

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Janesca Ivanete Kuntzer

**SUJEITOS LEITORES E AS MARCAS TEXTUAIS DE SUAS PRODUÇÕES
ESCRITAS**

Santa Cruz do Sul
2012

Janesca Ivanete Kuntzer

**SUJEITOS LEITORES E AS MARCAS TEXTUAIS DE SUAS PRODUÇÕES
ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras- Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Processos cognitivos e textualidade, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr. Onici Claro Flôres

Santa Cruz do Sul

2012

Janesca Ivanete Kuntzer

**SUJEITOS LEITORES E AS MARCAS TEXTUAIS DE SUAS PRODUÇÕES
ESCRITAS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Processos cognitivos e textualidade, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr. Onici Claro Flôres
Professora Orientadora - UNISC

Dr. Sara Regina Scotta Cabral
Professora Examinadora - UFSM

Dr. Rosângela Gabriel
Professora Examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2012

Escrever é inventar algo jamais lido, porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve.

(FOUCAMBERT, 1994, p.76)

AGRADECIMENTOS

Um trabalho que leva vinte e quatro meses para ser realizado não é feito apenas por quem escreve. Envolve a paixão, a persistência, os conselhos e a sabedoria de muitas mãos e mentes. Minhas mãos e meus olhos foram generosamente auxiliados por guias que, por mais que parecessem não estar por perto, estavam em pensamento, orações e, porque não, por e-mails.

Assim, devo meu primeiro agradecimento a Deus, pela oportunidade de realizar esta caminhada de aprendizado com saúde e bem-estar; por ter iluminado meus passos e meus pensamentos; por ter me auxiliado a enfrentar os dias mais difíceis; e por me ter dado inteligência e coragem para entender as lições mais difíceis da vida.

Aos meus pais, por terem acompanhado meus anos de estudo e esforço, me proporcionando um ambiente de amor, referência esta que me encorajou a conquistar este sonho.

À professora orientadora Dr. Onici Claro Flores por ter alimentado a ideia de continuar meus estudos, em viagem realizada ao Cole, sem nunca nos termos visto antes pelos corredores da Unisc. Depois disso, sempre foi a encorajadora no processo de escrita deste trabalho, me desafiando a acreditar no meu potencial, apesar de todas as surpresas que a vida me reservou.

Ao Programa de Bolsas da Universidade de Santa Cruz do Sul- BIPSS- que, por meio deste auxílio, me encorajou em acreditar que este projeto também era possível.

Aos meus amigos, ao meu irmão, insubstituível, e ao meu noivo, que surgiu no meio do caminho, numa dessas surpresas que a vida nos dá. Cada qual me escutou falar milhares de vezes nesta dissertação e sempre diziam: *você escolheu fazer, pois você é capaz!* Obrigada pela força e por me lembrarem disso!!!

RESUMO

Na presente dissertação, buscou-se aliar a experiência obtida por meio da prática de leitura à prática da escrita de textos opinativos, enfatizando-se a sua relação - em termos de produção escrita resultante. A análise da inter-relação leitura-escrita foi a estratégia utilizada para mostrar que o aluno-leitor mobiliza todo seu repertório de leitura na produção de seus textos, uma vez que se acredita que a leitura ativa, crítica, influencia a escrita de forma decisiva, possibilitando a ampliação de temas e ideias geradoras de discussão e a compreensão. A partir da aplicação de um questionário, buscou-se esquematizar o perfil leitor dos participantes, no que concerne a práticas e materiais de leitura usuais. Em seguida, averiguou-se em que aspectos linguísticos alunos que leem, frequentemente, demonstram maior habilidade em produzir textos opinativos, já que se costuma afirmar que quem lê bastante, escreve com mais facilidade, tratando-se de demonstrá-lo através da verificação do modo de organização dos mecanismos de coesão e coerência, da ordenação de argumentos, da presença da polifonia, da formação discursiva dos textos produzidos. A análise dos textos coletados embasou-se em quatro linhas teóricas distintas. Segundo a retórica (BRETON, 2003), o texto argumentativo requer o uso de argumentos que sustentem a tese inicial, ou seja, razões que forneçam suporte ao ponto de vista apresentado, na tentativa de convencer o leitor de que a tese está coerente. Para tanto, o sujeito escritor pode recorrer, por exemplo, aos argumentos de autoridade, e de exemplo ou experiência. De acordo com a linguística textual, vários são os elementos linguísticos indicadores das relações de sentido e da orientação argumentativa, de forma que se torna importante a análise dos recursos mobilizados para o estabelecimento da coesão, seja por meio de reiteração, seja por associação e conexão (ANTUNES, 2005). A terceira linha contemplada na presente análise foi a análise do discurso, por meio de conceito de heterogeneidade mostrada e constitutiva (REVUZ, 2004), em que a presença do outro- sua voz e influência- pode explícita ou implicitamente ser identificada no discurso. Por fim, a análise textual do discurso (ADAM, 2011), propõe a análise das ligações de sentido construídas no discurso, reiterando a importância de conceitos da linguística textual e da análise do discurso, conjuntamente. Assim, esse aporte teórico analisa desde a manutenção do tema e da informatividade do rema, até o uso dos marcadores de argumentação. Escolhidas as bases teóricas e os critérios de análise, os textos produzidos foram divididos em três grupos:

- 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico;
- 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria;
- 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão.

Finalmente, fez-se a triangulação dos dados coletados: textos e recursos empregados, perfil de produções e perfil leitor de cada grupo. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese de que as produções escritas traduzem, efetivamente, a influência das leituras anteriores, já que os autores dos textos analisados configuram um perfil de leitores habituais e suas produções textuais o comprovaram.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Construção de sentidos. Escrita.

ABSTRACT

This paper aimed to combine the experience obtained through the reading practice with the opinion texts writing practice, emphasizing its relationship – in terms of written production resulted. The analysis of the interplay read-write was the strategy used to show that the student-reader mobilizes all his/her range of reading in the production of texts, since it is believed that active reading, criticizes, influences the writing in as a decisively form, enabling the expansion the themes and ideas that generate discussion and understanding. Using a questionnaire, it was attempted to describe the reader profile of the participants, with regard to practices and usual reading materials. Then it was checked in what language aspects the students who read, often show great ability to produce opinion texts, as it is often claimed that anyone who reads a lot, can write more easily, demonstrating this through the organization of mechanisms cohesion and coherence, the ordering of arguments, the presence of polyphony, the discursive formation of the texts produced. The analysis of the text focused collected in four different theoretical lines. According to the rhetoric (Breton, 2003), the argumentative text requires the use of arguments that support the initial thesis, it means, reasons that provide support to the view presented, in an attempt to convince the reader that the theory is consistent. Thus, the subject writer may appeal, for example, to the arguments of authority, and of example or experience. According to the textual language, several linguistic elements are indicators of the relations of meaning and argumentative orientation, so that it becomes important to analyze the resources mobilized for the establishment of cohesion, either by repetition or by association and connection (ANTUNES, 2005). The third line included in this analysis was the analysis of the discourse, through the concept of heterogeneity shown and constitutive (REVUZ, 2004), in which the other's presence – his/her voice and influence – may be explicitly or implicitly identified in the discourse. Finally, textual analysis of the discourse (ADAM, 2011), proposes an analysis of the way links built in discourse, reiterating the importance of the concepts of the textual linguistic and the analysis of the discourse both together. Thus, this theoretical analyzes since from the maintaining of the theme and the informativeness of it, to the use of markers of argumentation. Selected the theoretical bases and criteria for analysis, the produced texts were divided into three groups: 1 – building more complex and elaborate linguistic point of view, 2 – textual constructions that use some cohesive features, enabling such consistency, but not mastery; 3 – buildings that show little management language and speech difficulty. Finally, it was the triangulation of collected data,

texts and resources used, production profile player from each group. The results confirm the hypothesis that written productions show the influence of the readings, since the authors of these texts make up a profile of regular readers.

Key words: Reading. Text. Construction of meaning. Writing.

LISTA DE MATERIAIS ILUSTRATIVOS – esquemas, quadros e gráficos

Esquema 1- Modelo pragmático	43
Quadro 1- Distinção entre gênero e tipo textual	45
Quadro 2- Tipos textuais	46
Esquema 2- O esquema da comunicação argumentativa	47
Esquema 3- A dinâmica argumentativa	48
Esquema 4- Argumentos de enquadramento e reenquadramento	50
Esquema 5- Reenquadramento do real	50
Esquema 6- Relações de coesão	54
Quadro 3- Recursos de coesão	55
Esquema 7- Níveis e planos da Análise Textual do Discurso	65
Esquema 8- Operações de segmentação	67
Esquema 9- Ligações das proposições	68
Quadro 4- Organizadores textuais	72
Quadro 5- Conectores argumentativos	73
Quadro 6 - Critérios de análise da pesquisa	79
Esquema 10 - Grupos da pesquisa	80
Esquema 11 - Titulação dos textos do grupo 1	81
Quadro 7- Análise dos textos do grupo 1	83
Gráfico 1 - Leitores diários do grupo 1	87
Gráfico 2 - Leituras diárias do grupo 1	87
Esquema 12- Titulação dos textos do grupo 2	88
Quadro 8- Análise dos textos do grupo 2	88
Gráfico 3 - Leitores diários do grupo 2	92
Gráfico 4 - Pais do grupo 2 que leem diariamente	93
Gráfico 5 - Leitura do livro até o final- grupo 2	93
Gráfico 6 - Leituras diárias do grupo 2	94
Esquema 13- Titulação dos textos do grupo 3	94
Quadro 9- Análise dos textos do grupo 3	95
Gráfico 7 - Leitores diários do grupo 3	99
Gráfico 8 - Leitura do livro até o final- grupo 3	100
Gráfico 9 - Leituras diárias do grupo 3	100
Gráfico 10 - Paralelo- número de livros disponíveis em casa	101

Gráfico 11 - Paralelo- assinatura de revistas	101
Gráfico 12 - Paralelo - leitores diários	102
Gráfico 13 - Paralelo- pais que leem diariamente	102
Gráfico 14 - Paralelo – gosto pela leitura	103
Gráfico 15 - Paralelo- leitura do livro até o final	103
Gráfico 16 - Paralelo- leituras diárias	104
Gráfico 17 - Paralelo - tipos de argumentos usados nos textos	105
Gráfico 18 - Paralelo - recursos coesivos usados nos textos	105
Gráfico 19 - Paralelo - presença do outro no discurso	106
Gráfico 20 - Paralelo - conectores empregados nos textos	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LER E ESCREVER: ATIVIDADES INTERATIVAS E PROCESSUAIS.....	15
1.1 O fio da meada: as palavras que se aprende a emitir, a ler e a escrever.....	16
1.2 Neurônios da leitura?.....	19
1.3 Memória: a leitura que (re) lê os conhecimentos armazenados	22
1.3.1 A organização do conhecimento no cérebro: conceitos, frames e esquemas....	23
1.4 A leitura como processo interativo processual	24
1.5 A inter-ação entre autor, texto e leitor	28
1.6 A escrita enquanto atividade interativa e processual	31
1.6.1 Condições de interpretabilidade	37
1.6.2 Textualização: palavras, organização textual e gramática.....	38
2 TEXTO E SENTIDO: o lido que se encontra escrito.....	40
2.1 Argumentar: uma intersecção de gêneros e universos.....	44
2.1.1 Tipologia argumentativa: uma intersecção de gêneros?.....	46
3 MARCAS TEXTUAIS QUE VIABILIZAM A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	52
3.1 A linguística textual: a coesão reiterativa, associativa e conectiva.....	52
3.2 A heterogeneidade mostrada e constitutiva.....	59
3.3 Análise textual do discurso.....	64
4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	74
4.1 Objetivos da pesquisa.....	74
4.1.1 Objetivo geral.....	74
4.1.2 Objetivos específicos	74
4.2 Hipótese do trabalho.....	75
4.3 Procedimentos.....	75
4.3.1 Caracterização do estudo	76
4.3.2 População e amostra.....	76
4.3.3 Instrumentos de pesquisa	76
5 A ANÁLISE: argumentos, recursos de coesão, voz do outro, formação discursiva e conectores utilizados para a construção do texto.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS.....	111
Anexo 1- Questionário de perfil leitor.....	115
Anexo 2- Textos do grupo 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico.....	118
Anexo 3- Textos do grupo 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria.....	125
Anexo 4- Textos do grupo 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão.....	130
Anexo 5- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135

INTRODUÇÃO

Leitura e escrita formam uma dupla indissociável, pois uma prática complementa as possibilidades da outra. Mas, da mesma forma que se sabe dessa inseparabilidade, inerente à vida social, sabe-se também que uma e outra despertam inseguranças. São elas “os fantasmas” que assombram os estudantes e que provocam dificuldades de evoluir em termos de conhecimento. Se há medo, há desconforto e pouca vontade de experimentar, o que faz aumentar ainda mais a resistência. A escassez de experiência em escrita, por exemplo, produz lacunas que, se não preenchidas, com leituras “vivas” e provocantes, impõe barreiras para a compreensão e a produção escrita de textos.

Conceituar leitura e escrita não é fácil, tendo em vista que várias disciplinas se ocupam destas duas atividades de linguagem, que representam uma espécie de “domínio público” de pesquisa. Então, o que se procura investigar neste trabalho é um modo alternativo de estreitar a relação existente entre as práticas de leitura e de escrita. Sabidamente, o ato de ler requer compreensão, envolve conhecimentos prévios e demanda muita prática, no sentido literal da palavra. Ler é muito mais que pegar um livro, deixá-lo na cabeceira da cama e, por ventura, folheá-lo para ler mais um capítulo. Muito mais que dever ou prazer, a atividade é um direito do aluno, que por meio dela, maneja a língua em uso em seus diversos registros, compreende as relações de sentido estabelecidas no texto e produz múltiplas inferências, indispensáveis às práticas sociais – das quais o aluno participa - e às produções escritas, que expressam essa participação.

De fato, a leitura abre um leque de possibilidades também para a produção escrita. Assim, o que se propõe neste estudo é uma análise criteriosa da escrita de textos opinativos, partindo-se do princípio de que a leitura multiplica os pontos de partida, encoraja desenrolares de enredo e contribui para soluções criativas das produções de leitores-autores.

Os dados da presente investigação foram coletados através de um questionário de perfil leitor e de textos produzidos durante a experiência desenvolvida, sendo que, do total de 87 textos, 27 foram escolhidos para análise e divididos em três grupos de estudo, conforme os recursos utilizados em cada texto. Estabeleceram-se os seguintes critérios para análise dos textos, contemplando quatro linhas teóricas: Os textos produzidos pelos alunos da 5ª série do ensino fundamental foram analisados contemplando quatro linhas de análise: a **retórica** preceitua que o texto argumentativo requer o uso de argumentos que sustentem a tese inicial, ou seja, razões que justifiquem o do ponto de vista proposto, na tentativa de convencer o leitor de que a tese é coerente; a **linguística textual** enfoca os elementos indicadores de relações de

sentido e da orientação argumentativa, analisando os recursos no estabelecimento da coesão: reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005); a análise do discurso, em especial, o conceito de **heterogeneidade mostrada e constitutiva** (REVUZ, 2004), em que a presença do outro pode explícita ou implicitamente ser identificada no discurso; e a **análise textual do discurso** (ADAM, 2011) analisa as ligações de sentido construídas no discurso, reiterando a importância da junção de linguística textual e de análise do discurso.

Assim, cada grupo abarca nove textos, a partir destes critérios, optou-se por nomeá-los da seguinte forma: 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico; 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria; 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão.

A partir desses meios, estabeleceu-se a correlação entre os instrumentos utilizados, buscou-se verificar em que aspectos os sujeitos leitores demonstravam melhor desempenho na estruturação interna dos textos, no estabelecimento de relações de sentido, no amálgama dos elementos linguísticos e extralinguísticos de composição textual, em comparação com os sujeitos não leitores.

1 LER E ESCREVER: ATIVIDADES INTERATIVAS E PROCESSUAIS

Leitura. Processo de interação entre leitor e texto na tentativa de satisfazer os objetivos que a guiam. Essa afirmação tem várias consequências. Primeiro porque envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, sempre se lê para fazer algo, para alcançar alguma finalidade. Conforme Solé (1998, p.22), o leque de objetivos e finalidades que faz com que um leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação específica; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade; confirmar ou refutar o que sabe; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho acadêmico ou tarefa similar.

Escrita. Processo de interação entre interlocutores em que, muito mais que organizar linearmente as palavras em dada sequência, se produz um texto com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística. “Em um texto nada é dito gratuitamente; tudo é, em certa medida, uma meia-palavra, ou a palavra-metade que vai se completar com a outra metade da palavra do outro”. (ANTUNES, 2009, p.89)

Quanto ao ato de ler, como afirma Pennac (1995), o próprio verbo ‘ler’ não suporta o imperativo. Da mesma forma, parafraseando a afirmação do autor, o verbo escrever também parece não suportar a ordem, a obrigação, o dever de fazer algo ‘*naquela*’ ocasião, ‘*daquele*’ jeito, segundo ‘*aquelas*’ normas, geralmente, ditadas pelo professor. Para muitos professores e alunos, os verbos ler e escrever são imperativos, ou seja, de modo geral professores e alunos compartilham a errônea ideia de que ler e escrever são duas atividades a serem realizadas no momento exigido, independentemente de contexto e conhecimentos prévios. Sob esta ótica, alunos e professores concordam com a definição do minidicionário Aurélio (2009), segundo o qual ler é “1. percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as (e interpretando-as). 2. Ver e estudar (coisa escrita). 3. Decifrar e interpretar o sentido de...” e escrever é “1. Representar por meio de escrita. 2. Criar (obra literária, científica, etc.)...”.

Muito mais do que “percorrer com a vista” e “representar por meio da escrita”, os atos de ler e também o de escrever, mesmo sendo dois processos cognitivos distintos, compartilham uma característica, primordial para uma boa leitura e uma boa escrita, pois, segundo Pennac: “um texto bem compreendido é um texto inteligentemente negociado” (1995, p.129). À luz desta afirmação, a compreensão vem a ser o termo ideal para explicar o

sucesso dos atos de ler e de escrever. Sendo possibilidades de comunicação e interação, nesta mesma obra, o autor salienta que “a liberdade de escrever não saberia se acomodar com o dever de ler” (p.145) e, aproveitando a citação, cabe fazer um vice-versa: *a liberdade de ler não saberia se acomodar com o dever de escrever* (grifo da autora).

Para aqueles que acreditam que leitura e escrita se referem simplesmente a habilidades básicas de decodificar e codificar palavras e frases, os verbos ler e escrever são simplesmente intransitivos, não necessitando de “complemento”. A classificação dos verbos em transitivos e intransitivos, usada por Pennac, para caracterizar a prática leitora como “intransitiva”, resume o que representam as práticas de leitura e de escrita no cotidiano escolar: atividades desnorteadas, sem propósitos claros.

Porém, na perspectiva deste estudo, as práticas de leitura e escrita são interpretadas como verbos transitivos, pois necessitam de complementos, necessitam do *outro*, necessitam de diálogo para fazer sentido. Os dois processos são caracterizados como complexos e multifacetados, dependentes da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê e se escreve e do objetivo da atividade de leitura ou de escrita.

1.1 O fio da meada: as palavras que se aprende a emitir, a ler e a escrever

A nossa capacidade humana de expressão através da linguagem, segundo Dehaene (2007), depende principalmente do domínio de um bom vocabulário, isto é, de palavras que representem os objetos que se vê, suas cores e formas, as ações que se praticam, as emoções que se sente, etc.

Para dominar um dado vocabulário, ou seja, para saber utilizar as palavras adequadas nos contextos que o regram, deve-se saber o máximo possível acerca dos seus significados. O significado, ou a semântica, de uma palavra deve envolver todas as possibilidades de sentido que as pessoas são capazes de lhe atribuir. No caso de uma cadeira, deve-se atribuir-lhe, ao menos, um formato para se criar uma imagem mental e se poder imaginá-la sem precisar vê-la; saber que utilidades pode ter e suas relações com outros objetos, como mesa, banco, sofá, móveis, etc.

Mas como se adquire esses conhecimentos?

De acordo com Dehaene (2007), ao nascer, tem-se várias competências a serem desenvolvidas, mas elas não prescindem da interação para evoluir e se complexificar. Não se possui nenhum conhecimento pronto, preestabelecido acerca do mundo e se é, o tempo todo, bombardeado por inúmeras informações sensoriais: imagens, movimentos, sons, etc. Tem-se,

então, que descobrir o que é cada coisa que se está vendo, ouvindo e sentindo, e, ao mesmo tempo, descobrir a existência das relações entre as coisas que estão ao redor.

Dehaene (op. cit.) comenta que as diferentes áreas do cérebro se especializam nos vários tipos de informação captadas pelo cérebro. Segundo ele, apenas bem recentemente a ciência descobriu que só se consegue fazer tudo isso porque cada área se encarrega de trabalhar com um tipo de informação, em especial. Assim, há uma área cerebral programada para receber a informação visual, o chamado córtex visual. Outra área cerebral é ativada com os sons que os ouvidos captam. Ou seja, o trabalho do cérebro é cooperativo e funciona, conjuntamente, de forma que cada área se encarregue de conhecer determinados aspectos do mundo.

Por exemplo, considerando-se a linguagem humana, a produção dos sons da voz humana depende dos movimentos musculares dos lábios, da língua, da face e da laringe, controlados pelo córtex motor da face e da orofaringe. Já o reconhecimento desses mesmos sons é serviço de outras áreas específicas do córtex temporal.

Em tese, o ser humano nasce com a capacidade de produzir todos os sons de todas as línguas humanas. Porém, a tarefa mais imediata de cada criança é aprender a usar os sons falados à sua volta. Para tanto, são reforçadas as ligações entre as células que reconhecem cada som humano à volta da criança e aquelas capazes de produzir o som ouvido.

Ao mesmo tempo em que o bebê aprende a produzir os sons da fala à sua volta, começa também a perceber que os sons produzidos pelos adultos possuem alguma relação com os objetos do seu campo visual partilhado. Ou seja, as áreas de percepção e de produção verbal, além de se relacionarem entre si, relacionam-se com a área visual de reconhecimento dos objetos, processo finalizado quando o bebê fica apto a visualizar mentalmente uma palavra falada e reproduzi-la, a partir da sua imaginação.

Porém, a construção da semântica de uma palavra envolve vários outros prerequisites. No caso de uma cadeira deve-se saber que ela serve para sentar. Em vista disso, tanto as áreas de produção e percepção verbal quanto à área visual dos objetos conectam-se com a área motora, de modo que, ao se ouvir o nome desse objeto, relaciona-se sua designação com o movimento que se faz para sentar. Isto é, o significado das palavras envolve diversas áreas cerebrais, dependendo dos fenômenos, aos quais a palavra proferida possa relacionar-se. Aprender bem uma palavra implica, pois, conectar cerebralmente o maior número possível de áreas relacionadas com seu significado. Esse processo não tem um prazo de validade, pois, enquanto se viver, sempre será possível aprender novas palavras e descobrir novas acepções para as palavras que já se conhece.

Quanto ao aprendizado da leitura, um dos focos do presente estudo, torna-se relevante destacar que também depende do envolvimento de várias áreas cerebrais. Uma área visual mais específica, denominada parietal, encarrega-se de reconhecer as formas visuais das letras. Essa área relaciona-se com a área temporal verbal que produz os sons, para que se possa articular (prolação) as letras, sílabas e palavras escritas.

Grupos de letras que aparecem, frequentemente, fundidos num todo (por exemplo, sílabas e locuções), ativam grupos específicos de neurônios, que por sua vez aumentam a conectividade entre todos os neurônios envolvidos no reconhecimento das diversas letras. No processo, os novos neurônios, diz Dehaene (2007), aprendem a reconhecer as sílabas e as palavras escritas de uma língua.

Paralelamente, porém, o cérebro das crianças também estabelece conexões diretas entre a área visual de reconhecimento de conjuntos de letras e as áreas de memória semântica. No processo, a leitura se torna mais rápida e menos trabalhosa, pois não demanda que o sujeito decifre todas as letras da palavra, descubra sua pronúncia completa e só então saiba do que se trata aquilo que está escrito. Ela conecta alguns neurônios envolvidos no reconhecimento de apenas algumas letras da palavra com os neurônios responsáveis pela sua semântica, e a partir da semântica se torna capaz de emitir a palavra. Esse tipo de leitura é chamado de leitura logográfica.

A leitura logográfica desenvolve-se no início do processo de alfabetização, porque a criança conhece poucas palavras escritas. Só a letra V, por exemplo, já pode representar para ela a palavra *vaca*. Porém, conforme aumenta o vocabulário de leitura, a letra V pode remeter a *vermelho*, *verde*, *vaso* etc.; então, a criança descobre que as outras letras da palavra também são importantes. Se ler exige isso, na certa também a escrita o exige, só que na ordem inversa. A partir de então, a criança está apta a descobrir a estrutura silábica das palavras.

Quanto ao aprendizado da escrita manual, ele requer um treinamento motor, no córtex motor, a fim de especializar neurônios da área responsável pelo controle da mão para controlar o desenho das diversas letras do alfabeto. Esses neurônios devem se associar àqueles que identificam visualmente as letras no córtex parietal, e também aos neurônios que identificam oralmente os sons equivalentes.

Na ótica de Dehaene (2007), à medida que os neurônios frontais aprendem a escrever as letras, a escrita das palavras passa a ser controlada pelos neurônios parietais de memorização visual dessas palavras e pelo controle visual da movimentação da mão. Esse aprendizado se faz através da potenciação das conexões entre todas as células envolvidas no processo.

Interessa ressaltar, ainda, que para copiar, consonante o autor (op. cit.), a visão das palavras, produzida no córtex occipital, ativa os neurônios que as representam no córtex parietal visual, que por sua vez aciona os neurônios parietais e frontais de controle da mão. No processo de ditado, por outro lado, o som ativa as áreas temporais de percepção das palavras ditadas, que por sua vez acionam os neurônios visuais de suas representações escritas. Esses, finalmente, recrutam os neurônios parietais e frontais de controle da mão. Em suma, tanto cópia como ditado podem ocorrer sem a participação das áreas responsáveis pela semântica das palavras. É justamente por isso, como afirma Dehaene (op. cit.) que muitas vezes a criança e mesmo adultos, podem copiar algo sem prestar atenção ao que está escrito.

Gradativamente, a criança vai aprendendo a ler e escrever palavras, descobrindo sua estrutura silábica e adquirindo a consciência de sua estrutura fonológica. Se de início, ela lê e representa graficamente as palavras usando apenas algumas de suas letras, nessa segunda etapa já utiliza uma escrita silábica, que inclui as sílabas de estrutura mais simples, do tipo, Consoante/Vogal. Esse tipo de leitura e escrita é chamada de escrita alfabética.

A última etapa da alfabetização e a mais almejada pelos educadores é a Ortográfica, na qual a criança deve escrever conforme o dito pelo dicionário. Para isso, associa cada palavra a um determinado conjunto de letras, mesmo que algumas delas não coincidam com a pronúncia, como ao escrever “pente”, já que a pronúncia desta é ‘*penti*’.

1.2 Neurônios da leitura?

Em relação às culturas que utilizam o sistema alfabético, há muitos anos que a leitura é parte integrante de atividades sociais mais triviais, intermediando práticas sociais e intelectuais. Nestes anos todos foram realizados estudos sobre leitura, sobretudo, em pesquisas sobre sua aprendizagem. Estudos sobre como o cérebro processa a leitura têm despertado interesse de inúmeros teóricos, mas não são assim tão antigos. No Brasil, por exemplo, nos últimos anos a pesquisa a respeito começou a ser viabilizada ainda que com restrições. No mundo, a situação não é tão diferente assim. Apenas a partir dos anos 90, houve maior investimento nesses estudos. Recentemente, Dehaene (2007) publicou estudos sobre um dos interesses mais antigos da neurolinguística: o modo como o cérebro humano se modifica por meio da educação e devido à cultura. Em sua concepção, aprender a ler parece ser uma das mais importantes *mudanças* impostas ao cérebro infantil, nas culturas letradas.

A novidade introduzida por Dehaene (op. cit.) diz respeito às estruturas universais que sempre aparecem através das várias culturas e que estão, de fato, relacionadas em última

análise a sistemas cerebrais específicos. No caso da leitura, as formas dos sistemas de escrita desenvolveram-se na direção de uma simplificação progressiva, permanecendo ao mesmo tempo compatíveis com o esquema de codificação visual que está presente em todos os cérebros de primatas. Uma descoberta fascinante é que todos os sistemas de escrita do mundo utilizam o mesmo conjunto de formas básicas, e que todas essas formas já fazem parte do sistema visual de todos os primatas, porque também são úteis para a codificação de cenas visuais naturais. Os humanos apenas 'reciclam' essas formas (e a parte correspondente do córtex) e as transformam em um código cultural para a linguagem.

Dehaene (2007) descreve, ainda, o que chama de 'caixa de letras', região do cérebro que reage sistematicamente sempre que se lê palavras. Essa área fica no hemisfério esquerdo, na face inferior (*inferior face*), e pertence à região visual que ajuda a reconhecer o meio ambiente. Essa região particular é especializada em caracteres escritos e palavras. O fascinante é que é o mesmo local em todas as culturas- seja se o leitor lê chinês, hebraico ou inglês, se aprende pelo método global ou fonético, sendo uma região individual do cérebro que assumiu a função de reconhecer a palavra visual.

Contudo, sendo a leitura uma invenção relativamente recente, cabe uma pergunta: o que é que a 'caixa de letras' fazia antes de haver língua escrita? Uma excelente pergunta que, conforme Dehaene, realmente não se sabe. Toda a região na qual esta área se insere está envolvida no reconhecimento visual invariante - ajuda no reconhecimento de objetos, rostos e cenários, a despeito do ponto de vista particular, da iluminação e de outras variações superficiais.

Os experimentos com imagem cerebral entre analfabetos permitiram que, ainda, se descobrisse que essa região, antes de reagir a palavras, tinha preferência por figuras de objetos e rostos. Também constatou que essa região está especialmente sintonizada com pequenos detalhes formais apresentados nos contornos de formas naturais, como a forma de 'Y', em galhos de árvores. Uma hipótese que procura explicar a origem das letras é a de que elas possam ter surgido a partir da reciclagem dessas formas, em nível cultural. Segundo Dehaene, o cérebro não teve tempo suficiente de evoluir 'para' a leitura - então os sistemas de escrita evoluíram 'para' o cérebro, diz ele.

Quanto ao aprendizado da leitura, Dehaene confirma o que já se sabe - crianças pequenas são mais competentes do que se pensa. Aprender não é preencher uma folha em branco mental. Mesmo para uma atividade tão nova como a leitura, não se aprende a partir do zero, e sim fazendo modificações mínimas nos circuitos cerebrais, aproveitando sua estrutura preexistente.

Mais concretamente falando, sabe-se agora que a abordagem global (*whole-language*) nada tem a ver com a maneira como o sistema visual reconhece as palavras escritas - o cérebro nunca se vale dos contornos gerais das palavras, antes as decompõe em todas as suas letras e grafemas, em paralelo, subliminarmente e em alta velocidade, o que dá a ilusão de leitura da palavra toda. É necessário, pois, rever os métodos de ensino, segundo Dehaene (op.cit.) para que a pedagogia não desconsidere os achados da neurociência - e também é preciso desenvolver pesquisas em educação, baseando-as em evidências, verificando se os métodos de ensino utilizados realmente funcionam na prática.

Os experimentos com os circuitos neurais de leitura e a pesquisa sobre aprendizagem da leitura - todos eles- apontam atualmente para a superioridade dos métodos de alfabetização (com base na correspondência) fonema-grafema.

Como na atualidade a inclusão é uma situação real a ser enfrentada pela escola, faz sentido introduzir a discussão a respeito de dislexia. No caso de um cérebro disléxico, por exemplo, a criança afetada apresenta, conforme Dehaene (2007), um conjunto desorganizado de circuitos no lobo temporal esquerdo. Na maioria dessas crianças, o circuito fonológico do hemisfério esquerdo parece desorganizado, e essa desorganização pode causar falhas em aprender a interconectar apropriadamente o reconhecimento visual das letras com os sons da fala. Como resultado, a área da forma da palavra não se desenvolve completamente, ou não se desenvolve na velocidade normal esperada, e as crianças continuam a ler serialmente, letra por letra ou pedaço a pedaço ('bloco'), em uma idade na qual a leitura mais rápida já está bem estabelecida em leitores considerados normais.

Entretanto, é bom não esquecer que existe grande heterogeneidade na dislexia - então, é provável que algumas crianças passem por outras dificuldades, por exemplo, relacionadas à organização espacial da palavra. Algumas parecem misturar a esquerda e a direita, ou serem incapazes de se concentrar sequencialmente nas letras da esquerda para a direita sem errar, e isto pode ser uma causa adicional da dislexia, ainda que com menos frequência do que o problema fonológico, anteriormente aventado.

Interessa destacar, ainda, que a partir do momento em que o cérebro sistematiza a conectividade de aprendizado requerida, a leitura se torna automática a ponto de não se distinguir entendimento da mensagem de processamento da leitura, que é, entretanto, executado por distintas regiões do cérebro.

1.3 Memória: a leitura que (re) lê os conhecimentos armazenados

Conforme dito anteriormente, ao se ler fluentemente não se acompanha o que ocorre no cérebro. Ele simplesmente lê, infere, armazena e relaciona conhecimentos atuais aos já existentes na memória. Esse processo acontece graças aos conhecimentos prévios, armazenados na memória de longo prazo, que participam efetivamente na (re)construção dos significados do texto (através da memória de trabalho). Mas de que forma a memória interfere na apreensão e compreensão das informações lidas?

De forma generalizada, pode-se afirmar que se é literalmente o que se recorda. As experiências ativam as memórias e o conjunto das memórias de cada indivíduo determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser, afirma Izquierdo (2002). Desta forma, o acervo das memórias de cada um o converte em indivíduo. No processo de leitura, o leitor aplica seus conhecimentos ao que lê e assim busca compreender o que está escrito. Porém, nem tudo que se lê é apreendido. Ninguém lembra de tudo e, infelizmente, ou melhor, felizmente, todos esquecem de muitas coisas, facilitando o trabalho do cérebro que não precisa armazenar tudo o que os indivíduos veem, ouvem, leem e aprendem.

Isso implica dizer que o esquecimento é uma parte importante da vida mental. Informações irrelevantes às emoções podem ser descartadas ou, caso o cérebro não associe conhecimentos prévios aos lidos, estes podem não ser compreendidos e, assim, parecer insignificantes. Para compreender o processo de formação de memórias, faz-se necessário uma resumida explanação sobre os tipos de memórias e de como elas interagem na construção dos conhecimentos prévios, indispensáveis para a associação entre informações.

De início, dá-se destaque à memória operacional ou de trabalho. Por não produzir arquivos e não deixar traços, a memória de trabalho diferencia-se das demais. Sua tarefa é gerenciar a realidade, conservando as informações apenas por alguns segundos. A retenção dessas informações é breve, mantendo-as o tempo suficiente para entender alguma frase, seu contexto e seu significado. Passado esse tempo, o indivíduo esquece ou agrega essas informações aos arquivos já existentes.

Assim, a memória de trabalho mantém a informação “viva” pelo tempo suficiente para ser retida ou não na memória de longa duração. No caso da leitura, ao se ler um tema do qual se desconhece maiores informações, dificilmente a leitura feita é armazenada, pois as informações lidas não encontram conhecimentos prévios capazes de somar-se às memórias já existentes. Quando, ao contrário, a memória de trabalho acessa memórias preexistentes, as

relações entre novas e velhas informações possibilitam a associação dos conhecimentos prévios aos novos.

Além da memória de trabalho, existem outros tipos de memória, dentre elas mencionam-se as memórias declarativas e procedurais. Essa classificação destaca o critério *modo de registro* e a utilização da memória. As declarativas registram fatos, eventos ou conhecimentos que podem se converter em palavras. Entre elas destaca-se a memória episódica, que registra os eventos a que se assiste ou dos quais se participa, sendo conhecidas também como autobiográficas. Ainda existem as memórias semânticas que se constituem da soma dos conhecimentos gerais, como os conhecimentos de português, de medicina ou de psicologia ou, ainda, do perfume das rosas.

Conforme Izquierdo (2002), as memórias também podem diferir quanto ao tempo de duração. Segundo esse critério, pode-se elencar a memória de curta duração, de longa duração e a remota. Com exceção da memória de trabalho, as memórias explícitas podem durar alguns minutos, horas, dias, meses ou décadas. As memórias implícitas geralmente duram a vida inteira. As memórias declarativas de longa duração exigem tempo para serem consolidadas. Por isso, nas primeiras horas após a sua aquisição, as memórias de curta duração são suscetíveis à interferência por diversos motivos. Estas memórias ao se consolidarem, formam a memória de longa duração e, estas, se durarem meses ou anos, são chamadas de remotas.

1.3.1 A organização do conhecimento no cérebro: conceitos, frames e esquemas

Quando se apreende e armazena informações novas durante a leitura, ativam-se conceitos (memória lexical), bem como blocos de conhecimentos preexistentes. Os blocos de conhecimentos são conhecidos como *frames* e esquemas, estando armazenados na memória e representando situações estereotipadas. Os *frames* não apresentam sequências ordenadas de itens. Em contrapartida, os esquemas são ordenados em sequências, relacionando-se por proximidade temporal ou por causalidade, segundo Delong (2005).

De acordo com Koch e Travaglia (1996), citados em Delong (2005, p.48), os frames integram o conhecimento de mundo e, portanto, são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles. Um exemplo é o frame *escola*, cujo tema leva a recordar palavras como: professor, livros, sala de aula, leitura, escrita, etc.

As noções de frame e esquema são enfocadas por Beaugrande (1980), conforme Delong (2005), que as comenta, levando em conta a armazenagem e também, a utilização. Para ele, o

conhecimento pode ser representado por frame e por esquema. Para explicitar a posição desse autor, utiliza-se outra vez a palavra *escola* para caracterizar o modelo cognitivo: *frame*. Seu emprego seria perfeitamente adequado, por exemplo, em um texto descritivo, que apenas a mencionasse para que se lembrasse outras tantas palavras envolvidas com o conceito. Já o *esquema* – casa - se ajustaria melhor à compreensão de uma narrativa sobre casas em construção, por exemplo. Importa ressaltar, ainda, que a ativação dos modelos cognitivos globais depende do co-texto e do contexto mobilizados.

DeLong (op. cit.) apresenta o seguinte exemplo apresentado por Beaugrande (1980): “A mulher acenava enquanto o homem no palco a serrava ao meio”. O frame *mágica* pode ser identificado pelas pistas: mulher serrada ao meio e palco. Nesse caso, o frame só poderá ser ativado se o leitor possuir conhecimento prévio sobre *mágica*. Ao contrário o texto poderá parecer sem sentido.

Quanto ao esquema, Beaugrande salienta que pode ser representado como uma rede semântica, onde os nódulos aparecem como uma sequência de eventos e estados. Geralmente, o texto não traz explícitos todos esses eventos, mas se o leitor os recorda fica provada a existência dos esquemas através das inferências feitas. Para Leffa (1996, p. 25) o conceito básico da teoria de esquemas é de que “para compreender o mundo o indivíduo deve ter dentro de si uma representação do mundo”. Conforme Leffa (1996, p.26),

o conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. Na mente humana, segundo a teoria de esquemas na sua acepção mais geral, nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe dentro do indivíduo.

Em decorrência, a leitura passa a ser vista como um procedimento de levantamento de hipóteses e a compreensão como um processo que se desencadeia a partir do momento em que a leitura se realiza e o leitor associa as novas informações aos conhecimentos prévios, armazenados na memória de longa duração, através de frames e esquemas.

1.4 A leitura como processo interativo e processual

A partir do exposto anteriormente, não há como não reconhecer que a leitura caracteriza-se por sua complexidade e pela multiplicidade de processos cognitivos envolvidos na decodificação e compreensão do código escrito. De acordo com os experimentos de Dehaene, reafirma-se que ler é muito mais do que simplesmente decodificar sons, letras e

fonemas a fim de soletrar palavras. Ler envolve atividades cerebrais, neuronais, agregada à cultura de cada sujeito leitor.

Segundo Martins (apud SILVA, 1985, p. 23), “a aprendizagem da leitura é concebida como um processo em dois estágios, a saber: discriminação das correspondências grafema-fonema e a compreensão”. Esses dois processos psicológicos traduzem a concepção de que, para ler, antes de qualquer coisa, a criança aprende a decodificar o símbolo escrito, o grafema, relacionando-o aos fenômenos apropriados ou referentes sonoros na linguagem falada para então ocorrer o processo de compreensão das mensagens. Como segundo processo psicológico, ocorre a discriminação das ideias da mensagem decodificada, ou seja, o leitor procura compreender o todo do símbolo escrito. Em suma, a leitura abrange, então, a decodificação e a compreensão.

Colomer e Camps (2002) referem que a leitura se concretiza a partir de dois processamentos de informação. A concepção tradicional (decodificar sons e letras) se enquadra no processamento ascendente. Esse processamento é indutivo, ou seja, parte da micro para a macroestrutura textual. Supõe que o leitor começa por fixar-se nos níveis inferiores do texto (sinais gráficos e palavras) para formar sucessivamente diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para dar continuidade a esse processo, o leitor precisa decifrar os signos, oralizá-los, ouvir sua pronúncia, integrar o significado de cada unidade (palavra, frase, texto) e uni-los uns com os outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. Conforme Koch (2002), o leitor ascendente constrói os significados com base unicamente nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. Além disso, é vagaroso e pouco fluente, tendo ainda dificuldade de sintetizar ideias.

Já outro tipo é chamado de processamento descendente. Neste, ao contrário do primeiro, o processamento da leitura se concretiza da macro para a microestrutura textual, ou seja, do todo textual às palavras. Esse tipo de leitura exige conhecimento do contexto, ou seja, conhecimento prévio. O processamento descendente embasa-se no todo textual, pois o significado do texto não reside na soma das palavras que o compõem, o chamado conhecimento literal, mas na relação que uma palavra estabelece com a outra. O significado da palavra depende, então, da frase em que aparece, já que uma mesma palavra pode ter diferentes significados, variando de acordo com a sua posição na frase. A interpretação das palavras no co(n)texto textual é que permite uma leitura coerente e, para isso, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. As características de um leitor descendente podem ser resumidas no fato de apreender facilmente as ideias gerais e principais do texto, sendo fluente

e veloz na leitura. Um contraponto desfavorável é o fato de fazer excessivas adivinhações, pois faz mais uso dos conhecimentos prévios do que das informações dadas no texto.

As duas formas de proceder (ascendente e descendente) envolvem inúmeros mecanismos mentais que permitem ao leitor atribuir um sentido à leitura. O importante a se ressaltar é que os dois processos podem complementar-se, ou seja, pode haver o leitor que no início parta da palavra para o texto, mas com o tempo, consiga partir do texto para as palavras ou, ainda, realizar os dois processamentos de forma conjunta. Colomer e Camps (2002, p. 31) afirmam que

ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo, um ato de raciocínio no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Os estudos da psicologia cognitiva confirmam que basicamente todas as pessoas usam dos mesmos mecanismos mentais para processar as informações provenientes da atividade leitora. Assim, a leitura pode ser considerada como um processo de formação, de elaboração e de modificação das estruturas de conhecimento. O que acontece da seguinte maneira: o primeiro passo desse processo inicia-se com a percepção de estímulos que interessem ao leitor. Estes, porém, pouco tempo ficam armazenados no cérebro. Portanto, o segundo passo desse processo é o armazenamento dos estímulos captados anteriormente (memória). De acordo com Rangel (2005, p.23), “o encontro do significado depende do que o sujeito tem na memória e de como se processa o seu funcionamento de forma a alavancar esquemas que favoreçam a leitura compreensiva”. E, finalmente, ocorre a representação do mundo. Neste último, os esquemas são definidos como as estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente. Assim, o leitor, em primeiro plano, decodifica as letras-palavras, memoriza-as e, por fim, constrói um significado de mundo a cada uma delas. “Por essa descrição, o ato de ler consiste, pois, no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 36).

Através da interpretação do texto, o processo da leitura passa a ser um ato social, em que leitor e autor mantêm uma interação a distância, numa interação que tenta satisfazer algum propósito ou obter informações pertinentes para os objetivos estabelecidos pelo leitor, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Se ler significa captar significados implícitos, além dos explícitos, a compreensão do texto exige do leitor muito mais que um passar de olhos pelo material escrito. De acordo com Kleiman,

o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (1997, p.27)

O leitor ativo é aquele que infere, evoca, sintetiza e analisa o material lido, preenchendo os vazios deixados pelo autor. O fato de conseguir preencher coerentemente os vazios do texto permite que elementos textuais e extratextuais sejam integrados. O leitor, de acordo com Rangel (2005, p.21), é o receptor de um conhecimento contido no texto para construir o sentido e essa relação é imprevisível, pois “quanto maior a quantidade de vazios, maior o número de imagens a serem construídas pelo leitor e, portanto, maior a intimidade entre texto e leitor” (RANGEL, 2005, p.22).

Assim, quanto mais frequentes forem as experiências de preenchimento de vazios, maiores são as possibilidades de dialogismo e intertextualidade promovidas pela leitura, provocando o que Rangel (2005) chama de “biblioteca vivida”. A negociação de sentido com o autor, a interpretação, a atribuição de valor intencional, as pistas e o horizonte de referência da situação fornecem os elementos imprescindíveis para a biblioteca vivida.

Biblioteca vivida vem a ser o que costumeiramente chamamos de conhecimento prévio de leitura. O leitor parte da hipótese de que o texto possui significado e o que “vê no texto e o que ele (*leitor*) mesmo traz são dois processos simultâneos e em estreita interdependência” (COLOMER e CAMPS, 2002, p.31). O texto, então é apenas uma das fontes críticas de informação. É preciso que o resto provenha dos conhecimentos prévios do leitor.

A relação de interdependência e simultaneidade entre o explícito e implícito textual forma uma relação dialética entre texto e leitor. De acordo com as autoras referidas (2002, p.31), “o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair o significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais”.

1.5 A inter-ação entre autor, texto e leitor

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra partes das novas informações ao que já se é. (Jean Foucambert, 1994, p.5)

O subtítulo da seção parafraseia o título de um livro publicado por Koch (2003). O intuito é mostrar que quando se fala em leitura, questionam-se os fatores que incidem sobre o ato de compreender o material escrito. Saber que condições influem no grau de compreensão da leitura é de grande interesse para este estudo, já que a capacidade de entender um texto e a possibilidade de usar os conhecimentos obtidos na prática de escrita de textos é o ponto de partida desta pesquisa.

Solé (1998) afirma que a compreensão leitora depende de três fatores: conhecimento prévio, objetivos do leitor e motivação para a leitura. Por sua vez, Colomer e Camps (2002) atribuem igual importância aos conhecimentos prévios, mas tratam os objetivos e a motivação como um fator único. A intenção da leitura determina a forma como o leitor aborda o escrito e o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para que sua leitura seja uma boa leitura. Desta forma, não é a mesma coisa, por exemplo, ler para reter uma informação, ler para aprender e para estruturar conhecimentos, ou ler para saber do que trata um livro.

As características do texto, certamente, já pressupõem uma determinada forma de leitura. Não se lê um cartaz de publicidade da mesma forma que um edital; não lemos uma notícia como se lê um conto, mas é, sobretudo, a intenção do leitor que fixa a forma e o grau de exigência leitora. Foucambert citado por COLOMER e CAMPS (2002, p.48) salienta que “ler é ter escolhido buscar algo; amputada dessa intenção, a leitura não existe. Visto que ler é encontrar a informação que se busca, a leitura é, por natureza, flexível, multiforme e sempre adaptada ao que se busca”.

No ambiente social, os interesses de leitura são governados por necessidades, mas no ambiente escolar, muitas vezes, os professores subordinam os interesses de leitura dos alunos aos seus desígnios. É importante ressaltar, entretanto, que o interesse por determinada leitura também se cria, se suscita e se elicita e os educadores podem abafar o desejo de ler ou motivar uma leitura. Ler deve ser antes de tudo uma atividade voluntária e prazerosa para professores e alunos. Ao professor cabe o papel de ler antes, perguntar, instigar e trabalhar a leitura fornecendo aos alunos textos de gêneros variados, com a finalidade de compartilhamento. Para que haja compreensão, contudo, o leitor precisa estar ciente dos objetivos a alcançar com a leitura. Em sociedade, também se faz o que se faz por ter metas a alcançar: ler uma receita,

uma bula, um edital de concurso, materiais para o concurso, entre tantos outros motivos que levam à leitura. Por que então, os alunos leriam sem saber para quê?

É fundamental ao professor tomar ciência de que há tantos objetivos de leitura como leitores e, conforme Solé (1998, p.92), “os objetivos da leitura determinam a forma como o leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. Assim, para motivar a leitura, o leitor deve saber o que fazer, deve sentir que é capaz de fazê-lo e também de “entregar-se” à leitura. Ler deve ser sinônimo de envolvimento para os alunos e o professor tem a função de “proporcionar-lhes o andaime que lhes permita ir além do que poderiam ir solitariamente com a intenção, é claro, de que o tipo de obra que leem agora, se forem ajudados, para converter-se mais adiante em leitura própria” (COLOMER E CAMPS, 2002, p.100).

Ao ler determinado texto, o leitor ativa todos os esquemas de conhecimento pertinentes ao texto: conhecimentos gerais, situação comunicativa, conhecimentos específicos e linguísticos, finalidade da leitura, etc. Em geral, os conhecimentos prévios que o leitor utiliza podem ser agrupados em dois itens: conhecimentos sobre o escrito, e conhecimentos sobre o mundo.

Os conhecimentos sobre o escrito requerem, primeiramente, conhecimento da situação comunicativa, ou seja, o leitor tem de aprender a contextualizar o texto a partir dos elementos nele presentes, e descobrir que objetivo tem a comunicação, em que lugar e tempo se produz, etc. Em se tratando especificamente do texto escrito, os conhecimentos prévios, segundo Colomer e Camps (2002), podem ser agrupados em quatro tipos: conhecimentos paralinguísticos, conhecimento das relações grafofônicas, conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos e conhecimentos textuais, aos quais aditamos os conhecimentos pragmáticos.

O conhecimento paralinguístico se refere a elementos tipográficos, convenções na distribuição e separação do texto (separação de palavras, frases, parágrafos e capítulos, por exemplo), convenções na organização das informações de cada sequência textual ou gênero discursivo (índice, prólogo, introdução, conclusão, etc.), e as utiliza para facilitar a leitura. Os conhecimentos das relações grafofônicas são imprescindíveis para conhecer as letras e como se relacionam com as diferentes unidades fônicas, mas a capacidade de análise das letras e sua relação com os sons é um conhecimento que por si só não garante uma leitura eficaz.

O terceiro tipo de conhecimento prévio sobre a escrita é o conhecimento morfológico, sintático e semântico. Nesse sentido “a atribuição de significado das palavras será orientada

pelas relações de significado com as outras palavras do texto, por exemplo, para decidir a aceção de uma palavra polissêmica” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 51).

Os conhecimentos textuais exigem, entre outras coisas, que o leitor detecte o grau de coesão, as relações entre os diferentes níveis da estrutura do texto e os sistemas de referência. É necessário que saiba interpretar estruturas textuais mais tipificadas em nossa sociedade- estrutura narrativa, argumentativa, descritiva- para prefigurar o desenvolvimento do texto de uma forma mais previsível que facilite a compreensão das ideias fundamentais que já se encontram ordenadas no esquema do texto. O leitor deve, ainda, estabelecer noções de coesão e coerência entre os elementos textuais.

Já os conhecimentos pragmáticos são indispensáveis sempre que se codifica ou interpreta uma frase. Nessas circunstâncias são exigidos conhecimentos facultados pela situação em que o texto é usado, pois a comunicação linguística não existe fora de um contexto particular, motivada pela interação social. Estes conhecimentos permitem captar o significado de certas mensagens, para cuja decodificação não basta a competência linguística. No uso da linguagem se obedece a escolhas e restrições de interpretação facultadas pela situação particular em que se está; recorre-se ao conhecimento de regras e princípios que regulam a língua em situação de uso, que estão para além do conhecimento da língua.

Que os aspectos centrais para a comunicação podem ser definidos como pragmáticos? Uma série de fatores linguísticos e não linguísticos, o que inclui o que é dito, o modo como é dito e a intenção com que é dito, o posicionamento físico, os papéis sociais, as identidades, as atitudes, os comportamentos e crenças dos participantes, a relação entre eles e a localização espacial e temporal: estes fatores todos constituem o contexto situacional ou contexto, que é diferente do contexto linguístico ou co-texto.

Não menos importantes que esses conhecimentos são os conhecimentos sobre o mundo. As pessoas necessitam de uma grande variedade de conhecimentos para poder compreender um texto e quanto mais conhecimentos o leitor possuir, mais fácil será compreender o texto, pois

a compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar muitas operações e recorrer a muitos tipos de conhecimentos. Parece que o processamento em diferentes níveis não segue uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos e hipóteses globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 57).

Em suma, para compreender um texto, o leitor elabora uma macroestrutura mental do texto e a partir das primeiras informações, contrasta a nova informação com a que possui.

Assim, o leitor passa a coprodutor, criador de outros textos, porque ler é reescrever-se como sujeito.

Em vista disso, o leitor é o verdadeiro parceiro da interação comunicativa que se dispõe a dar sentido para o que está escrito. Age assim, exatamente porque, de acordo com Signorini (2008, p.82), tem certeza de que existe sempre algum sentido possível para aquilo que o outro expressa e, portanto, é preciso procurar descobrir. Durante seu processo de leitura, portanto, produz múltiplos sentidos a partir do que vê escrito. Quem lê constrói contextos e estabelece previsões sobre o texto de acordo com sua bagagem de leitura. Conforme Solé (1998, p. 103), “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.”

Ler é, assim, uma atividade social e pessoal, fazendo parte da vida cotidiana dos leitores, não somente no ambiente escolar. Bernardo (2002, p.132) depõe:

É dessa maneira que leio a leitura: como um gesto pessoal e social. O gesto é pessoal porque se mostra metonímia da nossa vontade maior de tentar entender o mundo, assim como o gesto de escrever revela-se metonímia da nossa vontade maior de tentar mudar o mundo [...] O gesto é social porque ler livros implica insistir em uma maneira de compreender o mundo.

Ao ler na escola é muito importante observar o tempo destinado a isso e a qualidade da leitura. Pennac (1995, p.130) defende que uma escolaridade de leitura bem conduzida valoriza tanto a estratégia quanto a boa inteligência do texto. É fundamental que o professor dispense tempo para ler, pois “a partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá” (PENNAC, 1995, p.118).

A leitura não precisa nem pode ter fins moralistas ou avaliativos, mas certamente precisa receber um tratamento específico porque se destina a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação, possibilitando a ampliação de horizontes fornecendo razões para ler mais, pois multiplica as situações possíveis e verossímeis.

1.6 A escrita enquanto atividade interativa processual

A reflexão sobre o conceito de leitura e sobre o modo como é praticada nas escolas, gera tantas incertezas e questionamentos quanto o de escrita. Talvez, esta segunda prática cause mais aversão aos alunos que a leitura. Como a rejeição se manifesta por antecipação, a prática de escrita dificilmente sai do plano escolar para significar uma prática social e

cotidiana. Quando a escrita se esgota nos conhecidos exercícios escolares de redação, não há como melhorar ou incrementar a sua prática. Além do mais, costumeiramente, aponta-se o universo da escola como “sendo aquele reduto onde podem ser encontrados exemplares bem próximos daquilo que se poderia caracterizar como textos incoerentes, ou não-textos” (ANTUNES, 2009, p.162).

Conforme a autora, na análise dos fatores que estariam na gênese do problema, pode-se nomear:

- O caráter de artificialidade dos contextos escolares em que a escrita é solicitada;
- A ausência de uma dialogicidade, ainda que apenas simulada;
- O afastamento das propostas de produção escrita em relação aos usos sociais que efetivamente são feitos;
- A representação que os alunos construíram, na própria escola, acerca da escrita e dos requisitos que determinam sua adequação e qualidade;
- A estreiteza na compreensão das operações processuais implicadas na atividade de escrever. (ANTUNES, 2009, p162)

Muitos podem ser os parâmetros a serem tomados como fundamento para a consideração do problema, destaca-se, contudo, a condição processual da escrita, que não se encontra na didática da sala de aula. O que se encontra nas escolas, em grande parte, diga-se de passagem, são práticas descontextualizadas, em que o aluno é levado a escrever para a escola e não na escola. Assim, não se pode afirmar que os alunos não escrevem textos. Eles apenas escrevem, mas não produzem textos. Eles escrevem para o professor, o único leitor de seus textos, que corrige os “erros” e devolve uma nota.

Muito mais que isso, produzir um texto deve ser sinônimo de assumir uma posição, de pensar e se organizar para dizer. Produzir um texto significa assumir-se. Conforme Perissé (2003), “a arte de escrever de maneira original consiste na capacidade de repetir o que alguém já disse, de renovar o que alguém já pensou, já expressou, e fazê-lo de uma forma reconhecidamente inédita”. Quantas vezes os professores, concedem aos alunos o direito de serem livres e originais? Geralmente são fornecidos modelos de textos a serem “copiados”, “plagiados”, o que esvazia a atividade de produção.

Evidentemente que para que o professor possa “avaliar” um texto e para que o aluno consiga, produzi-lo, de forma que fique coeso e coerente (como dizem os professores) é preciso antes de qualquer coisa, ter clara a noção do que seja um texto.

De acordo com Signorini (2008, p.19), o texto é um “fenômeno com o qual lidamos cotidianamente em nossas práticas comunicativas, de tal forma que se pode afirmá-lo parte constitutiva (inalienável?) de nossas vidas”. A autora ainda ressalta que embora os textos

sejam familiares e reconhecíveis, não existe definição teórica que satisfaça todos os campos de pesquisa que os abordam. A noção de “texto” é muito complexa, pois se presta a ser objeto de estudo de diferentes disciplinas das ciências humanas, seja na filosofia, na linguística, na sociologia, na filologia ou na antropologia. Desta forma,

o objeto textual abre possibilidades de investigação sobre sua estrutura e seu funcionamento internos, sobre a natureza da relação entre texto e contexto e sobre um possível *gap* entre forma textual e intenção autoral, somente preenchido no momento da sua recepção pelo ouvinte/leitor (SIGNORINI, 2008, p.20)

Conceber um texto como tal só é possível se tiver um entendimento de língua que favoreça a mobilização, a organização e a propagação de alguns recursos linguísticos na construção de uma unidade linguística. Para Hjelmslev, conforme explica Signorini (2009, p.23), “a relação entre língua e texto consiste em uma determinação direta: é impossível a existência de um texto sem a existência de uma língua que fundamente essas relações”. Por não definir diretamente o texto como uma unidade linguística, ele, ainda, considera que o conjunto de todos os enunciados emitidos por um indivíduo em sua vida seria um texto. Conforme diz o autor, todo texto é tido como uma manifestação estruturada, cujas partes são dependentes entre si na composição do todo, semelhantemente à língua.

De início, a Linguística pretendeu estudar a língua como um objeto abstrato, isolado de qualquer contexto de uso. Segundo essa concepção, cada enunciado seria portador de um sentido estável, conferido pelo locutor, a ser decifrado por um receptor que dispusesse do mesmo código. Portanto, nessa visão, a atividade linguística estaria inscrita na sentença e sua compreensão dependeria essencialmente de conhecimento do léxico e da gramática da língua. O contexto estaria relegado a um papel periférico, fornecendo dados que permitissem desfazer as eventuais ambiguidades das sentenças.

Harris, conforme explica Signorini (2009, p.24), pressupõe que a linguagem não se apresenta exclusivamente por meio de palavras ou frases independentes, mas em um discurso concatenado, “seja um enunciado reduzido a uma palavra ou uma obra de dez volumes, um monólogo ou uma discussão política”. Desta forma, o texto seria composto por uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, a partir de dados contextuais e linguísticos.

De acordo com Beaugrande e Dressler, como explica Signorini (2009, p.28), a textualidade é o princípio organizacional e comunicativo do texto. Para os autores, a questão mais urgente é como os textos funcionam na interação humana e este status só é alcançado

mediante a satisfação de sete padrões para seu funcionamento, os chamados padrões de textualidade:

- Coesão,
- Coerência, estes dois centrados no texto,
- Intencionalidade,
- Informatividade,
- Aceitabilidade,
- Situacionalidade,
- Intertextualidade, centrados nos interactantes. (SIGNORINI, 2009, p.28)

Em sua totalidade, os sete padrões aliam a organização interna a uma função comunicativa do texto. Assim, para produzir seqüências coesas e coerentes (estrutura textual interna) que objetivem a comunicação, deve-se considerar a escrita sob a ótica da atividade processual. Essa ótica conduz à noção de intertextualidade. Os conhecimentos prévios que na leitura são usados para compreender as informações de um texto, na escrita são chamados de intertextos, por representar o “princípio de que toda interação verbal é apenas um elo de uma grande cadeia, que se encontra indefinida e ininterruptamente, perpassando a história da própria humanidade” (ANTUNES, 2009, p.163).

Nas palavras de Antunes (2009, p.166), “a escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento em que são traçadas as primeiras linhas. Começa muito antes. Bem antes, mesmo”. Por isso, a contribuição da leitura para o exercício da escrita é inevitável, pois possibilita a ampliação das informações. Não se quer, de modo algum, afirmar que a leitura interfira diretamente na produção escrita. O que se pretende é apontar a influência do conhecimento prévio obtido através da leitura na elaboração de produções coesas e coerentes. Retoma-se, então, a noção de intertextualidade, segundo a qual um texto é apenas a continuação de outro(s) texto(s) e se enfatiza a consideração da escrita como atividade processual.

Assim, sendo a escrita, sobretudo, um processo intertextual pressupõe-se que é uma atividade socializada e socializante, já que outras vozes e textos se inter-relacionam nesta produção. Ou seja, a intertextualidade é uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade.

Como já referido, na escrita figuram muitas propriedades que fazem de um conjunto de palavras um texto, entre os quais cabe destacar duas (que constaram anteriormente entre os sete padrões de textualidade: a intencionalidade e a aceitabilidade. A intencionalidade concerne ao emissor do ato verbal e a aceitabilidade ao destinatário. Essas propriedades ressaltam o caráter interativo da atividade verbal. Nas palavras de Signorini (2009, p.27), “a

linguagem é uma atividade interacional, estabelecida segundo as intenções de seus participantes e realizada por/através de um conjunto de operações verbais”. Desse modo, o autor precisa cooperar com seu interlocutor para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso. Já o interlocutor necessita apreender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro. Ou seja, a escrita não se esgota nos elementos linguísticos, mas e, principalmente, nos elementos extralinguísticos, os quais são responsáveis por sua relevância comunicativa.

A primeira decorrência é que um texto, a partir das propriedades de intencionalidade e aceitabilidade, não pode ser escrito de qualquer jeito. Para constituir-se como texto, precisa assumir seu caráter interacional entre autor e leitor na escrita, pois essa rede de relações se estabelece no “papel” ou na tela. Assim, autor e leitor precisam estabelecer um “contrato” de cooperação na produção e na interpretação dos sentidos e das intenções pretendidas em cada situação.

Conforme Souza (2009), ao produzir um texto, o campo de manifestação das palavras, o autor dialoga com o *outro*, pois produz linguagem para outras pessoas. Concomitante com essa ideia pode-se afirmar que

para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (SOUZA, 2009, p.40)

Escrever deve ser, então, um gesto de autoexpressão, de pensamento e de crítica. Sendo assim, situações artificiais- oferecidas nas escolas- não propiciam a produção dialógica de sentido. Quando se escreve para a escola, dificilmente, expressam-se ideias, opiniões, sugestões. Apenas se “copiam” ideias, de acordo com o que o professor pede. Quando os professores dizem que os alunos não escrevem bons textos, elas não costumam analisar as palavras mobilizadas, as ideias, mas apenas aspectos gramaticais.

Os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua portuguesa declaram que texto não é uma simples soma de palavras. Assim,

pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCNs de Língua Portuguesa, p. 23)

Coesão e coerência constituem, assim, duas propriedades da matéria textual, as quais, para serem relevantes, devem estar em inteira harmonia e consonância, caso contrário, as produções textuais não passam de verdadeiros *amontoados* de enunciados- conforme os PCNs- dispostos a fim de satisfazer os objetivos avaliativos do professor. O plano da superfície deve estar coesivamente organizado, promovendo e assinalando a interligação semântica requisitada pela unidade textual.

Porém, para que um texto esteja coesivamente organizado, é necessário que exista a participação efetiva do enunciador e do destinatário. Isso significa dizer que, para possibilitar a expressão dos sentidos e das intenções previstas, o autor precisa ter o que dizer, e ter o que dizer representa escrever sobre coisas que façam sentido, coisas interpretáveis.

Nessa perspectiva, escrever um texto é mais do que organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que isso seja feito segundo os padrões da gramática da língua. Escrever um texto é, na verdade, promover uma interação, ao mesmo tempo, linguística e social. Signorini (2008, p.81) salienta que esta interação inclui “a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística.” Novamente, os PCNs retomam as ideias de vários teóricos, quando afirmam que

ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (PCNs, p.29)

A diversidade textual que existe fora da escola comprova que as situações comunicativas cotidianas são marcadas pela interação e que, sem a presença de quem produz o texto e de quem o lê não há uma construção coerente e coesa, determinada pelas reais possibilidades de interação. Antes mesmo de entrar na escola, o aluno é rodeado de situações reais de leitura e produção de textos, os quais fazem sentido para ele, pois interagem com seu mundo, com sua realidade.

Quando esta realidade continua presente nas produções textuais, o enunciador se propõe a procurar dar sentido às coisas que produz, às coisas que escreve. E da mesma forma que o enunciador, o destinatário também pressupõe que o escrito faça sentido. “Noutras palavras, do

ponto de vista do interpretante, a expectativa de que aquilo que é dito faz sentido encaminha a busca das possíveis ligações entre as palavras, sentenças, parágrafos ou, ainda, entre blocos supraparagrafícos” (SIGNORINI, 2008, p.81).

1.6.1 Condições de interpretabilidade

Mas que condições tornam o texto interpretável? A principal condição, e talvez a mais simples, seja a existência de um leitor, que acredite que algum sentido possa ser abstraído do texto. O leitor pretende ser bem sucedido ao entrar em contato com o material escrito e procura isto através de dois princípios que tornam os textos coesos e coerentes: a *interpretação local e a analogia*. Esses recursos viabilizam a seleção interpretativa que cabe ao receptor realizar, frente à imensa possibilidade de sentidos alternativos.

Pela lógica da interpretação local (pragmática), o ouvinte ou o leitor busca um contexto que seja relevante para a interpretação, com base nos dados presentes no texto, ou seja, com base nos dados contextuais, decisivos para o cálculo do sentido pretendido. Mas essas condições precisam ser oferecidas pelo escritor, emissor do texto, que deverá fazer escolhas acertadas para que a interpretação local ocorra. Novamente, destaca-se a importância da interação entre emissor e receptor. Um necessita do outro para que a compreensão se estabeleça.

Já o princípio da analogia, relaciona-se com as noções de esquemas ou modelos cognitivos globais. Esses modelos denotam uma realidade ordenada pela cultura e conhecimentos prévios. De acordo com Antunes (2009, p.84), “há [...] certa ‘mesmice’ (sem sentido pejorativo) na forma de as coisas acontecerem em cada grupo social”. Assim, escritor e leitor ativam seus esquemas de interpretações possíveis, a partir de seus mundos implicados, a fim de discernir sobre os fatores que são relevantes para organizar seu conhecimento acerca do texto.

Ao escritor cabe dispor condições suficientes para que o leitor ou ouvinte consiga captar, interpretar, apreender o sentido e as intenções do texto escrito. Dessa forma,

a boa formação sintático-semântica das frases converte-se, apenas, em um dos fatores que definem as condições de relevância do plano textual. Ainda assim, essa boa formação entra em uma dimensão contingente e limitada, uma vez que, como disse, fatores contextuais podem justificar a quebra de qualquer padrão da organização interna dessas mesmas frases. (ANTUNES, 2009, p.85)

À luz destas considerações os elementos linguísticos representam escolhas de quem escreve, formas de sinalizar, de maneira interpretável, sentidos e intenções. Para quem lê, essas escolhas servirão de pistas, de marcas que irão conduzir seus passos durante a leitura o processo de apreensão desses sentidos e intenções. O processo é recíproco- um jogo de interação- “um de cá, outro de lá” (ANTUNES, 2009, p.86)- mediado pelos sinais linguísticos.

Produzir um texto representa, pois, fornecer ao parceiro da comunicação indicações de diversas ordens- sintáticas, semânticas, pragmáticas-, de forma a conduzi-lo na ordenação e na seleção dos dados disponíveis. Ao aluno é preciso ensinar que pode e deve ultrapassar a matéria linguística do texto e a levar em conta os interlocutores envolvido- quem fala, quem escreve, para quem. É imperioso que o professor preveja um interlocutor para cada exercício de escrita. Sabe-se que na vida real, não há mensagem que não seja dirigida a alguém, o que leva a considerar que na produção textual deva ser assim também. É imprescindível que haja destinatário, pois sem este não existe troca.

1.6.2 Textualização: palavras, organização textual e gramática

Palavras. Sem elas não existe texto. Sem elas, como expressar os pensamentos? As palavras têm um significado básico e, portanto, estão submetidas a regras particulares de combinação, tendo em vista a necessidade de organizar sequencial e coerentemente um texto, nos âmbitos micro e macroestrutural.

Dessa forma, produzir um texto que comunique bem, com eficiência, requer uma operação de natureza também lexical e gramatical. Seria ingênuo desconsiderar a gramática, a relação entre as palavras na constituição de um texto, pois o estabelecimento de relações de sentido entre os interlocutores é estabelecida por intermédio de palavras. Estas orientam o curso da leitura, funcionando como uma “margem” de um rio: “se por um lado, limitam o percurso das águas, por outro possibilitam seu curso” (SIGNORINI, 2009, p.94).

Escritor e leitor não podem fugir à definição e à delimitação sintático-semântica das unidades lexicais e das construções gramaticais com que se constrói a superfície do texto. De acordo com a autora referida,

os sentidos e as intenções pretendidos em cada texto tornam-se disponíveis ao interlocutor pela mediação das sinalizações linguísticas presentes, sejam elas lexicais ou gramaticais. Na superfície, as palavras funciona, portanto, como sinais, como plaquinhas que vão indicando as pistas para o ouvinte ou o leitor alcançarem o sentido e as intenções pretendidos. (SIGNORINI, 2009, p. 95)

Porém, é conveniente ressaltar que o sentido calculado para o texto não provém do sentido de cada palavra, isoladamente. Ao integrar um texto, cada uma delas entra em contato com as outras, afetando seus sentidos e sendo, por elas afetada, de maneira que nenhuma funciona independentemente, solta, sem estar relacionada com alguma outra.

Entre as palavras existe um movimento de interdependência, marcado por voltas e avanços, ou seja, as palavras se relacionam mutuamente, funcionando como vias de acesso: uma determina o sentido da(s) outra(s). A escolha de uma palavra interfere na escolha da seguinte e assim sucessivamente. Essa interdependência entre as palavras sobrecarrega ainda mais o peso das determinações linguísticas, pois não se trata de escolher apenas uma palavra isoladamente certa, mas de escolher a palavra certa para determinado contexto, para “determinada vizinhança” (SIGNORINI, 2009, p.95). Expressões de duas palavras são bem comuns na nossa comunicação verbal, tais como *faixa etária, dispositivos legais, tomar o café da manhã*,...Isoladas, essas palavras têm seus sentidos alterados e na combinação com outras palavras, soam estranhas, como é o caso se disséssemos ‘tomar o almoço’.

Portanto, de acordo com Signorini (2009, p.96), “fica reiterado o princípio de que não se pode escolher qualquer palavra e de que não é, em qualquer ponto do texto, que se pode inserir não importa o quê”. A combinação de palavras é extremamente importante na constituição micro e macroestrutural do texto, já que a organização verbal deve fazer sentido em cada um de seus segmentos pontuais e em seu todo. Escolhas indevidas podem obscurecer o sentido ou até compromê-lo.

Sem dúvida, ao redigir seu texto, o aluno deve saber como juntar as palavras, como combiná-las, como associá-las, como articulá-las que façam sentido e expressem uma intenção. A gramática, nesse caso, regula a forma de usar as palavras para dizer aquilo *que e como* o redator quer dizer. No entanto, o que acontece nas aulas de língua portuguesa é um equívoco: o professor ensina os nomes que as palavras têm, morfológicamente, sem relacionar sintaxe e morfologia, muito menos semântica e pragmática. O aluno, em suas produções, não precisará saber que as palavras que ligam frases ou orações são chamadas de conjunções, tampouco precisará decorar uma lista delas. O que ele precisa saber é empregá-las em seu texto para estabelecer as relações de sentido pretendidas. Ou seja, o ensino de gramática, segundo Signorini (2009), só se justifica pelas opções estilísticas que a gramática de uma dada língua possibilita expressar naquela língua e, nesse caso, as escolhas devem fazer sentido.

2. TEXTO E SENTIDO: o lido que se encontra escrito

O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através da experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes. (O. Sacks, 1972)

Ler e escrever, como já foi afirmado, são atividades sociocognitivas, exigindo do leitor capacidade de inferir, associar, replanejar e interpretar informações explícitas e implícitas de um determinado texto. Mas o que vem a constituir-se como texto? Tudo que escrevemos é um texto? Quando o é? Conforme Koch (2003, p.30),

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocognitiva e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido.

Ainda conforme a autora, o sentido de um texto não está nele próprio, mas é construído a partir dele, no curso de uma interação. Decorre daí a tarefa inferencial do leitor, que, como aquela expressa pela metáfora do *iceberg*, implica mergulhar profundamente, pois todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área “submersa” entre as linhas e entrelinhas. O que se faz necessário, então, é alcançar às profundezas do implícito para dele extrair UM - e não O - sentido adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação e ao tipo de atividade em curso. Para tanto, faz-se necessário recorrer aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

É importante também considerar que os textos não são apenas meios de representação e armazenamento (arquivos) de conhecimento, portanto, não são apenas "realizações" linguísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos, mas sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, os textos são linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social. Assim, respondendo à pergunta que introduz este capítulo, incluem-se na produção todos os modos de uso comunicativo de formas coletivas do conhecimento, consideradas como modos de distribuição comunicativa do conhecimento: somente assim, nas sociedades modernas, o conhecimento coletivo complexo pode reivindicar validade e relevância social. Isto é, os textos são, por um lado, formas de elaboração, diferenciação e estruturação de conhecimento e, por outro, formas de controle, crítica e transformação, bem como de constituição e apresentação ("retoricamente" orientada) do conhecimento, visando ao que, em termos bakhtinianos, se denominaria uma comunicação responsiva ativa. Todo o conhecimento declarativo de nossa sociedade é (com exclusão

daquele que se traduz em números ou fórmulas), primariamente linguístico, ou melhor, conhecimento textualmente fundado.

Pressupondo-se uma visão processual e dinâmica do conceito, os textos, pelo fato de só poderem estruturar o conhecimento de forma seletiva, são, por um lado, "estações intermediárias" para a criação de outros textos; e, por outro lado, pontos de partida para a assimilação textualmente baseada do conhecimento ("texto na memória"). É por isso que cada texto individual, apesar de ou justamente em razão de sua força constitutiva do conhecimento, depende da ativação de outros domínios deste (preconcebidos, ativação de pressuposições, inferências, saber intertextual etc.).

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto - sujeitos, não preexistindo sem essa interação. Dascal (2006) comenta que a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens*, talvez, esteja no seu anseio por significado. Trazendo à baila uma citação de Dascal (2006, p.216) pode-se concluir que “nós não vemos apenas o que nos é colocado diante dos olhos: sempre vemos tais estímulos como isso ou aquilo”. Ainda conforme o autor, por mais que se interprete, por mais que se possa reconhecer ou encontrar um significado, esse ‘bem’ é sempre algo escondido, de forma que o signo linguístico, “a ponta do iceberg”, funciona sempre como um sinal, um ponto de partida, a partir do qual se *infere* (grifo do autor) um significado. Dascal declara, ainda, que na maioria das vezes as pessoas se satisfazem com o primeiro significado que encontram.

Na maioria das vezes ficamos satisfeitos com o primeiro significado que encontramos. Mas, se pressionados pelas circunstâncias, estamos prontos para continuar nossa busca e podemos ou substituir o primeiro significado por um novo ou acrescentar a ele outras camadas de significado mais “profundas”. (2006, p. 217)

O homem é um “caçador” de sentidos, diz Dascal (2006), que complementa sua afirmação, apresentando alguns modelos de interpretação que tentam explicar quais as condições e pressuposições que regulam a procura e a forma como se age ou deveria agir nessa busca, para a qual “nosso apetite é insaciável”. Em revista, as teorias que, segundo esse autor buscam responder a essas questões são apresentadas sucintamente.

O primeiro modelo explicitado, o criptográfico, apresenta o significado que está lá, presente de maneira objetiva, como se estivesse por trás de um sinal, e o que o caçador ou intérprete tenta fazer é descobrir esse significado subjacente. O centro do processo interpretativo desse modelo é a semântica, pois esta fornece as regras que atribuem significados aos sinais simples e às regras que determinam o significado das locuções

compostas. Sendo assim, caso se conheça o “código”- a semântica-, a tarefa é aplicar as suas regras para decodificar o sinal em questão.

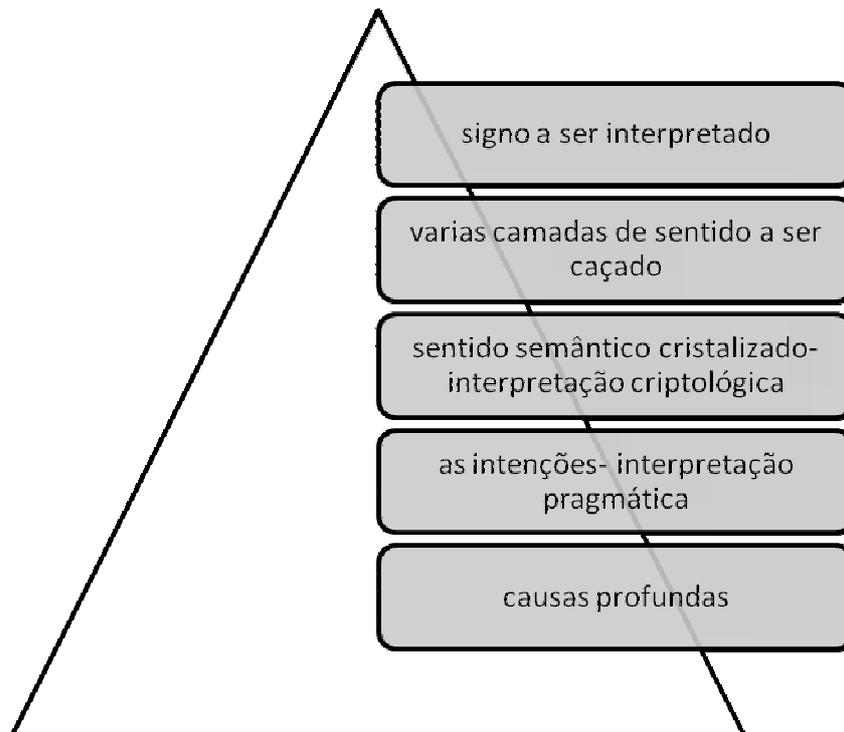
Em seguida, o autor apresenta o modelo hermenêutico. Neste, pelo contrário, o significado não está “lá”, mas “aqui”. Isso significa dizer que é o intérprete que confere significado ao sinal, caracterizando-se como uma atividade de criação, em que não existe fato definitivo pelo qual os resultados devam ser julgados. “Intérpretes diferentes, cada um com seus preconceitos- ou o mesmo intérprete em circunstâncias diferentes- irão construir, de maneira diferente, o significado do mesmo sinal.” (DASCAL, 2006, p. 218)

O terceiro modelo colocado em xeque denomina-se pragmático. Neste o significado comunicativo não é nem um dado independente, nem uma pura construção do intérprete. Ele é produzido por um agente, o produtor do signo, que leva em conta a intenção do produtor do texto. O modelo pragmático insiste que a interpretação jamais consiste na mera decodificação semântica, salientando que o contexto é fundamental para estabelecer o significado.

O próximo modelo chama-se superpragmático e caracteriza-se pela captação do sentido do falante diretamente, com base na informação contextual, sem precisar levar em conta o sentido do enunciado, sendo também, por isso, denominado de interpretação radical. Ainda há o modelo de estruturas profundas causais- a interpretação real- em que tais estruturas podem ser infraindividuais (o inconsciente) ou supraindividuais (a ideologia). O sentido é o produto de um jogo de forças que subjaz à determinada atividade humana.

Dascal postula o modelo pragmático como o mais adequado ao estabelecimento de sentido(s), mas não desconsidera os demais, propondo complementaridade interpretativa, nunca exclusividade.

Esquema 1 - Modelo pragmático



Fonte: Dascal, 2006, p.220.

A atividade da produção de sentidos compreende, como salienta Koch (2005, p.17)

da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”, e, da parte do interpretador (leitor/ ouvinte), uma participação efetiva na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe fornece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, estrategistas, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias- de ordem sociocognitiva, interacional e textual- com vista à uma produção do sentido.

Sendo um “jogo”, no processo de produção de sentidos têm-se as peças requeridas são as seguintes:

- O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”.
- O texto, organizado estrategicamente de dada forma.
- O leitor/ ouvinte, que vai proceder à construção de sentidos.

Koch (2003) destaca a posição de Isenberg (1976) que ressalta a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico e descreve a geração de um texto, além de sua interpretação e análise, desde a estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até a manifestação superficial. Para esse autor, comenta Koch (2003), o texto pode ser visto

sob oito aspectos diferentes, que são apresentados numa ordem tal que cada um pressupõe os anteriores:

1. Legitimidade social- texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais;
2. Funcionalidade comunicativa- texto como unidade de comunicação;
3. Semanticidade- texto em sua função referencial com a realidade;
4. Referência à situação- texto como reflexo de traços da situação comunicativa;
5. Intencionalidade- texto como uma forma de realização de intenções;
6. Boa formação- texto como sucessão linear coerente de unidades linguísticas, unidade realizada de acordo com determinados princípios;
7. Boa composição- texto como sucessão de unidades linguísticas selecionadas e organizadas segundo um plano de composição;
8. Gramaticalidade- texto como sucessão de unidades linguísticas estruturadas segundo regras gramaticais. (Koch, p.17)

2.1 ARGUMENTAR: uma intersecção de gêneros e universos

O importante de ouvir contos é que, por essa experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio de palavras - representando a experiência com símbolos que são independentes dos objetos, dos acontecimentos e das relações simbolizadas e que podem ser interpretados em contextos distintos daqueles em que originalmente a experiência ocorreu. (de acordo com Wells, apud Colomer e Camps, 2002).

A narração, tão comumente enfatizada nos primeiros anos do ensino fundamental, caracteriza-se por relatar situações, fatos e acontecimentos, reais ou imaginários. Toda história mobiliza personagens, situados em um determinado tempo e lugar e é essa mobilização que atrai, fixa e encanta os recém-leitores. Em outras palavras, a sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um ‘todo’, uma história ou ação completa, com início, meio e fim (KLEIMAN, 1997).

Em contrapartida, a tipologia dissertativa tem o propósito de construir uma opinião de modo progressivo. Para isso, o enunciador vale-se de uma argumentação coerente e consistente: expõe os fatos, reflete a respeito de uma questão, tece explicações, apresenta justificativas, avalia, conceitua e exemplifica.

Em vista disso, antes de escrever é preciso refletir, e o melhor estímulo para a reflexão é a leitura, é ler o que outros já escreveram a respeito do que leram de outros e assim sucessivamente. A escrita está sempre impregnada de outras escritas, ou seja, a leitura é um diálogo direto ou indireto com outras leituras. Porém, é sabido também que, para o sujeito desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais necessita

ler por iniciativa própria. Não ler apenas por conveniência ou obrigação. Não ler apenas por indicação de outrem, mas, acima de tudo, ler por desejo próprio.

Assim, a leitura feita por prazer - geralmente narrativa - pode ser uma forte aliada na leitura e escrita argumentativa. Neste estudo, o foco é o texto opinativo, mas nele foram investigados indícios de leituras anteriores, as narrativas. Além de narrar, a argumentação inicial destes leitores foi considerada em termos de convencimento do *outro*, do desencadeamento de um raciocínio a fim de comunicar, da proposição de uma dada opinião fundamentada, dando ao leitor boas razões para aderir ou, pelo menos, para entender o que foi escrito.

Quando se fala em tipologias textuais, há de estar bem claro o que vem a ser tipo e gênero textual, fenômenos históricos ligados à vida cultural e social. Marcuschi (2002) frisa que os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, sendo difícil defini-los, pois a definição exigiria considerar os usos e condicionamentos sociopragmáticos em sua totalidade.

Além do mais, segundo este autor, a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual, ou seja, que vai se realizar através de algum texto. Assim, o modo de construção textual, o vocabulário, a distribuição das informações usadas não é indiferente ou asséptica, mas uma forma de ação social e histórica, situada, sendo adaptável e flexível em seus aspectos discursivos e enunciativos. Nesse contexto, os gêneros textuais são, de fato, ações sociodiscursivas que afetam o comportamento das pessoas e dizem o mundo, constituindo-o de algum modo.

Para estabelecer uma distinção mais clara entre tipo textual e gênero textual, o seguinte quadro foi adaptado, daquele apresentado por Marcuschi (in DIONISIO, 2002):

Quadro 1 - Distinção entre gêneros e tipos textuais

Tipo textual	Gênero textual
Define-se pela natureza linguística de seu modo de organização ou composição, pela distribuição das informações e pela estrutura sintática (léxico, seleção dos tempos verbais etc.).	Define-se pelo uso. Gêneros são textos reais, presentes na vida social de uma dada comunidade e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, funções, estilo, canal, composição.
São sequências textuais que servem como modelos, por isso são abstratas, compreendendo categorias conhecidas de longa data: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.	Seus nomes são aqueles pelos quais são conhecidos socialmente. Exemplos: receita de bolo, e-mail, telefonema, sermão, bilhete, carta pessoal, resenha, piada, edital de concurso, chats, torpedos, telemensagens, aulas virtuais, outdoor etc.
Conjunto limitado	Conjunto aberto e ilimitado

Fonte: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 229 p. ISBN 85-86930-18-0.

Os gêneros são, pois, uma espécie de armadura comunicativa preenchida por sequências tipológicas. Quando se nomeia um texto como narrativo, não está se nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de organização estrutural de base.

Comumente, um gênero textual contém, em si, vários tipos textuais como, por exemplo, no caso de uma carta ou de um e-mail.. A variedade de sequências tipológicas presentes em um mesmo gênero textual é muito comum. Portanto, são os traços linguísticos predominantes que definem o tipo textual. Assim, pois, o segredo da coesão textual está nessa “costura” de sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, a malha infraestrutural do texto.

Os tipos textuais são limitados, contáveis, e segundo Werlich (in DIONISIO, 2002), podem ser assim sumarizados:

Quadro 2- Tipos textuais

Bases temáticas	Exemplos	Traços linguísticos
Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Sequências de localização
Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova Iorque no meio da noite.”	Sequências temporais
Expositiva	“Uma parte do cérebro é o córtex.”	Sequências analíticas ou explicativas
Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente.”	Sequências contrastivas, explícitas
Injuntiva	“Pare!”	Sequências imperativas

Fonte: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

2.1.1 Tipologia argumentativa- intersecção de gêneros?

Ao fazer referência aos textos argumentativos não se pretende focar o gênero dissertativo e sim, a tipologia que apresenta estas características de produção. Isso porque alunos recém-saídos dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda têm forte a marca narrativa em suas leituras e, principalmente, em suas produções. No entanto, já se deparam, desde logo, com pontos de vista a serem defendidos e argumentados. Conforme Breton (2003, p. 22), o homem argumenta desde o momento em que se comunica, “ou ainda, a partir do

momento em que tem opiniões, crenças, valores e que tenta fazer com que os outros partilhem destas crenças e valores”.

De acordo com o autor, três são as características que conferem argumentatividade a um texto. A primeira é a apresentação de diferentes pontos de vista. Em seguida, a identificação do autor com alguns deles e rejeição aos outros. Para que a argumentação se realize, de fato, há ainda, a apresentação das razões que justificam a escolha feita.

Assim, ocorre argumentação toda vez que alguém partilha uma opinião ou aciona um raciocínio. Para ser matéria argumentativa, basta, então, que seja parte da vida cotidiana. Conforme Breton (2002), a opinião é o cimento de adesão à vida, é o fundamento das escolhas em todas as áreas. Ele sustenta a ideia de que saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade, podendo-se quase que dizer que a argumentação é fundamental para a participação e, em decorrência, para a inclusão social.

Argumentativo é o texto que apresenta em sua produção, a preocupação com três pontos essenciais:

Esquema 2 - O esquema da comunicação argumentativa



Fonte: BRETON, 2003, p. 30.

Antes de qualquer argumento, é necessário que o autor tenha uma opinião. Esta é a exigência primeira de todo processo argumentativo. A opinião é a tese, a causa, o ponto de vista, a ideia. É o fio da meada, como se costuma dizer. Tendo uma opinião, o orador, o sujeito que argumenta, apresenta sua opinião através de uma série de argumentos. Estes são colocados de forma tal que atinjam o leitor, sem o qual não haveria argumentação. Assim, o destino da argumentação é o seu contexto de recepção, ou seja, o conjunto de opiniões,

valores e julgamentos a serem partilhados com um dado grupo, ao qual se destinam os argumentos. Pode ocorrer uma recusa ou, como se espera, aceitação.

O objetivo da argumentação, conforme a tríade referida, é o de integrar uma opinião a um contexto de recepção. Sendo assim, é imprescindível destacar nesta opinião, os aspectos que a tornarão aceitável para um dado público. Isso não significa, contudo, que o ato de argumentar não possa modificar o contexto de recepção. Pelo contrário: é esse o propósito! Após o ato argumentativo, a pretensão é que o leitor não tenha simplesmente uma opinião “a mais”, porém, um ponto de vista diferente ou até mesmo uma nova visão do assunto enfocado.

Argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. Conforme Breton (2003, p. 64), “é também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião. Nesta ótica, trata-se de um ato complexo”. As grandes etapas deste ato poderiam ser descritas, conforme o esquema de Breton (2003, p.64):

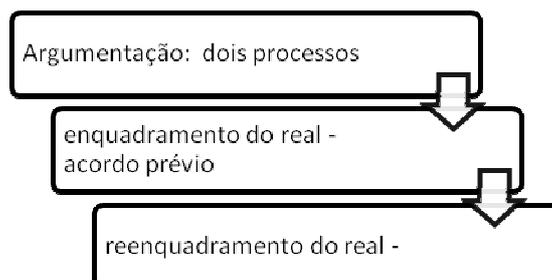
O esquema da dinâmica argumentativa:

O orador- autor:

1. Mobiliza sua opinião isolando-a provisoriamente do contexto na qual ela é produzida;
2. Identifica o seu ou os seus auditórios;
3. Identifica o contexto no qual seu argumento será recebido;
4. “encaixa” sua opinião em um ou vários argumentos;
5. Intervém no contexto de recepção do auditório para modifica-lo a fim de “abrir um lugar” dentro dele para sua opinião; ele utiliza para isso uma primeira categoria de argumentos, os “argumentos de enquadramento”;
6. Liga a opinião proposta ao contexto de recepção assim modificado, utilizando uma segunda categoria de argumentos, os “argumentos de ligação ou de vínculo”.

Falar em argumentação implica reconhecer duas operações que são ao mesmo tempo indispensáveis uma à outra e obrigatoriamente sucessivas: primeiro se enquadra, em seguida se liga.

Esquema 3- A dinâmica argumentativa



Conforme Breton (2003), o enquadramento do real fornece ao leitor a condição de aceitabilidade, ditando a ordem do mundo e propondo que este a partilhe. Os argumentos que enquadram a realidade têm a função de apresentar a realidade assim como entendida, dar-lhe um sentido e defini-la. Tudo isso para situar o leitor e dar credibilidade ao ponto de vista a ser argumentado.

Com o intuito de situar o interlocutor, os argumentos selecionados podem ser de natureza conservadora e inovadora, podem afirmar pela autoridade ou ainda podem apelar a pressupostos comuns. De forma resumida pode-se dizer que os argumentos conservadores e inovadores reativam circuitos antigos, a fim de garantir a aceitabilidade do auditório.

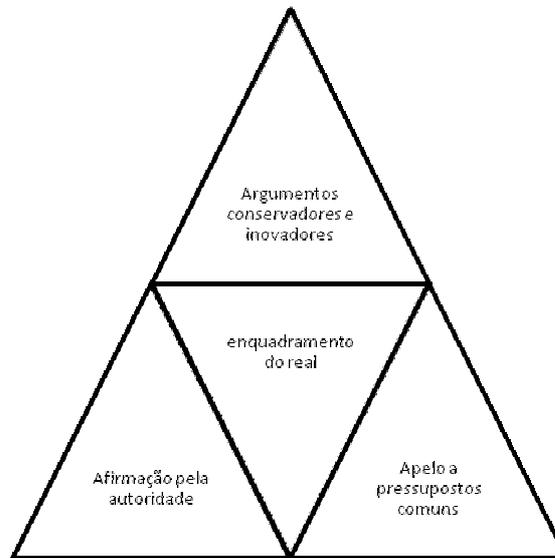
Os argumentos que afirmam pela autoridade podem ser de grande valia e podem ser de três tipos: ou o autor do argumento utiliza-se de sua própria autoridade, ou convoca uma autoridade no assunto, ou ainda argumenta na expectativa de que seu auditório tenha pouco conhecimento sobre o assunto. Conforme Breton (2003, p.80), “antes de invocar uma autoridade, nós a confirmamos, procuramos consolidá-la e dar-lhe o caráter de seriedade de uma testemunha válida”. Entre os argumentos de autoridade, encontram-se três tipos: a autoridade por competência, por experiência e por testemunho. No primeiro caso salienta-se a autoridade científica, moral ou profissional do produtor do discurso argumentativo. Os argumentos por autoridade a partir da experiência e do testemunho podem ser diferenciados conforme a durabilidade das práticas: ao tratar de práticas duradouras usa-se da experiência; ao referir-se a testemunhos, empregam-se práticas pontuais.

Já os argumentos que apelam a pressupostos comuns se validam de opiniões, de valores, e de opiniões comuns. Porém, cabe destacar o cuidado que se deve ter ao referir-se a valores comuns. O que para uns pode ser considerado valor, para outros pode não significar nada. Consoante a isso, Breton (2003, p.88) indaga:

Os valores são universais? Esta pergunta recoloca a questão da universalidade como valor... coloquemos o problema de outra forma: é universal que existam valores. Neste sentido, os valores estão ligados a uma antropologia fundamental... A argumentação é tão universal quanto os valores são universais. Deste modo, poderíamos falar de “comunidade argumentativa” para designar um grupo que partilha de um certo número de valores julgados suficientemente fundamentais.

Após enquadrar o leitor, situando-o a fim de conseguir sua confiança, o autor de seu texto encaminha o reenquadramento do real. Isso implica introduzir uma novidade a ser apresentada ao auditório, um deslocamento, outro valor com o intuito de mudar seu ponto de vista ou até mesmo sua visão de mundo. O reenquadramento não ataca o problema, mas o contorna e o aborda de outra maneira, como o esquema a seguir busca explicitar.

Esquema 4- Argumentos de enquadramento e reenquadramento

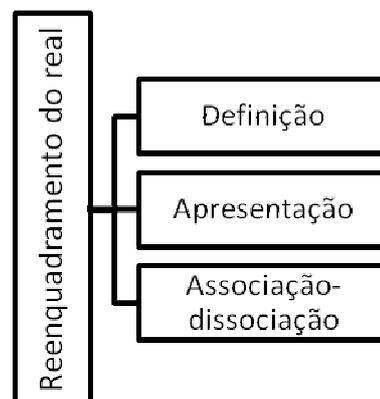


Fonte: BRETON, 2003, p. 75.

Os argumentos de reenquadramento podem ser de definição, de apresentação ou de associação-dissociação. A definição, como o nome já diz, apresenta uma explicação do ponto de vista. A apresentação descreve, qualifica e faz uma justificativa, amplificando e prolongando a atenção dedicada ao ponto de vista em exposição.

Já a associação se dá por meio de reagrupamentos, confrontações, aproximações inéditas. A associação desencadeia similitudes. Assim como ocorre a associação, acontece a dissociação, que quebra a unidade de noções comumente inquestionáveis e induz maior flexibilidade opinativa. O esquema abaixo elucida a proposta do autor:

Esquema 5- Reenquadramento do real



Fonte: BRETON, 2003, p.94.

Conforme as palavras de Breton (2003), aceitar um argumento é partilhar a opinião da qual este argumento é parte e, por detrás dele, os valores, os pontos de vista, a autoridade e até a novidade que fundamentam esta opinião. Assim,

A argumentação leva à mudança, ela é uma mudança em ação, que implica pouco a pouco a integralidade da pessoa e que vai condicionar seu futuro. É por esta razão que a argumentação não pode ser reduzida a uma técnica e necessita de pilares éticos: a liberdade de aderir à opinião proposta, a autenticidade dos argumentos usados e a relatividade das ideias que defendemos, que são, no final das contas, apenas opiniões. (BRETON, 2003, p176)

3 MARCAS TEXTUAIS QUE VIABILIZAM A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo são apresentadas marcas linguísticas consideradas importantes para indicar a presença de sujeitos do processo de escrita, que se embasam em suas leituras prévias e em conhecimentos partilhados, estabelecendo assim relações de dialogia e polifonia.

Quatro importantes linhas teóricas são abordadas neste estudo, tendo em vista a pretensão de abarcar o maior número de marcas linguísticas consideradas de suma importância para a construção do sentido do texto opinativo. Assim, a criteriosa missão de escolher os argumentos convenientes para defender a tese já foi apresentada na seção anterior. Nesta seção, três linhas de pesquisa são explicadas, para que, em seguida, na análise, os textos possam ser minuciosamente analisados, levando-se em consideração os critérios estabelecidos de acordo com os estudos teóricos.

3.1 A tessitura textual: a coesão reiterativa, associativa e conectiva

A partir de 1980, a Linguística Textual estabeleceu como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos. O ponto de partida da mudança de objeto foi a constatação de que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto, pois o texto é muito mais do que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa.

Assim, a linguística textual passou a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. Este trabalho, então, propõe-se a avaliar os textos produzidos pelos alunos da 5ª série, entre outros aspectos, estudando um desses fatores: a coesão textual por meio de reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005).

Para escrever qualquer texto, a preocupação primeira sempre é quanto a coesão, característica essencial para que haja a construção de sentidos por parte do leitor- receptor do material escrito. O autor - sujeito desse processo- detém o direito de fazer suas escolhas visando sempre o entendimento, o que pode ser possível por meio das sinalizações que oferece e por meio da contextualização relevante à interpretação.

Os termos coesão e coerência apresentam fronteiras, sendo considerados fenômenos distintos, mesmo que existam zonas mais ou menos amplas de imbricação, nas quais se torna

extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno.

O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do texto (KOCH, 1989, p.19).

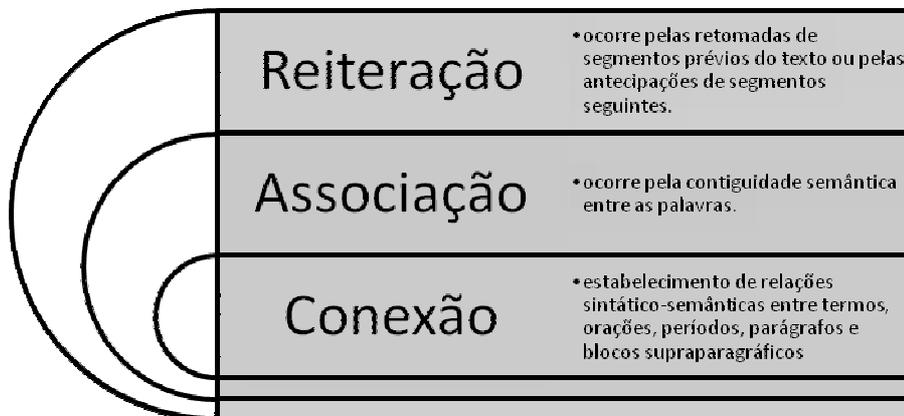
Quando ocorre um estranhamento referente ao querer dizer, impossibilitando o entendimento por parte do leitor, a mensagem fica comprometida, pois os “pedaços” do texto parecem desarticulados, fora dos padrões normais. Na verdade ninguém entende sem que haja um encadeamento de ideias. De acordo com Antunes (2005), “tudo vem em cadeia, encadeado, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fique solto e um segmento dá continuidade ao outro”.

Desta maneira, o que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente ou subsequentemente. Nessa perspectiva, Antunes (2005, p. 47) ressalta que “sobressai a questão da coesão, exatamente como sendo essa propriedade pela qual se cria toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.”

Os vínculos textuais que vão se formando, não acontecem somente na superfície da sequência textual. Quando se procura dizer algo, objetiva-se que este algo tenha sentido e, para que tenha sentido, é necessário conhecer também a semântica das palavras. Isso implica reconhecer que, se há ligações na superfície, é porque existem também no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. Daí a importância de se ter conhecimento do valor semântico das palavras de um texto. Isso não é, contudo, o suficiente para se apreender o sentido global. “É preciso estabelecer relações, fazer ligações entre as diferentes unidades - indo e voltando” (ANTUNES, 2005, p. 49).

Conforme Antunes (2005), a coesão é uma continuidade de sentido que se expressa pelas relações de reiteração, associação e conexão. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, desdobram-se em diferentes recursos, como exemplifica o esquema a seguir, com base nos estudos de Antunes (2005):

Esquema 6 - Recursos de coesão: reiteração, associação e conexão



Fonte: ANTUNES, 2005, p.55.

Estas relações são de natureza semântica, tendo a ver com o sentido do texto e diferem de acordo com o nexos que promovem. A coesão pela relação de reiteração se dá quando os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, “criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios- o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio perpassasse do início ao fim”(ANTUNES, 2005, p52). Na verdade, cada segmento do texto está sempre ligado a outro, para trás e para frente.

Quando se estabelece uma relação de associação, se cria nexos no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Por essa relação nenhuma palavra fica solta no texto, condicionando a proximidade, a contiguidade semântica entre as palavras do texto.

Já a relação de conexão ocorre entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Estas relações se estabelecem por meio de unidades da língua que preenchem essa função: as conjunções, as preposições e respectivas locuções ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência textual.

Na pretensão de entender os principais elementos indicadores de relações de sentido e da orientação argumentativa, é importante discriminar os principais recursos para o estabelecimento dessa coesão, e para tanto a autora propõe a distribuição dos recursos coesivos como a seguir listados:

Quadro 3 - Recursos de coesão tais como elencados pela autora

1. Reiteração	1.1 Repetição 1.2 Substituição	1.1.1 paráfrase 1.1.2 paralelismo 1.1.3 repetição propriamente dita 1.2.1 substituição gramatical 1.2.2 substituição lexical 1.2.3 elipse	1.1.3.1 de unidade do léxico 1.1.3.2 de unidades da gramática 1.2.1.1 retomada por pronomes ou por provérbios 1.2.2.1 retomada por sinônimos; hiperônimos; caracterizadores situacionais. 1.2.3.1 retomada por elipse
2. Associação	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	2.1.1 Por antônimos 2.1.2 ou por diferentes modos de relações de parte/todo
3. Conexão	3.1 estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos.	Uso de diferentes conectores	Preposições; Conjunções; Advérbios; E respectivas locuções.

Fonte: Antunes, 2005.

A REITERAÇÃO OU REPETIÇÃO

1. Recursos de repetição

a) **Paráfrase:** esse recurso consiste em usar outras palavras para dizer o mesmo, reformulando e clarificando o já dito. Funciona até mesmo como um recurso de tradução de um enunciado na intenção de explicá-lo melhor.

b) **Paralelismo:** recurso coesivo ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos. Antunes (2005) declara tratar-se de um recurso também estilístico, uma vez que confere ao enunciado certa harmonia sintática que é, por si só, articuladora.

c) **Repetição propriamente dita:** esse recurso faz reaparecer uma unidade que já foi dita. Por ser um recurso reiterativo, tem diversas funções, entre as quais cabe destacar: a marcação da ênfase, do contraste, da correção e da continuidade do tema. A repetição funciona como um “nó” (ANTUNES, 2005) e, num texto argumentativo, pode aparecer no último parágrafo, ao retomar o primeiro por meio de um fechamento.

2. Recursos de substituição

a) **Substituição gramatical:** por meio de pronomes e advérbios o texto se torna mais conciso e enxuto. Esses elementos asseguram a cadeia referencial do texto, funcionando como “nós” de ligação. Os pronomes, principalmente, podem substituir e referenciar o já dito (anáfora) ou, ainda, o a ser dito (catáfora).

b) **Substituição lexical:** uso de uma palavra é usada no lugar de outra. Sua função é dar continuidade e reiterar algo. A substituição lexical exige do autor e leitor uma interpretação e análise, pois esse recurso pode acrescentar informações por meio de:

- Sinônimos- palavras com sentido equivalente.
- Hiperônimos- palavras gerais, com sentido mais geral e palavras mais específicas (hipônimos).
- Expressões descritivas- relação de equivalência que exige conhecimento de mundo, pois envolve sintagmas mais desenvolvidos.

c) **Elipse:** a retomada por elipse ocorre pela substituição por zero, ou seja, há omissão, ocultamento, identificados somente pelo contexto. A falta é recompensada pela presença de outros elementos de contexto.

A ASSOCIAÇÃO

A associação semântica entre as palavras ocorre por meio da seleção lexical. Desta forma, relações semânticas se estabelecem, por meio de relações de sentido que se criam entre as unidades do léxico (adjetivos, substantivos e verbos, principalmente). O tema se torna o fio condutor, a unidade do texto, fazendo com que as palavras tenham uma aproximação de sentidos. De acordo com Antunes (2005, p.126), “quem manda na hora de escolher as palavras é o sentido e a intenção pretendidos na interação”.

A CONEXÃO

Esse recurso confere sequência a diferentes porções do texto, ligando orações, períodos, por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas, além de preposicionais e adverbiais. A conexão, apesar de não ser o mais importante recurso para a coesão do texto, destaca-se porque

o recurso sobressai mais significativo ainda quando se considera que os conectores não servem apenas para “ligar”, ou para “articular” segmentos. O mais relevante é reconhecer que esses elementos também cumprem a função de indicar a orientação discursivo-argumentativa que o autor pretende emprestar a seu texto. (ANTUNES, 2005, p.144)

Desse modo, um *todavia*, por exemplo, mais do que ligar orações, sinaliza, em geral, uma direção argumentativa contrária àquela que vinha sendo apresentada. Os conectores funcionam então como marcadores, que especificam, sinalizam a relação de sentido criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto.

a) **A relação de causalidade:** é estabelecida sempre que, em um segundo segmento (oração, período), se expressa a causa da consequência indicada em outro. Essa relação se manifesta linguisticamente pelas expressões: porque, uma vez que, já que, dado que, visto que, como...

b) **Relação de condicionalidade:** um segmento expressa condição para o conteúdo de outro. Esse tipo de relação implica sempre um valor de causa, embora de causa hipotética. Essa relação é sinalizada linguisticamente pelos conectores: se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se...

c) **Relação de temporalidade:** expressa o tempo, a partir do qual são localizados as ações ou os eventos em foco. Essa relação pode envolver: tempo anterior, posterior, simultâneo, habitual e proporcional. Os segmentos que sinalizam essa relação são iniciados

pelos conectores: quando, enquanto, apenas, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que...

O encadeamento temporal pode ser de dois tipos: pode expressar a ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos (sequência temporal), como pode expressar a ordem temporal em que as coisas vão aparecer em um determinado texto (sequência textual).

d) **Relação de finalidade:** se manifesta quando um dos segmentos explica o propósito, ou o objetivo pretendido e expresso pelo outro, sendo sinalizada pelos conectores: para que, a fim de que...

e) **Relação de alternância:** pode ocorrer de duas maneiras. Em primeiro lugar pelo *eu exclusivo*, que implica que os elementos em alternância se excluam mutuamente. Em segundo lugar, a alternância pode ser inclusiva, ou seja, por ela os elementos envolvidos não se excluem, pelo contrário, se somam.

f) **Relação de conformidade:** um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que foi pontuado em alguma outra parte do texto. Os conectores que sinalizam essa relação são: conforme, consoante, segundo, como...

g) **Relação de complementação:** um segmento funciona como termo complemento do outro, isto é, quando uma oração é sujeito, é complemento ou aposto de outra. Exemplos: que, se, como.

h) **Relação de delimitação ou restrição:** uma oração delimita ou restringe o conteúdo da outra. Essa relação é sinalizada pelo pronome relativo.

i) **Relação de adição:** se estabelece quando mais um item é introduzido num conjunto ou, do ponto de vista argumentativo, quando mais um argumento é acrescentado a favor de uma conclusão. Opera por expressões como: e, ainda, também, não só... mas também, além de, nem.

j) **Relação de oposição:** essa relação implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior. Opera por meio de expressões como: mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, se bem que, ainda que, apesar de. Em textos de caráter predominantemente argumentativo, existe uma grande probabilidade de que esse grupo de conectores venha a ocorrer com certa frequência.

k) **Relação de justificação ou explicação:** ocorre quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer um segmento anterior, expressando-se por meio de conectores como: isto é, quer dizer, ou seja, pois. São de grande importância para estabelecer nexos entre partes do texto.

l) **Relação de conclusão:** em um segundo segmento se estabelece uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior. Essa relação é sinalizada pelos conectores: logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim. Muitas vezes o conector de conclusão pode vir subentendido e sua interpretação é legitimada pelos conhecimentos prévios.

m) **Relação de comparação:** quando dois segmentos são confrontados com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre eles. O nexos coesivo se expressa pelo conector *como* e pelas expressões correlatas como: mais...do que, menos...do que, tanto...quanto.

É importante lembrar que, muitas vezes, um mesmo conector pode assumir mais de um valor semântico, o que depende da interpretação feita.

Segundo Adam (2011, p.75), a “linguística textual busca definir as grandes categorias de marcas que permitem estabelecer as conexões que abrem ou fecham segmentos textuais mais ou menos longos”. Por conseguinte, essas marcas, de acordo com sua análise textual do discurso, cobrem apenas parcialmente as categorias morfossintáticas definidas no âmbito da linguística da língua.

3.2 A heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva

O sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se evidentemente na ‘leitura plural’.
(REVUZ, 2004, p.26)

Outra análise, além da textual, que se considera relevante neste trabalho diz respeito ao discurso. Sua produção acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias por onde a ideologia se materializa. Por isso, os estudos linguísticos não conseguem abarcar totalmente a sua complexidade.

Como o discurso encontra-se na exterioridade (REVUZ, 2004), no seio da vida social, o autor do discurso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala.

Para a Análise do Discurso, o discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda

uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Quando se pronuncia um discurso age-se sobre o mundo, marca-se uma posição - ora selecionando sentidos, ora excluindo-os.

Para Maingueneau, por exemplo, o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (2005, p. 15). A partir na análise de todos os aspectos do discurso chega-se ao mais importante: o sentido. O sentido do discurso não é fixo, por vários motivos. Pelo contexto, pela estética, pela ordem do discurso, pela sua forma de construção. O sentido do discurso encontra-se sempre em aberto para a possibilidade de interpretação do seu receptor. O efeito do discurso é, claramente, transmitir uma mensagem e alcançar um objetivo premeditado através da interpretação e interpelação do indivíduo alvo.

Assim, para construir seu texto, o autor recorre a duas estratégias, não muito investigadas em análises linguísticas: a heterogeneidade mostrada e a constitutiva, cujos conceitos são mobilizados nesta pesquisa.

A heterogeneidade mostrada é a necessária referência preliminar a pontos de vista exteriores que fundamentam o discurso. “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, [...] certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro” (REVUZ, 2004, p.12), a chamada heterogeneidade.

Há diversas formas de se inscrever o outro no discurso, sendo a mais explícita, a heterogeneidade mostrada, segundo a qual o outro se mostra ao leitor. O discurso direto e o indireto são as formas mais claras de que o autor dá lugar explicitamente ao discurso do outro em seu próprio discurso. Conforme Revuz (2004, p.12),

É o outro do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo- ou o espaço- claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”.

Uma forma mais complexa da heterogeneidade, diz a autora, se mostra através do uso de aspas, do itálico, por uma entonação (na oralidade) e/ou por alguma forma de comentário. Estas marcas inscrevem palavras no fio do discurso sem que haja ruptura de sua linearidade e o fragmento assim designado recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro*.

Como atividade de controle-regulagem do processo de comunicação, conforme Revuz (2004), os mecanismos normais do discurso podem ser explicitados através da(o):

- a. **Realização do discurso em uma língua ou em uma variedade de língua adequada aos interlocutores e à situação**, com palavras “normais” do discurso, efetuando um “contato”. Exemplo: “Alguns padrões se arrebentam fazendo política, mas...”;
- b. **A concordância de dois interlocutores quanto à adequação da palavra, à coisa e à situação**: de hesitação, de dúvida, de confirmação... Exemplo: o campo recoberto por aquilo que, própria ou impropriamente, chamamos de ‘ciências humanas’ e ‘ciências sociais’;
- c. **A explicitação da significação de uma palavra “normalmente” considerada óbvia**: em instruções enormemente variadas sobre a maneira de interpretar o elemento referido. Exemplo: Eu tenho a impressão de ter sido ‘derrotada’, em todos os sentidos da palavra;
- d. **Remissão a outro discurso já dito**- da citação integrada, da alusão, do estereótipo, da reminiscência- quando esses fragmentos são designados como “vindos de outro lugar”. Exemplo: “Parece-me que três pontos sustentam, para ela, esse prazer dito preliminar!”;
- e. **Discurso indireto livre**- ironia, antífrase, imitação, alusão, remissão, estereótipo...; o uso que é feito das palavras só é dada a reconhecer, a interpretar, a partir de índices recuperáveis no discurso em função de seu exterior. Conforme a autora (REVUZ, 2004, p.18),

Esse modo de “jogo com o outro” no discurso opera no espaço do não-explicito, do “semidesvelado”, do “sugerido”, mais do que do mostrado e do dito: é desse jogo que tiram sua eficácia retórica muitos discursos irônicos, antífrases, discursos indiretos livres, colocando a presença do outro em evidência tanto mais que é sem o auxílio do “dito” que ela se manifesta: é desse jogo, “no limite”, que vêm o prazer - e os fracassos- da decodificação dessas formas.

Outro tipo mostrado de heterogeneidade pode se inscrever na linha do discurso: o das palavras, sob as palavras, nas palavras. Além das inúmeras figuras ou tropos que permitem exemplificar essa heterogeneidade (da metáfora aos equívocos, aos trocadilhos, aos “mais ou menos”, aos enigmas), cabe salientar algumas das modalidades explícitas pelas quais a presença de outro significante pode ser marcada como uma sequência, “para um interlocutor que não pode, portanto, ignorá-la, inclusive sob a forma de uma instrução para descobrir esse outro”. (REVUZ, 2004, p 18).

• A remissão explícita de uma cadeia verbal a uma “forma-gênero” preexistente, codificando a dupla leitura: por exemplo, palíndromo, acróstico ou trocadilho;

- A justaposição, em cadeia, do um e do outro: as palavras viram caixas alfabéticas;

Partindo das formas marcadas, expostas resumidamente, chega-se ao outro no discurso - às palavras dos outros, às outras palavras - em toda parte sempre presentes no discurso. De acordo com Revuz (2004), há duas abordagens não linguísticas da heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso: o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise. Aquele está fundamentalmente inscrito no campo semiótico e literário; este trata do inconsciente.

Nesta investigação, é relevante considerar o estudo do dialogismo de Bakhtin (REVUZ, 2004). Em primeiro lugar, porque o homem não possui território interior soberano, já que ele sempre olha nos 'olhos do outro' ou 'através dos olhos do outro'. 'Texto' e 'signo' impõem um modo dialógico de conhecimento.

Bakhtin, idealizador dos conceitos de dialogismo e polifonia, destaca o modo dialógico de conhecimento. Segundo ele, "o homem em sua especificidade humana se exprime sempre (fala), quer dizer, cria um texto (mesmo potencial)". (REVUZ, 2004, p. 27). Mas por que uma abordagem dialógica?

para que a discussão em torno dessas ciências- quanto ao seu método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade- possa incluir a questão da alteridade. Pois nossa primeira hipótese é de que em torno dessa questão que, em grande parte, se organiza a produção de conhecimentos. (AMORIM, 2001, p.15)

De acordo com Amorim (2001), não há trabalho que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de outra pessoa, requerendo desta última uma atitude responsiva, com antecipação do que ele vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte/leitor. Por outro lado, quando se recebe uma enunciação significativa, esta propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreende-se a enunciação somente porque ela se coloca no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos dizeres próprios quanto com os dizeres alheios.

Assim, na visão bakhtiniana, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas a palavra ‘diálogo’ pode ser compreendida num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Segundo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observa-se sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero discursivo é dialógico.

O conceito de dialogismo não deve ser confundido com o de polifonia, porque aquele é um princípio constitutivo da linguagem e esta registra a presença de vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas).

Em termos de polifonia, toda palavra remete a um ou a vários contextos. Assim, ela chega a um dado contexto, vinda de outros contextos, e é enriquecida, por todos os sentidos que já lhe foram atribuídos e que, posteriormente, poderão ser-lhe conferidos.

Assim, o lugar do *outro* no discurso não é ao lado, mas no discurso. Isso se explica, pois todo discurso é dirigido a um interlocutor, já que não há mensagem pronta, acabada. A mensagem se forma no processo de comunicação entre os envolvidos no processo, o que confere ao discurso a característica de ser interindividual. Desse modo,

como a orientação através do meio “exterior” dos outros discursos é um processo constitutivo do discurso, a orientação para um destinatário se marca no tecido do discurso que está sendo produzido. O outro é, para o locutor, de qualquer modo, apreendido como discurso: mais precisamente, a compreensão é concebida não como uma recepção decodificadora, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de resposta, por um contradiscurso. Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos de diálogo interno que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através do próprio discurso. Visando à compreensão de seu interlocutor, o locutor integra, pois, na produção de seu discurso, uma imagem de outro discurso, aquele que ele empresta a seu interlocutor. (REVUZ, 2004, p.42)

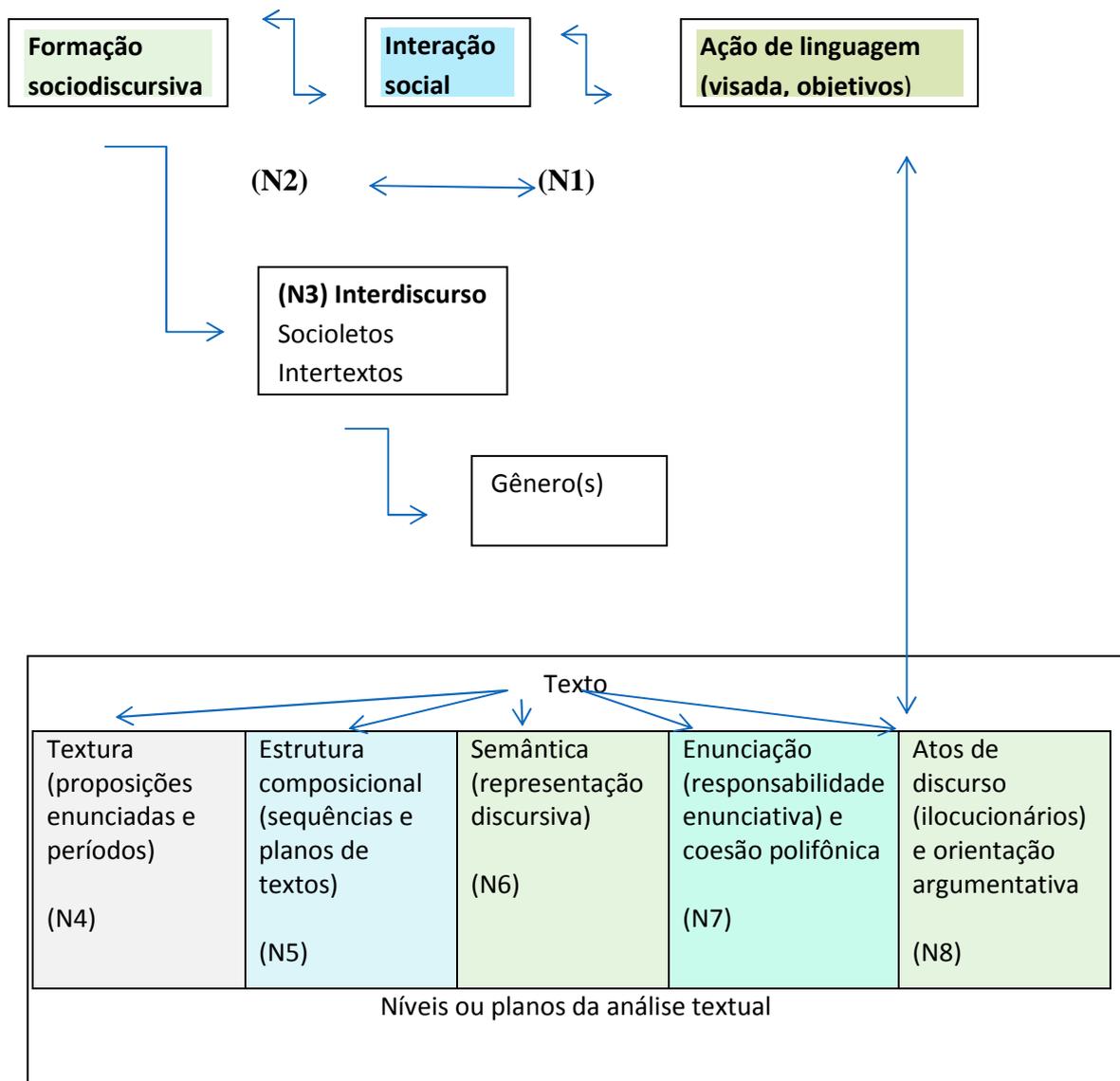
A heterogeneidade constitutiva, pois, representa um duplo dialogismo, por razões de interdependência. Isso significa dizer que a orientação dialógica de todo discurso entre os outros discursos é dialogicamente orientada, determinada por esse outro discurso específico do receptor, tal como é imaginado pelo locutor, como condição de compreensão do primeiro. Bakhtin (REVUZ, 2004, p.43) fala até de um “trio” em que locutor/autor, ouvinte/leitor e outras vozes “sedimentadas” aparecem implicitamente nas palavras.

3.3 A análise textual do discurso

A análise textual do discurso, terceiro aporte teórico mobilizado neste trabalho, integra, de certa forma, a linguística textual (Antunes, 2005) à análise do discurso ou vice-versa. (REVUZ, 2004). Adam (2011) posiciona-se favoravelmente à junção da Linguística Textual e Análise do Discurso a partir de algumas ressalvas e discorre sobre os recursos responsáveis pela sequenciação do texto, de forma que a coesão seja estabelecida por meio dos processos de referenciação (substituição gramatical e lexical), substituição e conexão, mas que, além disso, acrescente à interpretação o contexto do discurso, destacando a sua importância. Assim, a proposta baseia-se na *seleção dos campos lexicais* que favorecem a contiguidade e o inter-relacionamento de dois ou mais campos com vista à obtenção de determinados sentidos, *os diversos tipos de articulação tema-rema* e o *encadeamento* ou conexão.

O esquema abaixo permite especificar os níveis e planos que podem ser identificados na análise textual do discurso, segundo a proposta de Adam (2011).

Esquema 7- níveis e planos da Análise Textual do Discurso



Fonte: ADAM, 2011, p. 61.

O esquema 7 pode ser elucidado da seguinte forma: ao produzir um ato comunicativo, o autor de seu discurso visa a certos objetivos (N1). Estes se inscrevem “em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva” (ADAM, 2011, p. 61). Assim, as formações sociodiscursivas (N3) associadas a uma variante linguística (socioleto) e aos gêneros de discurso em circulação- o interdiscurso- é que determinam, de fato, o que pode e o que deve ser escrito a partir de uma dada situação, em uma determinada circunstância social.

Por se apresentar em um determinado suporte, o texto, que se concretiza em um gênero textual dado, propicia a interação social (N2), já que precisa ser lido para poder comunicar algo. Texto não lido não comunica. Esses níveis da análise textual do discurso- (N1, N2 e

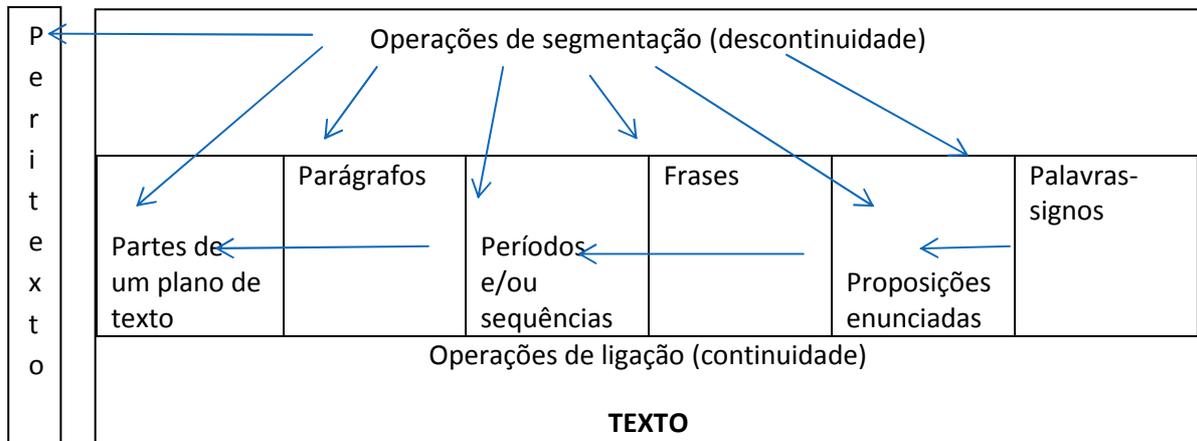
N3)- integram a tessitura textual, exigindo do leitor a apreensão do que consta em sua superfície, lugar em que as palavras, do modo como foram empregadas, traduzem o posicionamento de quem as utilizou, considerando-se o contexto social, histórico e cultural em que leitor e autor se encontram.

Nos próximos níveis, N4, 5 e 6, Adam (2011, p.63) destaca o papel da linguística textual na análise textual do discurso, uma vez que ela “tem como tarefa detalhar as relações de interdependência que fazem de um texto uma rede de determinações” [...] “e concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados”.

A tessitura textual é formada pelas proposições, enunciados e períodos (N4). O Nível 5 refere-se à estrutura composicional, ou seja, à organização interna do texto (sequências e planos), indicando o tipo de sequência mais comum em cada caso. A representação discursiva vem a ser a macroestrutura textual, que se relaciona à ideia principal e às ideias secundárias constantes das divisões textuais internas. A atribuição de sentido, da semântica, é determinante para a enunciação discursiva (N6). As palavras passam a significar no contexto em que estão inseridas. No que concerne à enunciação (N7), desta vez referindo-se à responsabilidade enunciativa e coesão polifônica, o intuito é estabelecer quem se responsabiliza pelo dito, pois diversas vozes entram em confronto. No último nível, (N8), atos de discurso, discute-se a intencionalidade do dito, resgatando-se as pistas e sugestões textuais a partir das quais se possa descobrir, ainda, a orientação argumentativa do texto.

As unidades textuais são, pois, submetidas a dois tipos de operações de textualização. Por um lado, elas são *segmentadas* e por outro, são *ligadas*. O primeiro tipo forma uma descontinuidade permanente de palavras na escrita, pela segmentação tipográfica, pois a escrita é linear e apresenta espaços entre uma e outra palavra. O segundo, “consiste na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual” (ADAM, p.64). O esquema 8, logo em seguida, detalha o conjunto dessas operações, as quais são consideradas na análise textual discursiva das produções escritas analisadas no presente estudo.

**Esquema 8 – Operações de segmentação de seqüências textuais,
segundo o concebe a ATD**



Fonte: ADAM, 2011, p.64.

As operações de segmentação ao mesmo tempo “dividem, segmentam” o texto- em palavras, frases, parágrafos -, e também constituem o suporte fundamental para a continuidade do sentido - as proposições, períodos e partes de um plano de texto, as chamadas operações de ligação. Essa é uma análise indispensável: perceber as partes como um todo. O sentido se forma pela junção da dinâmica microtextual, macrotextual e contextual. Nenhuma palavra é posta no texto sem que haja uma preocupação em relação à continuidade para com a intenção e orientação argumentativa, pois de acordo com Adam (2011, p.83), “os fatos sintáticos são sempre considerados em suas relações com os efeitos textuais”.

Antes de explicitar os tipos de ligação das unidades textuais, vale ressaltar que, ao produzir um texto, é de suma importância perceber que as ideias se organizam a partir de um tema e um rema. O tema é o ponto de vista do enunciador e, portanto,

é menos informativo em razão de sua inscrição no cotexto de uma retomada (um elemento já citado é tematizado- fenômeno de anáfora) ou em razão de sua inscrição no contexto de uma localização dêitica ligada à situação de enunciação. O elemento tematizado está, nesse último caso, ausente do discurso, mas ligado ao contexto de interlocução, presente na situação de interação ou supostamente na memória do enunciador e do coenunciador. Ponto de vista dos enunciados, a parte temática é, portanto, co(n)textualmente deduzível. (ADAM, p.93)

Já o rema corresponde ao que é dito do tema, sendo o mais informativo, fazendo avançar a comunicação. A relação tema-remas forma a dupla responsável pela progressão temática do texto, o que pode ocorrer de três formas diferentes:

1. Progressão com tema constante: quando o tema permanece o mesmo, acrescentando apenas o(s) rema(s) à informação já dada.

2. Progressão por tematização linear: o rema 1 de uma primeira frase torna-se tema da próxima frase, que, por sua vez, acrescenta mais um rema, que fornece o tema seguinte.

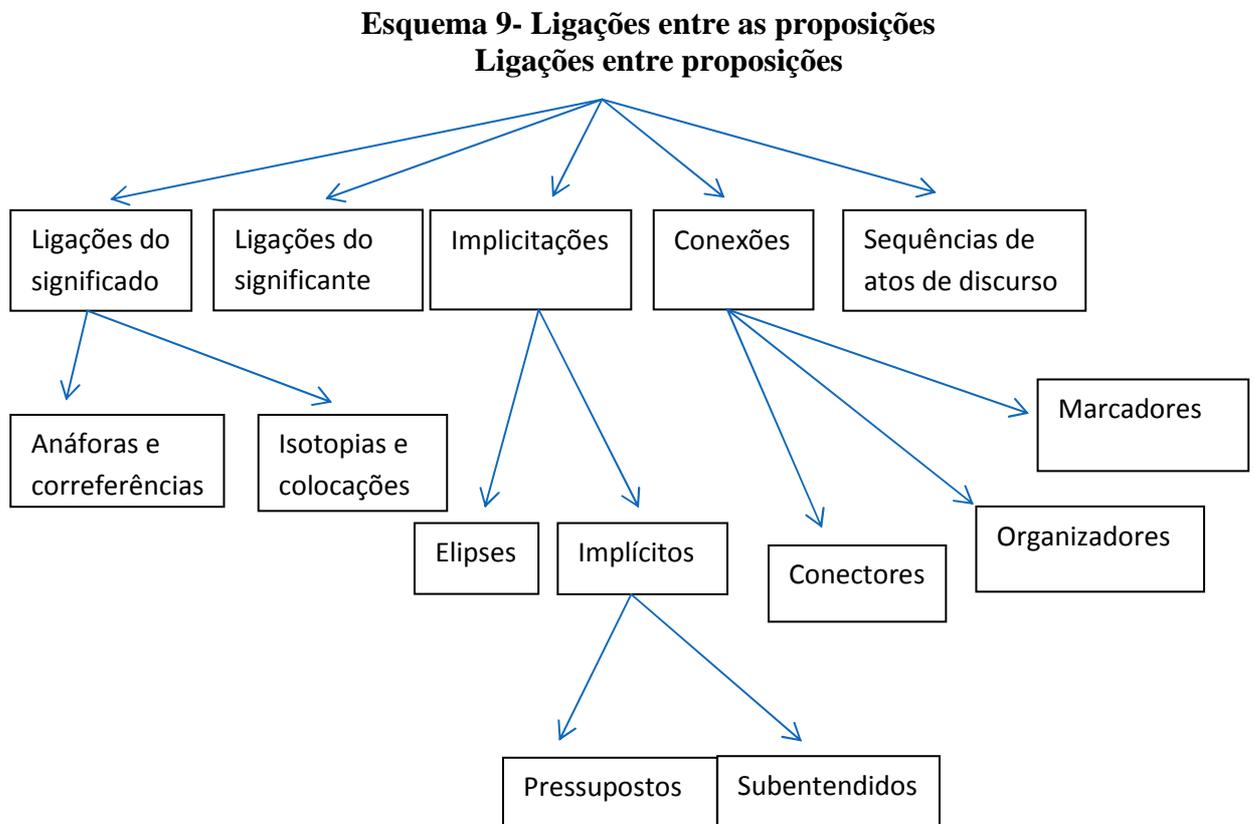
3. Progressão temática combinada: mescla os dois modelos de base.

Com as palavras de Adam (p. 101), pode-se concluir que:

Todo texto- e cada uma das frases que o constituem - possui, de um lado, os elementos referenciais recorrentes pressupostos conhecidos (pelo co(n)texto), que asseguram a coesão do conjunto e, de outro, os elementos postos como novos, portadores da expansão e da dinâmica da progressão informativa. Pode-se [...] dizer que todo texto é uma unidade em tensão entre dois princípios:

1. Um princípio de coesão: é uma sucessão de enunciados elementares ligados
2. E um princípio de progressão: é uma sucessão progressiva de enunciados elementares.

Cinco grandes tipos de operações asseguram o agrupamento das proposições - enunciados, dando continuidade ao texto. Elas unem os constituintes de proposições próximas, mas também afetam as palavras a longa distância, de modos prospectivo e retrospectivo, assegurando, assim, a coesão textual. Adam (2011, p.131) apresenta as alternativas de ligação entre proposições-enunciados, através do esquema 9:



Cada uma dessas cinco operações é um fator de textualidade e está presente de forma solidária, cooperativa, ou seja, isoladamente, nenhuma é suficiente por si só para fazer de um texto uma unidade coerente. O texto funciona organicamente, uma operação supera a falha da outra, intervindo em graus diversos, conforme o texto. Porém, mesmo que não possam em si mesmas e por si mesmas constituir um texto isoladamente, essas operações serão descritas separadamente.

1. Ligações do significado

A memória, como foi explicado no primeiro capítulo, tem fundamental importância na retomada de elementos que asseguram a continuidade referencial. Essas retomadas podem ocorrer por meio de anáforas, que oferecem uma identidade referencial entre dois ou mais signos semanticamente interpretáveis. Daí a importância da memorização: interpretar o já lido para prosseguir a leitura e a compreensão. No caso dessa anáfora se dar independentemente de um pronome, dá-se o nome de correferência. Esta se dá quando palavras são semanticamente complementares. Exemplo disso pode ser dado ao substituir o *menininho* por *bebê* ou *garotinho*.

Vale destacar as seguintes tipologias correferenciais :

- Anáfora resumidora: uma palavra que resume uma expressão maior, ambas integradas no mesmo texto.
- Anáfora associativa: palavras que se associam semanticamente, inferidas com base nos conhecimentos lexicais.

Quanto às tipologias anafóricas, cabe elencar:

- Anáforas pronominais;
- Anáforas definidas;
- Anáforas demonstrativas;

Um mesmo texto concentra vários desses meios coesivos, assegurando progressão e continuidade ao tema inicial, sem que para isso ocorram repetições e incoerências. Como bem salienta Adam (2011, p.145),

todas as formas de anáforas e de cadeias de correferência visam, certamente, manter um *continuum* homogêneo de significação, uma isotopia mínima do discurso por retomadas-repetições, mas asseguram, ao mesmo tempo, a progressão por novas especificações e mobilizações das referências virtuais dos lexemas utilizados.

Nesta mesma operação de ligações do significado ressalta-se, também, a *isotopia* do discurso e as *colocações*. A isotopia garante a constância de sentido que um texto apresenta, tornando possível a leitura uniforme de porções inteiras sem qualquer dificuldade, pois ela é estabelecida de acordo com a colocação das palavras na frase, no período e no texto.

O conceito de colocação, por sua vez, pode ser explicitado de duas formas: colocações da língua e colocações próprias de um texto. As primeiras associam-se a lexemas, sendo repertoriadas nos dicionários; as segundas são estabelecidas pelas repetições constantes do texto. A maneira como ocorre o agrupamento lexical de um texto propõe um programa de tratamento das informações, direcionando a progressão textual. Nada no texto é dito por acaso e na ordem que o acaso permitir. Tudo tem um *porquê* e uma intencionalidade, um objetivo a ser alcançado.

Novamente a memória é essencial no processo de associação lexical, pois, às vezes, estas são tão fortes que se estabelecem em forma de memória e tornam-se os suportes de conexões intertextuais. Isso significa dizer que há colocações, com seus referentes anteriormente explicitados, interpretáveis graças à nossa memória.

2. As ligações do significante:

Fonemas, palavras, sílabas, locuções... todas podem exercer um papel estruturante nas ligações entre enunciados. Quatro tipos de ligações exercem um papel importante quando se trata de relacionar significantes:

- Repetições de fonemas;
- Repetições de sílabas;
- Repetições de lexemas- sinonímia, antítese;
- Repetições de grupos morfossintáticos- paralelismos gramaticais.

Quando se trata de textos argumentativos, como os analisados posteriormente neste trabalho, as ligações estabelecidas se referem mais às duas últimas, principalmente à terceira, já que frequentemente palavras são repetidas quanto ao significado, porém com outro significante, na situação considerada.

3. A elipse e o implícito

A incompletude é a regra do discurso, em virtude de uma lei de economia da linguagem que permite não dizer tudo (operação de abreviação) e implicitar o que o leitor pode reconstituir, facilmente, e/ou inferir, baseado em diversas formas de implícito. (ADAM, 2011, p.172)

Aliada de todas as produções textuais, a elipse é um dos recursos mais comuns à construção de sentido. Para compreendê-la, é preciso entender a incompletude não como uma falta ou um defeito, e sim, reconhecer que a elipse é “uma fonte de variantes expressivas e de efeitos de sentido”(ADAM, 2011, p.172).

Escrever um texto exige um trabalho seletivo de palavras, como visto anteriormente nas ligações de significado e significante, mas exige uma criteriosa supressão de palavras. Essa supressão indica também uma operação de dependência entre os enunciados.

Sendo a elipse o processo de supressão de palavras ditas em outro momento, as formas do implícito também tomam forma nos dizeres textuais. No entanto, cabe ressaltar que o implícito, de certa forma, é algo igualmente dito.

4. Os conectores

Quanto a esse processo de ligação das unidades textuais, é possível distinguir, de acordo com Adam (2011), três tipos de marcadores de conexão, que exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes: *os conectores argumentativos* propriamente ditos, *os organizadores* e *marcadores textuais* e *os marcadores de responsabilidade enunciativa*. Os organizadores dependem, na sua maioria, do nível 4, do esquema dos níveis e planos da análise do discurso, desta forma, relacionando-se às proposições enunciadas e aos períodos. Já os marcadores de responsabilidade enunciativa, sobretudo do nível 7, relevância, dependem, sobretudo, da enunciação e da coesão polifônica. Por sua vez, os conectores argumentativos se vinculam fortemente à estruturação textual (N4), à responsabilidade enunciativa (N7) e à orientação argumentativa.

O emprego e as funções dos conectores variam de acordo com os gêneros de discurso, sendo que, num texto opinativo, eles servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária.

a) **Organizadores textuais** - exercem um papel capital no balizamento dos planos textuais, como a seguir se refere por meio do Quadro 4, a seguir, que contém os tipos de organizadores elencados por Adam (2011).

Quadro 4 – Especificação dos tipos de organizadores textuais

Marcadores de ilustração e de exemplificação	Sua função é introduzir exemplos que dão ao enunciado um status de ilustração de uma asserção principal. <i>Por exemplo, notadamente, em particular, como, entre outros, assim...</i>
Organizadores espaciais	<i>À esquerda, antes, depois, em cima, embaixo, mais longe, de um lado, de outro...</i>
Organizadores temporais	<i>Então, antes, em seguida, (e) então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois...</i>
Organizadores enumerativos	Aditivos- <i>e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso...</i> Marcadores de integração linear- <i>abrem uma série- de um lado, inicialmente, primeiramente...</i> Indicam sua continuidade- <i>em seguida, depois, em segundo lugar...</i> Fecham uma série- <i>por outro lado, enfim, em último lugar, e, é tudo, para terminar, em conclusão...</i>
Marcadores de mudança de topicalização	Passagem de um objeto de discurso a outro. Ex: <i>quanto a, no que concerne a...</i>

Fonte: ADAM, 2011, p. 181

b) Marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa- a segmentação tipográfica, os tempos verbais e o recurso aos conectores concessivos são os

meios correntes de indicar um quadro enunciativo. Esses marcadores indicam por quem uma porção do texto é assumida. Ex: *de acordo com, para, segundo, de fonte segura, ...*

Os marcadores de reformulação também modificam um ponto de vista. É o caso de *isto é, dito de outro modo, em outras palavras, enfim, em resumo, finalmente, no final das contas, no fundo, depois de tudo, em todo caso, na realidade...*

c) **Conectores argumentativos**- estes associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Eles “permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, ou ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou reforçar uma inferência, ou um contra-argumento” (ADAM, 2011, p189).

Quadro 5- Conectores argumentativos

Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos	<i>Certamente, embora, apesar de que, ainda que...</i>
Conectores argumentativos marcadores do argumento	<i>Porque, já (uma vez) que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal...</i>
Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte	<i>Mas, porém, contudo, entretanto, no entanto,...</i>
Conectores argumentativos marcadores de conclusão	<i>Portanto, então, em consequência,</i>

Fonte: ADAM, 2011, p. 189

4 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem natureza empírica e seu fio condutor foram 27 produções escritas de alunos do 5º ano do EF, obtidas em condições de produção distintas. Para fazer a análise foi necessário fundamentar-se em quatro aportes teóricos distintos que forneceram os parâmetros analíticos básicos para analisar os textos produzidos pelos participantes do estudo. A investigação pautou-se em critérios *ad hoc* fornecidos pela retórica (BRETON, 2002), pela linguística textual (ANTUNES, 2005), pela AD francesa- conceitos de heterogeneidade mostrada e constitutiva (REVUZ, 2004) e pela Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011). O objetivo do trabalho foi identificar, nas produções dos alunos da 5ª série de ensino fundamental, as marcas linguísticas e os indícios extralinguísticos de leituras anteriores presentes em seus textos, mobilizando-se para tanto parâmetros selecionados em função das produções, uma vez que uma teoria única, não contemplaria todas as marcas linguísticas produzidas. A hipótese de estudo foi a da existência de um vínculo muito estreito entre experiência leitora e maior facilidade de produção escrita. Nesse sentido, a investigação partiu da premissa de que as marcas linguísticas utilizadas, as escolhas estilísticas feitas pelos alunos estariam correlacionadas, estreitamente, ao fato de os sujeitos serem ou não leitores, o que se buscou averiguar, inicialmente, por meio de um questionário de perfil leitor, aplicado antes das produções textuais consideradas.

4.1 Objetivos da pesquisa

4.1.1 Objetivo geral

Investigar a influência da leitura na produção de textos opinativos, dado que a leitura pode criar novas possibilidades de expressão, com base nas experiências leitoras de cada redator.

4.1.2. Objetivos específicos

Analisar os textos produzidos por alunos de 5ª série (ensino fundamental de oito anos) quanto aos critérios: tipos de argumentos mobilizados, marcas de polifonia, coesão, coerência, estrutura intra e extralinguística, subdividindo os textos em três grupos: 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico; 2- construções textuais que utilizam

alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria; 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão.

Identificar diferenças, se houver, entre os textos escritos por alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, segundo o critério ser leitor habitual ou não, na avaliação da pesquisadora e professora da turma.

Cotejar as produções escritas (três) com as respostas ao questionário.

Observar se de fato existe diferença qualitativa entre as produções daqueles alunos que declararam ler, habitualmente, daquelas dos alunos que declararam ler esporadicamente.

Identificar elementos textuais que trouxessem informações adicionais além das consideradas essenciais, como a mobilização de argumentos, o emprego de advérbios e adjetivos avaliativos, operadores argumentativos e articuladores lógicos, o uso de discurso direto, polifonia, que complementam as construções frasais mais elaboradas em decorrência das leituras realizadas.

4.2. Hipóteses do trabalho

1. Alunos leitores estabelecem hipóteses interpretativas demonstrando desempenho superior em produções de textos de opinião;
2. Alunos leitores têm mais familiaridade com a escrita, apresentando construções frasais, vocabulário e ideias que evidenciam a contribuição de leituras anteriores em sua produção textual.

4.3 Procedimentos

O estudo em pauta desenvolveu-se no segundo semestre de 2011, em uma escola da rede particular de Santa Cruz do Sul, envolvendo os 29 alunos de 5ª série do ensino fundamental, com idade entre 10 e 12 anos.

As etapas do trabalho compreenderam quatro momentos:

1. Apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
2. Aplicação do questionário para tomada de conhecimento dos hábitos de leitura da população participante;
3. Primeira produção; tema escolhido pela turma: uso dos celulares em sala de aula;
4. Segunda produção; tema de livre escolha de cada participante;

5. Terceira produção; tema sugerido pela professora, autora desta pesquisa-horários e regras.

As produções ocorreram em sala de aula, sem consulta a materiais que pudessem servir de referência na formulação de opiniões e na elaboração de argumentos, o que demandou recorrer à memória leitora de cada participante. O tempo necessário, em média, para a escrita de cada texto girou em torno de dois períodos de aula, de 45 minutos cada.

4.3.1 Caracterização do estudo

Este trabalho propôs a produção e análise de 27 textos produzidos pelos alunos de 5ª série. No que se refere à análise dos dados coletados, o estudo foi qualitativo, quantificando-se apenas o estritamente necessário à interpretação, discussão e reflexão teórica.

4.3.2 População e amostra

Os participantes da pesquisa foram estudantes da 5ª série do ensino fundamental, matriculados na rede particular de ensino de Santa Cruz do Sul (RS). A amostra foi constituída por 29 alunos, com idades variando entre dez e doze anos, sendo dezessete do sexo masculino e doze do sexo feminino. Os 29 alunos responderam a um questionário, o qual foi respondido em casa, e suas produções foram subdivididas em três subgrupos, de acordo com as construções de sentido estabelecidas em seus textos: 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico; 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria; 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão.

4.3.3 Instrumentos de pesquisa

A pesquisa constitui-se de dois instrumentos. O primeiro foi um questionário (ANEXO 1) aplicado no início do estudo, na tentativa de conhecer a população participante quanto às práticas usuais de leitura e quanto aos materiais lidos.

O segundo instrumento de pesquisa foram os textos produzidos pelos alunos participantes, em três condições de produção diferentes. O tema da primeira produção foi escolhido pela turma - o uso do celular em sala de aula; o segundo foi de livre escolha do

público participante; e o terceiro tema - horários e regras - foi lançado pela professora, autora desta pesquisa, com base numa discussão em andamento na comunidade escolar.

Os dados da coleta foram lidos. Ou seja, foram lidas todas as produções textuais de todos os 29 alunos. A partir dessa leitura prévia foram criados os critérios: 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico; 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria; 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão. Só então foram selecionadas as 27 produções da amostra selecionada. Em seguida, os 27 textos selecionados foram comparados com as respostas dos questionários de cada participante.

5 A ANÁLISE: argumentos, recursos de coesão, voz do outro, formação discursiva e conectores utilizados para a construção do texto

De hábito, quando textos são analisados, o proponente do estudo opta por uma linha de análise: ou a retórica, ou a linguística textual, ou a análise do discurso, ou ainda, mais recentemente, a análise textual do discurso. Porém, cada vez que a análise é realizada, percebe-se que nem todas as construções dos sujeitos escritores foram contempladas no estudo. Ora aspectos lexicais são privilegiados, ora aspectos contextuais.

Nesta pesquisa houve a preocupação em analisar as mais diversas formas de construção de sentidos, viabilizadas por meio de argumentos, escolhas lexicais, marcadores de argumentação, da presença do outro no discurso etc. O interesse foi investigar a influência da leitura na produção de textos opinativos. Os textos produzidos pelos alunos da 5ª série do ensino fundamental foram analisados contemplando quatro linhas de análise:

1. a **retórica** preceitua que o texto argumentativo requer o uso de argumentos que sustentem a tese inicial, ou seja, razões que justifiquem o do ponto de vista proposto, na tentativa de convencer o leitor de que a tese é coerente.

2. a **linguística textual**, enfoca os elementos indicadores de relações de sentido e da orientação argumentativa, analisando os recursos no estabelecimento da coesão: reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005).

3. a análise do discurso, em especial, o conceito de **heterogeneidade mostrada e constitutiva** (REVUZ, 2004), em que a presença do outro pode explícita ou implicitamente ser identificada no discurso.

4. a **análise textual do discurso** (ADAM, 2011) analisa as ligações de sentido construídas no discurso, reiterando a importância da junção de linguística textual e de análise do discurso.

Critérios criados em decorrência da conjunção teórica proposta:

Quadro 6- Critérios de análise textual de textos opinativos

1. Retórica	a) Argumentos de autoridade; b) Argumentos com apelo a pressupostos comuns; c) Argumentos pelo exemplo.
2. Linguística textual	a) Reiteração- repetição e substituição b) Associação- seleção lexical
3. Análise do discurso	a) Heterogeneidade mostrada- aspas, remissão a outro discurso, significação normalmente óbvia- de acordo com o senso comum... b) Heterogeneidade constitutiva- a polifonia
4. Análise textual do discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas da formação discursiva • Os conectores- marcadores

Para relacionar leitura e produção de textos, enquadrou-se cada texto produzido em uma categoria, conforme as construções de sentido estabelecidas pelo aluno- sujeito de sua produção. O primeiro nível compreende textos que apresentam diversas e ricas construções de sentido, apresentando, por exemplo, tema, argumentos, conexões e marcadores de argumentatividade. O segundo nível engloba textos que apresentam alguns dos itens considerados primordiais para uma boa argumentação. O terceiro nível indica dificuldades por parte do aluno no que concerne à estruturação do tema e das ligações de sentido. Por apresentar essas características, optou-se em nomeá-los da seguinte forma:

Esquema 10 – Subgrupos estabelecidos para a constituição dos textos a serem analisados no presente estudo.

1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico

2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria

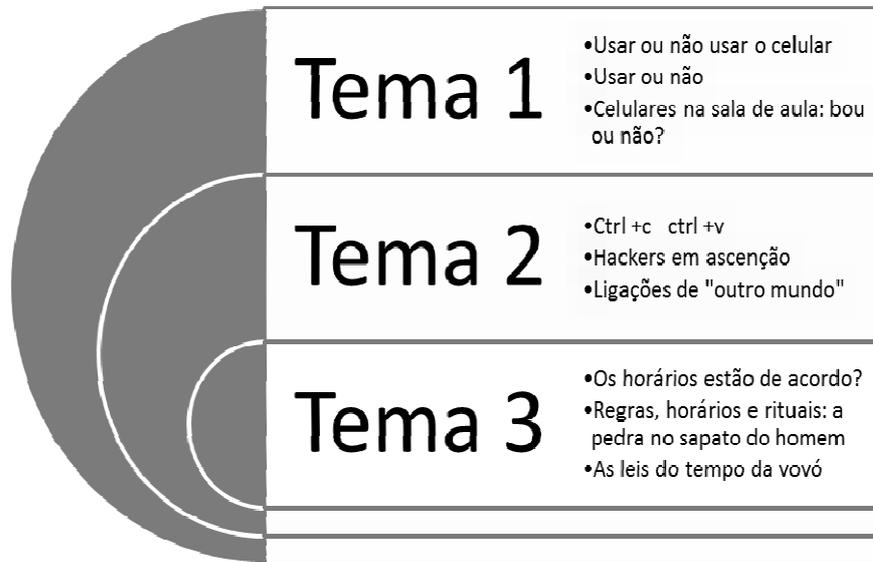
3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão

O objetivo da presente pesquisa foi, como já dito, verificar as marcas textuais utilizadas e o manejo linguístico dos autores dos textos, correlacionado-as, em seguida, ao fato de eles serem ou não leitores assíduos, buscando vincular a habilidade demonstrada nas construções de sentido estabelecidas nos textos com a experiência leitora anterior. Em consonância com esse pressuposto, cada grupo de textos será analisado de acordo com os critérios anteriormente estabelecidos para, mais adiante, fazer-se a comparação da produção com o resultado do preenchimento dos questionários, contrapondo as informações com as produções. Os 27 textos analisados estão anexados ao final do estudo, de acordo com o grupo ao qual cada um deles pertence.

Grupo 1- construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico- anexo 2

Os textos abaixo mencionados no gráfico esquemático apresentam expressivo número de elementos coesivos, de argumentos e de construções que apresentam certo refinamento estilístico.

Esquema 11- Distribuição dos textos selecionados do subgrupo 1



De forma descritiva, apenas o texto “Ctrl+c Ctrl+v”- tema 2, de livre escolha- será analisado. Os demais serão apresentados em esquema, logo em seguida. Em “Ctrl+c Ctrl+v” a autora utilizou-se de um tipo de argumento muito comum para sustentar sua tese. Ao declarar que “*para os estudantes a internet pode ser uma boa ferramenta de estudo se usada adequadamente*”, ela faz uso do argumento que faz apelo a pressupostos comuns, nesse caso, a ênfase recai sobre o fato de que a internet auxilia nos estudos. Nesse caso, como em outros, o pressuposto comum tem a vantagem de basear-se na opinião da maioria dos leitores, não exigindo muito esforço para o convencimento e aceitação de determinada ideia ou tese.

Ainda nesse texto, na pretensão de estabelecer relações de sentido entre as partes do texto, a autora reitera uma expressão, repetindo, o sintagma em destaque: “*Cada dia que passa a modernidade aumenta. Cada dia que passa os cientistas descobrem a cura para alguma doença. Cada dia que passa há um novo videogame sem controle. Obviamente, cada dia que passa a internet...*” Nesse início de texto, a repetição tem o poder de agregar força ao que vem a ser dito, introduzindo o tema em questão, reiterativamente.

Além desta, a autora usa, em dois momentos, outra forma de reiteração, agora por meio da substituição pronominal, mais comumente utilizada nas produções, a fim de evitar a repetição. No primeiro parágrafo usa o pronome pessoal do caso reto “ela” referindo-se à internet; já no penúltimo parágrafo o pronome oblíquo “-la” retoma novamente o objeto indireto “internet”.

Quanto à polifonia, foi mobilizada, neste texto, em dois momentos. No quarto parágrafo, a autora declara que “chegou ao ponto de algumas escolas só aceitarem trabalhos manuscritos”. Ao tornar as escolas sujeitos da ação, outra voz é introduzida no texto. O dito não é da autora, mas sim, de uma instituição preexistente que tomou voz pela ação desta voz que aparece no texto. Essa voz diz algo que a menina não diria. Ela introduz uma polêmica, uma voz destoante. Em seguida, quando a aluna usa o pronome “nós” (último parágrafo), a intenção é de não assumir o comando da voz, mas de fazer com que o leitor se reconheça como uma força a mais na declaração, não dada por um “eu”, autoritário, dono da verdade, que se considera superior, mas por um “nós”, coletivo, menos arbitrário e mais poderosos já que sua fonte é um coletivo de pessoas.

Adam (2011) apresenta cinco grandes tipos de operações que asseguram o agrupamento das proposições- enunciados, dando continuidade textual. A presente pesquisa se concentrará, exclusivamente, nas conexões estabelecidas nos textos, já que os demais tipos de operações são, de certa forma, tratados pela linguística textual.

Logo no primeiro parágrafo, o advérbio *obviamente* indica quem assume o ponto de vista claramente exposto; é o que pela análise textual do discurso é chamado de marcador de escopo de uma responsabilidade enunciativa. Além disso, o uso de organizadores textuais é recorrente, como no caso de *além de* (2º parágrafo). O referido organizador é enumerativo, elencando uma sequência de pontos negativos sobre a internet.

Os conectores argumentativos são bastante mobilizados nessa construção do texto. Os conectores *mas, porém, contudo* são contra-argumentativos, marcadores de um argumento forte. Já o conector *então* é empregado com a função de marcar a conclusão argumentativa.

Destaque também para os marcadores da formação discursiva, responsáveis por informações e valores que ecoam a voz do adulto. Significa dizer que o que foi dito não sou da voz do autor, mas de outra fonte capaz de exercer ‘poder’ sobre suas afirmações. Neste texto é possível averiguar esse critério quando a autora salienta que “crianças, estudantes, se fizerem este uso (da internet) incorreto pode ser um alvo prejudicial no aprendizado do indivíduo”. O trecho destaca a influência de valores de uma geração a frente do aluno que escreveu o texto, pois uma criança de dez anos ainda não afirmaria isso com tanta convicção, ainda mais, por serem adeptas desta tecnologia. O fato de trazer afirmações de outras vozes para sustentar seu texto, demonstra um importante manejo linguístico na tentativa de convencer o leitor.

A exemplo deste texto (Ctrl+c ctrl+v), os demais foram analisados, conforme Anexo 2, chegando-se ao seguinte quadro de esquematização dos recursos empregados em cada texto deste primeiro grupo:

Quadro 7 - Análise dos textos do grupo 1

	Retórica-argumentos utilizados	Linguística textual-recursos de coesão	Análise do discurso-a presença do outro	Análise textual do discurso- os conectores e formação discursiva
Usar ou não usar o celular, eis a questão	<p>*Argumento de autoridade- estatística do número de celulares por habitante- 1,08; e as leis estaduais e o projeto de lei (2246/2007);</p> <p>*Argumento por exemplo- <i>alguns estudantes não aguentam as eternas aulas...</i>;</p> <p>*Argumento que apela a pressupostos comuns- <i>o celular pode ser uma fonte de pesquisa... ou em caso de emergência...</i></p>	<p>*substituição lexical- celular/ esse pequeno aparelho;</p> <p>*substituição gramatical- pronominal- celular/ele;</p> <p>* elipse- <i>o (aprendizado) dos outros;</i></p> <p>* paráfrase- <i>ou seja,...; resumindo...</i></p>	<p>*paráfrase- <i>usar ou não usar o celular, eis a questão;</i></p> <p>*A presença da terceira pessoa- <i>alguns estudantes; seu aprendizado, mas o dos outros também; há também uma lei; 2246/2007;</i> além dos exemplos citados no 3º parágrafo.</p>	<p>*marcador enumerativo de integração linear- <i>não só...mas o dos outros também;</i></p> <p>*marcador de reformulação- <i>resumindo;</i></p> <p>* marcador enumerativo aditivo- <i>e só;</i></p> <p>*conector argumentativo marcador de conclusão- <i>portanto;</i></p> <p>* conector contra-argumentativo marcador e argumento forte- <i>mas</i> - marcador da formação discursiva- <i>ele (o celular) pode atrapalhar o desempenho dos alunos, na sala de aula.</i></p>
Usar ou não?	<p>*Argumento com apelo a pressuposto comum- <i>pois muitas pessoas afirmam que o uso do mesmo é muito necessário;</i></p> <p>*argumentos pelo exemplo- 3º e 4º parágrafos;</p>	<p>* substituições lexicais- <i>o celular/ do mesmo; os celulares/ esses objetos/ o acessório/esta tecnologia;</i></p> <p>*substituição gramatical- pronominal- o celular/ suas comunicações/sua proibição/seu uso;</p>	<p>* a terceira pessoa no discurso- <i>muitas pessoas afirmam; para cada cidadão brasileiro; crianças e adolescentes; seu professor; a maioria; aos professores;</i></p> <p>* o autor mais o outro (leitor)- <i>achamos; sabemos; nós;</i></p>	<p>*organizador enumerativo aditivo- <i>além;</i></p> <p>* conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>porém;</i></p> <p>*marcadores de reformulação- <i>com isto; bom;</i></p> <p>* conectores argumentativos marcadores de conclusão- <i>por isto; portanto;</i></p> <p>*Organizador temporal- <i>enquanto;</i> - marcador da formação discursiva- <i>é</i></p>

				<i>uma falta de respeito aos professores que estudam...</i>
Celulares na sala de aula: bom ou não?	<p>*Argumento de autoridade- <i>leis estaduais; estatística; opinião do advogado e professor de direito;</i></p> <p>*argumento pelo exemplo- professora de Ponta Grossa e da Unisc;</p>	<p>*substituição lexical- <i>os celulares/ esta tecnologia;</i></p> <p>*substituição gramatical-pronominal- <i>aparelho/usá-lo; os celulares/ eles;</i></p> <p>*paráfrase- <i>ou seja...</i></p>	<p>*a terceira pessoa no discurso- <i>as estatísticas mostram; na opinião do advogado e professor;</i></p> <p>*a voz do autor e do outro- <i>nós estudantes; nós pensamos;</i></p>	<p>*conector argumentativo</p> <p>marcador de conclusão- <i>então;</i></p> <p>* conector contra-argumentativo</p> <p>marcador de argumento forte- <i> todavia; contudo;</i></p> <p>*organizadores enumerativos aditivos- <i> assim como; inclusive; não é só em...;</i></p> <p>*marcador de ilustrações e exemplos- <i> tais como; por exemplo;</i></p> <p>* marcador de escopo de uma responsabilidade enunciativa- <i> na opinião do advogado;</i></p> <p>- marcador da formação discursiva- <i>nós, estudantes, devemos respeitar os lugares adequados para usarmos...</i></p>
CTRL+C CTRL+V	<p>* Argumento que apela a pressupostos comuns -<i>Para os estudantes a internet pode ser uma boa ferramenta de estudo...</i>-</p>	<p>* Reiteração-repetição de expressão; <i>Cada dia que passa;</i></p> <p>* substituição gramatical-pronominal -<i>Ela e -la, retomando internet;</i></p>	<p>* a terceira pessoa no discurso -<i>Chegou ao ponto de algumas escolas só aceitarem trabalhos manuscritos;</i></p> <p>* a voz do autor e do outro- <i>Nós achamos-</i> no uso do pronome “nós”.</p>	<p>* organizador enumerativo- <i>além de;</i></p> <p>* marcador de escopo de responsabilidade enunciativa- <i>obviamente;</i></p> <p>* conector contra-argumentativo de um argumento forte- <i>mas, contudo, porém;</i></p> <p>* conector argumentativo</p> <p>marcador de conclusão- <i>então.</i></p> <p>-marcador da formação discursiva- <i>crianças, adolescentes, se fazerem este uso incorreto pode ser um alvo prejudicial...</i></p>

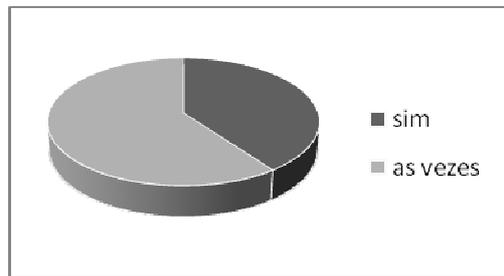
Ligações de “outro mundo”	<p>*argumento pelo exemplo- citação de Arthur H; *argumento de autoridade- <i>é o que muitos pesquisadores do assunto pensam...</i>; *argumento que apela ao senso comum- 1º parágrafo.</p>	<p>*substituição lexical- <i>estranhas criaturas/ óvnis/ aliens; et de Varginha/ suposto alien</i>; *substituição gramatical-pronominal- <i>óvnis/ eles; muitos/alguns/ outros</i>; *substituição lexical- por expressão descritiva- <i>objetos voadores (nave); pesquisadores do assunto</i>;</p>	<p>* uso de aspas- citação direta- fala do outro- Hoeltz, frases anônimas; *terceira pessoa do discurso- <i>muitos; alguns; outros; os que acreditam; é o que muitos pesquisadores do assunto pensam</i>; * a voz do autor mais a do outro- <i>estamos sozinhos</i>;</p>	<p>*conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas</i>; porém; *marcador de reformulação- <i>afinal</i>; - marcador da formação discursiva- <i>não há como provar se os aliens são ou não são reais</i>.</p>
Hackers em ascensão	<p>*argumento pelo exemplo- hackers bem e mal sucedidos- 4º parágrafo; *argumento de autoridade- do autor- <i>e você aí nem tem 18 anos e se limita a jogar...</i></p>	<p>*substituição gramatical-pronominal- os hackers/ eles; *substituição lexical- por expressão descritiva- os hackers/ esses mestres da tecnologia; *elipse- <i>se (a evolução) será para...</i>; *paráfrase- <i>(pois não completou 18 anos desde a sua criação)</i>.</p>	<p>* realização do discurso em uma língua adequada à situação- <i>“invasões”</i>; * diálogo com o leitor- <i>eu e você; e você aí; sua mesinha; mas fique você; você terá; a nós</i>; *significação da palavra normalmente óbvia- <i>coisa do gênero</i>.</p>	<p>*marcador de ilustração e de exemplo- <i>como</i>; *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas</i>. - marcador da formação discursiva- <i>a internet expõe os seus usuários</i>.</p>
Os horários estão de acordo?	<p>* argumento de senso comum- <i>a imposição das regras tem como objetivo manter uma sociedade em harmonia...</i>; * argumento pelo exemplo- <i>em um texto que li...</i></p>	<p>*substituições lexicais- <i>horários/sem o mesmo; escola, trabalho, reunião, casamentos, aniversários...as pessoas têm muitos compromissos; da criança/o aluno</i>; * substituição gramatical-pronominal- a imposição das regras/ dela; da criança/levá-la;</p>	<p>* fonte externa- <i>em um texto que li</i>; *a voz do autor e do outro- <i>desde pequenos devemos; nosso cotidiano; é bem termos horários</i>.</p>	<p>*organizador temporal- <i>desde pequenos</i>; * marcador de ilustração e de exemplo- <i>como por exemplo</i>; *conector argumentativo marcador do argumento- <i>pois</i>; * organizador enumerativo aditivo- <i>e também</i>; *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas</i>. -marcador da formação discursiva- <i>a imposição das regras tem como objetivo manter uma sociedade em harmonia</i>.</p>

Regras, horários e rituais: a pedra no sapato do homem	*argumento de senso comum- <i>acredito que as crianças devem se divertir; essas crianças ficam estressadas;</i>	*substituição gramatical-pronominal- <i>os filhos/ deles; crianças/ algumas/ eles;</i> *substituição lexical- <i>os filhos/ essas crianças;</i>	* uso das aspas-citação direta- fala do pai; dos filhos; * diálogo com o leitor- <i>caro leitor; não concorda?; juntos; converse; pense e repense;</i> *a 1ª pessoa do singular- <i>acredito.</i>	*organizador enumerativo aditivo- <i>além disso;</i> * organizador temporal- <i>e, mais tarde.</i> - marcador da formação discursiva- <i>essas crianças ficam tristes e mergulhadas numa depressão sem fim.</i>
As leis do tempo da vovó	*argumento de autoridade-conhecimento da história; referência ao Jornal Nacional.	*substituição lexical- <i>revolucionários/ jovens/ guerrilheiros/ guerrilheiros do séc.21; vovôs/ coroas/ditadores.</i> * substituição gramatical-pronominal- <i>as leis/elas.</i> * paráfrase- <i>nessa questão cabeluda, que são as leis atuais,...</i>	*referência a dados externos ao texto- <i>há mais de 5 mil anos; Jornal Nacional; pré-história;</i> *a terceira pessoa- <i>sem adonar-se dela- existem os revolucionários; mas também existem os vovôs;</i> *uso da 1ª pessoa do singular- <i>o que eu quero dizer;</i> * autor mais o outro- <i>podemos.</i>	*organizador temporal- <i>hoje em dia/ não foi ontem;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas;</i> * marcador de ilustrações e de exemplos- <i>por exemplo;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois/porque;</i> * conector argumentativo marcador de conclusão- <i>por isso/ enfim.</i> - marcador da formação discursiva- <i>já se passaram milhares de anos e as pessoas deveriam estar mais evoluídas.</i>

Fonte: a autora

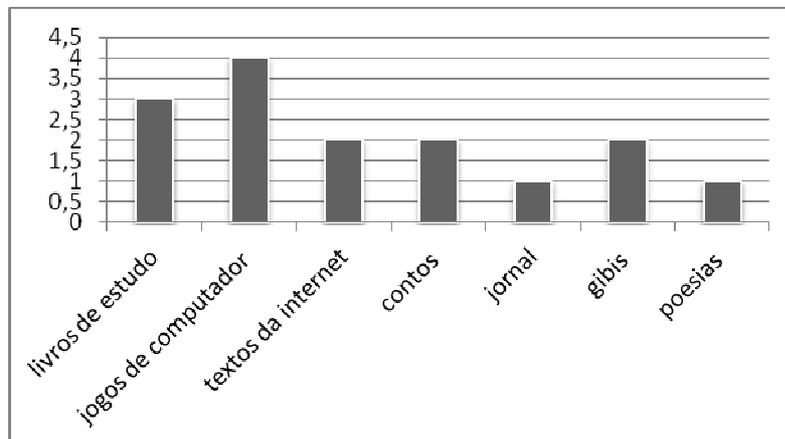
Os nove textos selecionados para integrar este primeiro grupo - construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico - foram escritos por cinco alunos. De acordo com os resultados de seus questionários, seu perfil leitor pode assim ser esquematizado:

1. Número estimado de livros em casa- 1070; média de 214 por domicílio.
2. Revistas em casa- os cinco têm assinatura, em média, de três exemplares.
3. Jornais- os cinco têm assinatura de, em média, dois títulos.
4. Internet- todos têm acesso.
5. Leem diariamente:

Gráfico 1 - Leitores diários do grupo 1

Fonte: a autora

6. Seus pais leem diariamente- os cinco responderam que sim
7. Gosta de ler- 4 sim; um às vezes.
8. Ao ler um livro dois param na metade e três leem até o final.
9. Assuntos sobre os quais gosta de ler- a maioria prefere aventura;
10. O que lê diariamente

Gráfico 2 - Leituras diárias do grupo 1

Fonte: a autora

Grupo 2- construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria- anexo 3

Os textos abaixo analisados integram o segundo grupo, os quais apresentam boas construções de sentido, apresentando diferentes recursos no desenvolvimento de ideias e na estruturação de segmentos. Os textos, referidos no esquema a seguir, encontram-se anexados neste trabalho (ANEXO 3).

Esquema 12- Titulação dos textos do grupo 2

Tema 1	<ul style="list-style-type: none"> •Pode ou não pode •Para o bem ou o mal? •O uso do celular em sala de aula: permitir ou não permitir?
Tema 2	<ul style="list-style-type: none"> •Cinzas assustadoras •Eu não sou um lixo •Internet da atualidade
Tema 3	<ul style="list-style-type: none"> •Horários •Horários •Sem botar pressão

Fonte: a autora

Quadro 8- Análise dos textos do grupo 2

	Retórica-argumentos utilizados	Linguística textual-recursos de coesão	Análise do discurso-a presença do outro	Análise textual do discurso- os conectores
Pode ou não pode	*argumento senso comum- <i>quase todos os alunos já estão com celulares; os celulares podem ser muito úteis;</i> *argumento pelo exemplo- <i>os celulares não estão podendo circular ...em SP, RJ...</i>	*substituição gramatical- <i>celulares/eles</i>	* a terceira pessoa- <i>com seus familiares; quase todos os alunos;</i> * uso da 1ª pessoa- <i>minha opinião.</i>	*organizador temporal- <i>não faz muito tempo;</i> *marcador de reformulação- <i>mas por outro lado.</i> - marcador da formação discursiva- <i>e estão ainda mais em sala de aula atrapalhando os professores.</i>
Para o bem ou o mal	*argumento senso comum- 2º parágrafo; *argumento de exemplo- 3º parágrafo.	*substituição gramatical- <i>o celular/ele;</i> *elipse- <i>pois eu acho que () atrapalha.</i>	*uso da 1ª pessoa- <i>minha opinião;</i> *a terceira pessoa- <i>um aluno com celular...</i>	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois;</i> *marcador de

				<p>ilustração e de exemplificação- <i>como</i>;</p> <p>*organizador enumerativo aditivo- <i>e também</i>.</p> <p>- marcador da formação discursiva- <i>o celular que tem internet tem o lado bom e o lado ruim</i>.</p>
O uso do celular em sala de aula: permitir ou não permitir?	<p>*argumento pelo exemplo- 2º e 3º parágrafos;</p>	<p>*elipse- () <i>estão/os celulares</i>;</p> <p>*substituição gramatical- <i>o uso do celular/ele</i>.</p>	<p>*uso da 1ª pessoa- eu acredito;</p> <p>* a terceira pessoa- <i>os alunos mandam; o professor está discutindo; um aluno fala; vários estados já adotaram</i>.</p>	<p>*conector argumentativo</p> <p>marcador de argumento- <i>pois/ porque</i>;</p> <p>*organizador enumerativo aditivo- <i>assim como/ ele também</i>;</p> <p>*marcador de ilustração e de exemplificação- <i>como</i>;</p> <p>*marcador de escopo de uma responsabilidade enunciativa- <i>de acordo com</i>;</p> <p>- marcador da formação discursiva- <i>o celular atrapalha muito na sala de aula</i>.</p>
Cinzas assustadoras	<p>*argumento de autoridade do autor- 1º e 2º parágrafo (conhecimento do assunto);</p> <p>*argumento senso comum- 3º parágrafo.</p>	<p>*substituição gramatical- <i>o vulcão/suas; cinzas vulcânicas/ elas</i>;</p> <p>*substituição lexical- <i>RS/ pessoal gaúcho; natureza/ mãe</i></p>	<p>*informações sobre o vulcão- conhecimento de mundo- 1º e 2º parágrafos;</p> <p>* a voz do autor e a do outro- <i>o que nós</i></p>	<p>*organizador temporal- <i>há alguns meses; no dia seguinte</i>;</p> <p>*conector argumentativo</p> <p>marcador de argumento- <i>pois</i>;</p>

		<i>natureza.</i>	<i>podemos fazer; nós aqui do RS; estamos preocupados.</i>	*conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>porém; mas; mas mesmo assim.</i> - marcador da formação discursiva- <i>estamos preocupados pois não é uma coisa normal.</i>
Eu não sou um lixo	*argumento pelo exemplo- assassino das 12 crianças; *argumento senso comum- sobre o bullying.	*substituição lexical- <i>o menino/o garoto; 10 meninas e dois meninos/ das crianças;</i> *substituição gramatical- <i>o menino/ ele.</i>	* informação de outra fonte- assassinato em Realengo (referência no texto); *a terceira pessoa- <i>muitas pessoas sofrem bullying; com adolescentes que são excluídos; quando uma pessoa sofre;</i> *uso da 1ª pessoa- <i>em minha opinião.</i>	*organizador temporal- <i>hoje em dia; e depois do ocorrido;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>porque;</i> *marcador de ilustração e de exemplificação- <i>por exemplo;</i> *conector argumentativo marcador de conclusão- <i>então.</i> - marcador da formação discursiva- <i>o bullying é um assunto muito grave.</i>
A internet da atualidade	*argumento senso comum- <i>muitas pessoas acham; nossa opinião; mas a internet é muito perigosa.</i>	*substituição gramatical- <i>a internet/ela.</i>	* terceira pessoa- <i>muitas pessoas;</i> * voz do autor e a do outro- <i>nossa opinião;</i> *referência ao leitor- <i>em que você; pois você pode pesquisar.</i>	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento

				forte- <i>mas</i> ; <i>mas mesmo assim</i> . - marcador da formação discursiva- <i>a internet existe há 25 anos e ajuda desde que foi fundada</i> .
Horários	*argumento senso comum- <i>um caso muito discutido, que cada um pensa diferente</i> .	*substituição gramatical- <i>algumas escolas/outras; dos alunos/puni-los</i> .	* terceira pessoa- <i>algumas escolas; algumas pessoas;</i> *referência ao leitor- <i> você está...</i> *uso da 1ª pessoa- <i>na minha opinião</i> .	Nenhum marcador ou organizador textual encontrado. - marcador da formação discursiva- <i>ao entrar numa escola você está se comprometendo com isso</i> .
Horários	*argumento senso comum- <i>se não cumprirmos os horários iremos prejudicar todo o grupo...</i>	*substituição gramatical- <i>chegar atrasado/isso</i> .	*terceira pessoa- <i>o mundo se confunde; as pessoas que trabalham;</i> *voz do autor e a do outro- <i>se não cumprirmos; iremos;</i> *voz do autor- <i>na minha opinião</i> .	*marcador de ilustração e de exemplificação- <i>como;</i> *organizador enumerativo aditivo- <i>também;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>porque</i> . - marcador da formação discursiva- <i>se não cumprirmos os horários iremos prejudicar todo o grupo</i> .
Sem botar pressão	*argumento senso comum- <i>muitas pessoas tem dificuldade</i> .	*substituição lexical- <i>as crianças e adolescentes/filhos</i> .	*terceira pessoa- <i>muitas pessoas; pessoas de todo mundo; as crianças e adolescentes;</i> *voz do autor- <i>na minha opinião</i> .	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois; porque;</i> *marcador de ilustração- <i>como;</i> *organizador temporal-

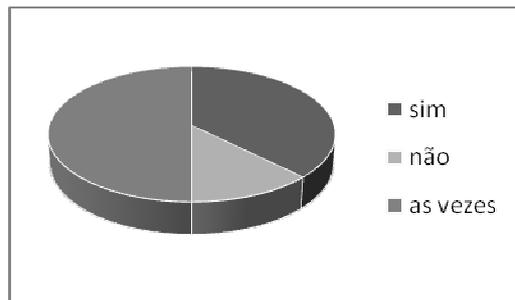
				<i>desde que;</i> *organizador enumerativo- <i>além de...</i> <i>ainda;</i> *conector contra- argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas; tanto que.</i> - marcador da formação discursiva- <i>não acho errado os</i> <i>pais estimularem os</i> <i>filhos a fazerem</i> <i>atividades...</i>
--	--	--	--	---

Fonte: a autora

Os nove textos selecionados para integrar o grupo 2 - construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria - foram escritos por oito alunos. De acordo com os resultados de seus questionários, seu perfil leitor pode assim ser esquematizado:

1. Número estimado de livros em casa- 743; média de 93 por domicílio.
2. Revistas em casa- sete tem assinatura de, em média, um exemplar.
3. Jornais- os oito têm assinatura de, em média, um título.
4. Internet- todos têm acesso.
5. Lê diariamente:

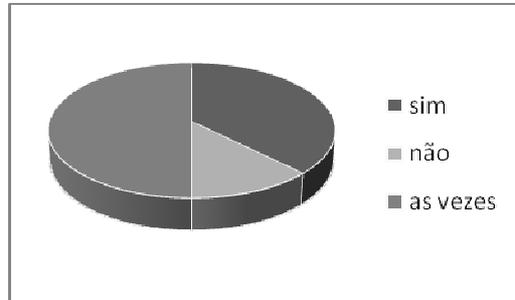
Gráfico 3 - Leitores diários do grupo 2



Fonte: a autora

6. Seus pais leem diariamente- cinco responderam que sim

Gráfico 4- Pais que leem diariamente- grupo 2

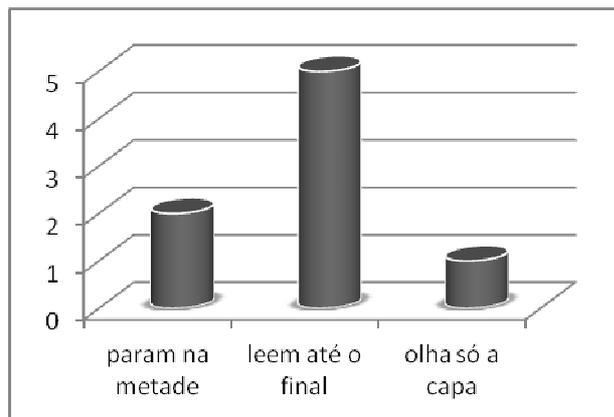


Fonte: a autora

7. Gosta de ler- 3 sim; 5 às vezes

8. Ao ler um livro:

Gráfico 5- Leitura do livro até o final- grupo 2

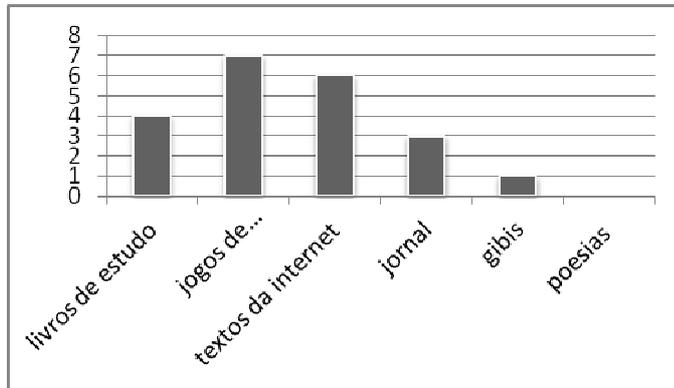


Fonte: a autora

9. Assuntos sobre os quais gosta de ler- a maioria prefere aventura, comédia e ação;

10. O que lê diariamente

Gráfico 6- Leituras diárias- grupo 2

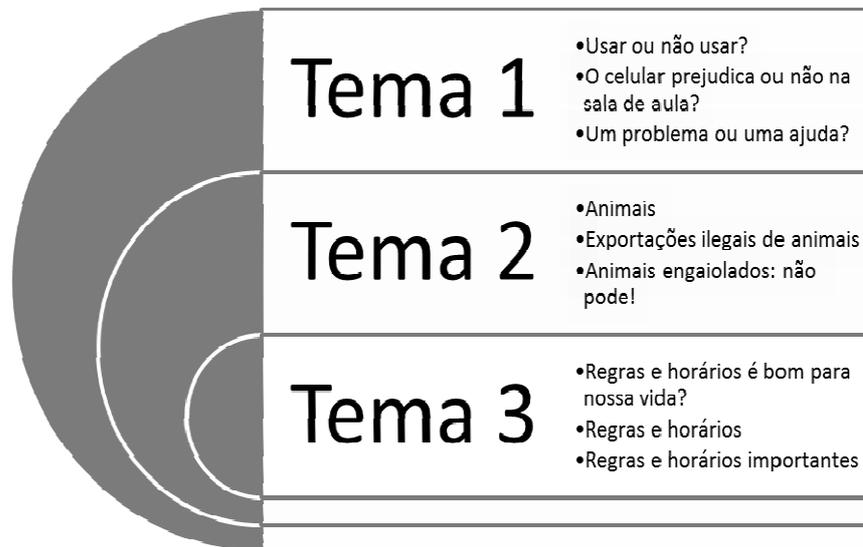


Fonte: a autora

Grupo 3: construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão – anexo 4

De acordo com os critérios estabelecidos na classificação de cada texto em determinado grupo, o terceiro quadro apresenta os recursos utilizados nesses textos (ANEXO 4).

Esquema 13- Titulação dos textos do grupo 3



Fonte: a autora

Quadro 9 - Análise dos textos do grupo 3

	Retórica-argumentos utilizados	Linguística textual-recursos de coesão	Análise do discurso- a presença do outro	Análise textual do discurso- os conectores e formação discursiva
Usar ou não usar?	*argumento pelo exemplo- <i>em Curitiba estão falando; os alunos que mexem em netbook.</i>	*substituição gramatical- <i>alunos/eles.</i>	* terceira pessoa- <i>em Curitiba estão falando; alguns alunos; os alunos que mexem em netbook; vai ter uma lei.</i>	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>como;</i> *organizador temporal- <i>quando toca.</i> -marcador da formação discursiva- <i>ainda mais que eles tem 15 minutos de intervalo para mexer no celular...</i>
O celular prejudica ou não na sala de aula?	*argumento senso comum- <i>a maioria os alunos; têm alunos que são a favor.</i>	*substituição lexical- <i>os celulares/telefones celulares; brasileiros/habitantes do Brasil; celulares/estes aparelhos;</i> <i>alunos/pessoas.</i> *substituição gramatical- <i>alunos/eles;</i> *elipse- <i>a maioria dos alunos/ alguns até deixam.</i>	*terceira pessoa- <i>os brasileiros; a maioria dos alunos; os alunos pegaram;</i> *voz do autor e do outro- <i>mas sabemos; chegamos; podemos concordar;</i> *voz do autor- <i>com meus estudos; cheguei à conclusão.</i>	*organizador temporal- <i>hoje em dia; agora;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>porque; pois.</i> - marcador da formação discursiva- <i>o celular atrapalha o 'ensinamento' dos alunos.</i>

Um problema ou uma ajuda?	*argumento senso comum- <i>celulares podem ser instrumentos que ajudam; mas celular pode ser algo que atrapalha.</i>	*substituição gramatical- <i>o celular/recolhê-los/devolvê-lo; celular/deixá-lo.</i>	*terceira pessoa - <i>existem pessoas que são a favor; os pais poderão estar com os filhos; e tem um aluno;</i> *voz do autor- <i>cheguei; sou a favor.</i>	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois;</i> *marcador de ilustração- <i>como;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas; porém;</i> *organizador enumerativo- <i>além de.</i> - marcador da formação discursiva- <i>quando o celular é usado de forma inadequada... deve haver punição.</i>
Animais	*argumento senso comum- <i>muita gente se pergunta; muitas pessoas acham.</i>	*substituição gramatical- <i>animais/eles; muitas pessoas/eles</i> (ao invés de elas); <i>animais/eles</i> (sem referente claro no texto, confundido-se com o pronome anterior).	*terceira pessoa- <i>muita gente; muitas pessoas; a maioria dos caçadores; polêmica com as pessoas; eles não gostariam de ser maltratados.</i>	*marcador de ilustração- <i>um exemplo;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois isso; porque.</i>

Exportações ilegais de animais	*argumento senso comum- <i>as exportações ilegais de animais quase sempre começam; as pessoas que exportam...</i>	Nenhum caso de substituição gramatical ou lexical.	*terceira pessoa- <i>as pessoas que exportam; quem compra ou quem vende.</i>	Nenhum marcador, organizador textual. - marcador da formação discursiva- <i>quem compra ou quem vende são pessoas ricas.</i>
Animais engaiolados: não pode!!!	*argumento pelo exemplo- <i>eu tenho uma calopsita...</i>	*substituição gramatical- <i>calopsita/dela/ela</i> (quatro vezes no mesmo período); <i>minha calopsita/ela.</i>	*voz do autor e do outro- <i>nós concordamos; nós chegamos;</i> *voz do autor- <i>eu tenho.</i>	*conector argumentativo marcador de argumento- <i>porque;</i> *organizador temporal- <i>toda vez que.</i> - marcador da formação discursiva- <i>os animais estão cada vez mais em extinção.</i>

Regras e horários é bom para nossa vida?	<p>*argumento senso comum- os horários as vezes são muito rígidos;</p> <p>*argumento pelo exemplo- em muitas ocasiões várias pessoas se atrasam...</p>	<p>*paráfrase- ou seja, com muitas regras;</p> <p>*substituição lexical- adultos/as pessoas;</p> <p>*substituição gramatical- adolescentes/eles.</p>	<p>*terceira pessoa- várias pessoas se atrasam; uma grande parte dos adolescentes; os adultos;</p> <p>*voz do autor- vou dizer; cheguei a uma conclusão.</p>	<p>*organizador enumerativo- e até;</p> <p>*marcador de ilustração- por exemplo;</p> <p>*conector argumentativo marcador de argumento- porque;</p> <p>*conector argumentativo marcador de conclusão- por isso;</p> <p>*conector contra-argumentativo marcador de argumento fortes (grafado mais erroneamente).</p> <p>- marcador da formação discursiva- as pessoas se descuidam e deixam a família de lado.</p>
Regras e horários	<p>*argumento senso comum- todas as escolas tem seus horários e suas regras...</p>	<p>*substituição gramatical- aluno/ele/se tornou;</p>	<p>* terceira pessoa- se um cidadão; se uma criança; quando pais tem que levar seus filhos.</p>	<p>* organizador temporal- quando;</p> <p>*conector argumentativo marcador de argumento- porque;</p> <p>*marcador de ilustração- por exemplo.</p> <p>- marcador da formação discursiva- isso é um aprendizado para o aluno.</p>

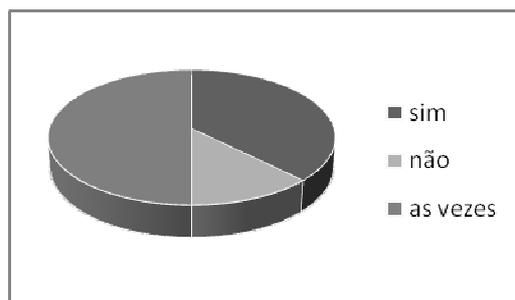
Regras e horários importantes	*argumento senso comum- <i>devemos respeitar os horários.</i>	*substituição lexical- <i>uma pessoa/o mesmo (quando deveria ser a mesma);</i> *substituição gramatical- <i>regras/elas.</i>	*terceira pessoa- <i>se uma pessoa; todo mundo;</i> *a voz do autor e a do outro- <i>devemos; sermos pontuais;</i> *voz do autor- <i>eu acho.</i>	*marcador de ilustração- <i>como por exemplo;</i> *conector contra-argumentativo marcador de argumento forte- <i>mas;</i> *conector argumentativo marcador de argumento- <i>pois; porque.</i> - marcador da formação discursiva- <i>é muito importante sermos pontuais.</i>
-------------------------------	---	---	---	--

Fonte: a autora

Os nove textos selecionados para integrar o grupo 3- construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão - foram escritos por oito alunos. De acordo com os resultados de seus questionários, seu perfil leitor pode assim ser esquematizado:

1. Número estimado de livros em casa- 898; média de 112, por domicílio.
2. Revistas em casa- cinco tem assinatura de, em média, um exemplar.
3. Jornais- os oito têm assinatura de, em média, um título.
4. Internet- um aluno não tem acesso.
5. Lê diariamente:

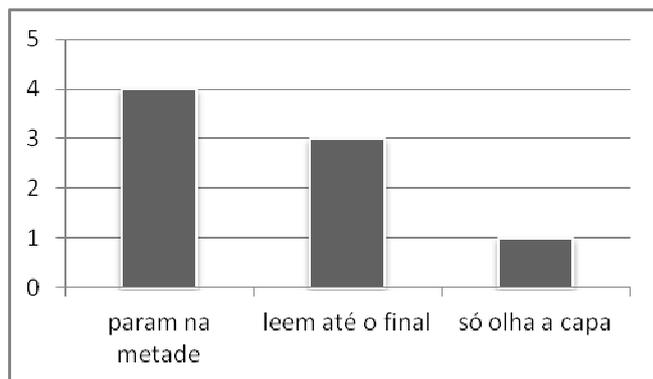
Gráfico 7 - Leitores diários- grupo 3



Fonte: a autora

6. Seus pais leem diariamente- quatro responderam que sim e três, às vezes.
7. Gosta de ler- 2 sim; 6 às vezes
8. Ao ler um livro:

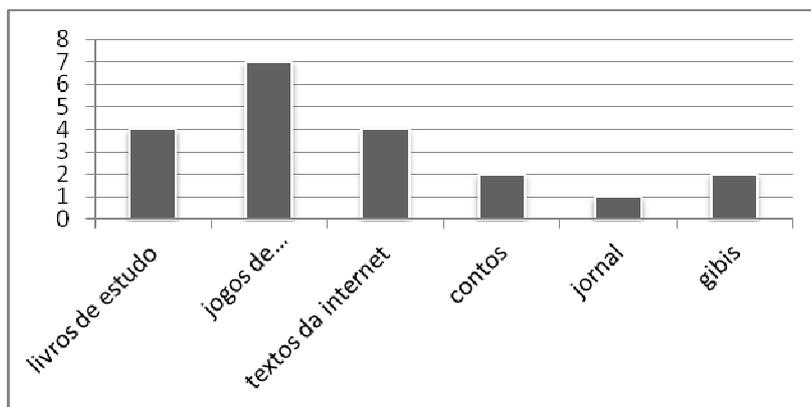
Gráfico 8- Leitura do livro até o final- grupo 3



Fonte: a autora

9. Assuntos sobre os quais gosta de ler- a maioria prefere aventura, comédia e ação;
10. O que lê diariamente

Gráfico 9 - Leituras diárias do grupo 3



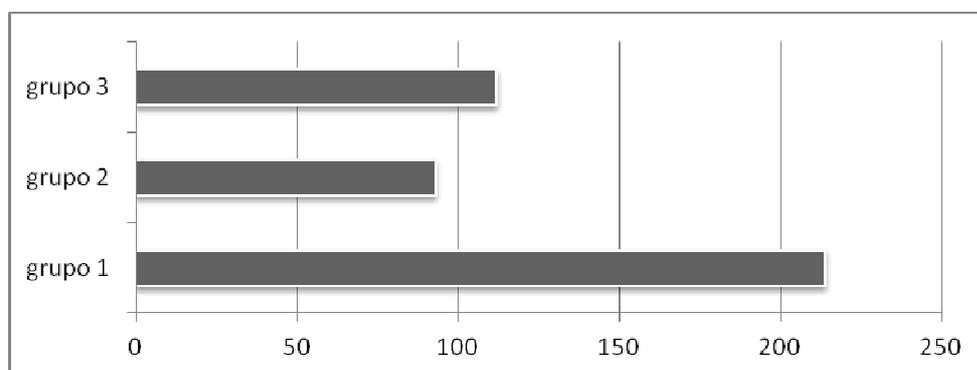
Fonte: a autora

Paralelo entre os três grupos- quanto aos hábitos de leitura

Como o objetivo deste trabalho visa identificar as diferenças no que concerne às construções de sentido estabelecidas nos textos produzidos por alunos leitores assíduos e leitores esporádicos, fez-se necessária a realização de um paralelo com os resultados obtidos a partir dos questionários.

Deste modo, observou-se que, em grande vantagem, a média do número de livros do grupo 1 se sobressai sobre os demais grupos, o que pode explicar as escolhas feitas em suas produções.

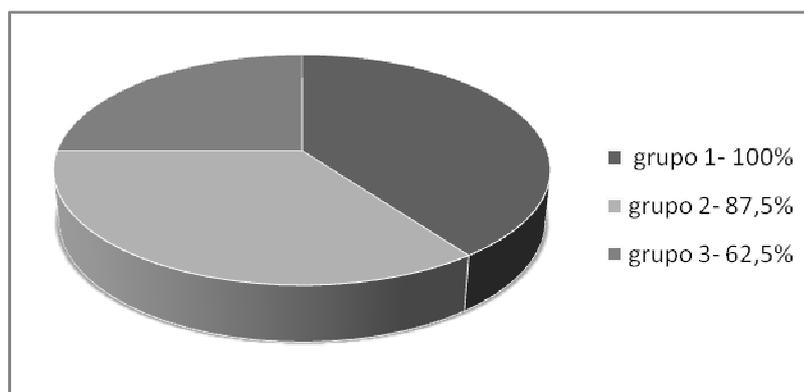
Gráfico 10- Paralelo - número de livros



Fonte: a autora

A diferença também se torna notável, quanto ao número de exemplares de revistas assinadas que as famílias têm em suas casas. A leitura destas revistas possibilita leituras atuais e críticas, na maioria das vezes, o que favorece a constituição de opiniões.

Gráfico 11- Paralelo- assinatura de revistas

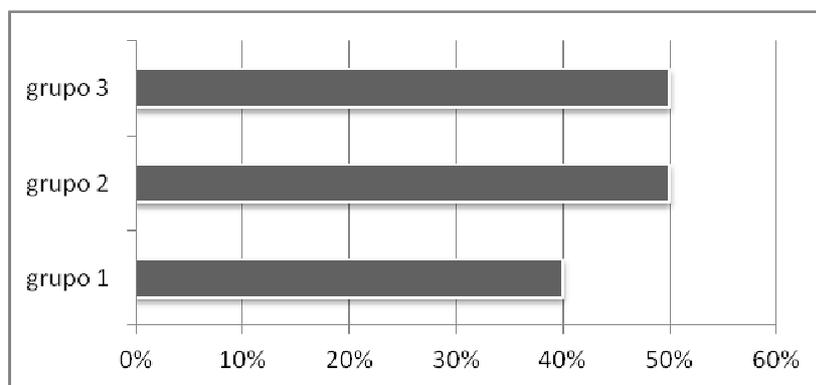


Fonte: a autora

Referente a assinaturas de jornais, constatou-se que todos os alunos participantes desta pesquisa têm assinatura de, no mínimo, um exemplar. O mesmo poderia ser afirmado sobre o acesso à internet, se não fosse um aluno do grupo três, o qual não tem acesso a essa ferramenta.

A leitura é prática diária para 50% dos alunos dos grupos 2 e 3. Já para o grupo 1 a leitura é diária para 40% destes, conforme a gráfico abaixo:

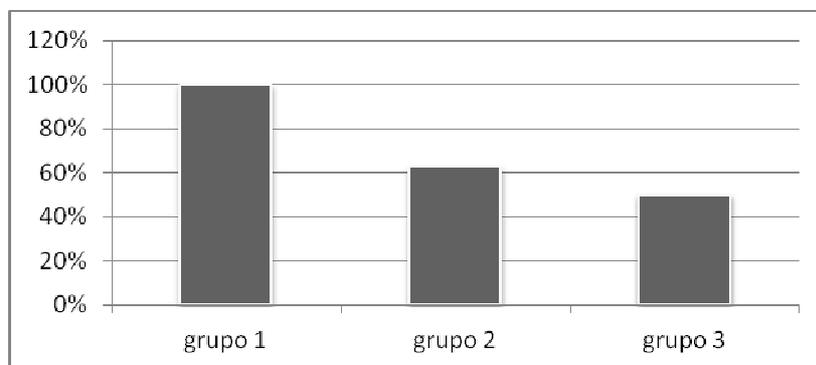
Gráfico 12- Paralelo- Leitores diários



Fonte: a autora

Os pais dos alunos do grupo 1 desta pesquisa leem diariamente. Comparado aos grupos 2 e 3, a diferença é notável, pois do grupo 2, a porcentagem dos pais leitores é de 60% e dos pais do grupo 3, este percentual caiu para os 50%.

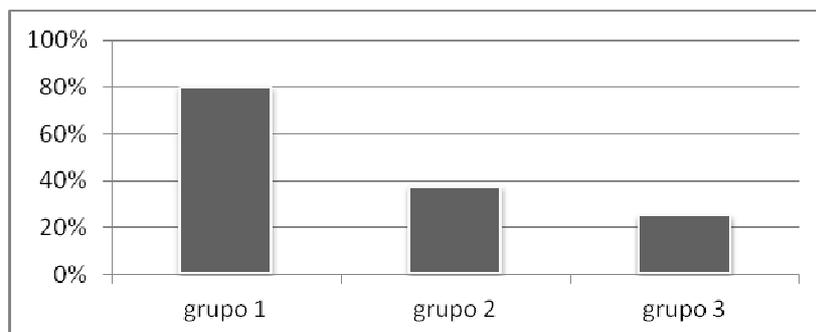
Gráfico 13- Paralelo- pais que leem diariamente



Fonte: a autora

Importante, também, é o julgamento que cada aluno fez quanto ao seu gosto pela prática da leitura. O grupo 1, novamente, apresenta bons índices, de 80%. Em contrapartida, os grupos 2 e 3 apresentam índices consideravelmente menores, 35% e 25%, respectivamente.

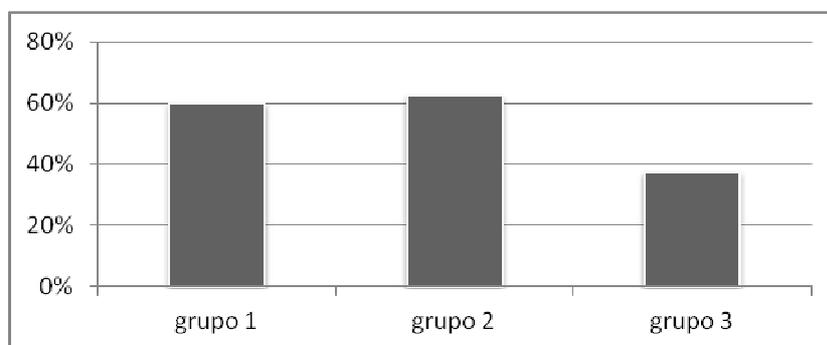
Gráfico 14- Paralelo- gosto pela leitura



Fonte: a autora

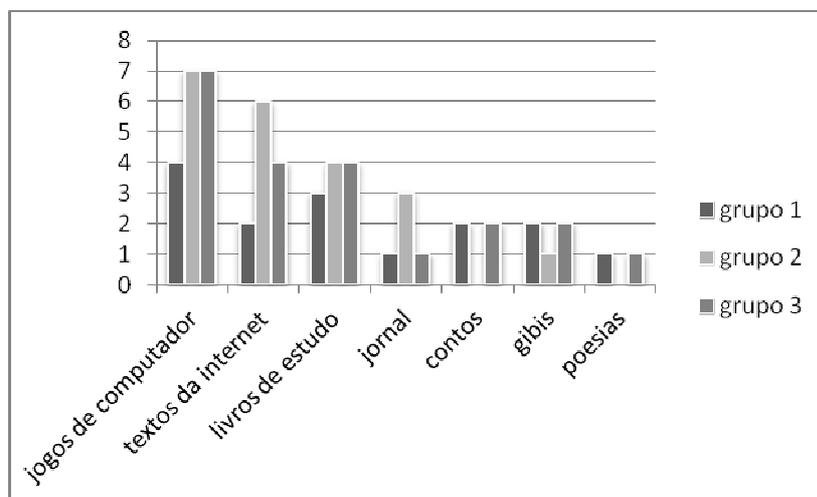
Dos alunos participantes deste trabalho de análise, 60%, em média, dos alunos do grupo 1 e 2 leem seu livro até o final e 35% dos alunos do grupo 3.

Gráfico 15- Paralelo- leitura do livro até o final



Fonte: a autora

As leituras diárias por eles realizadas contemplam diversos gêneros, como pode ser observado pelo gráfico abaixo:

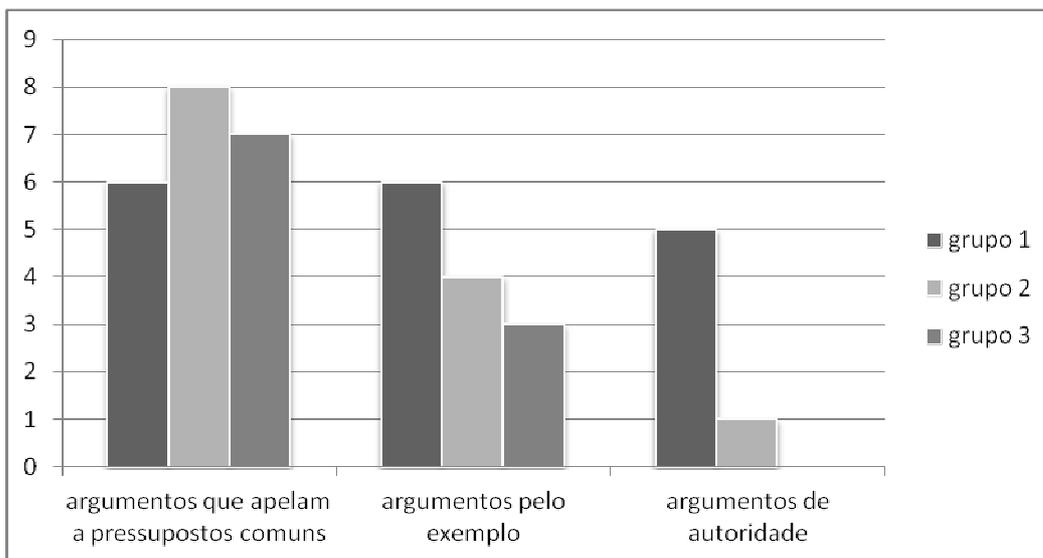
Gráfico 16- Paralelo- Leituras diárias

Fonte: a autora

Paralelo entre os três grupos quanto aos recursos utilizados em seus textos:

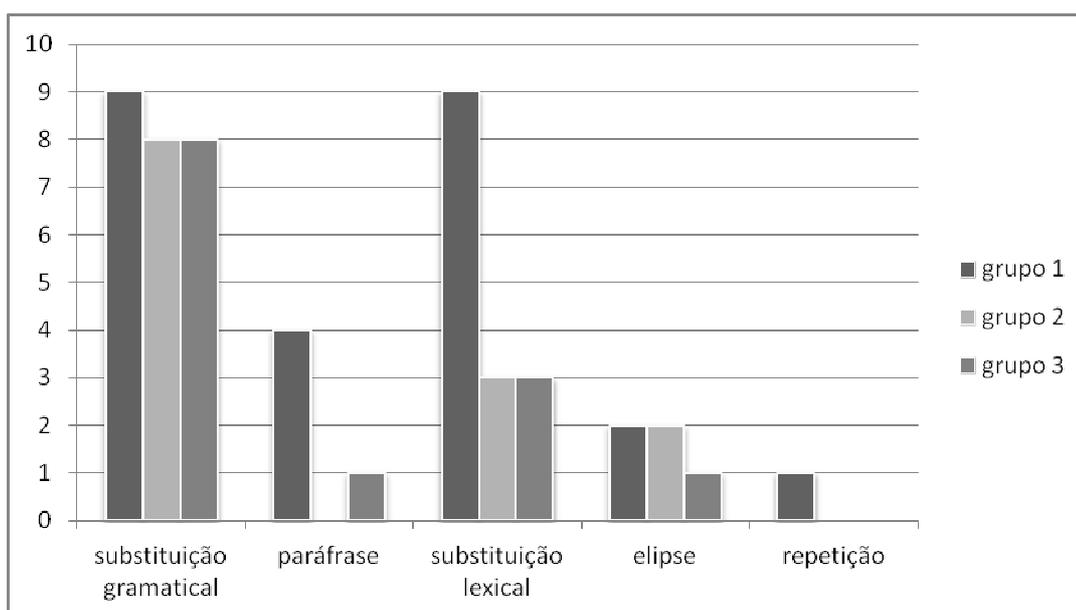
A partir do comparativo apresentado a partir das respostas aos questionários, a hipótese da presente pesquisa vem a se concretizar, ou seja, alunos leitores que estabelecem hipóteses interpretativas e demonstram ampliação das ideias contidas a partir das leituras realizadas demonstram desempenho superior em produções de textos de opinião, tendo em vista a familiaridade com a escrita a construções frasais, vocabulário e ideias que estimulam o imaginário do autor/escritor, ampliando suas possibilidades na produção textual. Essa hipótese pode ser validada levando em consideração a seguinte triangulação dos recursos utilizados por cada grupo:

- Quanto aos argumentos utilizados percebe-se que os três grupos são adeptos a fazerem menção a argumentos que apelam a pressupostos comuns e a exemplos. Isso se justifica pela facilidade em atingir o público leitor, que se familiariza com os argumentos apresentados, além do fato de que como os textos foram escritos em aula, sem consulta a materiais de apoio e pesquisa, se torna mais difícil o embasamento em argumentos de autoridade. Estes foram usados pelo grupo 1 em quatro momentos e apenas em um pelo segundo grupo.

Gráfico 17- Paralelo- tipos de argumentos usados nos textos

Fonte: a autora

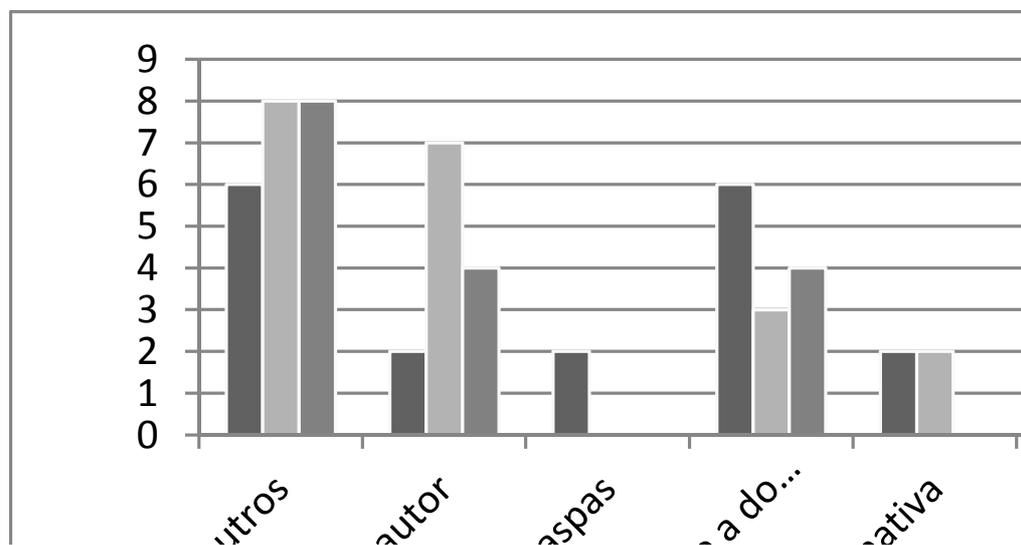
• Quanto aos recursos coesivos, de acordo com a Linguística Textual (ANTUNES, 2005), as substituições gramaticais e lexicais foram as mais utilizadas, visto a recorrência destes nas demais produções, a fim de evitar a repetição de palavras ou expressões. Em contrapartida, a elipse, a repetição propriamente dita e a paráfrase foram os recursos que mais agregaram qualidade aos textos do grupo 1.

Gráfico 18- Paralelo- recursos coesivos empregados nos textos

Fonte: a autora

• A presença do outro no discurso é fundamental, já que sem conhecimentos ou referências a outros, um texto não se concretiza e não adquire consistência. Desta forma, a referência a outros, sem determinação, foi o alicerce para a produção dos textos dos três grupos. A justificativa para tal recorrência pode ser pautada no fato de “contar sobre os outros” é muito normal em narrativas de todos os gêneros. Também muito utilizada pelos grupos 2 e 3 foi a voz do próprio autor do texto, que se apossou da primeira pessoa do singular para tomar a palavra e assumir sua posição diante dos fatos. O emprego de citações (sinalizadas por aspas) apenas foi identificado nos textos do primeiro grupo. Da mesma forma, o grupo 1 se sobressaiu quando conseguiu acrescentar aos seus textos informações de outras fontes e quando conseguiu estabelecer um diálogo com o leitor, por intermédio do pronome de tratamento “você”, o que aproxima o autor e o leitor de um mesmo ponto de vista.

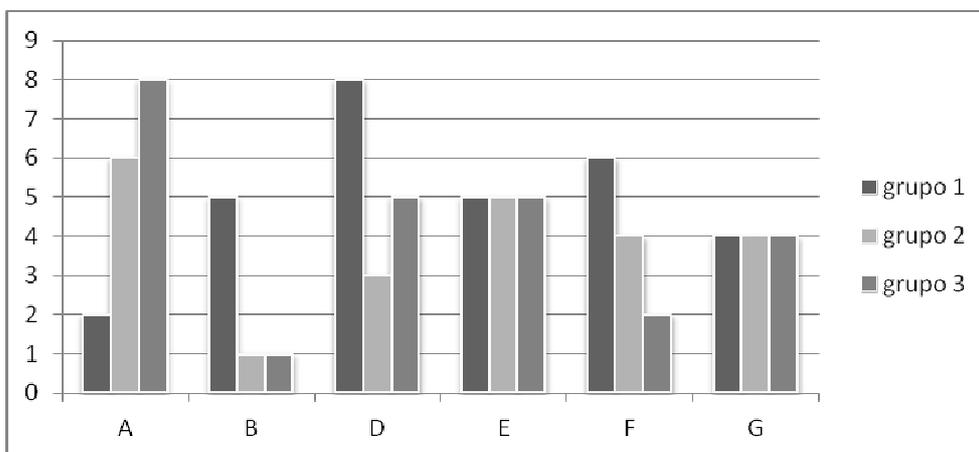
Gráfico 19- Paralelo- presença do outro no discurso



Fonte: a autora

• Quanto aos conectivos empregados, conforme Adam (2011), o primeiro grupo se sobressaiu quanto à variedade de conexões estabelecidas nos textos, principalmente quando se fala em marcadores de reformulação e de escopo de responsabilidade enunciativa. Percebe-se que os mais recorrentes no dia a dia foram muito utilizados pelos grupos 2 e 3, os conectores de argumentação marcadores de argumento (pois, porque).

Gráfico 20- Paralelo- conectores empregados



Fonte: a autora

- A- Conectores argumentativos marcadores de argumento
- B- Conectores argumentativos marcadores de conclusão
- C- Conectores contra-argumentativos marcadores de argumento forte
- D- Marcadores de ilustração e de exemplificação
- E- Organizadores enumerativos
- F- Organizadores temporais
- G- Marcadores de escopo de responsabilidade enunciativa
- H- Marcadores de reformulação

Quanto à formação discursiva, 26 textos usaram em seus textos informações decorrentes de valores, crenças e saberes de outras pessoas, principalmente de pais e pessoas influentes em seu convívio. Apenas um aluno do terceiro grupo não evidenciou este uso, apresentando apenas afirmações breves, que não ecoavam influência de pensamentos de outras pessoas.

Encontrar todas essas marcas nas produções dos alunos, sem dúvida, não vem a ser um trabalho simples e rápido. Requer muita precisão e convicção do que se pretende avaliar nos textos. Muitos, ainda, podem ser os critérios de análise, além destes apresentados. O que se procurou foi estabelecer critérios que contemplassem as quatro linhas teóricas e confirmassem as hipóteses preestabelecidas neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita, por mais distintas que sejam, formam uma dupla cooperativa. Os estudos teóricos desta pesquisa evidenciam isso e a análise dos textos só vem a contribuir para enfatizar ainda mais o papel primordial da leitura na prática da produção textual. A memória de trabalho e a memória de longo prazo são desenvolvidas com as leituras realizadas (de tipos e gêneros diferentes) e no momento da produção escrita, o processamento de leitura se acaba e os conhecimentos prévios de cada aluno-leitor são acionados e contribuem significativamente no estabelecimento de relações de sentido num todo, desde a coesão, a coerência, e a estrutura intra e extralinguística.

Os questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa salientam a adesão de todos à leitura. No entanto, o grupo que melhor desempenho mostrou em seus textos- o grupo 1 (construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico)-, sobressai em diversos pontos: na média do número estimado de livros em sua própria casa; na assinatura de revistas; na leitura diária dos pais; e no fato de gostarem de ler. Esses índices, com certeza, muito têm a ver com o rendimento dos alunos em suas produções. Ao se fazer o cotejo entre a produção escrita com as respostas ao questionário, observou-se que, de fato, existe diferença qualitativa entre as produções daqueles que declaram ler habitualmente daquelas dos alunos que declaram ler esporadicamente.

A análise qualitativa deste trabalho buscou identificar elementos textuais contempladas por quatro linhas de pesquisa. Quanto à retórica (BRETON, 2003), os alunos participantes mostraram manejar os diferentes tipos de argumentos usados na tentativa de sustentar suas teses, desde argumentos de exemplo e de apelo a pressupostos comuns até argumentos de autoridade. No que concerne a este critério de análise, pode-se concluir que todos os grupos fizeram uso de argumentos, sem os quais uma opinião não pode ser validada. Entretanto, as produções do primeiro grupo, que declaram maior gosto pela leitura, cuja família assina mais exemplares de revistas, cujos pais leem diariamente, fizeram uso de argumentos de autoridade, resultados de conhecimento de mundo e de uma boa memória declarativa, desenvolvida pela leitura.

Dos critérios fornecidos pela linguística textual, para esta pesquisa, os participantes empregaram, principalmente, substituições lexicais e gramaticais, neste caso, quase sempre, pronominais. Outros recursos, tais como a paráfrase, a elipse e a repetição foram usados, em sua maioria, pelo grupo 1, outro forte indício de que as construções de sentido estabelecidas por esses alunos receberam influência das práticas de leitura usuais declaradas nos

questionários. A escolha dos adequados recursos de coesão, apresentados por Antunes (2005), é uma atividade que implica muitas tomadas de decisão.

Uma delas é esta de fazer a escolha mais adequada para se voltar a uma referência já feita anteriormente: se repetir a palavra, se usar um pronome, se usar um sinônimo, ou outra expressão equivalente. Apenas nas condições concretas de cada situação e, conseqüentemente, de cada texto, é que se pode saber. (ANTUNES, 2005, p. 93)

A mobilização da voz do outro (heterogeneidade mostrada e constitutiva) fez presença em todos os textos e esse critério, fornecido pela Análise do Discurso (REVUZ, 2004), mostrou-se bastante produtivo. O primeiro grupo, entretanto, dispôs de mais recursos, tais como citações diretas, informações externas ao texto, fala do autor com o leitor, etc, o que, novamente, pode ter resultado da experiência de leitura de cada grupo.

Quanto aos recursos de conexão, critério destacado pela Análise textual do discurso (ADAM, 2011), se fizeram presentes em todos os textos. Os organizadores, marcadores e conectores foram identificados em cada produção, sendo empregados por todos os participantes, mas com maior variedade e apropriação pelo grupo 1.

O que se almejava com esta pesquisa era registrar aqueles aspectos da produção escrita beneficiados pelas leituras feitas no dia a dia, não importando o gênero textual. Definitivamente, constatou-se que as produções dos alunos que declaram gostar de ler e que leem diariamente, que apreciam diferentes gêneros de leitura, apresentam mais recursos que garantem a construção de sentidos, no que se refere a ideias, seleção do vocabulário, construção de frases, períodos, parágrafos, na escolha de títulos sugestivos, e na formulação de argumentos.

De forma sintética, pôde-se constatar que as duas hipóteses elencadas neste estudo foram confirmadas. Isso significa que as leituras realizadas auxiliam os alunos em suas produções escritas, conforme as análises e gráficos apresentados anteriormente. Ainda de acordo com a comparação entre os questionários e textos, evidencia-se que a familiaridade com a escrita a construções frasais, vocabulário e ideias ampliam as possibilidades na produção textual.

Por se tratar de um estudo que envolveu uma análise muito minuciosa e dados insuficientes para um trabalho mais amplo, alguns objetivos não puderam ser contemplados. Assim, não foi possível identificar, dentre os alunos que leem frequentemente, os tipos e a qualidade da leitura realizada, cotejando-os com as preferências de leitura. Avaliar a

qualidade de uma leitura exige muito mais estudos, não somente a aplicação de um questionário, o que pode originar futuras pesquisas, ampliando esta análise.

Além disso, se tornou inviável a análise dos textos dos alunos que se mostraram a exceção, ou seja, que afirmaram não ter hábitos usuais de leitura, mas que mesmo assim, escreveram com clareza a coerência. Para averiguação destes casos, na procura pelas razões para tais exceções, um trabalho mais investigativo deveria ter sido feito com cada participante.

Por hora, os principais objetivos desta pesquisa foram alcançados, demonstrando a relação leitura e escrita, duas práticas cooperativas. Verificou-se, durante a análise, a necessidade de um trabalho que envolvesse mais profissionais da área para avaliar os textos produzidos e subdividi-los nos grupos correspondentes, pois assim, somente a avaliação da pesquisadora foi realizada.

Concluída a pesquisa, vistas e analisadas as produções dos alunos de 5ª série do ensino fundamental, comparadas aos questionários de cada um dos participantes, confirmadas as hipóteses do trabalho, vale destacar que

a arte de ser original e, concretamente, de escrever de maneira original, consiste na capacidade de repetir o que alguém já disse, de renovar o que alguém já pensou, já expressou, e fazê-lo de uma forma reconhecidamente inédita. (PERISSÉ, 2003, p.56)

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual- Introdução à análise textual dos discursos*. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BEAUGRANDE, R. *Text, discourse and process*. Londres: Longman, 1980.
- BERNARDO, Gustavo. *A dúvida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo: Globo, 2002.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2003.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. Tradução de Marcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- DEHAENE, Stanislas. *Cérebro e leitura*. Artigo/entrevista disponível em: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=your-brain-on-books>. Acessado em 21 de abril de 2011.
- _____. *Les neurones de La lecture*. Paris: Odile, 2007.
- DELONG, Silvia Regina. *As noções de frames e esquemas no processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira*. 2005. 167 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração: Aquisição de Segunda Língua, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) da Universidade Federal do Paraná.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne- Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- KATO, Mary. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A coesão textual*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Coerência textual*. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- MAGALHÃES, L. M. (2003) A argumentatividade no texto argumentativo ou "A verdadeira história dos três porquinhos". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42), p. 9-24, jul.-dez.
- MAINGUENEAU, D. *Análise dos textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCIMENTO, K. C. de S. (2003) Mecanismos argumentativos no jornalismo escrito. In: Pauliukonis, M. A. L.; Gavazzi, S. (org.) *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 85-96.
- PAIVA, Aparecida (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em maio de 2011.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias e perspectivas*. Tradução de L'argumentation. São Paulo: Parábola: 2008.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- REBOUL, Olivier. *Introdução á retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- REVUZ, Jacqueline Authier. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Elsa Ortiz. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa*. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaparticipdef.htm>. Acesso em 02/02/2011.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002.

SIGNORINI, Inês (org.). *(Re) Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling.- Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Osmar de (org.). *Autoria: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares*. Blumenau: EDIFURB, 2009.

TOEBE, Dirlei. *Aplicação da proposta de Análise Textual dos Discursos (ATD) a gêneros textuais diversos: ensino fundamental*. 2010. 128 f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Letras- Mestrado)- Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário de perfil do leitor**Questionário sobre a prática de leitura**

Idade: _____

Sexo: () feminino () masculino

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

1. Livros em casa:

() tem – Quantos volumes? _____

() não tem

2. Revistas em casa:

() tem- Quais? _____

() não tem

3. Jornais em casa:

() tem () não tem

() é assinante de jornal. Qual (is) ? _____

4. Internet em casa:

() tem () não tem

Marque com um X:

5. Você lê diariamente? () sim () não () às vezes

6. Seus pais leem diariamente? () sim () não () às vezes

7. Você gosta de ler? () sim () não () às vezes

8. Você entende o que lê? () sim () não () às vezes

9. Ao ler uma revista, um texto, um livro, você costuma:

- () ficar no início () parar na metade
- () ir até o final () só olhar a capa e as figuras

9. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje?

R.: _____

Por que? _____

10. Que revista você mais gosta de ler?

R.: _____

Por que? _____

11. Escreva três assuntos sobre os quais você prefere ler:

12. Se você escrevesse um livro, sobre o que escreveria?

Assinale com um X duas alternativas que indicam seu jeito de ler:

13. Você procura um livro para ler:

- () por iniciativa própria () por indicação do professor
- () por indicação de um amigo () pelo título ou nome do livro
- () pela capa ou pelas figuras () quando ganha de presente
- () quando o vê na biblioteca () outro jeito: _____

14. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- () brincar () assistir TV () ler
- () trabalhar () praticar esporte () descansar
- () outra coisa: _____

15. Quem lê na sua casa?

- () pai () mãe () irmão
- () avô () avó () outro familiar

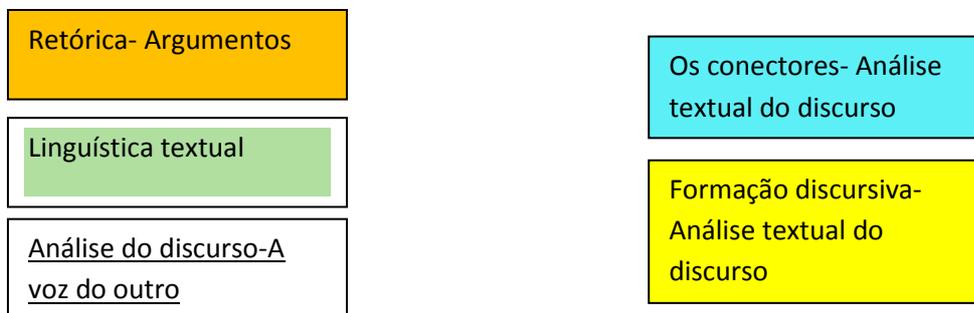
16. Assinale com um X quanto você lê os materiais abaixo:

	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente
Contos/ histórias			
Jornal			
Revistas informativas			
Revistas de fofoca			
Poesias			
Livros de estudo			
Biografias			
Textos da internet			
Gibis			
Jogos de computador			
Outra leitura. Qual? _____			

Considerações finais:

ANEXO 2 - Construções mais complexas e elaboradas do ponto de vista linguístico

Legenda:



Tema 1: Celulares em sala de aula

Usar ou não usar o celular, eis a questão

Celular, esse pequeno aparelho mudou o mundo e está cada vez sendo vendido mais. Estima-se que, para cada habitante brasileiro, haja 1,08 celular. Resumindo, ele está cada vez mais comum e mais moderno.

Mesmo sendo um aparelho muito eficiente, ele pode atrapalhar o desempenho dos alunos, na sala de aula. Alguns estudantes não aguentam as eternas aulas e começam a enviar mensagens, uns para os outros, jogar jogos, ouvir músicas... Fazendo isso, não estão só prejudicando seu aprendizado, mas o () dos outros também. Há até uma lei que proíbe o uso de celulares na sala de aula, vigente no Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Roraima, Paraíba, Ceará e Paraná. Além de uma organização para tornar essa lei, uma lei federal.

Mas o celular também pode ser uma fonte de pesquisa. Por exemplo, você está com uma dúvida em algo, e pesquisa no celular. Ou em caso de emergência. Por exemplo, ocorre um acidente com alguém e você precisa ser avisado pelo celular. Ou o contrário, ocorre um acidente na escola e você precisa avisar seus pais, é só ligar pelo celular. Ou seja, celular pode ajudar na sala de aula.

Está na hora de dar a minha opinião. Vendo os fatos, é possível ver que o celular atrapalha muito durante as aulas, mas pode ajudar. Observando tudo, acho que ele atrapalha,

mas somente quando usado para diversão. **Portanto**, sou a favor, contanto que esteja em modo silencioso e seja usado para bons fins.

Usar ou não?

O celular é um objeto de uso pessoal que é muito comum hoje em dia, **pois** muitas pessoas afirmam que o uso do mesmo é muito necessário, **além** de suas comunicações serem ótimas para informação.

Não faz tanto tempo que os celulares foram fabricados e, **com isto**, em pouco tempo esses objetos foram ficando mais tecnológicos, e tão mais comum para cada cidadão brasileiro.

Porém, hoje em dia crianças e adolescentes usam o acessório em lugares e momentos inadequados como, por exemplo, na sala de aula, **enquanto** seu professor(a) está dando aula e enquanto o aluno desrespeita o professor (a).

Por isto, a maioria é contra seu uso em escolas em alguns estados do país já é lei sua proibição dentro da sala de aula, é uma falta de respeito aos professores que estudam, passam horas do seu dia dedicando-se ao preparo de uma aula e se deparam com alunos que não sabem respeitar as regras e não usam o bom senso para utilizar esta tecnologia.

Bom, logo após todo este relato achamos que isto deveria ser proibido em todas as escolas do Brasil. Sabemos que o celular é uma forma importante de comunicação, **portanto** o aluno deveria ter maturidade e usar somente no intervalo e se for de extrema urgência para falar com seus familiares.

Celulares na sala de aula: bom ou não?

Os celulares são extremamente modernos. **Então** nos últimos anos eles começaram a estar nas bolsas e bolsos dos habitantes do mundo inteiro. Aqui no Brasil as estatísticas mostram que há 1,08 celulares por habitante, ou seja, todas as pessoas chegam a ter mais de um celular.

Todavia, nós, estudantes devemos respeitar os lugares adequados para usarmos esta tecnologia de telefone celular **assim, como** MP3, Iphone...Dentro da sala de aula, **por exemplo**, não seria o melhor lugar para este uso. Isto porque desvia a atenção da explicação da professora fazendo com que eles não vão bem em trabalhos avaliativos.

Já apareceu um caso em uma escola de Ponta Grossa, no Paraná, numa turma de vinte alunos, onde cinco estavam com o seu aparelho ligado em meio a explicação da história brasileira. E o pior é que **não é só** em escolas, **pois** isso acontece na universidade de Santa Cruz do Sul, Unisc. Uma professora viu que alguns alunos tinham acesso a internet e estavam “colando” no meio da prova.

Inclusive alguns estados brasileiros tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, entre outros, já possuem uma lei que proíbe o uso de celulares dentro da sala de aula.

Na opinião do advogado e professor de direito, Leonardo Fetter, o celular é uma grande invenção, no entanto, seu uso para os jovens deve ser limitado a momentos adequados e dentro da sala de aula não é o local propício.

Contudo, se o **aparelho** tiver acesso a internet e a professora permitir, o aluno pode usá-lo para tirar suas dúvidas em relação a um determinado assunto que está sendo discutido em aula. Levando em conta todos os argumentos apresentados, nós pensamos se somos contra ou a favor. Então concluímos que na maior parte do tempo o uso de celulares em sala de aula não é bom para o aluno, só se a professora permitir.

Tema 2: livre escolha

CTRL+C CTRL+V

Cada dia que passa a modernidade aumenta. **Cada dia que passa** os cientistas descobrem a cura pra alguma doença. **Cada dia que passa** há um novo videogame sem controle. **Obviamente,** **cada dia que passa a internet** se moderniza mais com diversos assuntos necessários para a aprendizagem, cultura e lazer.

Porém, **ela** se inova também com assuntos tolos e de difícil entendimento. **Além de** conter sites inapropriados para **crianças.** **Mas elas** acabam tendo acesso.

Para os estudantes a internet pode ser uma boa ferramenta de estudo se usada adequadamente, ou seja, sem cópia, só com pesquisa. Já apareceu casos em diversas escolas onde os alunos fizeram trabalhos e ficaram em recuperação pois copiaram da internet.

Chegou ao ponto de algumas escolas só aceitarem trabalhos manuscritos, **isto é,** escritos a mão, não digitado.

A internet é uma excelente modernidade. Inevitável tanto adultos como crianças usá-la. Contudo, se estamos falando de crianças, estudantes, se fizerem este uso incorreto pode ser um alvo prejudicial no aprendizado do indivíduo.

Então, nós achamos que os pais das crianças que utilizam internet diariamente devem supervisionar o que o filho anda fazendo na internet. Além de sempre ver os trabalhos dele.

Ligações de “outro mundo”

“Estranhas criaturas verdes, cheias de tentáculos atacam a Terra. Ovní’s abduzem inocentes. O caos se espalha!” É assim que muita gente descreve uma invasão alienígena. Mas será que existem aliens? Se existem eles, eles invadirão a Terra? São perguntas que assombram a humanidade, afinal, como provar se existem ou não?

Muitos dizem ter visto objetos voadores cortarem o céu. Alguns mantêm em segredo. Outros buscam ajuda, enquanto outros filmam e publicam o vídeo. “Olha só esse vídeo sobre aliens.” É o que Arthur Waechter Hoeltz, aluno da escola de Educação Básica Educar-se diz aos colegas, ao achar um vídeo sobre o assunto. O caso mais famoso foi do ET de Varginha, suposto alien que sofreu acidente com sua nave e morreu. Seu corpo foi levado para pesquisas.

Porém, há quem diga, “Aliens não existem.” Não importa quantas “provas” os que acreditam arrumem, essa opinião é muito forte. “É o mesmo que o monstro do lago Ness, não existe!” É o que muitos dizem.

Mesmo tendo muitas provas, imagens, filmes, documentos, não há como provar se os aliens são ou não reais. “Quem sabe, no futuro, alguém prove a existência deles...” É o que muitos pesquisadores do assunto pensam. Então, qual a sua opinião? Estamos sozinhos no universo?

Hackers em ascensão

Os hackers nos últimos anos vêm cada vez mais sendo conhecidos por suas “invasões” a sites famosos e respeitados. Eles usam um sistema difícil de entender, cheio de códigos e redes, mas por mais incrível que pareça, eles são pessoas comuns como eu e você. Esses mestres da tecnologia usam seus conhecimentos para o bem e muitas vezes para o mal.

Muitas vezes essas “invasões” são motivados por diversão ou em muitos casos são motivados por protesto ou as “invasões” são usadas para levantar falsos rumores contra uma pessoa ou instituição.

A internet não sabe nem dirigir (pois não completou 18 anos desde a sua criação) e já revolucionou o mundo com redes sociais, jogos on-line, programas,... E você aí nem tem 18 anos e se limita a jogar Playstation 2, comendo Cheetos e bebendo coca-cola o dia inteiro.

Existem exemplos de hackers bem sucedidos e hackers muito mal sucedidos como: o próprio criador do Facebook, Mark Zuckerberg, usou Hack para criar a rede social ,mais acessada no Brasil. Dois exemplos mal sucedidos são os do brasileiro que hackeou o site do Enem e foi condenado há 20 anos de cadeia. O outro mal exemplo é o do maior hacker do mundo, Max Cornelisse, um holandês de 24 anos que foi preso um tempo atrás.

A internet e os hackers nasceram como “irmãos”, os dois evoluíram para o bem e para o mal. A internet expõe os seus usuários, já que os hackers invadem sites importantes para sabotar sistemas, a internet trouxe o mundo para sua mesinha de cabeceira e os hackers ajudam a policia em investigações (veja mais a seguir).

Mas fique você sabendo que policiais já estão usando hackers do “bem” para rastrear o computador de algum bandido ou coisa do gênero.

O maior problema é que existem maneiras de proteger-se contra os hackers, pois se eles descobrem o IP do seu computador você terá que contratar um técnico em informática para ele “deshackear” o computador.

Os hackers e a internet evoluirão para sempre, mas cabe a nós decidir se ()será para o bem ou para o mal.

Tema 3: Horários

Os horários estão de acordo?

Escola, trabalho, reunião, casamentos, aniversários... As pessoas têm muitos compromissos, e as vezes em horários inadequados prejudicando a si mesmo ou a um grupo. Um exemplo disso é a saída para a consulta no médico ou a outros compromissos que ocorrem durante o período de aula, prejudicando o aluno, fazendo com que aprenda menos, e também distraindo seus colegas.

A imposição das regras tem como objetivo manter uma sociedade em harmonia, mas as vezes a rigidez dela pode acabar prejudicando algumas pessoas. Em um texto que li, contou que a mãe da criança não pode levá-la ao pediatra, pois a consulta era durante o período de aula, e a escola não permitia que o aluno saísse durante a aula, por esse motivo a criança teve de faltar à aula.

Desde pequenos, devemos aprender a cumprir e respeitar os horários a nós determinados, pois na vida adulta, ao exercermos nossa profissão teremos muitas regras de horários a serem cumpridos.

Os horários estão de acordo com o nosso cotidiano, pois tudo o que fazemos está de acordo com a hora, como por exemplo, os programas de tv, a escola ou até mesmo o trabalho. É bom termos horários em nossa sociedade, porque sem o mesmo, tudo seria muito confuso e desorganizado.

Regras, horários e rituais: a pedra no sapato do homem

“Vá estudar, filho!”- gritam os pais- “ou não quer ser ninguém na vida?”. Muitos pais ficam pressionando os filhos com essas frases desde cedo, tirando o tempo livre deles e substituindo por momentos de longo estudo.

Pensei bem, caro leitor, essas crianças ficam estressadas, tristes e mergulhadas numa depressão sem fim. Além disso, ficam com a ideia fixa na cabeça: “preciso ser o melhor”. E, mais tarde, fazem isso por vontade própria e esquecem os amigos, a diversão, ficam obcecados em estudo e trabalho. Algumas chegam a ficar doentes. Caro leitor, isso está certo? Eles são felizes assim? Eles devem trocar a infância pelo trabalho e estudo?

Acredito que as crianças devem se divertir na infância e só começar a estudar por longos períodos, escolher exatamente que profissão exercer e coisas desse gênero aos dezoito anos. Não concordas? Converse com amigos, parentes, vizinhos sobre o assunto. Sei que, juntos, daremos liberdade desse estresse às crianças e tornaremos a vida dela, a maior alegria já sentida, a infância que todos deveriam ter um dia, as crianças voltarão a ser o que deveriam sempre ser: crianças.

Muito obrigado pela atenção, pense e repense no assunto. Tiraremos essa pedra do sapato do homem.

As leis do tempo da vovó

Não foi ontem que as leis foram criadas. Elas já estão aí há mais de 5000 anos. Existiam leis já nos tempos das cavernas, mas não foram explícitas. Por exemplo: quando um homem das cavernas possuía alguma coisa, ninguém roubava, não tinham guerras, por isso que nunca se ouviu falar na 1ª guerra pré-histórica, ou algum Bin-Laden das cavernas. Enfim, as leis funcionavam.

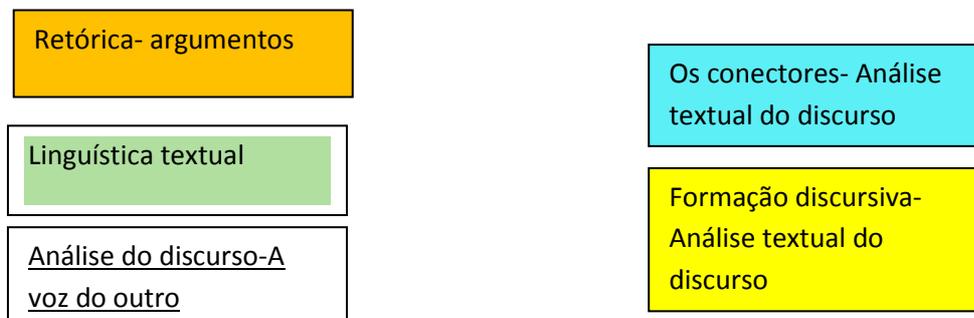
O que eu quero dizer é que já se passaram milhares de anos e as pessoas deviam estar mais evoluídas. Hoje em dia, quando eu vejo o Jornal Nacional, eu fico me perguntando qual o problema dessas leis que não funcionam? Acabei de chegar a conclusão de que o dilema está nas pessoas que não tem a menor consideração pelas leis decididas pela sociedade.

Nessa questão “cabeluda”, que são as leis atuais, podemos perceber duas faces da mesma moeda. Existem os revolucionários que acham que podem sair por aí “quebrando tudo”, pois consideram as leis desnecessárias. Mas também existem os “vovôs” conservadores que acham interessante viver novamente a ditadura militar, porque todos têm que respeitar as leis. De um lado jovens querendo iniciar a 3ª guerra mundial contra os “vovôs” defendendo a ditadura militar.

Os guerrilheiros querem as rédeas mais soltas em relação às leis, defendem uma sociedade sem qualquer tipo de regra. Já os “coroas” querem que todos sigam à risca todo o código civil, querem que todos os cidadãos fiquem totalmente presos às suas rédeas. Para este problema ser resolvido, os dois lados têm que ceder um pouco. Os ditadores precisam respeitar mais (não totalmente) a liberdade. Já os guerrilheiros do século 21 também devem respeitar pelo menos 2/3 das regras estabelecidas pelos “coroas”.

ANEXO 3 - Construções textuais que utilizam alguns recursos coesivos, possibilitando esta coerência, mas não maestria

Legenda:



Tema 1: Celulares em sala de aula

Pode ou não pode

Não faz muito tempo que os celulares estão rolando por aí e estão ainda mais em sala de aula atrapalhando os professores. Quase todos os alunos já estão com celulares desde os dez e 11 anos e pesquisas comprovam que há também 1,08 celulares por habitante, o que mostra em números o quanto eles estão em nossas vidas.

Os celulares são estão podendo circular em sala de aula em São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraíba e em Paraná e é uma lei que deve circular pelo mundo inteiro.

Mas por outro lado os celulares podem ser muito úteis em sala de aula tipo quando acontece alguma coisa com seus familiares ou quando os professores não sabem de alguma coisa que dá para conferir na internet.

Minha opinião é que os celulares podem rolar em sala de aula, mas só para conferir ou para deixar ligado e não para jogar e ficar ligado e mandando mensagens em aula.

Para o bem ou o mal

O celular está se tornando cada vez mais comum em salas de aula, pois ele tem muitos recursos como: aplicativos, comunicação, calculadora, GPS e alguns ainda tem internet.

O celular que tem internet tem o lado bom e o lado ruim, o bom é que possibilita pesquisar textos, palavras e tirar dúvidas em geral, o ruim é que um aluno com celular pode colar em provas e entrar em sites que não tem nada a ver com a aula.

Os estados São Paulo, Rio de Janeiro, Rondônia, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraíba e Paraná já proibiram o uso de celulares em sala de aula pelo fato de atrapalhar os alunos.

A minha opinião é que os celulares sejam proibidos em sala de aula, pois eu acho que () atrapalha muito os alunos, e também pelo fato de colar em provas, etc.

O uso do celular em sala de aula: permitir ou não permitir?

O celular está ganhando mais espaço no momento. () Estão mais sofisticados, não só se refere à comunicação, pois agora os celulares tem Bluetooth, internet, ...

O uso do celular atrapalha muito na sala de aula. Os alunos mandam mensagens... dando uma concorrência desleal com o professor.

Assim, como o uso do celular atrapalha ele também pode ajudar um simples exemplo: o professor está discutindo um tema, e surge uma pergunta. O professor não sabe a resposta, e um aluno fala para o professor que poderia pesquisar na internet ali mesmo, porque tem um celular que tem essa ferramenta. Esse é um dos casos que o celular ajuda às vezes.

Para evitar o uso indevido, existe uma lei que proíbe o uso do celular em sala de aula. Vários estudos já adotaram essa iniciativa, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Paraná, Ceará e Paraíba.

De acordo com todas as circunstâncias apresentadas eu acredito que o celular atrapalha na sala de aula, pois são muitos alunos que deixam o celular ligado na sala de aula e realmente isso pode prejudicar o rendimento.

Tema 2: livre escolha

Cinzas assustadoras

Há alguns meses o vulcão chileno entrou em erupção e causou um grande susto para todos, pois suas cinzas estavam se alastrando rapidamente.

Quase toda a extensão chilena está coberta por cinzas vulcânicas pois elas sobem e são levadas pelo vento. A força da mãe natureza fez com que no dia seguinte as cinzas chegassem até o RS, no Brasil, causando um grande susto no pessoal gaúcho.

Esta ação assustadora não pode ser combatida, pois está sobre comando da natureza. Porém, o que nós podemos fazer é nos prevenir, no caso sair de perto, viajar para outro local que seja adequado ou então construir uma casa que resista aos tremores de terra, que são os responsáveis pela erupção do vulcão.

Nós aqui do RS estamos super assustados, mas sorte que são poucas cinzas que estão caindo aqui, mas mesmo assim estamos preocupados pois não é uma coisa normal.

Eu não sou um lixo

Hoje em dia muitas pessoas sofrem bullying, mas o que é bullying?

O bullying é um assunto muito grave. Pode ser verbalmente e fisicamente, muitas pessoas sofrem com fotos, apelidos, agressões físicas, telefonemas, mensagens, etc.

Geralmente acontece com adolescentes que são excluídos da sociedade, porque são considerados esquisitos, obesos, deficientes, etc. E as vezes pessoas que sofrem bullying se vinkam matando pessoas ou *secuestrando*. Por exemplo o menino que sofreu bullying na escola se vingou matando dez meninas e dois meninos, o garoto tinha apenas 23 anos e depois do ocorrido ele levou dois tiros nas pernas e sabia que ia ser preso pela morte das crianças pois então se matou com um tiro na cabeça.

Quando uma pessoa sofre bullying se sente muito sozinha, triste, feia, excluída, se sente desrespeitada pelas pessoas e isso leva a morte.

Em minha opinião muitas pessoas perdem a vida por falta de amigos e por falta de respeito.

Internet da atualidade

Muitas pessoas acham que a internet não serve para nada, pois ela é perigosa, mas ajuda muito quando o assunto é textos, que podem ser de várias coisas diferentes. Você pode aprender muita coisa.

Nossa opinião é que a internet ajuda muito, **pois** você pode pesquisar assuntos diferentes em um só “click”, mas ainda existe um lado ruim, que alguns textos podem ser mentira, ou algo do tipo.

A internet existe há 25 anos (aproximadamente) e ajuda desde que foi fundada, hoje já existem milhares de sites em que você pode pesquisar, ler, comunicar-se com pessoas espalhadas pelo mundo e é claro aprender muita coisa.

Mas a internet é muito perigosa pela existência do cyber-bullying, que são ofensas e alguma coisa (site) *criado* para se vingar ou magoar alguma pessoas, e isso é crime. Algumas pessoas entram até na justiça por causa do “bullying na internet”. **Mas mesmo assim** a internet continua muito boa para pesquisar, estudar e aprender coisas novas.

Tema 3: Horários

Horários

O que se deve ter na escola, rigor ou rigidez? **Um caso muito discutido, que cada um pensa diferente.** Algumas escolas ainda toleram os atrasos dos alunos, outras criam maneiras de puni-los. E algumas, quando o atraso é muito frequente, encaminham para a direção.

Aí entra a questão, tolerar os atrasos ou punir por isto? Isso cabe aos professores, chefes de trabalho, etc. Algumas pessoas estão com a agenda lotada, não tem tempo para a família nem para nada, já outras *tem* e mesmo assim se atrasam.

Ao entrarem numa escola (trabalho, vestibular...) você está se comprometendo com isso, e na minha opinião, deve sim haver uma punição para os que frequentemente se atrasam.

Horários

Há horários e regras para tudo, para estudar, brincar, fazer temas, passear e viajar.

Também **se não cumprimos os horários iremos prejudicar todo o grupo** e irá dar problema **como**: ser reprovado e perder um conteúdo novo.

Também existem regras como cumprir todas as obrigações, fazer todos os temas.

Nas escolas, **se chegarmos minutos atrasados** teremos que pegar um bilhete e **isso** prejudica o grupo.

Inventar uma desculpa para sair mais cedo, também é não cumprir os combinados.

As pessoas que trabalham e estudam sempre tem que chegar na hora marcada.

Um exemplo disso acontece nas reuniões, se não chegarmos na hora marcada perdemos tudo o que eles falaram.

Na minha opinião, precisa ser respeitado os horários, **porque** se não o mundo se confunde.

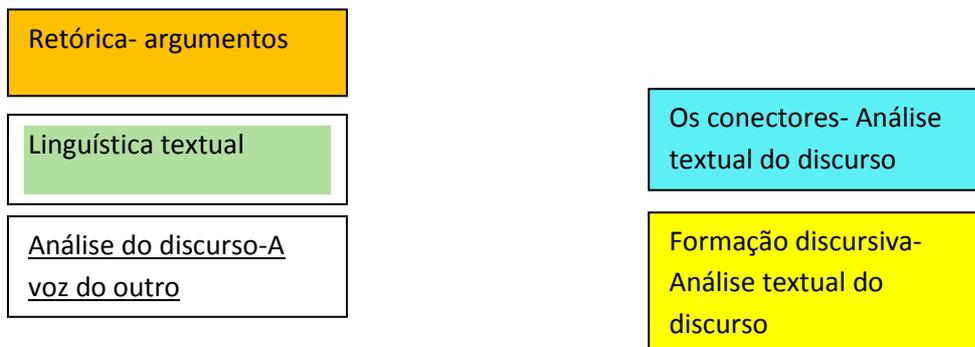
Sem botar pressão

Muitas pessoas tem dificuldade de cumprir horários, **pois** não tem organização e responsabilidade. Pessoas de todo mundo tem problemas como depressão, **pois** tem agendas cheias, as crianças e adolescentes são as mais afetadas com esse problema **porque** tem muitas tarefas a cumprir tanto em casa do que na escola e não tem tempo para brincar e se divertir.

Desde novas algumas crianças são *precionadas* pelos pais para **além de** frequentar a escola quando pequenas, **ainda** fazer muitas atividades extras curriculares, **como** balé, curso de ingles, teatro e além de todos os temas da escola isso gera uma carga de horários muito grande **pois** as crianças ficam “super carregadas” e isso causa a depreção e vários outros problemas.

Na minha opinião é errado obrigar as crianças e adolescentes a fazerem tantas tarefas extras **mas** **não acho errado os pais estimularem os filhos a fazerem tanto que não as obriguem**.

ANEXO 4 - Construções que evidenciam pouco manejo linguístico e dificuldade de expressão



Tema 1: Celulares em sala de aula

Usar ou não usar?

Em Curitiba estão falando se pode ou não pode usar celular em sala de aula. Numa sala de aula de 20 alunos e pediram levantar a mão quem usa celular 18 alunos usam e 2 não usam. E alguns alunos ficam mandando mensagens no meio da aula e quando toca o celular tem alunos que falam alô como se não *estive-se* em sala de aula ainda mais que eles tenham 15 minutos de intervalo para mexer no celular e acham muito pouco 15 minutos.

Os alunos que mexem em netbook no meio da aula. Tem uma professora que está muito furiosa com os alunos que mexem no celular em sala de aula. Vai ter uma lei que vai proibir o uso de celulares em sala de aula. E muitas pessoas querem que proíbe.

O celular prejudica ou não na sala de aula?

O celular pode prejudica os estudantes, sabendo que celulares não são mais só para falar com as pessoas e mandar mensagens. Hoje em dia os telefones celulares têm jogos, internet, MSN, etc. Com essas coisas os brasileiros se encantaram e agora quase todos os habitantes do Brasil têm mais de um celular.

A maioria dos alunos tem celular, e eles o levam para o colégio. Alguns até deixam seus celulares mudos ou desligados. Mas sabemos que estes aparelhos são proibidos em sala de aula, pois acontece muito de os alunos pegarem seus celulares na troca de aula dos

professores para ver se alguém mandou mensagem ou ligou, isso é prejudicial e, com isso chegamos à conclusão de que o celular atrapalha o *ensinamento* dos alunos.

Têm alunos que são a favor do uso do celular na sala de aula, por que se deixarem desligado ou no silencioso não prejudica, podemos concordar com as pessoas que pegam seus celulares para ver na hora do intervalo.

Com meus estudos cheguei à conclusão de que podemos usar celulares nas salas de aula, mas nos monitorarem.

Um problema ou uma ajuda?

Já faz um tempo que o uso dos celulares *vêm* sendo muito discutido, pois existem diversas formas de pensar sobre isto.

Quando o celular é usado de forma inadequada, mandando mensagens durante a aula, deve haver uma punição, como recolhê-los e devolvê-lo apenas quando os pais forem buscar seus filhos. Este é o lado contra.

Se os celulares ficarem toda a aula desligados ou no silencioso e forem usados apenas no recreio, existem as pessoas que são a favor.

Celulares podem ser instrumentos que ajudam, pois caso aconteça algum problema na família, os pais poderão estar se comunicando com os filhos. Mas celular pode ser algo que atrapalha, pois uma turma pode estar no meio de uma prova e tem um aluno quase completando uma questão, e um celular toca, além do aluno “se perder” na questão, toda a turma vai se agitar.

Com tudo que foi apresentado, cheguei a uma conclusão: sou a favor do uso do celular, porém, precisa ter um limite, e nesse devemos deixá-lo desligado ou no silencioso.

Tema 2: livre escolha

Animais

Muita gente se pergunta, por que maltratar os animais. Os pobres animais estão sendo maltratados.

A maioria dos caçadores matam eles por nada, só pelo prazer.

E isso “faz” uma grande polêmica com as pessoas. Um exemplo, é o mico-dourado, que vive na mata atlântica.

Muitas pessoas acham isso normal, mas é claro que se fosse com eles, eles não gostariam de serem maltratados. Pois isso é algo ruim porque eles devem ser tratados como “humanos”.

Exportações ilegais de animais

As exportações ilegais de animais quase sempre começam com animais raros, *esóticos* e domésticos ou reprodução em cativeiros.

Os animais podem ser exportados ilegalmente por aviões, caminhões, carros, trens, etc.

As pessoas que exportam ilegal não pensam no *estato* do animal. Quem compra ou quem vende são criminosos e muito ricos.

Os animais são tirados de seu habitat brutalmente por *casadores* e comerciantes. Falta cuidados com animais capturados ou de quem compra. Falta observação para não acontecer mais.

Animais engaiolados: não pode!!!

Os animais estão sendo cada vez mais procurados pelos caçadores, e por isso estão cada vez mais em extinção. Eu tenho uma calopsita e cuido muito bem dela ela é mansa, deixo ela solta, ela gosta de ficar de baixo da mesa e não deixo ela ficar.

Ela minha calopsita estava presa “engaiolada” até quando a comprei e fiz ela feliz. Os animais estão cada vez mais violentos e estão começando a reagir contra os caçadores e nós concordamos com os animais porque os animais fazem parte de nossas vidas.

Toda vez que os animais são engaiolados são levados para o comércio e vendidos para outras pessoas.

Nós chegamos a conclusão que os caçadores devem ser presos e pagar alguns *mils* pelo tráfico ilegal e quem quer um animal deve cuidar muito bem.

Tema 3: Horários

Regras e horários é bom para nossa vida?

Este texto vai explicar se regras e horários são ou não são importantes.

Vou dizer que os horários as vezes são muito rígidos para crianças, adolescentes, adultos e até idosos, mais por outro lado pode ajudar muito.

Em muitas ocasiões várias pessoas se atração por exemplo: em reuniões, festas de aniversários, comunhões, etc... Muitas crianças já tem vários horários com deveres que os pais estabelecem, por isso as crianças acabam não tendo uma infância divertida. Uma grande parte de adolescentes do Brasil tem uma vida muito corrida, ou seja, com muitas regras. Eles tem sua vida com muitos compromissos, por exemplo eles tem aula de manhã, almoço, e de tarde vários programas de dança, ginástica, etc, isso prejudica por que eles não tem tempo para aproveitar com amigos nas festas. Os adultos mesmo sendo responsáveis tem uma vida muito corrida com trabalho e manhã e a tarde e com isso as pessoas se descuidam e deixam a família de lado, isso também pode acontecer com os idosos mais é dificilmente.

Os horários e regras podem prejudicar algumas pessoas, mais também ajuda muito a ter uma vida organizada e cuidadosa.

Com o texto, cheguei a uma conclusão, os horários e regras podem prejudicar muito a vida das pessoas, por que isso prejudica a amizade e também podem acaba ficando afastados das suas famílias.

Regras e horários

Todas as escolas tem seus horários e suas regras, quando pais *tenque* levar seus filhos ao médico devem dar preferência marcar a consulta em um período em que não seja o período de aula.

Isso é um aprendizado para o aluno para quando ele chegar na idade adulta se tornar um cidadão *consiente* das suas responsabilidades, por que no decorrer da vida vai seguir regulamentos, leis, normas seja num local profissional ou social. Por exemplo se um cidadão quiser ser associado ou fazer parte de um clube de natação ou coisa do tipo ele deve seguir as leis que pertencem à *quele* local, ou de um modo mais simples se uma criança quiser brincar

de pega-pega com seus amigos vai *tenque* cumprir as regras e dicas da brincadeira ou jogo se for o caso.

Regras e horários importantes

Devemos respeitar os horários estabelecidos de atividades, como por exemplo: ir ao cinema, ir ao teatro, ir a eventos, sair com amigos, etc.

É muito importante sermos pontuais **pois** é uma forma de demonstrar respeito e consideração com as pessoas, amigos.

Mas, apesar de ser uma forma de respeito, os horários as vezes atrapalham algumas pessoas, **porque** se uma pessoa tem muitos horários, **o mesmo** pode ter problemas de estresse.

Eu acho que é importante, **mas** também não é bom ter muitos horários, ainda mais se você é criança ou adolescente.

As regras também são importantes, porque se não *existicem* **elas**, todo mundo iria fazer o que quisesse a hora que quisesse.

ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vimos através deste, informá-los da realização deste trabalho de pesquisa, inserida no projeto de dissertação intitulado “*Sujeitos leitores e as marcas textuais de suas produções escritas*”. A pesquisa será realizada pela mestranda Janesca Kuntzer, do curso Mestrado em Letras da Unisc- Leitura e Cognição, orientada pela professora Doutora Onici Claro Flores. Através deste trabalho, procura-se investigar a influência da leitura na produção de textos argumentativos, em que o aluno/escritor (re) cria possibilidades de expressão através do manejo da língua escrita, com base nas experiências leitoras de cada redator.

A presente pesquisa objetiva analisar os textos produzidos quanto aos critérios: coesão, coerência, estrutura intra e extralinguística, subdividindo-as em dois grupos: as produções dos alunos que demonstraram a influência da leitura em seus textos e as produções daqueles que não o evidenciaram; identificar diferenças entre os textos escritos por alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, partindo-se do critério de serem ou não-leitores habituais, segundo a avaliação da pesquisadora e professora da referida turma; cotejar a produção escrita com as respostas ao questionário; observar se de fato existe diferença qualitativa entre as produções daqueles que declararam ler habitualmente daquelas dos alunos que declararam ler esporadicamente; dentre os alunos que afirmam ler frequentemente, identificar os tipos e a qualidade da leitura realizada, cotejando-os com as preferências de leitura; identificar elementos textuais que tragam informações além das essenciais- emprego de advérbios e adjetivos avaliativos, operadores argumentativos e articuladores lógicos, uso de discurso direto, polifonia, pressuposição, pronomes dêiticos e anafóricos - que complementam as construções frasais mais elaboradas em decorrência das leituras realizadas; comparar a produção feita com a autonarrativa solicitada, procurando identificar a proveniência das escolhas linguísticas e extralinguísticas presentes nos textos dos leitores-escritores.

A hipótese levantada é de que alunos leitores (assíduos) demonstram desempenho superior em produções de textos de opinião, tendo em vista a familiaridade com a escrita a construções frasais, vocabulário e ideias que estimulam o imaginário do autor/escritor, ampliando suas possibilidades na produção textual.

Para confirmar a hipótese, ou não, o trabalho será feito obedecendo as seguintes etapas:

- Aplicação de um questionário, a fim de configurar o perfil leitor de cada participante;
- Em três encontros, será proposto à turma um modo de eleição da temática a ser utilizada na escrita do texto opinativo, totalizando a escrita de três textos para esta pesquisa.

- a) tema livre- cada participante escolhe o tema sobre o qual quer escrever sua narrativa;
- b) temas sugeridos pelos alunos e sorteio de um deles;
- c) tema sugerido pela pesquisadora/ professora

Assim, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.
- O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é a professora Doutora Onici Claro Flores (Fone 3717-7322).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data __ / __ / ____

Nome e assinatura do Responsável pela pesquisa

Nome e assinatura dos pais e/ou responsáveis

Nome e assinatura do aluno participante
