobre seu caráter devastador, induzindo à cegueira governamental. Como os mosquitos picam também pessoas importantes, foi possível transformar a dengue em problema nacional e ter um ministro capacitado no seu combate.

Em outros tempos, buscou-se que o povo não visse os problemas. Caso emblemático foi o da censura às notícias sobre meningite durante o governo militar.

Pobres os governantes que são confinados em palácios e impedidos de ver o que se passa à sua volta. O congestionamento diário transforma uma cidade como São Paulo num tormento para os moradores. Mas isso ainda não é assumido como um problema de governo. Os problemas de trânsito são vistos como elemento da paisagem, inevitáveis como as trombas d'água no verão. Os cínicos dizem: "Foi Deus quem mandou".

Os desempregados correm o risco de ser considerados um mero dado da realidade. São milhões, mas parece que ainda incomodam pouco. Fecham-se os olhos para os problemas que acompanham o desemprego, como automóveis com vidros fechados em pleno verão, ou para o aumento do número de drogados, ou para a miséria nas praças de nossas cidades.

Os organismos empresariais não mentem quando mostram mensalmente a redução do emprego industrial. As estatísticas, tanto do IBGE como da Seade/Dieese, apontam para taxas crescentes.

No entanto, corre-se o risco de informar mal o presidente, pois há interessados em evitar que notícias pouco prazerosas cheguem ao chefe. Assim, o desemprego deixa de ser problema de governo, e seu combate é postergado. É preciso ter olhos para ver. Lembremo-nos da sabedoria popular: "O pior cego é aquele que não quer ver".

Walter Barelli, 59, economista, foi ministro do Trabalho (governo Itamar Franco), secretário do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo e diretor técnico do Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos)

free way

Só chutam cachorro morto

GUSTAVO IOSCHPE
especial para a Folha

Dessa história toda de prédio desabando e deputado virando a encarnação do demo, não sei se surpreende mais a descoberta de tamanho banditismo concentrado num só escroque ou a surpresa, manifestada pela maioria da sociedade brasileira, com o fato de um mafioso como esse ter podido chegar aonde chegou.

É claro que a extensão da maldade do "nobre colega" só não pegou de surpresa os roteiristas de fábulas da Disney, que já podem usar um modelo real na próxima composição do bandido das histórias infantis. Naya parece ser e ter corrompido tudo o que se possa imaginar, desde a clássica associação espúria de empreiteiras com políticos até delitos mais hollywoodianos, como usar material de última categoria nas suas obras, passando por uma mesquinha de fazer inveja ao Tio Patinhas.

Por tudo isso, é normal e compreensível que a atenção esteja focada nas peripécias desse aparente canalha e que a imprensa se refestele contando os detalhes

sórdidos de sua vida — talvez "ficha corrida" fosse termo mais apropriado. O problema é notar que, mais uma vez, a discussão parou no nível das superficialidades e que, enquanto se crucifica o personagem responsável por tamanha safadeza, ignora-se o sistema que o deixou florescer.

Vamos ter agora a temporada oficial de caça ao Sérgio Naya. Sua cassação será, provavelmente, o ponto final da história, e quase todos ficarão felizes por, dessa vez, a coisa não ter terminado em pizza. Talvez o processo criminal resulte em uma condenação que, depois de apelos e instâncias, com muita sorte, será executada quando a Barra da Tijuca tiver virado favela de emergentes e Sérgio Naya for nome de rua.

Mesmo que Naya acabe na cadeia e sem um tostão, que é o que nem o otimista mais renitente es-

pera acontecer, será pouco.

O incidente do desabamento do prédio de Naya e a imersão dessa figura peculiar da fauna dos canalhas tupiniquins deveriam servir só como ponto de partida para a investigação de toda essa malha de picaretas que vêm tomando o país de assalto há 500 anos.

Mais complicado do que cassar e prender e dar respostas fáceis a perguntas óbvias é ter a coragem de indagar sobre o que é difícil responder: como é que um homem desses passou despercebido tanto tempo? Que

tipo de conexões ele tinha para se safar todos esses anos? Como é que ele foi eleito para o Congresso Nacional?

Quem se beneficiou dos seus jatinhos, empréstimos e apartamentos e qual foi a retribuição por

tamanha gentileza? E, mais importante: Naya é exceção ou regra? Quantos Nayas existem? Onde estão? Quem se beneficia de sua existência? Quantos cidadãos sofrem com suas maracutaías?

Ou seja, depois de PC Faria, João Alves e Ronivon Santiago, quando vamos deixar de nos preocupar com as encarnações do mal e passar a questionar o ambiente que lhes dá espaço para operar? Já está mais do que na hora de parar com a obsessão por sangue e chegar ao cerne da questão, ao câncer que come a nação por meio de suas metástases nas formas de corrupção, impunidade, malandragem, conivência etc., etc.

Enquanto nos ocupamos com um Naya, milhares (milhões, quem sabe?) como ele vivem, proliferam e se reproduzem. Agregam-se em conchavo e, sob o manto da complacência coletiva, formam as pilastras "civilidade brasileira". Como o Palace está (va) aí pra mostrar, um dia a casa cai.

Gustavo Ioschpe, 21, é escritor e estuda administração na Wharton School e ciência política na University of Pennsylvania, EUA. e-mail: fala_bagual@geocities.com



Folhaem, 16/03/98

TEXTO 3

02/05/98

OPINIÃO

Demagogia da fome

ARLETE SAMPAIO

Tão preocupante quanto os problemas nacionais é a maneira como são enfrentados pelos governantes. Questões graves, que merecem tratamento profundo, amplo debate nacional e uma demonstração de unidade de todas as forças que ainda preservam seu senso de humanidade, são, infelizmente, atravessadas por pirotécnia paliativa, ações demagógicas e ataques a organizações que têm sustentado a luta pela cidadania.

Todos os detentores de mandato popular deveriam ler ou reler o clássico de Josué de Castro, "Geografia da Fome". Feito há meio século, sua análise permanece essencial para quem ousa identificar na fome o retrato fiel da tragédia histórica que as desigualdades do Brasil têm produzido. Seria importante ler e refletir, sem direitismos e esquecimentos, já que se costuma esquecer até do que se escreveu.

A polêmica reinstalada da seca do Nordeste deixa no ar a suspeita de que se desenha um atentado ao bom senso, um mascaramento do drama endêmico de nosso país, com forte sabor eleitoral, utilizando-se do sofrimento de nosso povo — seja dos que passam fome, seja dos que verdadeiramente se solidarizam com os famintos.

O apelo patético de FHC para que a sociedade não permita "uso eleitoral ou financeiro" dos recursos que serão liberados parece a crônica de um crime anunciado, a ser cometido pelos aliados de sua candidatura à reeleição.

O mínimo que se esperava do presidente era manter um pouco a sua dimensão de sociólogo. Sobre tudo de uma sociologia nacional farta em exemplos de compromisso da intelectualidade com o desenvolvimento e a superação das catástrofes sociais que perturbam o povo brasileiro há 500 anos e que o Real não é capaz de maquiagem. Além do exemplo literário de Castro, o exemplo prático de Betinho.

Em matéria de combate à fome, o governo FHC é um retrocesso ao coronelismo. Todo o trabalho feito por Betinho foi indecorosamente desmantelado. Em vez de contemplar e atrair à participação as ONGs, FHC parece ter como esporte atacá-las, como faz repetidamente com a CNBB e o MST.

Não podemos aceitar como "natural" que pessoas morram de fome. Medidas precisam ser tomadas urgentemente, e todo esforço emergencial é válido. Mas não devemos deixar que a fome se torne uma novela em capítulos, reprisada todos os dias.

Ocorre que a geografia da fome está submetida à geografia do poder. O sociólogo está refém da operação de sua própria reeleição.

O apelo sincero e responsável que todos têm a obrigação de fazer deve superar o imediato e vislumbrar o amanhã. Deve superar o calendário eleitoral e apontar para uma nova arquitetura do país, na qual todos sejam cidadãos.

Arlete Sampaio, 47, médica sanitária, é vice-governadora do Distrito Federal pelo PT

Folha de S.P., 2/4/98

Folha de S.P. 27/05/98 Editorial / opinião

Desonestidade explícita

CLÓVIS ROSSI

São Paulo — A Secretaria de Inteligência da Presidência acaba de descobrir o óbvio: o demônio não é o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), mas a fome.

É a única conclusão cabível depois que inquéritos da Polícia Federal, compilados pela inteligência palaciana, demonstraram que o MST não teve o menor envolvimento em 80% dos saques efetuados no Nordeste.

Com isso, fica claro que o governo praticou cenas explícitas de desonestidade política ao satanizar o MST. Tentou passar a impressão de que a raiz do problema está na ação supostamente subversiva dos sem-terra e, por extensão, de seu parente político, o PT.

Não está. Está, ciclicamente, na seca, que leva à fome. Está, estruturalmente, na miséria crônica de uma ponderável fatia de brasileiros, mais disseminada, como é óbvio, nas regiões mais atrasadas, caso do Nordeste.

Ou, posto de outra forma, ainda que fossem presos todos os líderes do MST e, até, todos os seus militantes, o problema continuaria rigorosamente do mesmo tamanho.

De certa forma, o governo FHC acaba reproduzindo o comportamento do regime militar, que, a certa altura, censurou o noticiário sobre um surto de meningite em São Paulo, como se fosse possível acabar com a doença a golpes da tesoura dos censores, em vez de fazê-lo via tratamento e prevenção.

Vale o mesmo para a seca e os saques. Ou algum governo finalmente encara de frente o problema, já secular, e trata de irrigar as terras áridas (o que é possível fazer, como demonstrou recente reportagem desta Folha) ou a seca se repetirá e, com ela, virão os saques. Afinal, qual é o pai ou a mãe que, vendo o filho se contorcendo de fome, não irá até os últimos limites para tratar de ao menos aplacar a sua dor?

Mas ir à raiz do problema é bem mais difícil, embora bem mais honesto, do que culpar os adversários.

OMISSÃO E OPORTUNISMO

Há pelo menos dois aspectos a considerar a respeito da informação divulgada por esta Folha sobre os saques registrados no Nordeste, mostrando que o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) não teve participação em 80% deles.

Primeiro aspecto: o fato de a maioria dos saques não ter tido envolvimento do MST; pelo menos segundo relatórios sigilosos da Polícia Federal, não absolve completamente o movimento, mas atenua suas culpas. Embora continue sendo condenável estimular o crime — e saque é crime —, o fato é que o MST não pode ser acusado de responsável principal pelo que tem ocorrido no Nordeste.

Pode, sim, ser acusado de tentar multiplicar o impacto de atos do gênero, ao promover, por exemplo, a invasão de agências bancárias no Paraná, um Estado muito distante do epicentro da crise do momento.

Mas o fato de o MST incentivar tais ações não isenta o governo de sua parcela de responsabilidade nos episódios. Se a maioria dos saques, como indica o relatório da própria Polícia

Federal, teve a fome como combustível básico, parece evidente que, se o governo tivesse sido mais ágil em ações preventivas, o problema teria sido pelo menos atenuado.

Vale lembrar que outro relatório, da Secretaria de Inteligência, revelado há duas semanas pelo general Alberto Cardoso, chefe da Casa Militar, indica que o governo federal estava informado desde setembro de 97 da gravidade do problema.

A omissão governamental acabou por criar uma situação de desespero, o que, de resto, está retratado na reportagem de Elio Gaspari também divulgada ontem pela Folha. O desespero, sabidamente, fornece o caldo de cultura ideal para ações à margem da lei, como os saques, que, por sua vez, o MST, e também a CUT, vêm tratando de instrumentalizar politicamente. Entre a omissão do governo e o oportunismo do MST, a população fica deserdada, refém das consequências de uma e de outro. O que só pode causar apreensão.

Folha de S.P. 27/05/198

EDITORIAL