

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

O leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio

por

LUCIANA SALES PIRES SOARES

Tese apresentada ao Departamento
de Lingüística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como requisito
Parcial para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eunice Ribeiro Henriques

Campinas
Dezembro de 2005

MESTRADO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

Orientadora:

Prof^a Dr^a Eunice Ribeiro Henriques

Banca examinadora:

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini (UNICAMP)

Profa. Dra. Astrid Elisabeth Lilly Nilson Sgarbieri. (PUCCAMP)

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL –
Unicamp**

CRB 8/6934

So11L	<p>Soares, Luciana Sales Pires. O Leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio / Luciana Sales Pires Soares. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Eunice Ribeiro Henriques. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Estratégias. 2. Leitura. 3. Compreensão. I. Henriques, Eunice Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Título em inglês: The Reader and the meaning of the texts: the use of reasoning strategies.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Strategies; Reading; Comprehension.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini e Profa. Dra. Astrid Elisabeth Lilly Nilson Sgarbieri.

Data da defesa: 15/12/2005.

Agradecimentos

Para minha mãe-acadêmica,
EUNICE.

Que todos, neste momento,
acessem em seus pensamentos e emoções
a delícia de serem filhos.
Muito Obrigada!

Dedicatória

A meus pais, Abel e Maria Helena; a meu marido, Alessandro;
à minha mãe-acadêmica, Eunice; e aos próprios leitores,
dedico este trabalho.

Índice

Resumo	11
Abstract	12
Introdução	13
Objetivo	14
Justificativa	15
Organização da Dissertação	18
Capítulo I: Revisão da Literatura	21
Concepção de texto	21
As três intenções (do autor, do leitor e do texto)	24
Estratégias de raciocínio	27
Justificativas para a escolha dos textos	38
Características gerais de cada texto	38
Nível de dificuldade	38
Relação leitor-texto-autor	40
Os três planos de leitura	42
Características específicas de cada texto	43
Texto 1	44
Resumo crítico do texto 1	44
Texto 2	53
Resumo crítico do texto 2	54
Texto 3	58
Resumo crítico do texto 3	58
Texto 4	64
Resumo crítico do texto 4	64
Texto 5	66
Resumo crítico do texto 5	67
Capítulo II: Metodologia	73
Descrição da pesquisa	73

Sujeitos	74
Notações	74
Grupo 1 (Ensino Fundamental)	74
Grupo 2 (Ensino Médio)	75
Grupo 3 (Estudantes de Letras)	75
Coleta de dados	76
Capítulo III: Análise dos Dados	79
Notações	79
Protocolo verbal	79
Comentários opinativos	79
Comentários avaliativos	80
Comentários reflexivos	81
Comentários espelhados	86
Comentários interrogativos e interjeccionais	87
Comentários reveladores	89
Comentários ecoativos	90
Entrevista	91
Comentários avaliativos	91
Comentários reflexivos	93
Grupo 1 (Alunas do Ensino Fundamental)	93
Grupo 2 (Alunas do Ensino Médio)	101
Grupo 3 (Estudantes de Letras)	111
Comentários espelhados	123
Comentários interrogativos e interjeccionais	130
Comentários ecoativos	132
Comentários seletivos	136
Discussão	137
Níveis da frase e do texto	138
Quadro 1. Total dos comentários (e porcentagem), a partir dos níveis da frase e do texto.	138

Comentários dos sujeitos	140
Quadro 2. Número de comentários dos três grupos (EF, EM e EL) nos dois tipos de coleta.....	141
Reflexivos	141
Espelhados	143
Interrogativos e interjeccionais	144
Ecoativos	144
Avaliativos	148
Reveladores	149
Opinativos	150
Seletivos	150
Tipos de coleta	151
Os textos e os tipos de texto	152
Comparação dos resultados, de acordo com o tipo de texto	153
Intenções (do leitor, do autor e do texto)	154
Quadro 3. Número e porcentagem dos comentários dos sujeitos, firmados na intenção do leitor, do autor e do texto.	154
Características individuais dos sujeitos	160
Conclusões	161
Implicações Pedagógicas	167
Obras Consultadas	171
Textos da coleta	173
Anexos	175
Anexo 1	
Instâncias (1) a (83) para confronto com os quadros 3 e 4 (Anexos 2 e 3)	177
Anexo 2	
Distribuição das instâncias (1 a 83), de acordo com os níveis (frase e texto), os grupos (EF , EM , EL), os tipos de comentários (<i>em itálicos</i>) e o tipo de coleta (Protocolo e Entrevista).	187

Anexo 3	
Número de comentários dos três grupos (EF, EM e EL) nos dois tipos de coleta.....	189
Anexo 4	
Comentários dos sujeitos no nível da frase	191
Anexo 5	
Comentários dos sujeitos, firmados no nível do texto	193
Anexo 6	
Texto 1.....	195
Anexo 7	
Texto 2.....	197
Anexo 8	
Texto 3.....	199
Anexo 9	
Texto 4.....	201
Anexo 10	
Texto 5.....	203

Resumo

Este trabalho é um estudo de caso, que analisa as estratégias, usadas por três grupos de leitores—três do ensino fundamental, três do ensino médio e quatro universitários, todas do sexo feminino. A fundamentação teórica deste estudo são as “estratégias de raciocínio”, de Johnston (1983), e as três intenções, de Umberto Eco (1993): “intention auctoris”, “intention operis” e “intention lectoris”. Para conciliar essas duas visões, vamos usar as estratégias como uma forma de se chegar ao foco do leitor: na “mensagem do autor”, nas “pistas textuais” ou no “ponto de vista do leitor”. Os objetivos são: (1) categorizar e (2) analisar as estratégias; (3) examinar o processo da construção do sentido por cada grupo; e (4) comparar e contrastar os três grupos. Os dados foram obtidos por meio de protocolos verbais e entrevistas participativas, com base em textos curtos de diferentes tipos. A análise é primordialmente de cunho interpretativista, que consiste de observação participativa e juízos de valor. Os resultados mostram que os leitores menos proficientes tendem (1) a optarem pelo processo de leitura “bottom-up”, por dirigirem sua atenção, em geral, para palavras isoladas e sentenças e (2) a usarem estratégias que espelham sua própria competência lingüística. Os leitores mais proficientes, no entanto, tendem a analisar o texto como um todo, através do processo “top-down” (com certeza, em função de seu conhecimento prévio e de sua prática de leitura). Além disso, dependendo do tipo de texto, os leitores mais jovens e/ou menos proficientes, tendem a se projetar nos textos (“intention lectoris”), ao passo que os mais velhos e/ou mais experientes tendem a ouvir o que o autor (“intention auctoris”) ou o texto (“intention operis”) transmitem (ou parecem transmitir). Os resultados destacam a importância de se identificar (1) as estratégias, usadas pelos aprendizes, e (2) o tipo de “intenção” que buscam no texto a fim de ajudá-los a superarem algumas das maiores dificuldades, impostas pelo ato de ler.

Palavras-chave: interpretação textual; estratégias de raciocínio; intenções (do leitor, do autor, do texto).

Abstract

This work is a case study, which analyzes the strategies used by three groups of readers-- three high school juniors, three seniors and four college students. The theoretical underpinnings of this study are Johnston's "reasoning strategies" (1983) and Umberto Eco's three intentions: "intention auctoris", "intention operis" and "intention lectoris" (1993). To accommodate both views, we will use the strategies as a means to get to the reader's focus on: the *author's intended meaning*, the *textual clues* or *the reader's viewpoint*". The aims are: (1) to categorize and (2) to analyze the strategies; (3) to examine the process of meaning construction by each group; and (4) to compare and contrast the three groups. Data were obtained by means of think-aloud protocols and participant interviews, based on short texts of different types. The analysis uses primarily an interpretive approach, consisting of participant observation and value judgements. The results show that less proficient readers tend (1) to favor the *bottom-up process*, as they direct their attention primarily to separate words and sentences and (2) to use strategies that mirror their own linguistic competence. More proficient readers, however, tend to analyze the text as a whole, by means of the so-called *top-down process* (most certainly, on account of their background knowledge and experience in reading). In addition, depending on the type of text, younger and/or less proficient readers, tend to read themselves into the texts ("intention lectoris") while older and/or more experienced ones tend to listen either to what the author ("intention auctoris") or the text ("intention operis") convey (or seem to convey). The results underscore the importance of identifying (1) the strategies used by learners and (2) the type of intention they search for in a text in order to help them overcome a few of the toughest difficulties imposed by the act of reading.

Key-words: text interpretation; reasoning strategies; author's intention; reader's intention; intention of the text;

Introdução

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação, decorrente da análise reflexiva sobre a prática pedagógica. Observações empíricas da atividade docente impulsionaram atitudes interventivas dentro da sala de aula, até que se encontrasse espaço para a reflexão científico-acadêmica: percurso da curiosidade a-científica, comumente apagado da redação final dos resultados, estes, sim, supostamente validados.

Como podia uma 7^a série de Ensino Fundamental ler mais descompromissadamente que um 3^o ano de Ensino Médio? Por que uma aula produtiva na 7^a série era desastrosa no 3^o ano? Por que um 1^o ano de Ensino Médio preocupava-se tanto com o que “se passava pela cabeça” do autor do texto, e a 7^a série, descompromissada, não? Experimentando diversas ocasiões em que essas situações se repetiam, e refletindo sobre o que poderia explicar esses fatos, foi possível perceber que leitores iniciantes em sua trajetória interpretativa privilegiavam suas próprias vontades (e quantas!) sobre os textos que liam. Caso houvesse um comprometimento tênue com outros desejos que não fossem os deles mesmos, raras vezes o autor era mencionado. Já os leitores mais experientes passavam a perceber, nos textos, certa característica dialógica, uma vez que o que “realmente” contava era a “real” intenção do autor do texto (afrontá-los com a idéia de que essa atitude não passava de simples suposição era encarado como um despropósito, dada a certeza de suas próprias asseverações). Talvez esses alunos passassem, nesse momento, a se verem mais como autores de suas “redações” escolares e, por conta disso, no momento da produção da leitura, fizessem alguma menção ao momento de produção da escrita e, nesse sentido, conferissem, ao

autor dos textos que liam, o mesmo respeito que gostariam que lhes fosse conferido na condição também de autores.

Notou-se, então, a proximidade dessa discussão com a delicada imbricação de intenções que marca a leitura crítica: ler significa recuperar as intenções do autor? Autorizar as intenções do leitor? Ou entrever a intenção do texto? No entanto, essa discussão tem sido travada no âmbito da leitura crítica, e não da trajetória interpretativa do leitor em formação. A opção pelo privilégio de uma intenção em detrimento de outra é quase que espontaneamente indissociável do posicionamento teórico em solo acadêmico. No entanto, em se tratando do processo de formação do leitor, a hipótese era a de que o privilégio (consciente ou não) dessas intenções aparecesse sequencialmente (mas não hierárquica nem compartimentadamente). A hipótese inicial era, portanto, a de que o leitor iniciante privilegiaria sua própria intenção de leitor na construção do sentido de textos; o leitor experiente se preocuparia com a intenção do autor; já a intenção do texto estaria acessível ao leitor crítico.

Objetivo

O foco deste trabalho está na construção do significado de textos ao longo da trajetória interpretativa do leitor em formação. A hipótese de que se partiu era a de que o significado, atribuído aos textos, por leitores iniciantes na trajetória de leitura, privilegiasse a própria intenção de leitor; já a construção do sentido de textos por leitores mais experientes estaria atrelada ao interesse sobre a intenção do autor do texto; quanto à intenção do texto, esta estaria acessível apenas aos leitores críticos.

O objetivo geral desta pesquisa é estabelecer uma interrelação entre a proficiência dos leitores, as estratégias de raciocínio e a busca pelas intenções (do leitor, do autor e do texto), a partir de diferentes tipos de textos. São os seguintes os objetivos específicos:

(1) categorizar e (2) analisar as estratégias de raciocínio, usadas pelos sujeitos, classificando-as de acordo com o nível da frase (F) ou do texto (T) e das intenções (do autor, do leitor e do texto);

(3) examinar o processo da construção do sentido por cada grupo de sujeitos;

(4) comparar e contrastar os três grupos, quanto às estratégias usadas, ao foco (F ou T) e às três intenções.

Justificativa

Os brasileiros são marcados e, por vezes, inferiorizados, por sua tradição oralista. Esse fato aponta, pelo menos, para duas questões: há que se investir nessa característica, se se deseja um desempenho efetivamente qualificado dessa habilidade, seja em termos de produção ou compreensão, visto que não se deve negar um aspecto identitário, mas aprimorá-lo. Também há que se investir, não no que possa discriminatoriamente soar como deficiência, mas tão somente na habilidade menos privilegiada, a escrita, uma vez que se vê nela outras potencialidades da mesma maneira salutar e, naturalmente, a fim de se ampliar o leque de acesso ao conhecimento e informação histórica e politicamente cravado por meio da veiculação gráfica. Isso significa reconhecer tanto na escrita como na oralidade seus gêneros, específicos ou intercambiantes, mas de toda forma relevantes, se não indispensáveis para a interação que se efetiva por meio da língua e suas implicações cognitivas, interacionais, sociais, culturais, políticas, históricas, identitárias.

Este trabalho focaliza apenas uma dessas habilidades, a leitura, com pés fincados dentro da sala de aula e entendida do ponto de vista da Linguística Aplicada. Certamente a sala de aula é fortemente responsável pela significação atribuída pelo aluno à leitura, mas, é claro, não podemos isolá-la de fatores políticos, históricos e culturais e mesmo idiossincráticos.

Tornou-se lugar comum a reclamação de professores sobre o fracasso interpretativo de seus alunos. E se vinculou, inclusive, as aulas de “Português” à “deficiência” de leitura dos jovens em geral. É interessante ressaltar, no entanto, que se as aulas de língua centram-se na gramática normativa, então, privilegia-se o uso da memória, mais especificamente, para uma taxonomia que pouco tem a oferecer em termos de competência interpretativa, e os alunos acabam sendo privados de desenvolver toda a complexidade das imbricações cognitivas. A chamada “metalinguagem gramaticeira” não desenvolve, no aluno, a capacidade de praticar estratégias de leitura, como, por exemplo, a competência de inferir o não-dito a partir do dito.

Quando se trata de leitura, o nivelamento pelos graus mais baixos possíveis parece impulsionar para um contentamento orgulhoso de raros milímetros arduamente escalados rumo a uma sociedade de letramento crítico. Seguindo passo a passo raras vitórias, quando há alfabetização (e talvez letramento) e, mais ainda, quando há leitura, o que se vê, com frequência, é o valor de Verdade que é agregado aos textos: o que se ouve neles é a voz da autoridade. A interação com o texto, claro, é uma constante intrínseca a todo ato linguageiro, mas aqui ela é tácita, pois textos não são concebidos em sua característica dialógica, nem sócio-interativa, na maioria das vezes. Como já se disse, trata-se de um privilégio às avessas, pois estaríamos falando das poucas ocasiões em que há leitura, isso

quando há alfabetização (haveria letramento?). O poder taxativo, atribuído aos textos, pode ser visto em seu potencial mais manipulador e subserviente ou, pelo menos, em sua face mais superficial e reducionista.

Daí a necessidade de se ver o que ocorre quando se lê, isto é, qual a significação, neste caso, que os leitores em formação atribuem à (produção da) leitura. A partir do reconhecimento daquilo que o leitor em formação entende por ler, ao longo de sua trajetória de interpretação, seria possível, então, propor um trabalho condizente à realidade da sala de aula, lugar oficialmente rotulado como responsável pela “aprendizagem” da leitura. É verdade que este trabalho não se propõe a uma atitude interventiva no sentido das conseqüências políticas que a leitura indiscutivelmente implica. O comprometimento deste trabalho paira sobre propostas de produção da leitura em sala de aula, tendo em vista que a leitura é aqui entendida como um evento social de construção interacional de sentidos, atividade cognitiva por excelência e que, sendo assim, abarca toda complexidade dos conhecimentos cognitivos, e na qual a língua assume sua força interativa como atividade de produção de sentidos na constituição identitária dos sujeitos, nela mesma, constituídos. Assim, os resultados desta pesquisa podem sugerir alterações no trabalho de leitura/interpretação (e também de redação) que se desenvolve na sala de aula de Língua Portuguesa. De outro lado, redefinir uma questão teórica que tenha sido abordada do ponto de vista da descrição, e cujo vigor tenha sido explorado em meio acadêmico, para o contexto da sala de aula, do leitor em formação, tem claramente o mérito de contribuir para o enriquecimento do corpo teórico da pesquisa em Lingüística Aplicada.

Organização da Dissertação

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo I apresenta os referenciais teóricos. Para começar, apresentamos uma visão geral sobre a concepção de texto que norteou a pesquisa (Beaugrande, 1997; Geraldi, 1990; Koch, 2002; Johnston, 1983; Kleiman, 1995), que, num certo sentido, tem natureza eclética. Em seguida, discutimos o posicionamento de Eco (1993) a respeito das intenções (do autor, do leitor e do texto). Empréstamos, do autor, a terminologia e o conceito, porém, aplicando-os não em leitura/interpretação de textos literários, mas em vários tipos de textos, a partir do ponto de vista de leitores ainda em formação. Em seguida, apresentamos a definição de Johnston (1983:10) sobre as estratégias de raciocínio, discutindo-as e acrescentando uma tipologia própria, com base nos dados, elicitados para esta pesquisa. Além disso, tornou-se necessário discutir os critérios essenciais que orientaram a escolha dos textos e, também, fazer uma análise vertical de cada um.

O capítulo II descreve a metodologia. Trata-se de um estudo de caso com três grupos de sujeitos, compostos por alunas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do curso de Letras. Os dados foram coletados por meio de protocolo verbal e entrevista participativa.

O capítulo III apresenta a análise, dividida em duas partes. A primeira analisa os dados, obtidos a partir do protocolo verbal, e a segunda, a partir da entrevista. Em ambos os casos, foram selecionadas instâncias, representativas de vários tipos de estratégias, que classificamos de “comentários”. Cada um reflete um tipo de raciocínio, desenvolvido pelo leitor, no momento da leitura. Por exemplo, ao raciocinar sobre o que lê, o sujeito executa diferentes “manobras” para entender o texto. O termo, aliás, vem do francês

“*stratégie*”, que se refere a “manobras militares”. Estabelecendo um paralelo com a origem do termo, pode-se dizer que as estratégias de raciocínio se implicam manobras do leitor para vencer as dificuldades do texto. Para isso, ele avalia ou reflete sobre o texto ou parte(s) dele; seleciona determinadas partes, palavras ou expressões; exprime surpresa ou estranhamento com uma idéia, presente no texto; ou simplesmente repete, lê, em voz alta, algumas frases que, por um motivo ou por outro, ele opta por não parafrasear. Enquanto faz isso, ele está, mentalmente, tentando vencer barreiras. Para conseguir isso, lança mão de estratégias. A análise, depois de discutir cada uma, apresenta quadros com porcentagens, a respeito da preferência de determinadas estratégias, como a reflexão. Aqui cabe uma pergunta: em que sentido pode-se dizer que reflexão é uma estratégia? A resposta é que, ao refletir, em voz alta, sobre o texto, o leitor está, ao mesmo tempo, checando-se e checando seus “insights”. Face a face, através de gestos, por exemplo, ele pode obter “feedback” positivo ou negativo, isto é, confirmação (ou não) de sua análise ou ponto de vista. A partir daí, ele pode refutar ou reformular.

Para fechar, concluímos a discussão, fazendo uma retrospectiva sobre a pesquisa, a partir dos dois instrumentos de coleta (protocolo verbal e entrevista), dos vários tipos de estratégias e das três intenções (do autor, do leitor e do texto). A partir dos resultados obtidos, incluímos algumas sugestões para o professor de leitura colocar em prática em suas aulas.

Capítulo I: Revisão da Literatura

Concepção de texto

A concepção de texto que sustenta este trabalho o toma como um “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande, 1997:10 apud Koch, 2002: 20). Entende-se que o texto se constrói durante a leitura, ele não está construído *a priori*, nem tão pouco é resultante de uma operação unilateral. A textualidade deixa de ser vista como propriedade concatenada por elementos da superfície textual para ser entendida como o engajamento de forças comunicativas sócio-interacionais, imbricadas de conhecimentos lingüísticos e cognitivos.

A língua é, aqui, entendida como atividade de inter-ação, na qual sujeitos sociais constroem-se e são construídos em meio ao processo de produção de sentidos, isto é, como atores engajados numa ação constitutiva. Por “constitutiva”, entenda-se nem eterno recomeçar, nem eterno repetir; nem signos vazios, nem signos absolutos mas, sim, a constante revisitação e recriação da realidade tanto exterior quanto interior do sujeito. Tal como o texto, a língua é vista como evento. Nas palavras de Geraldi (1990: 27), ela “faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia”. “Passado no presente, que se faz passado, trabalho de constituição do sujeito e da linguagem” (idem: 28). A força com que se coloca a questão do tempo, nessa definição, bem ilustra a efemeridade do sentido produzido, em detrimento de um acabamento estável, e paradoxalmente, ao mesmo tempo, é essa efemeridade o que permite a ação criadora; esta, sim, eterna.

Entender o texto como evento interativo, significa dizer que todo tipo de conhecimento prévio do leitor a ser acessado na atividade de produção da leitura deve

estar cravado pela *responsabilidade mútua* que o leitor estabelece não apenas com o autor, mas comprometidamente no texto. Nesse sentido, a atividade de leitura pode ser entendida, como definiu Kleiman (1995:10), como um “ato social”. Contudo, neste trabalho, não se toma o texto, de acordo com o que deseja a autora, e também (idem: 25), como sendo *via da interlocução à distância entre leitor e autor*. Assim como a língua é um exercício de interação, entende-se que o texto também é uma atividade interativa, ou seja, um evento comunicativo-interacional entre leitor/texto/autor, o que é diferente da *interlocução leitor/autor via texto*. Em outras palavras, a idéia de *texto* como *via de acesso* não cabe a este trabalho, como será melhor esclarecido.

É exatamente nessa relação leitor/texto/autor que se estabelece a coerência, também entendida sobre bases processuais de produção de sentido. Kleiman (1995) concebe a coerência em termos da compreensão de textos, ou seja, o esforço de compreensão do texto seria confluyente ao esforço em se recriar a coerência textual. Do ponto de vista sócio-interativo, Koch (2002) postula que “a coerência se constrói, em dada situação de interação entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sóciocognitiva e interacional”. Em ambas as asserções, pode-se notar a presença marcante do leitor e do texto na construção interativa da leitura. Essa tendência certamente está atrelada ao distanciamento da concepção de coerência que a toma como critério de textualidade, fincado sobre elementos superficiais, unilateralmente arranjados pelo autor.

Entender o texto como um evento implica considerá-lo inacabado, isto é, uma proposta de pistas para operações languageiras, cognitivas, sócio-interacionais, que se reitera no evento de produção de sentidos. Por conta das tentativas de pressuposições e

hipóteses, e dada a explicitude falsária da linguagem, a construção de sentido não se faz sobre bases totalmente explícitas mas, sim, essencialmente marcadas por implicitude e lacunas. Cada situação de produção da leitura orienta-se, então, pelas lacunas que o texto, outrora inacabado, propunha. No entanto, não se pode atribuir um único significado ao texto: deve-se reconhecer sua multiplicidade significativa a cada situação de produção da leitura, em que ainda pese a responsabilidade sobre o próprio texto.

Admitindo como certo que não existem textos - escritos ou orais - totalmente explícitos, e que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de “desencontros” entre o dito e o não-dito (mismatches, cf. Dascal & Weizman, 1987; Weizman & Dascal, 1991), tudo isso por meio de inferenciamentos que exigem a mobilização de seus conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências, a compreensão terá de dar-se de forma não-linear, como têm evidenciado, entre muitos outros, Marcuschi e Koch, em vários de seus trabalhos. (Koch, 2002: 62)

O acabamento do texto não subjaz à interpretação: a tessitura textual é reconstituída a cada produção da leitura. Assim, um texto está comprometido com o curso inesgotável de suas leituras possíveis e ainda permanece inacabado. Nesse sentido, em vez de afirmar que a leitura seria uma *interlocução leitor/autor via texto* (Johnston, 1983; Kleiman, 1995), é possível asseverar que ler seria a interação autor/texto via leitor – o leitor seria, então, a via de acesso ao texto. Esse deslocamento proposto estaria consoante à assertiva de Beaugrande (1997, apud Koch, 2002) de que um “texto só existe como texto a partir do momento em que alguém o processa como tal”, isto é, um texto se recria e é recriado por meio de um leitor. Esse deslocamento também pode ser entrevisto mesmo em Johnston (idem: 1), ao afirmar que a *leitura* seria a *interação leitor/texto*

(compreender, assim como decodificar, escanear, vocalizar seriam outros aspectos da leitura). No entanto, esse deslocamento não parece ser relevante para o autor, visto que, em outro momento, ele afirma que *leitura* pode ser a *interação leitor/autor via texto* (idem: 25).

As três intenções (do autor, do leitor e do texto)

Se, de um lado, não há como o autor prever todas as leituras de um texto, de outro lado, também não se autoriza o leitor a produzir qualquer leitura, imbuída de sua própria intencionalidade. É a partir de todo tipo de conhecimento prévio, trazido pelo leitor (lingüístico, textual, cognitivo, sócio-interativo, enciclopédico) que será (re)fabricado não aquele sentido que o leitor desejar mas, sim, tanto o dito como o não-dito pelo texto, haja vista que essa (re)criação está postulada pelo próprio texto: o risco de as intenções do leitor corromperem a produção da leitura é iminente, a não ser que haja comprometimento com a intenção do texto. “Assim é possível falar da intenção do texto apenas em decorrência de uma leitura por parte do leitor. A iniciativa do leitor consiste basicamente em fazer uma conjetura sobre a intenção do texto” (Eco, 1993: 74).

Relegar a leitura às mãos do leitor requer o controle de sua intencionalidade, ou então deixaríamos de ler textos a fim apenas de usá-los prazerosamente. Esse domínio sobre a leitura impulsiva, Eco atribui àquilo que ele chama de *coerência interna* do texto: várias leituras de um texto podem ser “verdadeiras” ou “corretas”, ainda que divergentes, mas não podem, de qualquer forma, contradizer outra passagem do próprio texto, isto é, sua *coerência interna*. Nota-se, portanto, que Eco está colocando a coerência como propriedade textual intrínseca e não como atividade interacional: o texto se

responsabilizaria pela coerência interna, subjacente à leitura, cabendo ao leitor confirmá-la, e não estabelecê-la ou (re)construí-la. Como se pode ver, tal concepção não é compatível com a que se adotou neste trabalho, exatamente porque nossos sujeitos ainda estão iniciando sua formação.

Eco ainda afirma que a intenção do texto não é superficial, mas apenas acessível por meio do que o texto não diz, o que contribui para que a *intentio operis* seja descrita como *transparente*. Pode-se concordar com Eco quanto ao fato de que é o texto que fornece pistas sobre sua própria intenção de produção de sentidos, e não o leitor, nem o autor: “o próprio ato da leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento de mundo do leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula a fim de ser lido de forma econômica” (idem, 80). Ao leitor, cabe a ressignificação convergente daquilo que o texto diz e do que ele não diz, a fim de produzir um sentido condizente com as intenções do próprio texto, uma vez que um texto pode ou quer significar algumas coisas, mas não pode ou não quer significar outras.

Até este ponto, foi deixado de lado o autor. Buscar as intenções do texto é diferente de buscar as intenções do autor do texto e, por isto, este trabalho se distancia de Kleiman (1995), uma vez que a autora considera a leitura como reconstrução do trajeto, percorrido pelo autor no momento da produção do texto, a fim de recuperar a intencionalidade do autor. Segundo a autora, “a materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto lingüísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal” (1995:45).

Voltemos, agora, a Johnston (idem: 21), que sugere que o texto como texto é, até certo ponto, independente de seu autor (“[t]he characteristics of texts have been studied

from the perspective of text as text (somewhat independent of the author) ”). No entanto, essa idéia foi expressa, entre parênteses, em um contexto em que discutia a capacidade do leitor em se lembrar do que leu (“recall”). Além disso, o fato de dizer “até certo ponto” é o que nos interessa aqui. Ao modalizar, lemos, nas entrelinhas, um pressuposto teórico subjacente, ou seja, ainda não consciente de que o texto se acha, até certo ponto, atrelado ao autor. Estabelecendo um paralelo dessa idéia com as de Eco, vamos usar “somewhat” como uma ponte para chegarmos a Eco. Para isso, vamos atribuir a “somewhat”, ou seja, àquilo que faz com o texto não seja totalmente independente do autor, o sentido que encontramos em Eco. Segundo o autor, a *materialidade lingüística* do texto não pode ser ignorada. Em suas próprias palavras, “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de *evidências materiais* que o leitor não pode deixar passar em silêncio” (Eco, 1983: 28). São exatamente essas evidências que confirmam a busca pela “intenção do texto”. Eco (idem: 27), ao analisar os direitos dos textos e de seus intérpretes, teve “a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados”. Eco (idem: 28), mais adiante, explica isso melhor, através de uma metáfora de Todorov, que, maliciosamente, diz que, para determinados leitores (que fazem “superinterpretações”), o texto é “um piquenique onde o autor entra com as palavras e os leitores com o sentido”.

Obviamente, Eco (idem: 48) concorda que o texto, “depois de separado de seu autor (assim como da intenção do autor) e das circunstâncias concretas de sua criação (e, conseqüentemente, de seu referente intencionado), flutua (por assim dizer) no vácuo de um leque potencialmente infinito de interpretações possíveis”. Desta forma, privilegiar a “intenção do leitor” seria imergir no terreno pantanoso das suposições e especulações,

que autoriza a inflar hipóteses movediças. No entanto, conforme afirma, existem “critérios para limitar a interpretação” (Eco, idem: 46). Um deles, que, neste trabalho, é central, é a materialidade lingüística do texto, ou seja, o que o texto diz, a “intenção do texto”.

Estratégias de raciocínio

Cabe, agora, repensar a leitura, não só do ponto de vista teórico, mas também como objeto de pesquisa. Johnston (idem:50) alerta para a questão da validade da pesquisa sobre os processos mentais: tentar entender o que acontece quando se lê, atividade cognitiva por excelência, mesmo considerando-se os multifacetados fatores holísticos (sócio-interacionais, culturais, idiossincráticos), está indissociavelmente comprometido com o filtro da interpretação e da inferência, uma vez que não se vê “diretamente” o que ocorre no momento da leitura.

Na verdade, a condição de interpretar não é específica da pesquisa sobre leitura e, por isso, questionar a validade do paradigma interpretativista não se coloca com mais força neste caso, a não ser que se entenda o comprometimento da validade por se endossar o interesse na generalização dos resultados obtidos. Nesse sentido, de fato, não cabe, a este estudo, predizer situações e resultados, pois se entende que, mesmo *in vitro*, a leitura se constrói diferentemente, haja vista as múltiplas dimensões intercambiantes e atuantes sobre a produção de sentido. Bem lembrada por Johnston (idem:34) sobre o trabalho de Harste & Burk (1979, apud Johnston: 34) é a comparação entre o recontar de textos em laboratório, para investigação, e o recontar de textos para um amigo que não tenha lido o texto em questão: este último parece mais refinado, certamente porque o

leitor reconhece a situação “social” em que está envolvido. Ainda se pode lembrar o percurso da Linguística Textual, anteriormente interessada no desenvolvimento da Gramática do Texto. Ora, não há fórmula algorítmica que garanta inequivocamente um único processo, rumo a um único produto final de leitura, independentemente do texto, do leitor, do autor e das condições de produção de sentido.

Segundo Johnston (idem: 50-69), o compromisso com a validade da pesquisa sobre leitura pode ser alçado ao se estabelecer *o que* está sendo medido, *como* está sendo medido e os fatores que *influenciam* a leitura. Por conta disso, estaria sendo reafirmada a confiabilidade desse tipo de investigação, ao se especificar o *objeto* de estudo, o que confere a otimização do entendimento almejado. O autor estabelece, portanto, que o objeto de investigação pode estar (I) na *medição do produto* (na mudança ocorrida na leitura), (II) na *medição do processo* da leitura (como ocorrem mudanças ao longo da leitura) ou (III) na *medição da metacognição* (no monitoramento da leitura), e ainda aponta para a metodologia que melhor se enquadra na medição das estratégias então envolvidas.

(I) Para *medir o produto*, entre as estratégias que Johnston (idem: 54-61) indica e que é de interesse deste trabalho, estão as chamadas *probe questions* (questões investigativas). Estas não podem ser generalizáveis porque a leitura não é um processo sistematizável. Ainda que não se garantam resultados, Johnston (idem: 54) alerta para a necessidade de certificação sobre o que se está perguntando e para a estratégia escolhida; para a dificuldade de expressão; para a imbricação entre memória, recuperação, raciocínio e motivação; e ainda para a impulsividade atribuída ao leitor com dificuldade em “ler” o que o texto não diz.

(II) Já para *medir o processo*, Johnston (idem: 61-68) enfatiza a importância a) da escolha do tipo de texto (expositivo, narrativo, documental), b) a demanda de experiência (social, pessoal, explícita, implícita) e c) o conteúdo acessado (de área e sua profundidade).

a) *Tipo de texto*

Textos expositivos estariam mais intimamente vinculados a uma organização estrutural (tópico, macroconectores, conteúdo), o que impõe maior monitoração lógico-indutiva por parte do leitor.

Já *textos narrativos* poderiam contar ainda com uma estrutura que é agregada ao texto pelo leitor quanto às expectativas referentes à cadeia causal fundamentada em todo tipo de conhecimento prévio desse leitor, o que Johnston (idem: 15, 23, 24, 31) chama de *schemata* – segundo o autor, esse conhecimento facilita o acesso à memória de curto termo (MCT) e por conta disso também acelera a transposição para a memória de longo termo (MLT). Neste ponto estamos diante de uma suposta contradição: ao mesmo tempo em que um texto obrigue a um processo inferencial mais exaustivo a ponto de desacelerar a atividade de leitura, tornando-a por vezes mais trabalhosa, é também o processo inferencial o que de fato lembramos de um texto (*cf.* Kleiman, 1995), e é também a memória o que ativa a compreensão, visto que não memorizamos o que não entendemos (*cf.* Johnston, 1983). Memória e compreensão seriam indissociáveis (Van Dijk apud Johnston, idem: 15).

b) *Demanda de experiência*

A *experiência* pode ser entendida como conhecimentos prévios de todo tipo. Johnston (idem: 72, 75) classifica o *conhecimento prévio* com base na *quantidade* e na

qualidade. Em termos *quantitativos*, a extensão do vocabulário é proporcionalmente direta à velocidade de leitura e à produção de inferência, ou seja, a limitação de vocabulário limita a inferência, o que dificulta inclusive o processo *top-down* de leitura, e também a MCT acaba sendo comprometida - como exemplo é citado um leitor de origem rural lendo um texto de contexto urbano. Já a *qualidade* é entendida como uma chave de interpretação na qual se edifica o modelo de sentido construído pelo leitor para o texto – se daí se origina um modelo inapropriado de sentido, então as inferências também serão produzidas a partir dessa chave enviesada. Ademais, ainda se pode considerar a experiência com textos e mesmo o que se quer do texto ou do leitor, isto é, a experiência (competência) textual e os objetivos de leitura.

A hipótese de Johnston (idem: 29) é que, quanto maior o conhecimento prévio do leitor, melhor será sua interpretação. Depreende-se disso que, quanto mais experiente e mais crítico é o leitor, melhor será sua interação com o texto, o que se pretende evidenciar neste trabalho.

c) *Conteúdo acessado*

Quanto ao *conteúdo*, vê-se a intersecção do tipo de texto com a experiência do leitor. Um texto denso desacelera a produção da leitura, pois a maior demanda de um trabalho inferencial, requer, inclusive, maior tempo investido sobre a leitura. Por isso dizer que a densidade de um texto, por exemplo, só pode ser definida em função do leitor. Além disso, a macroestrutura de um texto expositivo impõe maior esforço, de compreensão, que a de um texto narrativo, em virtude da força com que se impele ao raciocínio lógico-dedutivo conceitual; de outro lado, quanto mais imaginativo é o texto, mais facilitadas serão a memorização e mesmo a compreensão.

Entretanto, há que se considerar também outras dimensões envolvidas na leitura, tais como os participantes, o significado, tempo, espaço, texto físico. Isso significa que o texto é entendido como suposições, estimativas, objetivos e propósitos: de um lado estaria o autor tentando ajudar da melhor forma o leitor a gerar o sentido pretendido; de outro, estaria o leitor que teria o cuidado em ajustar sua base de conhecimentos, suas inferências, seus objetivos ao texto, o que foi chamado de *allowability contractual agreement*, segundo Tierney & Lazanzky (apud Johnston: 27).

(III) Para *medir a metacognição*, Johnston (idem: 64-68) aponta, entre outros expedientes metodológicos e de acordo com o interesse deste trabalho, os *protocolos*, mas não retrospectivos, nem introspectivos. Os protocolos entendidos como *think-aloud* seriam uma maneira de se reconhecer os ajustes de estratégias durante a leitura, que tipo de informação faz rever o modelo de sentido construído para um texto, a auto-correção, a escolha de estratégias alternativas. Para Johnston (idem: 13), há *dois tipos de estratégias*: as de construção do modelo de significado do texto (com base *na cabeça* do leitor e verificável no texto); e as de monitoramento do entendimento do texto (tais como ignorar e continuar, ou não avaliar o sentido produzido, elaborar hipóteses, reler a sentença, rever o texto), estratégias essas ajustadas aos objetivos do leitor para com o texto, e originadas não apenas por conta de uma falha de compreensão no nível da palavra, da sentença ou do discurso, mas inclusive por não saber lidar com mais de uma interpretação possível, ou por não propor uma interpretação razoável, ou por não relacionar um ponto com outro, ou por não se reconhecer ou pelo menos estranhar o tom argumentativo do texto.

Ainda é interessante destacar que o presente estudo cuida de analisar, mas não de medir, o processo de construção do sentido de textos por leitores em formação. Isso não

significa que também não esteja atrelado ao que se chama de “resultado final”, isto é, o sentido final, construído para um texto. Por “final”, entenda-se coeso; porém, intermitente, já que outros sentidos podem ser construídos em outros momentos.

Como menciona Johnston (idem: 10), existem vários estudos sobre as estratégias de leitura, vistas como *formas de raciocínio* sobre o texto (Schank & Abelson, 1977; Collins, Brown & Larkin, 1977; Collins & Smith, 1980). Johnston (idem: 10-13) discorre sobre algumas dessas estratégias, dentre as quais destacamos a seguinte: os leitores, de fato, tentam descobrir "what the author intended to convey", o que contradiz a postura teórica de Rosenblatt (1978). Segundo Rosenblatt (apud Johnston: 11), "*the writer's intended meaning is ultimately unknowable*" (ênfase nossa), ou seja, segundo sua concepção de leitura, com a qual concordamos, é impossível recuperar *a intenção do autor*. Para Johnston (idem: ibidem), no entanto, "reading comprehension, at the basic level, involves the use of the textual clues to create a model of the *presumed meaning* of a text" (ênfase nossa). Em outros termos, a compreensão de um texto escrito, em um nível mais básico, envolve o uso de pistas textuais a fim de se criar um modelo da “leitura prevista” de um texto.

Do nosso ponto de vista, existem, na citação de Johnston, acima, várias questões imbricadas, que, neste trabalho, nos propusemos a distinguir, como por exemplo, as três intenções de Umberto Eco (1993), *intenção do autor, do leitor e do texto*. A concepção de leitura, centrada na *intenção do autor*, como a de Johnston (idem, ibidem), postula que o texto reflete o que o autor quis transmitir (sua intenção), cabendo ao leitor, portanto, tentar descobrir isso ("readers do attempt to discover what the author intended to convey"). Segundo Johnston (idem, ibidem), a compreensão de texto envolve o uso de

pistas textuais que levam à criação de um modelo do significado que o leitor *presume* ser o verdadeiro, ou seja, “the *intended meaning*” (o significado que o autor quis imprimir ao texto).

O leitor tenta encontrar um significado para o texto, através das pistas, contidas no texto. Seguir essas pistas consiste em buscar a *intenção do texto* (e não do autor, já que da intenção do autor, só ele mesmo pode falar; às vezes, nem ele mesmo consegue chegar a ela, porque pode ter se modificado durante a produção do texto). Além disso, ao se referir às pistas que o *leitor* irá seguir, Johnston (idem, *ibidem*), inadvertidamente, é claro, aponta para um outro tipo de intenção, a do *leitor*, que Eco classifica de “superinterpretativa”, ou seja, que vai além do texto, da sua materialidade lingüística.

Há uma outra questão essencial, embutida na citação de Johnston, acima, e na própria discussão que levanta sobre as estratégias de raciocínio. Para nós, existem, de fato, estratégias de raciocínio, tais como, a inferência. Ao inferir, o leitor raciocina sobre o texto. As colocações de Johnston e de Rosenblatt, mencionadas acima, referem-se, a nosso ver, a concepções de leitura, que são o pressuposto teórico essencial que sustenta a presente pesquisa. Em vista disso, incorporamos o termo de Johnston (idem: 10), “reasoning strategies”, com outro sentido. Como será mostrado a seguir, pudemos verificar o uso de várias estratégias de raciocínio, ou seja, comentários, dos leitores, sobre os textos lidos. Esses comentários revelam o processo de leitura (“bottom-up” / “top-down”), o perfil do leitor (conhecimento e visão de mundo, formação discursiva, pontos de vista), além de determinadas características do próprio texto (elementos lexicais, semânticos, discursivos, sócio-lingüísticos, etc.). Como veremos na análise dos dados, existem algumas diferenças entre o raciocínio que leitores menos experientes fazem sobre

um texto e o raciocínio dos mais experientes embora, na maioria das vezes, as estratégias sejam do mesmo tipo.

A seguir, é apresentada a classificação das estratégias, desenvolvidas para este trabalho, a partir dos dados dos nossos sujeitos. Ao dialogar com os textos, mentalmente ou em voz alta (através do protocolo) ou com a pesquisadora (através da entrevista), os leitores realizam uma série de operações mentais: emitem opiniões, avaliam, refletem, questionam, surpreendem-se, ecoam, deixam ouvir a própria voz ou selecionam determinadas informações que lhes parecem relevantes. Enfim, usam estratégias dialógicas, em forma de comentários, assim classificados:

1. **opinativos:** exprimem pontos de vista ("concordo"/"não concordo") com relação aos argumentos do texto ou, no caso de narrativas, aos eventos (ação) ou até às atitudes das personagens;

2. **avaliativos:** avaliam o texto ou partes dele ("acho *estranho*"), ou seja, exprimem juízos de valor, através do uso de qualificativos;

3. **reflexivos:** demonstram reflexão sobre um assunto ("parece que ele estava triste") ou sobre uma determinada parte do texto, tais como algum comentário do autor, citações de outros autores, personagens, eventos, etc.; as inferências pertencem a esta categoria, por implicarem em dedução;

4. **espelhados:** espelham o próprio leitor, suas limitações e habilidades ("não sei o significado dessa palavra"), isto é, fornecem pistas, relativas à formação discursiva do

leitor, como por exemplo, sua capacidade de inferência, seu conhecimento de mundo, seu repertório lexical, etc.;

5. **interrogativos ou interjecionais:** formulam perguntas ("Mas por que ele diz isso?") ou expressam emoções ("Nossa!"), ou seja, exprimem dúvida, surpresa, etc. do próprio leitor com relação a uma idéia do texto;

6. **ecoativos:** ecoam o texto ou o discurso do outro, ou seja, repetem uma parte ou partes do texto, *ipsis litteris*, ou as palavras do interlocutor; em outros termos, ouve-se a voz do texto (ou do autor); ao ecoar, o objetivo do leitor pode ser (a) chamar a atenção de seus interlocutores para as *próprias* palavras do autor, usando-as como argumento de autoridade; (b) exprimir uma idéia do *próprio* texto ou de seu interlocutor, sem parafraseá-los, devido à complexidade desta tarefa ou devido às suas próprias limitações (falta de compreensão da passagem citada, falta de domínio do léxico, usado pelo autor, ou incapacidade de lançar mão de sinonímia);

7. **reveladores:** revelam (in)compreensibilidade ("não entendi isso"), ou seja, ouve-se a voz do leitor a respeito do processo de leitura; diferentemente de (4), os comentários reveladores expressam tudo aquilo que impede ou contribui para a compreensão do texto, naquele momento específico; assim, ao dizer que não entendeu, o leitor ressalta alguma dificuldade que, naquele momento, por um motivo ou por outro, dificulta sua interação com o texto;

8. **seletivos**: selecionam e interrelacionam várias partes do texto (como mostra o comentário de EF6K: “Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...”), isto é, o leitor consegue pinçar partes do texto, colocando-as em seqüência a fim de mostrar ou de provar algo.

Esse diálogo do leitor com o texto via interlocutor (a pesquisadora) é processado de duas formas. Uma delas ("bottom-up") parte da base para o topo, ou seja, do visível (palavras e sentenças) para o invisível ou inferencial (o significado do texto). Em outros termos, a análise se baseia em informações contidas no texto. Às vezes, diga-se de passagem, dependendo da experiência do leitor, sua leitura pode proceder por partes, sem conseguir atingir o sentido global. A outra ("top-down") tem o movimento inverso. Parte do que não está visível no texto, por assim dizer, "a olho nu". Essa forma de processar o texto, a partir do conhecimento prévio do leitor, de suas expectativas, de sua capacidade de inferência, experiência, etc. usa um tipo de conhecimento de nível mais elevado.

Para determinar se os comentários dos sujeitos estão focados no texto, como um todo, ou em parte dele, analisamos cada instância com o objetivo de verificar se o grupo de leitores menos experientes (EF) usa o processo "bottom-up" e o de leitores proficientes (EL), o processo "top-down"; e, se o grupo intermediário (EM) tende mais para um extremo ou para o outro (e como).

A partir das instâncias analisadas, pudemos verificar casos nítidos, como os dois exemplos abaixo:

(A) "Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem utilizada." Deve ser perigosa ...

(B) "Uma arma aguda. Certeira. Rápida, precisa, explosiva."Deve ser uma arma bem perigosa, né?

Como se observa, os dois sujeitos, acima, um do grupo EF e o outro do grupo de EM, primeiro, lêem a frase; em seguida, fazem um comentário, centrado em uma parte dela. Em (A), o sujeito se centra na palavra "perícia", que, ao que parece, associa com "perigo" (perícia = perigo). Já em (B), o sujeito conclui, a partir dos qualificativos usados (*aguda, certa, rápida, precisa e explosiva*), que a arma deve ser "perigosa". Nos dois casos, a atenção dos sujeitos também está voltada para a frase lida, sem considerar o contexto em que aparece. Abaixo, há dois exemplos, extraídos dos dados do grupo EL, os sujeitos mais proficientes:

(C) **Agora** que eu tô entendendo aqui na primeira ... parte do texto, que essa arma seria ... um revólver; **por enquanto** eu tô achando isso.

(D) **Agora** já mudei meu pensamento porque tá falando que essa arma vai mudar o destino do mundo para melhor. Então, já ... **não é mais o que eu achava**.

Nas duas instâncias acima, as palavras destacadas revelam que o sujeito já percebeu que o sentido da palavra "arma" vai mudando, ou seja, ele está centrado no sentido do texto como um todo orgânico. Esse todo depende do significado dessa palavra, que é chave, mas que é, também, um "camaleão".

A seguir, mostraremos dois exemplos ambíguos (o quinto, de EF; o sexto o sétimo, de EM): tendem tanto para um quanto para o outro lado. Vejamos:

(E) Ah ... quando o dia tá bonito.

(F) Tinha que ter a história de um passado ...

(G) História de uma vida.

Em (E), como o texto é uma frase ("Belo dia, hein?"), fica mais difícil determinar em que nível se encontram os comentários. Depois de várias considerações, concluímos que se situa no nível da frase porque o sujeito está centrado na palavra "bela", para a qual oferece um sinônimo ("bonita"). No entanto, ele não faz nenhuma referência ao contexto

(ou contextos) em que se diria isso, quem o diria, e o motivo, o tom de voz, etc. Uma leitura que vislumbrasse pelo menos um desses fatores estaria centrada no significado do texto como um todo. Em (F), a fala do sujeito remete ao texto, com uma "reclamação" implícita ("tinha que ter"). Ao dizer isso, o sujeito evoca inúmeros textos, lidos anteriormente, sobre esse mesmo tema, do qual parece estar "cheia". No entanto, sua colega, em (G), ao dizer "história de uma vida", está apenas parafraseando a instância (F), sem perceber, contudo, a "reclamação". Como se vê, em (E) e (G), os sujeitos estão centrados na frase; em (F), no texto.

Justificativas para a escolha dos textos

Características gerais de cada texto

A escolha dos textos para a coleta de dados desta pesquisa se deu de acordo com critérios que levam em conta a formação do leitor, como um fator central em interpretação dos vários tipos de textos. Daí se levar em consideração o nível de dificuldade dos textos e o conhecimento prévio do leitor, a relação entre autor e leitor, e as estratégias de raciocínio, segundo Johnston (1983) e Henriques (2001).

Nível de dificuldade

Os diversos trabalhos, mencionados por Johnston (idem: 20), acabam por considerar invariavelmente a relação entre memória e inferência, isto é, lembramos o que nós mesmos falamos sobre o texto, e não propriamente o que o texto fala, mesmo porque este é o ponto nevrálgico.

De um lado, quanto mais concreto o conteúdo, ou quanto mais imaginável, mais memorável será o texto, assim mais facilmente o leitor identificará nele uma ordem

lógica, e não aleatória. Trata-se das noções de *frame* (Minsky, 1975) e *schemata* (Rumelhart & Ortony, 1977; apud Johnston, idem: 83). Já de outro lado, a atividade inferencial confunde características explícitas com as implícitas nos textos, isto é, o conhecimento episódico, por exemplo, agrega significados inferenciais, e acaba por tratar como explícitos sentidos que na verdade estariam implicitados. Pode-se dizer, portanto, que a expectativa, levantada pelo conhecimento episódico estocado na memória, apesar de, por vezes, confundir aspectos explícitos com implícitos, de todo modo, facilita não só a atividade inferencial, mas também a compreensão de textos narrativos.

Não se pode dizer que o mesmo aconteça, pelo menos não na mesma medida, com textos expositivos. Primeiramente, porque a organização de informações estrutura-se diferentemente, pois as relações entre os segmentos parecem ser mais diversas nos textos expositivos que nos narrativos, o que não significa relações arbitrárias nem aleatórias, mas também nem sempre causais ou lineares, além ainda do aspecto menos concreto, menos imaginável. Assim, a organização informacional, nos textos expositivos, demanda maior sensibilidade quanto a pistas textuais, como sentenças-tópico e macroconectores, e outras tantas, nem sempre tão explícitas. Por fim, ainda se deve considerar o fato de que leitores mais experientes lêem por conta de seus próprios propósitos, e entende-se que essa condição favoreça uma maior sensibilidade a tais pistas dos textos, o que, de qualquer maneira, proporciona que a inferência se refine exatamente com o avançar da trajetória interpretativa.

Várias pesquisas se referem a alguns fatores importantes para a escolha de textos. Johnston (idem: 21-22) cita vários trabalhos, dentre os quais destacamos o de Newsome & Gaité (1971), que trata do tamanho do texto, o de Goetz, Anderson & Schallert (1979)

e os de Kinstch & Keenan (1973), que examinam a densidade da informação, e o de Kintch, Kozmainsky & Keenan (1975), que avalia a densidade dos argumentos.

Sem dúvida, textos muito longos, muito densos, com muitos argumentos, desenvolvidos em linguagem muito específica de uma determinada área de conhecimento (economia, medicina, literatura, etc.) dificultam a leitura, a interpretação e desmotivam os alunos. Por isso, neste trabalho, foram escolhidos textos pré-testados, que despertam o interesse dos aprendizes. Além disso, são curtos e de fácil leitura. Todas essas características são suficientes para prenderem a atenção. A legibilidade dos textos se baseia em critérios pragmáticos, tais como tamanho da sentença e/ou até mesmo o registro, que varia de informal a semi-formal e o léxico, que não foge ao domínio dos sujeitos. Como veremos mais adiante, apenas um dos textos usados na testagem, "As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma", continha um termo ("perícia"), que apenas um sujeito desconhecia. Apesar da simplicidade da linguagem, todos os textos requerem uma leitura vertical, que vai além da frase, ou seja, que requer interrelação entre as idéias e também inferência.

Relação leitor-texto-autor

A mola mestra, nesta discussão, está em se deslocar o olhar que, por longa data, focou o autor, o que conferia na concepção de texto como transferência de informação, para olhar a interação autor-texto-leitor, o que coloca a leitura como atividade de construção de sentido. Como quer Johnston (idem: 27), é necessário diferenciar a estrutura e o conteúdo de um texto, impressos no papel, daquilo que resulta na cabeça do leitor. Enquanto na comunicação oral o locutor pode monitorar a construção do sentido

pelo outro, na escrita, a tarefa do autor se torna um pouco mais dificultada, pois esta monitoração não ocorre: o que se dá é a pressuposição da melhor forma de interagir com o leitor, mas ainda é pressuposição. Já o leitor participa dessa atividade, embebido de suas crenças e propósitos, o que implacavelmente interfere na construção do sentido. A existência do texto, ou do sentido do texto, estaria, então, em função da temporalidade. Ao citar Rosenblatt (1978:14), Johnston (idem: 28) enfatiza a existência de “[a] *specific reader and a specific text at a specific time and place: change any of these, and there occurs a different circuit, a different event – a different poem*”.

Pode-se asseverar, portanto, que o significado é construído socialmente (Aronowitz & Giroux, 1991; apud Moita Lopes, 1994:331), e o texto, tal como o concebemos, é considerado uma ferramenta comunicativa; nas palavras de Johnston (idem: 25), "a communicative device". Segundo Johnston (idem, ibidem), o autor escreve porque tem algo a comunicar, algo não-linear que, ao escrever, passa a ser linear. Como afirma Dahlet (1994: 82), a atividade de produção textual consiste em transformar algo não-linear, o pensamento, em linear, o encadeamento verbal. Em outros termos, o pensamento, que é não-linear, deve ser transformado em discurso escrito.

O exemplo de Johnston (idem, ibidem), para explicar essa relação entre pensamento e linguagem é o seguinte: ao descrever determinados eventos que ocorrem ao mesmo tempo, o autor terá de descrevê-los consecutivamente. Cabe ao autor, continua Johnston (idem, ibidem), organizar a mensagem, levando em conta sua própria percepção do seu leitor em potencial, no que se refere a conhecimento prévio, objetivos, etc., a fim de produzir um texto que consiga transmitir, ao leitor, aquilo que tem em mente.

Os três planos de leitura

Entre os tantos trabalhos citados por Johnston (1983), a questão da interrelação e da inferência ainda aparecem com pouca definição. O autor cita, por exemplo, Pearson & Johnston (1978: 47-48; 78) em que as duas estratégias aparecem pouco distintas: a interrelação entre duas partes, mas distantes, num texto, ou mesmo a interrelação de várias partes, e não somente de duas, são entendidas como inferenciais, dada a dificuldade dessa interligação. Para o presente trabalho, no entanto, interessa melhor definir essas duas estratégias, a nosso ver, distintas. Para isso, vamos nos apoiar em Henriques (2001).

A autora descreve três planos para a leitura: o seqüencial, o interrelativo e o interpretativo. O seqüencial se faz sobre a superficialidade textual; aquilo que é mais visível e imediato nos textos (a cadeia causal dos fatos, exemplos, argumentos, etc.) de forma a refletir a organização linear que o autor empírico conferiu ao texto. Por isso, a leitura, daí resultante, firma-se sobre blocos de informações que coincidem com as idéias principais dos textos.

O plano interrelacional está bastante próximo à superfície textual, mas não coincide com a organização linear do texto, ou seja, demanda do leitor a conexão de partes do texto que podem estar distantes umas das outras se levarmos em conta a seqüencialidade unidimensional verbal. Essa leitura nem sempre é imediata, pois se constrói com interligações de palavras ou idéias, a partir de escolhas sobre as partes do texto por conta da relação entrevista entre elas. Trata-se de uma leitura que emerge, transparece, vem à tona a partir de associações, conexões possíveis apenas por um esforço de olhar retrospectivo e prospectivo, correspondente a saltos sobre elementos

pinçados e interconectados no texto. Esse movimento do leitor sobre o texto está em função da formação do leitor e também da densidade do texto.

O plano interpretativo, nas palavras da autora, é invisível, isto é, não se mostra pela superfície visível textual; nas palavras de Eco (idem: 92), *transparente*. Isso quer dizer que o plano interpretativo é fundamentalmente inferencial, pois cuida do não-dito pelo texto, pelo que é pressuposto como partilhado, pelas lacunas textuais, pelo texto ausente. Nesse sentido, a responsabilidade recai sobre o leitor, que edificará sua leitura sobre um terreno pantanoso. A partir do que ficou verbalizado, depreender o significado do que ficou não-verbalizado.

Características específicas de cada texto

A seguir, faremos uma análise de cada um dos cinco textos, usados na coleta de dados. Como veremos, o primeiro foi o texto com o qual mais nos identificamos; daí, uma análise mais profunda (que se desenvolveu em 9 páginas). Os textos 2, 3 e 5 vêm em seguida, com um número de páginas equilibrado (uma média de 5 a 6). Finalmente, o texto 4, por se constituir de apenas uma frase, foi discutido em apenas 2 páginas. A identificação do leitor com determinados textos, em detrimento de outros, é também um fator que, com certeza, influencia a interação leitor/texto/autor. No entanto, por se tratar de uma variável de difícil controle, não foi levada em conta neste trabalho.

TEXTO 1

As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma

Uma arma aguda

Certeira.

Rápida, precisa, explosiva.

Infalível.

*Uma arma construída com esmero e dedicação, dia-a-dia,
ao longo de anos e anos.*

Uma arma tão moderna que só vai aparecer amanhã.

*Tão antiga que vem sendo passada de geração em
geração, desde que o homem ocupa a face da terra.*

*Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem
utilizada.*

Uma arma simples, muito simples.

Mas que pode mudar o destino do mundo.

Para melhor.

*Esta arma tem uma força, uma dignidade e um poder que
nenhuma outra arma pode ter.*

Seu nome é informação.

A informação honesta, autêntica, verdadeira.

*Exatamente como a informação que você encontra todos
os dias no seu Jornal do Brasil.*

*Leia. Não há nem nunca haverá nada igual para
construir dias melhores.*

*“As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma”, IstoÉ, 23 maio 1984, pp.55,
apud Anais do III Congresso SIPLE, Unb, Brasília, 2001 (parte 6), pp. 35-63.*

Resumo crítico do texto 1

As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma

“Grandes crises” não conta propriamente com um sentido literal; afinal, o que seria uma grande crise? Que abranja uma grande extensão de tempo? E mesmo o plural, aqui, não marca especificamente a quantia mas, sim, a complexidade, que, de todo modo, é marcada pela pluralidade; esta é entendida como diversidade e até mesmo em qualidade, grave, e não em quantidade. Em outras palavras, abre-se o texto com um

paradoxal apelo de restrição e extrapolação: apaga-se uma suposta hierarquia de gravidade, pois o que interessa é o limite, em que se potencializa uma peculiaridade determinante e última.

Ainda de acordo com o título, “As grandes crises só podem ser resolvidas”, marca-se a única alternativa, isto é, a única opção, “só”. A afirmação categórica da única via de acesso à resolução daquele problema-limite tenta vedar o alcance da visão que pudesse vislumbrar um leque de outras possibilidades de solução, facilitando a aceitação da assertiva.

“Com uma arma”: o artigo, ainda que indefinido, projeta a expectativa de forma a focar também a quantidade – uma única. Fecha-se o leque. A esta altura das limitações, dada a gravidade da situação, na urgência do problema, e restrita a solução a uma única chance que, na verdade, deixa de ser chance para alcançar o patamar de certeza, já que se trata da última saída, cria-se solo fértil à autorização de um expediente também limite, ou seja, tais características repercutem no sentido atribuído para a palavra *arma*, que acaba por ser construído, agregando-se um valor também grave e também limite, endossando sua potencialidade de força, de destruição “do problema”. E dado o contexto contemporâneo de globalização das guerras e da violência, os apelos midiáticos sensacionalistas, a banalização da dor e do sofrimento, este é o repertório que possivelmente sustenta a construção do sentido da palavra *arma* nesse co-texto, entendida como força, até como violência, mas “necessária”; a “violência do Bem”, que pudesse vencer a violência do Mal.

Como se vê, co-textualmente o título do texto é decisivamente marcado por situações-limite. Atente-se aí para a fração de sentido, o não-dito, mas inferenciável, de

problema-determinante que demanda uma solução-última. Atualmente, situações-limite encontram referencial acolhedor no repertório histórico-cultural contemporâneo, em que a globalização maximiza conflitos, conferindo falsa magnitude, exacerbada quando comparada aos conflitos anteriores na cadeia histórica. De qualquer forma, ainda que não fosse exatamente esse o repertório a ser acessado, a noção de situação-limite, supostamente legitimante de expediente-último, nunca se mostrou como obstáculo intransponível para a compreensão, ainda que não se conte com a experiência vivenciada, nem com memórias ou histórias de vida. Ainda assim, o sempre tão temível e doloroso reconhecimento da possibilidade futura favorece a compreensão dessa circunstância, transpondo-se apenas a época e os medos.

O texto cuida, desde os primeiros dizeres, de definir essa *arma*, que no título co-textualmente permaneceu indeterminada, “*uma arma*”, mas que contextualmente funde-se, como se viu, com a idéia de violência que, possivelmente, o leitor agrega ao texto, em razão de sua experiência midiática contemporânea. O texto se firma, então, sobre a definição e redefinição dessa *arma*, de forma a construir um suspense, uma expectativa de completude de tal definição. Mas veja-se que se trata *dessa arma*, alçada pelo co-texto e contexto do título, essa *arma* limite, única, e condizente àquela situação que parece autorizar a violência, entendida como necessária.

De certo modo, o texto parece não contar com o senso crítico que não se deixaria levar pela autorização da violência como solução para a própria violência, e parece, sim, valer-se de certa ingenuidade ou pouca familiaridade do leitor em admitir que se possa estar falando da legitimação desse expediente. Afinal, tal como um anúncio

comercial, e de inteira responsabilidade de seus idealizadores, seria possível, sabemos, um tipo de texto que se valesse de tal ideário.

Entretanto, a legitimação da violência – que foi inicialmente evocada, levando-se em conta o que o próprio texto parece atribuir como conhecimentos prévios de seus leitores, quer para ser negada ou aceita – vai de encontro ao sentido pretendido pelo texto, revelado ao final da leitura, ao se propor outro sentido à palavra *arma*, o de *informação*.

Interessa ressaltar que a *informação*, entendida como *arma*, poderia estar envolta numa aura também violenta em outro contexto, como aqueles que envolvem manipulação, espionagem, censura, todos eles legítimos e certamente violentos, quer física quer moralmente. Entretanto, trata-se de uma contraparte de sentido atribuível não afim deste contexto, compreensão esta que só se alcança ao se reconhecer o tom argumentativo do texto que, na verdade, contraria a noção de violência.

O texto pretende, portanto, a equivalência entre *arma* e *informação*, sentidos não literais, mas agregados, inferidos. Entretanto, não se trata de uma equivalência em termos de violência física mas, sim, em termos de força e poder morais, entrevistos por um prisma que lhes reveste de aspectos positivos quase absolutos.

Essa equivalência é processada com certa facilidade ao final da leitura, visto tratar-se de um discurso recorrente, levando-se em conta a noção, às vezes exacerbada, de conhecimento. Mas antes de ser confirmada, essa similaridade passa por um rápido e quase inconsciente estranhamento que coloca *arma* em contraposição à *informação* (*arma X informação*). E isso porque o texto partiu da caracterização de um solo fértil ao entendimento de *arma* no terreno das guerras. Ora, tanto mais o texto soaria

surpreendente e contaria com suspense quanto mais ele caracterizasse inicialmente a noção de *arma* exatamente contrária à noção de *informação*. Parece ser essa a pedra-de-toque das escolhas lexicais que sustentam a coerência do texto.

Ao longo da leitura, vão sendo agregados novos traços de sentido à palavra *arma*.

Uma arma aguda

Aguda é o primeiro sentido agregado. O que seria uma *arma aguda*? Ou então uma *informação aguda*? Provavelmente o sentido a se construir requeira um pequeno esforço inferencial. Poderia ser uma arma direta, específica, aguçada, tanto quanto uma informação pode ser. Note-se que ainda que pequeno, exige-se algum esforço de construção de sentido; uma associação aceitável mas não tão usual. Pode-se dizer que ainda permanece a expectativa de um pouco mais de explicitude na definição; outro sentido agregável, mais esclarecedor; afinal, trata-se de uma definição.

Vale lembrar que o texto fala de *arma* para, na verdade, falar de *informação*. Isso autoriza a cada aparição, mesmo que implícita, da palavra *arma*, substituí-la por *informação*, uma vez que este texto as quer sinônimas.

Certeira.
Rápida, precisa, explosiva.
Infalível.

Aqui, quase nos parece natural que se esteja falando de *arma*. Aceitamos com maior naturalidade essa caracterização; isto se levamos em conta seu sentido cristalizado. De outro lado, o que seria uma *informação certa*? Ou *explosiva*? Ou *infalível*? É claro que

podemos, também, atribuir um sentido a essas associações. Mas, também, não podemos negar a carga metafórica que estaríamos atribuindo, com maior força, à relação da palavra *informação*, se comparada a *arma*. Isso significa que, numa suposta explicitude, tais palavras estariam levando em consideração aquele primeiro sentido para a palavra *arma*, aquele violento, *explosivo*, que precisa ser endossado na medida em que se diferencia *arma* de *informação*, a fim de que se construa mais cadencialmente o suspense do texto. Em resumo, o texto falaria, neste momento, de *arma*, aqui entendida como violência, e não de *informação*. Mas se quisermos transpor a relação e testar o texto para ver se há nele coerência para com ambos os sentidos pretendidos, metaforicamente, conseguiremos ver essa relação. Instaura-se um ideário, mas que serve a outros propósitos.

*Uma arma construída com esmero e dedicação, dia-a-dia,
ao longo de anos e anos.*

Esmero e dedicação, ao longo de anos e anos, parece começar a contradizer aquela carga negativa da violência de outrora, ou de agora há pouco, apesar de ainda ser possível aceitá-la. É possível que se invista tempo com uma *arma* violenta, mas a idéia positiva de *esmero* parece contrastar com a idéia negativa de violência ou de *arma*. Na verdade, é aqui que o texto começa a incluir a noção de *informação* em suas definições, mas de forma ainda bastante disfarçada.

Uma arma tão moderna que só vai aparecer amanhã.

O contraste entre os sentidos agregados por *moderna* (co-textualmente explicitado) e *antiga* (inferencialmente atribuível pela passagem anterior e co-textualmente explicitada pela passagem que se segue) escancara o estranhamento e o suspense. Primeiro, porque parecia que o texto definia algo já existente, dada a autoridade das definições, e não algo que *só irá aparecer amanhã*. Segundo, porque o que ainda não se inventou não pode ser *antigo*, nem já *passado de geração a geração*. Então, aquela ligeira sensação de estranhamento do *esmero* (positivo) sobre algo violento, estranheza esta que poderia ser facilmente esquecida, na verdade, confirma-se, escancara-se por conta dos paradoxos aqui construídos. Fica, aqui, mais evidente a construção, por parte do leitor, da coerência do texto: passagens estanques e desconexas não contam com um sentido coeso; há que se concatenar o todo.

*Tão antiga que vem sendo passada de geração em
geração, desde que o homem ocupa a face da terra.
Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem
utilizada.
Uma arma simples, muito simples.*

O paradoxo se reitera, ao se exigir *perícia* sobre a utilização de algo *simples*. Mas o que se quer dizer por *simples*? A bem da verdade, não se quer definir nem *arma*, nem *informação*: trata-se de fazer valer o paradoxo que exige do leitor o esforço em se estabelecê-lo coerente.

*Mas que pode mudar o destino do mundo.
Para melhor.*

Afirmar a potencialidade de uma arma sobre a mudança do *destino do mundo* recupera os conhecimentos prévios e experienciados do leitor e, por isto, é confluyente ao primeiro sentido que se acessou para a palavra *arma* no texto. O estranhamento recai sobre a direção que se assume para tal mudança, uma vez que se espera, de acordo com aquela carga negativa de *arma*, novamente a noção de violência, guerra. Enfim, seguir essa linearidade traçada significa a previsão de uma mudança para pior, e não para *melhor*, ou seja, finalmente, nega-se mais explicitamente o sentido literal, e mesmo aquele inicialmente pretendido pelo texto, para *arma*. Se quisermos testar o texto, podemos ver aqui uma referência à *informação*. Do temor da grandiosidade, capaz de mudar o mundo, ao alívio que vê melhora.

Esta arma tem uma força, uma dignidade e um poder que nenhuma outra arma pode ter.

Força, dignidade, poder a diferenciam de qualquer outra *arma*. É a confirmação do estranhamento, a certeza de que se trata de outro sentido para a palavra *arma*, que não seria aquele inicialmente plantado pelo texto. Neste momento, o texto assume a carga negativa que ele mesmo atribui à palavra *arma*, uma vez que se estabelece a completa diferença com o que se postulava como sentido. Trata-se de uma denegação. Se o texto afirma que a arma é *digna*, deve-se ao fato de ele mesmo pressupor que seu leitor tivesse acessado uma arma indigna, isto é, aquela arma violenta. E o valor positivo de dignidade se expande inclusive para *força* e *poder*, que já parecem não contar com a carga violenta de outrora.

*Seu nome é informação.
A informação honesta, autêntica, verdadeira.
Exatamente como a informação que você encontra todos
os dias no seu Jornal do Brasil.
Leia. Não há nem nunca haverá nada igual para
construir dias melhores.*

Definir como *honesto, autêntico e verdadeiro* a *informação* também significa descartar qualquer idéia de *arma*, seja positiva ou negativa – afinal, o que seria uma *arma honesta*? Seria uma *arma autêntica*? Ou uma *arma verdadeira*? Neste momento, o texto sequer está ainda falando de *informação*; fala-se, agora, do jornal anunciado. Deseja-se, ao longo do texto, que o leitor estabeleça a ligação entre *arma* e *informação*, e que, ao final do texto, a equivalência se dê entre *informação* e o *Jornal do Brasil*. Seria possível afirmar que, neste caso, se $A=B$ e $B=C$, então $A=C$? Em outras palavras, deseja-se estabelecer o *Jornal do Brasil* como sinônimo de *arma*? Estabelecida essa sinonímia, fora do contexto evocado pelo texto, recupera-se o sentido cristalizado e contemporaneamente violento de *arma*, o que talvez não seja desejável a um anúncio comercial. O que se quer atentar é para o fato de que as equivalências não são absolutas, mas contam com nuances de valores agregados inferencialmente.

Como se viu, essa análise, por levar em consideração o nível lexical, poderia ser entendida como um processo *bottom-up* de leitura. No entanto, note-se que, desde o início, se deixou claro que havia sido realizada uma leitura prévia do texto. Enfim, trata-se da produção de sentido que se dá a partir, primeiramente, de uma leitura total do texto, para, logo em seguida, focalizar a atenção sobre o nível da palavra, não entendida como código, mas em sua co-textualidade e contextualidade, coerência e tom argumentativo.

Por fim, esse texto é significativo para esta pesquisa exatamente pela característica mais explicitada da atividade de construção do sentido; atividade esta, marcada por uma atenção focalizada no nível da palavra, mas que só se torna bem sucedida por conta do reconhecimento do tom argumentativo do texto; este, reconhecível, levando-se em conta uma visão mais ampla do todo do texto, mesmo porque esse texto não se faz em complexidade sintática ou ideológica. Em outros termos, torna-se necessária uma boa integração entre as relevâncias micro e macro-textuais, uma boa abertura ao engajamento do leitor, quer sobre os conhecimentos prévios a serem acessados, quer por esse movimento que ora concentra, ora expande o campo de visão, quer pela experiência do leitor com leitura; ou até mesmo por favorecer a monitoração da atividade cognitiva ao longo da produção do sentido. Em suma, o foco no léxico nem sempre se traduz em uma leitura, centrada no nível da frase.

TEXTO 2

TEMA B UNICAMP 93

Na volta do cemitério, vovô subiu uma última vez ao sótão, só o tempo de tirar uma caixa de sapatos que, ao descer, entregou a mamãe com algumas palavras de explicação.

(...)

*Dentro havia fotografias, cartões-postais, cartas, um broche e dois cadernos. A letra do mais estragado deles, caprichada no começo, ia piorando à medida que se viravam as páginas, até ficar no fim quase ilegível, algumas arremessadas que se diluíam no branco das últimas folhas virgens. (Jean Rouaud, **Os Campos de Honra**)*

O fragmento acima é parte da história de uma família contada por um narrador que “vasculha a memória, buscando encontrar um sentido para a existência e decifrar um enigma cuja chave pode simplesmente estar guardada numa caixa escondida no sótão”.

Imagine-se no papel de um jovem escritor e relate um dos episódios significativos da história dessa família. Siga as instruções abaixo.

Instruções Gerais:

1. sua narrativa deverá ser em 1^a pessoa
2. o episódio narrado deverá estar centrado em pelo menos um dos objetos guardados na caixa de sapatos (fotografias, cartões-postais, cartas, um broche, dois cadernos).

Resumo crítico do texto 2

O leitor em formação parece estar mais familiarizado com textos narrativos, certamente por conta da escolarização. Sabendo disso, a escolarização impõe que ele também se familiarize com propostas de produção de textos narrativos escritos. Sabe-se, entretanto, que textos inspiradores da produção escrita são usados por alunos reduzidamente como pretexto, sendo logo descartados, pois não haveria razão para se perder tempo com eles, haja vista que o que interessaria é o texto escrito a se produzir. A esses textos motrizes caberia apenas uma leitura apressada e desatenta. Entretanto, uma vez que essa pressa fosse rompida, e que a atenção fosse despertada exatamente para a leitura desses textos, o sentido produzido na leitura deles certamente seria outro. Talvez, então, o questionamento recaia sobre o que sustentaria a necessidade de se levar em consideração uma proposta de produção escrita para esta pesquisa; bastaria que se tratasse de um texto narrativo qualquer. Entretanto, o simples vislumbrar da possibilidade de produção posterior, tal como numa proposta de produção escrita, impulsiona à tomada de posição de autor de um sentido por vir, além de abrir espaço a uma atitude mais descompromissada com a idéia de autoria do texto lido. Legítima-se que se possa interferir menos culposamente, em relação ao autor, sobre os sentidos daquele texto, já que se pretende produzir a partir dele. Sabemos da atividade de produção de sentidos na

leitura de textos, mas o leitor em formação tende a se agarrar à idéia de que se produz apenas na escrita, ao passo que, na leitura, não haveria produção mas, sim, recepção. Daí o interesse no momento em que essas concepções estejam envolvidas.

Trata-se de uma proposta de redação para vestibular, a partir de um trecho, extraído de um romance. O contexto, aqui, é mais amplo, mais aberto. A única delimitação é o "ponto de vista", em primeira pessoa, e parte do enredo (um dos objetos do passado). Os leitores não têm dificuldade em perceber quem é o narrador do texto. É fácil perceber que se trata de uma recordação, uma lembrança, de um episódio, ocorrido há muitos anos atrás, quando o narrador ainda era criança ou, pelo menos, mais jovem. Isso explica, por exemplo, o uso de formas afetivas ("vovô" e "mamãe"), usadas pelas crianças, que entra em contraste com a figura de significação ("algumas arremessadas que se diluíam no branco das últimas folhas virgens"), usadas por escritores. Através da linguagem, o autor mostra que quem observou a cena foi a criança, mas quem narra é o adulto.

Este texto, apesar de simples, contém um problema de referentes, não apontado por nenhum dos sujeitos. Trata-se de "algumas". Pergunta-se: algumas o quê? O termo a que "algumas" remete deveria estar explícito no texto, o que não acontece. Obviamente, não pode se referir a "páginas" mas a "palavras" ou "frases". Traduzindo: o que o autor parece estar dizendo é que a letra do caderno mais estragado era legível, no começo; mas, no fim, ficava quase ilegível. Algumas palavras (ou frases), por exemplo, pareciam ter sido lançadas no papel com força, tornando-se quase apagadas, como se estivessem ainda em branco ("virgens").

Na volta do cemitério, vovô subiu uma última vez ao sótão, só o tempo de tirar uma caixa de sapatos que, ao descer, entregou a mamãe com algumas palavras de explicação (...)

O texto se abre, fazendo referência explícita a uma lacuna, espaço mais evidentemente profícuo à produção de sentido. Quem *volta*, é porque foi, e foi por quê? Como a palavra *cemitério* delimita contextos e acontecimentos afins, e como quem foi até lá foi o *vovô*, então, são mais ou menos restritas as possibilidades de preenchimento dessa lacuna inicial. Entretanto, ainda se mantém suspenso o motivo que levou o *vovô* a ter subido até o *sótão* para pegar aquela *caixa de sapatos* e também a relação dessa caixa com sua ida ao *cemitério*. Tal motivo e a relação, aí sugerida, proporcionam maior liberdade ao leitor: enquanto a palavra *cemitério* mais ou menos direciona a produção de sentido, a única informação que temos sobre o fato de o *vovô* ter ido buscar aquela *caixa de sapatos* é que ela merece *explicação* por envolver um *enigma* solúvel, a partir dos *objetos* ali contidos, isto é, pode-se tomar como certeza que, em algum momento desta narrativa, irá haver uma cena de *explicações* para um mistério, este ainda desconhecido, ou seja, sabe-se o depois, mas não se sabe o que levou o *vovô* ao *cemitério*, não se sabe o antes. Por enquanto, então, permanecem suspensos o motivo que levou o *vovô* ao *cemitério* e a relação deste fato com o mistério a ser desvendado, a partir dos *objetos da caixa de sapatos*, além, é claro, do próprio mistério e do como desvendá-lo. O que se quer dizer é que a proposta se vale não propriamente de quando “tudo começou” ou de um “era uma vez” que descartam eventos anteriores. Impõe-se uma seqüencialidade narrativa que

contextualize uma história de vida passada e também eventos por vir, se não por acontecer, pelo menos, a se tomar conhecimento deles.

Há ainda detalhes que podem se tornar significativos para a trama, ou que podem, na mesma medida, ser nada relevantes. Por que essa foi a última vez que o vovô subiu ao sótão? Por que ficou tão pouco tempo lá? Por que tanta pressa? Por que entregar para a mãe? Por que uma caixa de sapatos? Por que explicar?

Esses são questionamentos que, para serem levantados e também para serem resolvidos, demandam algum esforço de engajamento no enredo. De outro lado, podem ser feitas observações que não denotam exatamente engajamento mas, sim, cuidado de interpretação.

Aceitamos com certa naturalidade que o texto nos traga um *sótão*. No entanto, se tentarmos conferir esse texto a partir da realidade brasileira, uma vez que esta é a nacionalidade dos alunos que se submeteram tanto ao vestibular como a esta pesquisa, logo iremos ressaltar a raridade das casas aqui que dele dispõem. Além disso, certamente nos daríamos conta da imagem estrangeirizada que criamos em nossas mentes. Daí, duas hipóteses, uma política, outra interpretativa: com a mesma naturalidade aceitamos a importação de produtos, filmes, marcas, e também de textos e de valores. Ou, do ponto de vista textual, trata-se de uma elevação: ora, o fato de o *vovô* subir até o *sótão* é bastante diferente de ele descer até o porão. Ainda que ambos estejam repletos de lembranças e histórias empoeiradas, a afetividade envolvida parece ser bastante diferente. Além disso, o *vovô* desce para falar com a *mamãe*, que nada sabia, ao pé da escada.

Nesse sentido, ainda é preciso atentar para o fato de que, ainda que o texto seja narrado em 1ª pessoa, o ponto de vista do personagem narrador está mais atrelado ao da

mamãe que ao do *vovô*: o personagem narrador parece saber tanto quanto *mamãe* ou ainda menos, mas não tanto quanto o *vovô*; isto, se levarmos em conta, inclusive, o ponto de vista físico que vê o *vovô* subindo até o sótão e depois descendo de lá, como se o personagem narrador estivesse, não só física mas metaforicamente, ao lado de *mamãe*. Embora ainda seja possível a cumplicidade do personagem narrador com *vovô*, segredos compartilhados entre ambos, é *vovô* que aparece como guardião de um mistério, e o personagem narrador apareceria como porta-voz; não mero, já que atravessa o filtro da afetividade, acumulado pelo neto e pelo filho.

TEXTO 3

PERGUNTAS EM FORMA DE CAVALO-MARINHO

Que metro serve para medir-nos? Que forma é nossa, que conteúdo?	A que aspiramos? Que possuímos? Que relembramos? Onde jazemos?
Contemos algo? Somos contidos? Dão-nos um nome? Estamos vivos?	(Nunca se finda nem se criara. Mistério é o tempo Inigualável.)

Carlos Drummond de Andrade – *Claro Enigma*¹

¹ O autor do poema em questão, Carlos Drummond de Andrade, desenvolvia plenamente sua genialidade com poesias de ritmo próprio e, por isso, versos que não tinham métrica fixa. Escrever sob medida rígida sempre foi o grande desejo do poeta, até que ele realizou seu objetivo no livro *Claro Enigma*, onde se encontra o poema “Perguntas em forma de cavalo-marinho”. Entretanto, nem todos os poemas desse livro contam com a mesma genialidade rítmica do autor de outrora. Frustrado com seus versos de métrica fixa, ele volta a escrever versos livres, desta vez ainda mais geniais.¹

Resumo crítico do texto 3

¹ As informações que constavam da nota foram extraídas do estudo crítico publicado em *Obra Completa*. Vol. Único. COUTINHO, A. (org.) MORAES, E. (estudo crítico). Rio de Janeiro: José Aguiar Editora, 1967. A autoria é da própria pesquisadora.

A visualização deste texto, no momento da coleta de dados, não foi a mesma que ele recebe neste momento do trabalho. A nota que segue à poesia era de rodapé, e não de final de texto, diagramação esta que interfere com força na visualização do que se chama de “hipertexto”. Veja-se ainda que, neste momento, a nota da poesia ainda conta com uma nota de rodapé acerca da referência bibliográfica dos comentários realizados, mas esta última não constou da coleta de dados. O corpo do texto se apresenta visualmente de forma a privilegiar a poesia, enquanto que a indicação da existência de uma nota de rodapé não se encontra exatamente ao longo dos dizeres da poesia, mas nas últimas palavras, que, na verdade, não são parte constitutiva da poesia mas que dizem respeito a ela; palavras que lhe atribuem autoria e localização entre a obra daquele autor. Isso seria suficiente para que ela não merecesse a mesma atenção d’O Texto. O Texto acabaria antes dessas informações “bibliográficas”; haveria uma informação complementar que, dada a peculiaridade de complemento, interessa apenas aos que se dispuserem a sofisticar o que quer que seja ao Texto; este, sim, relevante. Certamente se queira que O Texto seja suficiente nele mesmo, como se o complemento fosse outro texto, adendo, interessante, talvez; mas não decisivo, descartável. Isso tudo porque, a todo modo, O Texto não o inclui em seu corpo: ele insere seu conteúdo, mas com uma notação reduzida e numa localização visual desvalorizável.

Essas são hipóteses, pautadas no senso comum da experiência com leitura de notas de rodapé. Ao contrário de se abrirem opções quase labirínticas de estruturação formal do texto, o hipertexto, neste caso, as notas, parecem merecer o despropósito da

saturação aos olhos escaneadores, o que acaba não por deixar vislumbrar um leque de oportunidades de construção de sentido mas, sim, como um funil unidirecional.

O poema, de Carlos Drummond de Andrade, é, aparentemente, simples em termos do vocabulário e das estruturas. A dificuldade está no "cavalo-marinho". Qual é a relação existente entre o cavalo-marinho, presente no título, e o poema, que levanta uma série de perguntas existenciais?

Do nosso ponto de vista, existem duas questões fundamentais – uma que leva em consideração um esforço metafórico, outra que leva em consideração um sentido mais literal, mas repleto de valores agregados. Pode-se pensar na própria questão da *forma* de um *cavalo-marinho*, uma sugestão imagética. Nesse sentido, qual é a *forma* de um *cavalo-marinho*? Poderíamos dizer que é curva, um “S”, rococó, em outros contextos. Mas neste, evocado pelo título, certamente responderíamos “uma interrogação”, uma *pergunta*. E o que seria uma *pergunta* em forma de “interrogação”? Quase somos levados a levantarmos nossas sobrancelhas diante do assombro de uma interrogação tão enfática. As perguntas, no entanto, têm a ver com os mistérios da existência humana (o que somos, quem somos, qual é a nossa origem). Impõe-se, agora, aquele esforço metafórico. Aí estaria o sentido de *perguntas em forma de cavalo-marinho* – perguntas enfáticas, isto é, perguntas, e não respostas, as grandes questões, de tão grandes, de tão profundas, de tão difícil resposta, que seriam perguntas essencialmente.

Em segundo lugar, existe o sentido mágico do cavalo-marinho, que é um animal encantado de caudas douradas, sentido supostamente literal mas carregado de valores, nele, atribuídos. Aquele que conseguir encontrá-lo ficará rico. Nesse sentido, o que o poema parece dizer é que aquele que encontrar resposta para essas perguntas é um ser

privilegiado (= rico, sábio). É claro que encontrar o cavalo-marinho é impossível, já que se trata de um animal encantado. Essa hipótese leva em consideração, diferentemente da anterior, exatamente as respostas àquelas perguntas, uma vez que o *cavalo-marinho* aparece como prêmio, como privilégio, ainda que intangível, dada a amplitude a que as perguntas se propõem.

Ambas as leituras se justificam a partir do texto, ou seja, não o extrapolam. Em um poema curto, como este, fica mais fácil observar se o sujeito consegue interrelacionar as várias partes do poema em busca de sua coerência interna. Os dois primeiros versos tratam de colocar um objeto, um assunto, um *nos* (*medir-nos*). Nós quem? Eu-lírico em primeira pessoa. Abre-se um leque de opções de sentido para esse tópico.

Se quisermos dar continuidade para o tema abordado pelo título, entenderíamos que se trata exatamente de *perguntas*, ou seja, qual seria a medida diferencial das grandes questões, de relevância, daquelas de menor relevância, não tão profundas? E se quisermos testar essa possibilidade de interpretação ao longo da poesia, desta vez com um esforço metafórico bem menor, perceberíamos que se trata de uma opção plausível, isto é, a poesia questionaria, iconicamente por meio de interrogações, como se formular uma pergunta, sobre o que questionar, a contextualização dessas questões, a filiação delas numa determinada linha de raciocínio, a atualização delas, suas potencialidades, seus pressupostos, seus saberes acumulados, sua literatura, origem e finalidade, e o mistério do tempo que as responde.

Entretanto, o *nos* de *medir-nos*, ainda poderia ser lido como sendo nós seres humanos, ou melhor, nós leitores, e daí, sim, nós, seres humanos. E essa possibilidade de leitura também soa bem sucedida, uma vez que a transposição do assunto “ser humano”

eleva o questionamento, levantado pela poesia a um tom extremamente profundo, o que seria condizente com aquela proposta inicial, colocada pelo título, de que *perguntas em forma de cavalo-marinho* seriam perguntas enfáticas, profundas, tanto quanto as grandes questões existenciais. A poesia, nesse sentido, estaria questionando *forma e conteúdo* humanos, mundo interior e exterior, definições, o sentido da vida, metas aspiradas e alcançadas, memórias e experiências, origem e finalidade, entrelaçadas pela questão do tempo.

Como se vê, trata-se de uma opção de leitura perfeitamente cabível, tanto quanto aquela que vê a possibilidade de uma interpretação icônica: as perguntas falam delas mesmas ou falam de nós seres humanos? A diferença entre essas possibilidades de interpretação estaria no que se toma como pedra-de-toque, como força motriz – uma delas toma o próprio texto, o título, ao passo que a outra baseia-se numa transposição da condição do eu-leitor, de ser humano, que tem o texto como espelho.

Haveria ainda outra possibilidade que sugere outra interrelação textual, mas não oriunda do título. Essa outra possibilidade de sentido evidenciaria uma leitura retrospectiva: entende-se como necessária a leitura integral do texto para se propor um sentido. Acredita-se que o texto guardaria um suspense, e o que se pretende como sentido só seria revelado ao final da leitura, como última surpresa, diferentemente da leitura que vê, no título, a definição de um norte ou o ingrediente motriz das interrelações textuais.

Sob esse prisma, pode-se considerar a idéia de *tempo* como tópico, porque destoa dos questionamentos, anteriormente levantados pela poesia, por apresentar um novo assunto, e também porque se trata da única afirmação, da única certeza, afirmada diante de tantas incertezas. Ora, depois de tantas dúvidas, a única certeza que se pode ter é que

se trataria de um tema complexo... A partir daí, a poesia recuperaria questões filosóficas acerca do tema *tempo*: sua forma, substância, existência, seu conteúdo, os recortes da língua, seu curso, sua origem e seu fim, e também suas memórias e histórias.

De perguntas enfáticas a respostas encantadas, ou questões existenciais que vão desde seres humanos ao tempo: possibilidades, por enquanto e pelo menos, de construção de sentido da poesia. Entretanto, havia ali uma nota de rodapé, arquitetada com o interesse de tentar interferir nesses sentidos possíveis. Dela, constavam informações acerca da vida e obra do autor da poesia, seus desejos e dificuldades como poeta. Uma nota de rodapé metalingüística, característica facilmente transponível para a interpretação da poesia, exatamente porque nela se encontra consonância com os dizeres da nota.

Dada a simetria entre nota e poesia, claro, coloca-se a possibilidade de ressignificação – a poesia assumiria um tom metalingüístico e conferiria um auto-questionamento. Ainda assim, pode-se vislumbrar duas possibilidades: a poesia estaria falando dela mesma ou dos poetas? De qualquer forma, trata-se de um teor metalingüístico, compatível com a poesia, e privilegiado de acordo com as vontades do leitor.

Que a nota de rodapé imponha a ressignificação, isto é, no caso de ela ser lida, parece ser natural, ou melhor, um exercício quase incontável. A questão passa a ser preferi-la, em detrimento das opções anteriores. Nesse caso, isso seria significativo, quanto ao privilégio que parece merecer as informações acerca da vida e obra do autor como força de Verdade. Não se quer negar que ela tenha forte poder de influência sobre a construção de sentido do texto, mas interessa chamar a atenção para o grau de Verdade

inquestionável: não se duvida da nota, não se questiona sua origem, sua veracidade, aceita-se.

TEXTO 4

Que belo dia hoje, não?

Resumo crítico do texto 4

Uma frase possivelmente do cotidiano, de algumas pessoas específicas, para algumas pessoas específicas, em algumas situações específicas, mas, descontextualizada. Em que situação se diria isso? Com que intenção? Com que entonação? Por ser uma pergunta aberta, cada sujeito poderá se espelhar na pergunta, criando uma especificidade que, na verdade, revela seu próprio lugar social.

A palavra "belo", por exemplo, pode ter o sentido de algo que causa admiração ou que produz uma sensação de serenidade. "Belo" é mais bonito, porém menos usado, que "bonito". Que tipo de pessoa usaria esse termo? Essa é uma das perguntas que a frase acima evoca. Há outras ainda, em razão da descontextualização pantanosa e permissiva, da aura de afetividade. O que seria um dia *belo*? *Belo* para quem? Os dias são belos se são azuis, ou se são ensolarados, ou se são cinzas, ou se são chuvosos? Quentes ou frios? Um dia de afazeres ou nada por fazer?

Trata-se, então, de fazer vir à tona o referencial da afetividade, a presunção de normalidade e a expectativa de surpresa. Uma vez reconhecidos os referenciais, seguem-se os testes de alteridade, quando possíveis, dado o grau mais elevado ou não de monitoração da construção de sentido. O grau de certeza das assertivas ou a pluralidade

de levantamento das hipóteses, neste caso, são significativos. De qualquer forma, com um contexto tão amplo e com tão ampla variedade de significados, essa pergunta pode ser usada para falar de estratégias sócio-lingüísticas e também de pragmática, dependendo do nível dos alunos.

Além disso, deve-se levar em conta o tom argumentativo da frase que, dada a descontextualização, permite a inserção dela em múltiplos contextos; isto, se considerarmos o envolvimento do falante nesse contexto, isto é, as relações entre os sujeitos, a língua, o assunto, os tabus, as hierarquias, entre outros expedientes. Afinal, a fala acima, apesar de ser uma pergunta, não busca nenhuma informação; talvez busque uma confirmação ("é mesmo") ou talvez signifique o contrário (Que dia horrível, hein?).

Em resumo, a referencialidade superficial língua / mundo / tom argumentativo, entendidas lineares, certamente possíveis e para tanto mencionáveis, ainda que sejam preferidas, devem ser pelo menos postas à prova, o que será tanto possível quanto for fluente o livre trânsito da alteridade, a flexibilidade sobre a subjetividade, a recontextualização, enfim, a monitoração da construção do sentido.

Resumo crítico do texto 5

Se um dia foi possível considerar a linguagem jornalística como um bom referencial de linguagem-padrão, hoje talvez se possa considerar as propagandas um bom referencial, não exatamente de língua-padrão, mas de um reflexo da linguagem do cotidiano das massas, tribos ou de determinados seguimentos da sociedade. É claro que tal generalização é arriscada: existem propagandas e propagandas; as que calam pela insistência, mas também aquelas que agregam valores, por um esforço associativo, que culmina na (re)criação de uma realidade, do sentido. Surpreende, não porque se fale de sofisticação na vinculação desses novos valores, (re)inventados pela publicidade, mas, sim, porque se está falando de uma sofisticação amplamente acessível.

Quando se fala da essencialidade da ampliação da visão de mundo, está-se falando da leitura de mundo, isto é, o mundo, como um texto que merece ser lido. Naturalmente, podem ser feitas algumas ressalvas como, por exemplo, a questão das intenções (do leitor, do autor, do texto), que, neste caso específico, requer um outro tipo de análise. Apesar disso, não se deve estranhar que, neste trabalho, uma propaganda imagética tenha sido tomada como texto; afinal, ela merece nossa atenção e merece ser lida.

Por vezes, entende-se que propagandas procuram brincar com o leitor. Isso, porque guardam, boa parte das vezes, uma surpresa, uma nova relação de sentido, ainda que tal atitude seja absolutamente esperada, uma vez que propagandas desejam fazer vender seus produtos; e isto, por meio da atribuição de bons valores a eles e, por extensão, ao seu consumidor. Interessa como convencê-lo disso.

Reconhecido o gênero, somos impelidos a reconhecer o produto, que, neste caso, aparece em letras pequenas, no canto inferior da página; certamente, porque se aposta que a propaganda, como um todo, seja apelativa o bastante para que o leitor tenha despertada a curiosidade em saber de que se trata. E o esforço, de todo modo, despende tempo, tempo investido naquela propaganda, naquele produto; tempo, certamente, suficiente e necessário para que se resulte numa atenção ainda maior, mais detalhada e cuidadosa sobre a própria propaganda, coalhada de detalhes. A percepção de um desperta para a observação de outro, que se associa a outro, e assim por diante.

Todos esses detalhes são arranjados de forma a orbitar em torno do computador, instrumento indispensável no caso da marca anunciada, a UOL. Todos ressaltam, não propriamente o produto, mas o seu usuário. É como se a propaganda dissesse: “Você ainda não adquiriu tal produto? Então você não pertence ao seletivo e bem qualificado grupo. Você dispõe deste produto? Então vamos confirmar sua peculiaridade.”.

Em se tratando de uma propaganda, como essa, é de se esperar que se concentre sobre alguns detalhes, em detrimento de outros. Há que se selecionar, de acordo com o que se quer escolher, ou com aquilo que se pode escolher. Entretanto, ainda que esses outros detalhes não contenham um olhar consciente, é claro que eles contribuem significativamente para o tom argumentativo do texto. E essa importância será tanto melhor reconhecida quanto mais extrapolarmos sua relevância seletiva na constituição peculiar do texto. Que tal substituímos o leão por um sapo? Ou a gravata por um par de meias? E os óculos de sol por óculos de grau? Assim, fica mais evidente a boa dose de discernimento que confere numa propaganda densa, porém cuidadosa.

Quanto ao processo de leitura, pode-se dizer que o gênero publicitário impele, talvez, a uma leitura *top-down*; porém, sem se descartar a outra possibilidade (“bottom-up”). O reconhecimento do gênero se acha intimamente atrelado ao reconhecimento do tom argumentativo que, a partir daí, leva a uma leitura vertical, em busca do produto anunciado. Desta forma, desenha-se a chave de significação que arranja todos os demais componentes do texto.

O que chama a atenção, logo de início, é que o Texto 5 contém, em miniatura, uma foto de si mesmo, que fica à esquerda, logo abaixo das medalhas. Trata-se, portanto, de um texto dentro de um texto, isto é, de uma história dentro de outra história. Esse recurso, também usado em peças teatrais (“a play in a play”), coloca o observador (ou leitor) dentro da cena. Em outros termos, somos observadores/participantes da história. Além disso, a foto de si mesmo reforça a idéia central, do egocentrismo, como se pode observar pelas várias referências ao eu (“ego”, “mim”, “eu mesmo”, “a minha”).

O texto pode ter leituras diferentes, dependendo do ponto de vista. Se considerarmos o “eu” como o site da UOL, leremos o texto, a partir do ponto de vista do narrador, em primeira pessoa. Nesse caso, a UOL estaria contando, diretamente ao observador (=leitor), sua história de sucesso, seu mundo. Nele, encontra-se tudo que se quer - esporte, filmes, além de informação e, como não poderia deixar de ser, “*propaganda e marketing*”. A UOL é um gênio, por isto, tem muito orgulho de si, o que a leva a se promover o tempo todo (*a propaganda antes e depois de mim; my life, ego films, etc.*). Lido sob esse prisma, como explicar, por exemplo, a foto da própria propaganda, à esquerda, perto das medalhas? Poderia ser, por exemplo, através da personificação, isto é, o “eu” é, na verdade, a UOL; melhor dizendo, a equipe que a

mantém, que é “fera”, “vencedora” (“a winner”) e, por isto mesmo, orgulhosa do trabalho que faz (*tira uma foto da própria propaganda que cria*).

A partir dessa perspectiva, o que o texto parece dizer para quem o lê é que “só tem tudo isso, quem tem UOL”. Essa mensagem se dirige a todos aqueles que almejam ser bem sucedidos, bem informados e, também, àqueles que sabem viver bem, que têm bom gosto e, é claro, dinheiro (paga-se muito por um serviço *cinco estrelas*).

Se considerarmos o “eu” (de *seja um gênio como eu*) como sendo o dono do computador e de todos os objetos da figura, leremos o texto, a partir do ponto de vista onisciente, de uma terceira pessoa, que tudo sabe sobre a personagem principal; esta, no entanto, não aparece no texto. Nesse sentido, todos os elementos visuais (o computador, as medalhas, os óculos de sol, a gravata, a moça, o claquete, etc.) levam o leitor a inferir algumas características dessa pessoa, que, obviamente, é um assinante da UOL.

Esse indivíduo se faz presente, no texto, através desses objetos, que o descrevem. Trata-se de um homem (daí, a gravata e a figura semi-nua da moça); possivelmente um desportista (por isso, as medalhas). Neste ponto, cabe uma ressalva: não se pode afirmar se elas foram ganhas em competições ou no festival de cinema de Cannes, como a menor; mas, a partir desta, pode-se inferir que se trata de um diretor de cinema bem sucedido, premiado, pelo menos uma vez, naquele festival. De qualquer forma, a idéia de que se trata de um indivíduo bem sucedido está no texto, através dos objetos, através dos dizeres, “*seja um gênio como eu*” e através das cinco estrelas, que, também, representam serviços de alta qualidade.

Além disso, infere-se, a partir do texto, que esse homem sabe aproveitar bem a vida (como sugerem os óculos de sol, que lembram verão, piscina e praia). Talvez até

seja bonito; mas, certamente, egoísta (por causa do “banner”, com os dizeres, “I love myself”, ou seja, “eu me amo”). É, também, extremamente auto-centrado, o que se conclui, a partir de sua produtora de filmes, a chamada “Ego Films”, e, também, do próprio filme, do qual é diretor e ator principal. Apesar de estar apenas na segunda cena, já foram feitas 270 tomadas (é o egocentrismo levado ao extremo). Por último, conclui-se que ele deva ser inteligente, **certamente** por ser usuário da UOL, conforme sugere a figura do leão (“fera”) e, é claro, um cidadão classe A (cinco estrelas).

Quanto ao público-alvo, levando-se em conta todos esses fatores, fica claro que o texto se dirige a homens, que irão, certamente, se espelhar na imagem grandiosa desse internauta ilustre. Dirige-se, também, às mulheres, certamente as mais jovens, que, conforme devem achar os anunciantes, irão se impressionar com a imagem de poder e dinheiro, evocada pelo texto visual e pelo verbal. Esse tipo de análise justifica a foto, à esquerda, de duas maneiras. Primeiro, deve-se ao egocentrismo do homem; e, depois, a um recurso do narrador onisciente, que a colocou ali para criar o efeito da “história dentro de outra história”, mencionado acima.

Uma leitura “top-down”, como essa, só poderia ser feita por leitores proficientes, atentos a detalhes e capazes de interligar os elementos visuais e os verbais, além de entenderem pelo menos um pouco de inglês. Quem não possui essas características, é excluído e/ou será levado a interpretar apenas algumas partes do texto, centrando-se no nível da “frase”.

Nesse contexto, “frase”, além de seu sentido literal, significa, também, “figura”, isto é, uma parte do texto visual. Por exemplo, nesta pesquisa, consideramos que aquele leitor que, ao analisar o texto, se basear apenas numa figura, sem interligar os outros

componentes visuais e verbais, estará centrado na “frase”, isto é, apenas numa parte do texto, sem considerá-lo em sua totalidade. Como veremos mais adiante, na Análise dos Dados, foi exatamente isso que ocorreu com alguns sujeitos desta pesquisa. Isso mostra que as propagandas, também, exigem, do leitor, capacidade de inferência para ler o não-dito, a partir do dito. Como se viu, elas não são tão óbvias quanto parecem.

Capítulo II: Metodologia

Descrição da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso, de cunho interpretativista, ou seja, que privilegia a construção do conhecimento de uma determinada questão a partir da intersubjetividade. Através da interação entre observadora participativa e sujeitos pesquisados, e também de uma observadora indireta, em diferentes momentos da pesquisa, será possível compreender o processo de leitura/compreensão de textos que se constrói entre os sujeitos pesquisados. Esta observadora indireta não conhece os sujeitos e nem participou da coleta de dados, por isso caracterizá-la como “indireta”. A análise procedeu em tempos diferentes: em participação da pesquisadora e dos pesquisados; em interações entre a pesquisadora e a observadora; e em interpretações destas, individualmente.

Para *interpretar os dados*, decidiu-se, inicialmente, apresentar uma análise com cada texto, colocando-se, lado a lado, os comentários dos sujeitos (EF, EM, EL), seguidos da interpretação com base, essencialmente, na concepção de texto e nas 3 intenções, discutidas por Umberto Eco (1993), *intenção do autor, do texto e do leitor*. Para *avaliar os comentários* dos sujeitos (por tipo, independentemente do texto a que se referem) optou-se pelo diagnóstico (Johnston: 41) de uma questão específica, que, nesta pesquisa, configura-se como estratégias de raciocínio; estas, por sua vez, implicam a relação autor/leitor/texto. Nesta pesquisa, o diagnóstico inclui dois tipos de análise: individual (de cada sujeito) e em grupo, levando em conta os níveis entre os sujeitos (EF, EM, EL). Desta forma, temos, de um lado, uma visão global das questões essenciais, relativas às intenções do autor, do texto e do leitor, que surgiram na discussão dos textos; de outro, uma análise centrada no processo de compreensão textual, mais

especificamente, nas estratégias de raciocínio, utilizadas pelos sujeitos, em quatro tipos de textos diferentes.

Sujeitos

Trata-se de três grupos de sujeitos, todas do sexo feminino, estudantes em instituições privadas de ensino, com idades correspondentes ao período escolar que cursam (mesmo as do Ensino Superior, com idade entre 20 e 22 anos), ou seja, um a um, os grupos podem ser classificados como homogêneos. A pesquisadora e os sujeitos conheceram-se no momento da coleta de dados, pois foram indicadas por seus professores como “boas leitoras”. A observadora indireta não conheceu os sujeitos.

Notações

EF (Ensino Fundamental); **6** (6ª. Série); **7** (7ª. Série);

K (sujeito 1); **M** (sujeito 2); **F** (sujeito 3)

EM (Ensino Médio); **2** (segundo ano); **3** (terceiro);

M (sujeito 4); **B** (sujeito 5); **J** (sujeito 6)

EL (Estudantes de Letras); **5** (quinto período)

E (sujeito 7); **M** (sujeito 8); **C** (sujeito 9); **A** (sujeito 10)

Observação: as referências aos grupos serão feitas (1) sem o artigo (EF ou as alunas EF); ou (2) com artigo definido, feminino, plural (as EF).

Grupo 1 (Ensino Fundamental)

EF6K: Muito segura de si; até certo ponto intransigente sobre suas convicções, tende a assegurar suas primeiras impressões, sem abrir muito espaço a confirmações nem reformulações.

EF6M: Destaca-se do grupo de amigos, às vezes, por eles, incompreendida. Esotérica, inventiva, alcança visão diferenciada para sua faixa etária.

EF7F: Atenta e interessada, sempre em busca de relações diversas, dado o alto grau de informatividade de nível midiático. Demonstra admiração pelo pai, pois sempre o menciona, através de algum exemplo da fala dele, tentando aconselhá-la a não encerrar apressadamente a leitura de textos, mas a incentivando a tentar procurar outros sentidos não tão evidentes.

Grupo 2 (Ensino Médio)

EM2M: Ela mesma considera que tem dificuldades, não propriamente em redigir, mas em conseguir nota nas redações escolares, mesmo sendo uma aluna esforçada e obediente para com os professores. Longe dos textos, tem facilidade de abstração. Diante de textos, tende a buscar correção e não autoria sobre a produção da leitura.

EM3B: Demonstra forte capacidade de alteridade, o que confere numa contextualização mais sensibilizada, quer em se tratando de assuntos em pauta, em conversas, quer na produção de sentido de textos. Essa transposição de ponto de vista resulta num engajamento que tende primeiramente ao silêncio para só então apresentar variáveis, nem sempre conclusivas e, sim, condicionais, que abrem outro caminho de interpretação.

EM3J: Tem maior preocupação com a leitura correta, mas, pelo menos, não apenas superficial. Mais falante, prefere ir construindo o sentido em alta voz; explicita o processo, sempre buscando a confirmação de suas hipóteses.

Grupo 3 (Estudantes de Letras)

EL5E: Professora em formação; parece querer a todo tempo revelar sua base formal e subsídios teóricos. Disciplinada, prefere conferir as informações de seu conhecimento prévio como forma de garantir êxito e confirmar suas conclusões.

EL5M: Tende à simplificação e às respostas prontas; é rápida em resolver problemas.

EL5C: Muito falante, impõe disputa de turno aos demais falantes. Por conta disso, tende a colocar o texto como pretexto para suas digressões.

EL5A: Prefere ouvir e se manifestar depois de outras falas. Suas colocações acabam por mudar o rumo das reflexões, de forma a conferir-lhe tendência analítica, se bem que romantizada.

Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir de *protocolo verbal* (ao lerem o texto, os sujeitos comentam, em voz alta, o que pensam) e de *entrevistas participativas* (a pesquisadora também participa, com perguntas sobre os textos lidos). O objetivo do protocolo é observar, registrar e analisar uma forma de diálogo com o texto (autor e/ou com o próprio leitor) em voz alta a fim de que se possa verificar como cada leitor compreende o texto, que tipo de estratégias usa, qual a sua função e o que seus comentários revelam sobre a interação autor/leitor/texto. O objetivo da entrevista é, por um lado, levar os sujeitos a dialogarem com "o outro" (colegas e pesquisadora) sobre o conteúdo dos textos, a fim de que se possa analisar as estratégias utilizadas e, conseqüentemente, a relação autor/leitor/texto, através dos comentários, surgidos durante o processo.

Os dados, tanto do "Protocolo" quanto das "Entrevistas", foram isolados e categorizados como comentários (opinativos, avaliativos, reflexivos, espelhados, interrogativos ou interjeccionais, ecoativos, reveladores e seletivos). Como já dissemos anteriormente, essa classificação foi desenvolvida exclusivamente para este trabalho, a partir dos dados (Cf. Organização da dissertação).

CAPÍTULO III: Análise dos Dados

Notações

(1) as instâncias são numeradas à margem esquerda; somente **as partes analisadas vêm em negrito**; (T1: “arma”) após cada instância, consta o número do texto, seguido de uma palavra-chave que o identifica; [T] ou [F] ao final de cada instância, especifica se o comentário do sujeito se refere ao nível do texto [T] ou da frase [F]

[IT; IL; IA] logo após a identificação do nível (Frase ou Texto), a cada comentário, acrescenta-se a intenção (IT, intenção do texto; IL, intenção do leitor; ou IA, intenção do autor)

((↓)) – entonação descendente

((quebra)) – quebra da entonação de leitura

(.2) pausa de dois segundos

(.25) pausa de 25 segundos

((LA)) – leitura em voz alta

((RI)) – risos

[...] – omissão de partes das falas dos sujeitos

Protocolo verbal

Comentários opinativos

(1) **EF7F**: “As grandes crises só podem ser ((quebra)) resolvidas com uma arma” ((LA)) *Ah, deve tá falando de guerra, mesmo assim **não concordo***. (T1: “arma”) [F; IL]

(2) **EL5E**: (.25) ***Não não tô concordando** com a primeira frase aqui ((LA)) “As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma” ((↓))* (T1: “arma”) [F; IL]

Como mostram as instâncias (1) e (2), acima, tanto EF7F quanto EL5E emitem comentários opinativos ao lerem a primeira frase do texto, ou seja, com base no nível da frase. Além disso, privilegiam a intenção do leitor, como as expressões *não concordo* e *não tô concordando* bem o demonstram. Os comentários de EF7F e EL5E levam a uma pergunta: com o quê, exatamente, ambas não concordam? Como ambas leram apenas

uma frase, depreende-se que é com a violência, com luta armada, com derramamento de sangue. Pode-se inferir, através de seus comentários, que ambas acham que existem formas pacíficas de se resolverem as diferenças entre dois ou mais povos. Ressalte-se, no entanto, que essa idéia está na mente delas mas não faz parte do texto em questão.

Além disso, é importante salientar que, apesar da grande diferença entre o nível de escolaridade das duas, ambas fizeram a mesma leitura, ou seja, desconsideraram uma das características essenciais do artigo indefinido, que é sua independência do contexto. Como mostram Vilela e Koch (2001:201), o artigo indefinido "não [implica] um reenvio à memória do texto (= contexto): tem como função a de introduzir uma entidade, que anteriormente não era conhecida". Em outros termos, o texto diz que "as grandes crises só podem ser resolvidas com **uma** arma" e não com **armas**. O uso do artigo indefinido, já na primeira frase do texto, chama a atenção do leitor para um tipo de arma ainda "indefinido". Para o leitor, fica a expectativa de definição, o que irá acontecer, ao longo do texto, em doses homeopáticas.

Comentários avaliativos

A diferença entre os comentários **opinativos** e os **avaliativos** é que, ao *opinar*, o sujeito expõe o que pensa, emite uma *opinião sua* sobre o texto ou sobre uma de suas partes ou idéias ("sou contra", "não aceito isso", "não concordo", etc.). Ao avaliar, ele emite juízos de valor, através de um adjetivo explicativo ou qualificativo, isto é, que exprime "qualidade".

(3) **EF7F**: "Uma arma simples, muito simples." *Tá meio estranho... é uma coisa, depois é outra..* (T1: "arma") [F; IL]

Como se vê, em (3), o sujeito avalia uma parte do texto ("estranho"), devido às contradições, às mudanças de sentido, ou seja, tudo aquilo que causa “estranheza”. A exemplo das instâncias anteriores, EF7F, também, omite sua opinião, ao dizer *tá meio estranho*, isto porque se acha centrada na intenção do leitor.

É importante, aqui, ressaltar que a avaliação que EF7F imprime ao texto pode ser entendida como negativa, isto é, foi atribuída, ao texto, a característica de “ruim”, talvez “mal escrito”. Do nosso ponto de vista, no entanto, EF7F não conseguiu ver nem coerência nem lógica no que leu (*tá estranho*). Uma questão que se configura pela interação do sujeito com o texto acaba por transpor-se para o texto, como se se tratasse de uma especificidade dele, e não do processo de construção da leitura. O desconforto da dificuldade impele para a transferência de responsabilidade quando se vislumbra o fracasso. Nesse sentido, o leitor, por vezes, parece transferir para o texto em si uma responsabilidade de sentido, eximindo-se da responsabilidade de interação. Uma pretensão de transferência, pois, sabemos, o sentido se constrói na interação.

Esse comentário avaliativo pontua exatamente esse momento de insatisfação com o sentido, não propriamente construído mas, pode-se afirmar, veiculado unilateralmente pelo texto. Vê-se, portanto, o percurso da trajetória interpretativa do leitor em formação, que entende as propriedades textuais intrínsecas e não interativas. Em outras palavras, trata-se de uma percepção do sujeito/leitor; e não propriamente de um deslize do autor ou do texto.

Comentários reflexivos

Os comentários *reflexivos* revelam o processo de dedução (isto é, conclusão ou inferência), por parte do leitor, com relação a uma parte do texto ou ao texto todo. A conclusão, no nível da frase, é, sem dúvida, imediata e menos complexa que aquela que se tira a partir de várias partes do texto ou do texto todo. Em ambos os tipos, o leitor *interliga* elementos, estabelecendo uma relação entre eles, ou seja, *interrelaciona* duas ou mais palavras, expressões, sentenças ou até mesmo partes do texto, como a seguir:

(4) **EF7F**: “Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem utilizada.” ((LA)) ***Deve ser perigosa...*** (T1: “arma”) [F;IL]

(5) **EF7F**: “Mas que pode mudar o destino do mundo. Para melhor.” ((LA)) ***Pode ser uma coisa boa.*** (T1: “arma”) [F; IL]

(6) **EM2M**: “Uma arma aguda .2 ((LA)) Certeira. Rápida, precisa, explosiva.” ***Deve ser uma arma bem perigosa, né...*** (T1: “arma”) [F; IL]

Em (4), (5) e (6), as frases entre aspas são do texto. Os comentários dos sujeitos aparecem em seguida, sem aspas, e privilegiam a intenção do leitor, ao emitirem juízos de valor (*deve ser perigosa* e *pode ser uma coisa boa*). Como se percebe, as observações de EF7F revelam a interpretação de duas frases, que, no texto, acham-se muito próximas uma da outra. Em outros termos, o tipo de inferência ocorre, seqüencialmente, sem considerar, por exemplo, o que foi dito anteriormente sobre a arma ("explosiva", "moderna" e "antiga", etc.); que apresenta uma contradição, por meio de qualificativos opostos; e que, além disso, parece ressaltar atributos, no mínimo, intrigantes, tais como "coisa boa" (Cf. instância 5) e “perigosa” (instância 4). EM2M, também, chega a uma conclusão semelhante (*deve ser uma arma bem perigosa*), depois de saber que é, como o texto diz, *certeira, rápida, precisa e explosiva* (Cf. instância 6, acima).

A primeira das conclusões de EF7F, em (4), causa-lhe a impressão de que se trata de uma arma "perigosa"; a segunda, em (5), de que "*pode* ser uma coisa boa". Isso leva a duas perguntas: Por que EF7F diz que a arma *pode ser* e não que "*é* uma coisa boa? Por que conclui que deve ser *perigosa*?

Como se pode ver, os comentários de EF7F são conclusivos, ou seja, revelam que tirou conclusões, a partir de cada uma dessas duas frases do texto, sem interligá-las. Observe-se, por exemplo, que ela não diz algo nesta linha, "como é que um objeto *perigoso* pode ser 'bom'?". A partir do que verbalizou, EF7F demonstrou que seu raciocínio foi o seguinte: se "a arma exige [...] *perícia* é porque *deve ser perigosa*"; além disso, se ela "'pode mudar [...] o mundo para melhor', é porque *pode ser uma coisa boa*". Como se vê, o sujeito demonstra não ter interligado as duas idéias. Ela demonstra não ter entendido que, para que se possa usar essa arma, é necessário ter habilidade ("perícia") não exatamente porque seja *perigosa*. A idéia de "perigo" surgiu por associação, como veremos abaixo.

Para cercar a argumentação por todos os lados, suponhamos que EF7F tenha, mentalmente, interligado essas duas idéias, apesar de não ter verbalizado. Essa interligação seria, com certeza, a seguinte: "essa é uma arma *perigosa* ('exige a mais extrema *perícia*'); mas, apesar disso, ela pode ser uma coisa *boa* ('pode mudar o [...] mundo [...] para melhor')".

Como se percebe, EF7F associou a palavra "perícia" (< lat. *peritia*, -ae) a *perigo* (< lat. *periculum*, -i), com certeza, sem saber que se trata de palavras de famílias diferentes, com sentidos diferentes, "habilidade" e "risco", respectivamente. A associação entre esses dois termos se deu, portanto, a partir de elementos fônicos (as duas sílabas

iniciais de ambos os termos), o que, possivelmente, levou EF7F a atribuir significados semelhantes aos dois termos. Devido a isso, pode-se dizer, com segurança, que EF7F não sabia o significado de "perícia". Trata-se de um termo restrito ao registro formal, que, com certeza, não faz parte de seu vocabulário ativo e, possivelmente, também não faz parte de seu vocabulário passivo. Como veremos mais adiante (cf. "Comentários espelhados"), EM2M, com nível de escolaridade superior ao dela, afirma desconhecer o significado de "perícia".

(7) EM2M: Ah. ((RI)) *já dava pra perceber...* (T1: "arma") [T; IL]

Já dava pra perceber desencadeia uma leitura paralela, uma negativa implícita (*mas não percebeu*), por parte do analista. Ao que parece, durante a leitura, as pistas presentes no texto a alertaram (*já dava pra perceber*) para um outro possível significado (o conotativo). No entanto, essas pistas não foram suficientes para que percebesse isso antes de chegar ao final do texto. Ela só percebeu, de fato, depois que ficou claro que a palavra "arma" estava sendo usada com outro sentido, isto é, com sentido conotativo. A interjeição (*Ah*) assume, neste contexto, o sentido de "eureka", ou seja, EM2M descobre o verdadeiro sentido de "arma", confirmando suas possíveis suspeitas no decorrer da leitura. A partir de seu comentário, pode-se perguntar: *já dava pra perceber* a quem? A resposta é "a ela mesma", "a EM2M". Cada parte e cada contradição entre as frases do texto a iam levando, gradativamente, a perceber que *arma* não estava sendo usada no sentido literal. Nesse sentido, a intenção que se observa é a do leitor.

(8) **EL5E: Agora que eu tô entendendo aqui na primeira... parte do texto, que essa arma seria... um revólver *por enquanto* eu tô achando isso.** (T1: “arma”) [T; IT]

(9) **EL5E: Ainda *continuo achando* aqui.** “Tão antiga que vem sendo passada de geração em geração desde que o homem ocupa a face da terra”, ***continuo achando que é uma... uma arma de fogo.*** (T1: “arma”) [T; IT]

(10) **EL5E: Agora já mudei meu pensamento porque tá falando que essa arma vai mudar o destino do mundo para melhor. Então já... não é mais o que eu achava.** (T1: “arma”) [T; IT]

(11) **EL5E: É... então foi por água abaixo tudo o que eu achava porque eu tava achando que era uma arma de fogo e agora vi que não tem nada a ver, que é a informação que seria essa arma aqui no texto uma metáfora é...** (T1: “arma”) [T; IT]

As palavras em negrito, acima, revelam que EL5E sabe que "arma" tem um sentido conotativo, ainda não cristalino, para ela. Em (8), ela alude ao caráter provisório de sua interpretação (*agora e por enquanto*). Em (9), ela confirma sua hipótese (*continuo achando*). Em (10), ela estabelece uma outra hipótese (*já mudei meu pensamento*); e, em (10) e em (11), a desconfirma (*não é mais o que eu achava e foi por água abaixo*). Por essa seqüência, percebe-se que EL5E está centrada no texto, como um todo.

Quanto à intenção, algumas considerações precisam ser feitas. A partir de uma primeira leitura, tem-se a impressão de que, nas quatro instâncias acima, ela privilegia a intenção do leitor, ao exprimir o que *acha*. Apesar de usar esse verbo, ela não está, na verdade, emitindo uma opinião sua; está considerando, julgando, deduzindo pelo raciocínio (*já mudei meu pensamento, não é mais o que eu achava*). Além disso, ao dizer *continuo achando que é uma arma de fogo*, EL5E demonstra que está interligando duas partes do texto; uma, na terceira linha, “rápida, precisa, explosiva”; a outra, na nona, “tão antiga que vem sendo passada de geração em geração, desde que o homem ocupa a face

da terra”. É importante, também, sublinhar que, em (8), ela se refere à *primeira parte do texto*; em (9), confirma sua hipótese (*continuo achando*); em (10), ao dizer *tá falando*, fica implícito que é o texto. E, em (11), ela diz claramente que *essa arma aqui no texto [é] uma metáfora*. Como se pode observa, sua forma de processar a leitura difere da de EF7F e de EM2M, que demonstram estar centradas na frase (Cf. instâncias 4, 5 e 6).

Comentários espelhados

(12) *EM2M*: “Uma arma que exige a mais extrema pé-perícia.” *Perícia... ((RI)) Não sei o que é perícia. ((RI))* (T1: “arma”) [F; IL]

O comentário acima não se refere ao texto mas a EM2M, como leitora, espelhando uma parte do seu processo de aquisição de léxico e de semântica. Apesar de estar no segundo ano do Ensino Médio, ela ainda não foi exposta ao termo e não foi capaz de inferir pelo contexto, por ausência de pistas. O que houve, aqui, foi o que Johnston (idem: 13) classifica de “comprehension failure” (falha no processo de compreensão textual). O desconhecimento da palavra “perícia”, que o sujeito tem até dificuldade em pronunciar (*pé-perícia*), causou uma interrupção momentânea no processo de leitura, seguida de um comentário espelhado (*não sei o que é perícia*), mas que não conta com proposta de sentido, nem por associação fônica, nem por inferência contextual.

Neste ponto, vamos comparar as atitudes das três leitoras. EF7F propõe um sentido, baseando-se na semelhança fônica entre dois termos com sentidos diferentes (*pericial/perigo*). EM2M afirma desconhecer o significado de uma palavra, mas consegue superar essa dificuldade, ignorando o termo e prosseguindo com a leitura. EL5E, por sua vez, não fez nenhum comentário sobre a palavra, o que deve indicar que a palavra

pertence a seu vocabulário; só não se pode afirmar se ao passivo ou ao ativo. De todo modo, o desconhecimento do termo não interferiu na produção de sentido para o texto como um todo. Como foi dito acima, foi apenas uma “falha” momentânea no processo.

Comentários interrogativos e interjeccionais

(13) *EF7F*: “Que vem amanhã?” *Ã?* (T1: “arma”) [F; IL]

A *interjeição*, combinada com a *interrogação*, acima, têm o mesmo valor semântico de “hum?”, que exprime dúvida, incompreensão e até surpresa. Mas o que propriamente ela estaria estranhando? De acordo com o que ela verbalizou, o fato de a *arma* vir *amanhã*. Mas o que há de estranho nisso? Pontualmente, no nível da frase, nada. A rigor, seria possível pensar no tempo verbal, presente do indicativo, que está sendo usado para uma ação que, cronologicamente, ainda está por acontecer; mas sabe-se da extensão do presente geral, que engloba fatos, ainda por vir, no tempo verbal que, taxonomicamente, chamamos de presente do indicativo; ou seja, é pouco provável que *EF7F* tenha estranhado essa questão gramatical, da qual certamente ela mesma faz uso. Portanto, pode-se dizer que, nesse momento, esse comentário interjeccional/interrogativo demonstra que *EF7F* está interligando partes do texto. O estranhamento não estaria no uso do tempo verbal, mas na questão propriamente temporal “amanhã”. E esse estranhamento é possível se recuperarmos a parte do texto que até então já tinha sido lida, e veremos que, ali, não se explicita o tempo verbal do texto, pois se trata de uma descrição, que se vale mais implicitamente do presente geral. No entanto, há também a forma do verbo no particípio passado (“construída”), o que somado ao cuidado detalhado da descrição,

acabam por contribuir para a impressão de que se trata de uma arma já existente, e não por se inventar. Daí o estranhamento. EF7F, ao que parece, surpreende-se com o tempo (“anos e anos”) que a arma levou para ser construída e com o paradoxo entre (ter sido) “construída” e “só irá aparecer amanhã”.

Descrita a estratégia de raciocínio, podemos abstrair, daí, pelo menos duas conclusões: 1) sua reação não acrescenta ou explica nada sobre o *texto* em si (somente sobre o que se *sentiu* ao ler aquela parte); ou 2) pode-se dizer que *Ã?* não acrescenta reflexões, conclusões, inferências ao texto em si, exatamente porque o texto parece estar se mostrando, à leitora, como incoerente, não lógico. Entretanto, a contraparte dessa análise vê, na leitora, maior interação com o texto. Isso se deve ao reconhecimento de uma falta de lógica e de coerência que indicam que o leitor está interagindo com o texto; está tentando interligar suas partes, mas ainda não de forma bem sucedida, mesmo porque, vale frisar, ainda, que o que se tem é apenas o estranhamento, e não uma proposta de sentido.

Há ainda outra observação que merece ser destacada: EF7F mantém-se no nível da frase, mesmo ao interconectar partes do texto, e não abrange o texto como um todo, como no caso de EL5E. Se contrastarmos, por exemplo, os comentários desses sujeitos, veremos que EF7F leva em conta o que ela já leu no texto, através de seu ato retrospectivo. EL5E, por outro lado, leva em consideração até o que ela ainda não leu no texto; uma atitude prospectiva, de engajamento com a leitura, mas também retrospectiva, é claro.

(14) *EM2M*: “Uma arma construída com esmero e dedica-dedicação dia-a-dia, ao longo de anos e anos.” *Nossa! ((RI))* (T1: “arma”) [F; IL]

Em (14), a interjeição, em negrito, exprime surpresa, possivelmente pelo fato de a arma ter demorado muitos e muitos anos para ser "construída". Em outros termos, a interjeição apenas revela um sentimento, uma emoção do leitor. No entanto, o fato de EM2M ter sido capaz de **somente** exprimir surpresa com o que acabou de ler, alerta o analista para uma de suas falhas, de suas limitações; enfim, de sua capacidade de inferência durante a leitura. Explicando melhor, EM2M demonstrou não ter sido capaz de ler nas entrelinhas, ou seja, de inferir, a partir da escolha do léxico, por parte do anunciante, que a palavra "arma" não estava sendo usada em seu sentido denotativo. Caso contrário, ele teria optado pelo termo "fabricada" (desenvolvida, produzida industrialmente) e não "construída" (que, além do sentido denotativo de "executar, produzir", também tem o sentido metafórico de "imaginar, concatenar, etc."). Ao optar por "construída", que tem duplo sentido, o autor fornece, ao leitor, uma pista sobre o significado de "arma". Vale lembrar que somente uma arma, como por exemplo, a bomba atômica, levaria anos e anos para ser "desenvolvida" (pesquisada, testada, etc.). No entanto, esse tipo de arma contradiz várias das características da "arma", a que se refere o texto ("aguda", "antiga", "simples", "que pode mudar o destino do mundo para melhor").

Comentários reveladores

(15) **EF7F**: “Esta arma tem uma força uma dignidade e um poder que nenhuma outra arma pode ter.” **Não entendi...** (T1: “arma”) [F; IL]

(16) **EF7F**: “Seu nome é informação.” **Ah...** (T1: “arma”) [T; IL]

Em (15), tem-se um tipo de comentário que mostra que o sujeito não entendeu o que acabou de ler ("esta arma tem uma força, uma dignidade e um poder que nenhuma outra arma pode ter"), ou seja, revela incompreensibilidade, por parte do leitor, com relação a uma parte do texto. Em (16), a interjeição *ah* tem duplo sentido. Por um lado, exprime espanto, podendo, portanto, ser confundida como um comentário meramente interjecional. Por outro, revela que entendeu o texto, isto é, revela a leitura que o sujeito fez daquela parte do texto. Além disso, poderia, também, revelar que, naquele momento, ao chegar ao final do texto, ela conseguiu processar o texto como um todo. Na dúvida, entre classificar essa instância como [F] ou [T], optou-se pela última. Vê-se, portanto, que o uso da interjeição, aqui, difere do uso da interjeição em (13) e (14); nestas duas instâncias, o sujeito apenas reage ao texto, exprimindo emoções (dúvida e surpresa, respectivamente).

Comentários ecoativos

(17) **EL5E**: *Ainda continuo achando aqui, “Tão antiga que vem sendo passada de geração em geração desde que o homem ocupa a face da terra”, continuo achando que é uma... uma arma de fogo.* (T1: “arma”) [T; IL]

Como vimos em várias instâncias anteriores, em (1), (2), (3), (4), (5), (6), (9), (10), (12), (14), (15), (16), os sujeitos menos proficientes (EF, de 1 a 6, 15 e 16) são os que mais ecoam o texto, isto é, repetem literalmente o que lêem, ao passo que os mais proficientes ecoam quatro vezes menos (EM, 12 e 14; EL 9 e 10). Voltando à instância acima, (17), já analisada anteriormente em (9), como um comentário reflexivo, vê-se que se trata, ao mesmo tempo, de um comentário ecoativo. Esse é o único exemplo em que EL5E repete o texto literalmente. No entanto, seu comentário refere-se ao texto como um todo, como

mostra a forma verbal "continuo achando", ou seja, até o momento (levando em conta tudo o que li até agora). Comentários firmados no nível do texto, contendo o verbo *achar*, em formas verbais, como em (17), *continuo achando*, revelam a intenção do texto porque a idéia que o sujeito transmite é a de continuidade, de prosseguimento, indicada pelo verbo *continuar* (Cf. instância 9). Dizer *continuo achando*, como em (17), é muito diferente de *eu acho*, como em (12), em que *achar* tem o sentido de *descobrir, encontrar quase que por acaso*.

Por fim, deve-se notar a diferença entre os comentários ecoativos de EL, como em (17), os de EF (como nas instâncias 1 a 4) e os de EM (instâncias 6, 12 e 14). As EF e as EM ecoam partes do texto, devido ao desconhecimento do léxico ou a algum tipo de estranhamento com uma frase do texto. Sendo, portanto, comentários, localizados no nível da frase.

Entrevista

Comentários avaliativos

(18) **EM3B**: *Ah... é uma mulher bem sensual..* (T5: "UOL") [F; IL]

(19) **EL5C**: *Eu achei a propaganda **horrorosa**.*

L: Horrorosa.

EL5M: Também não gostei.

[superposição]

EL5A: Parece que outras pessoas não têm...

L: Áham...

EL5A: Ele cria!

L: Ele cria, ele conversa com ele mesmo...

EL5A: Ele conversa com ele mesmo!

L: Porque ninguém mais agüenta...

[superposição]

EL5C: Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho. (T5: "UOL") [T; IL]

EM3B conclui que a mulher é *sensual*, a partir da mensagem visual (a moça). Essa forma de avaliar, principalmente a mulher, a partir do seu corpo, sua beleza, etc., revela uma forma de "ler", tipicamente cultural, que não é somente brasileira, mas global. Comparando textos predominantemente visuais, como o texto 5 ("UOL"), com os estritamente verbais, já discutidos anteriormente, vemos que ambos os tipos são complexos a seu modo. A complexidade dos textos verbais se deve ao processamento do significado, a partir de uma teia de conhecimentos, que envolvem, por exemplo, os níveis lingüísticos (léxico-semântico, sintático, discursivo, sócio-lingüístico), além, é claro, de capacidade de inferência, domínio de estratégias de vocabulário, de gramática e de leitura. A complexidade dos textos visuais, como propagandas, varia mais em função do público-alvo. O texto 5 (Cf. Características específicas de cada texto) não é tão simples de ser interpretado, em sua totalidade, devido a alguns recursos, que serão discutidos mais adiante.

Neste ponto, é importante destacar que, até mesmo a partir de uma figura (a da moça), pode-se perceber como os sujeitos processam o texto: por partes ou como um todo integrado. Por exemplo, EM3B demonstra estar centrada apenas numa parte do texto (a sensualidade da moça), ao invés de analisar o texto como um todo. Aliás, diga-se de passagem, a figura da moça representa apenas uma pequena fração do texto, que contém, outros elementos visuais (enfeites, medalhas, uma foto, etc.), além de algumas frases importantes para o significado do texto (*Só tem quem tem UOL; seja um gênio como eu; propaganda antes e depois de mim;*). Apesar disso, a moça se destaca, devido, exatamente, às suas formas insinuantes.

Comparando a instância (18) com a (19), percebemos que EL5C achou a propaganda *horrorosa*. Apesar de ser um juízo de valor, *horrorosa* remete a todo o texto (diferentemente de afirmar que a mulher seja "bonita, sensual", etc.). No entanto, por ser um juízo de valor, privilegia a intenção do leitor.

Comentários reflexivos

Especificamente neste tipo de comentário, devido ao grande número de instâncias, apresentaremos a análise de cada grupo de sujeitos (EF, EM e EL) separadamente.

Grupo 1 (Alunas do Ensino Fundamental)

(20) **EF6M**: *Mas... o “o tempo de tirar uma caixa” quer dizer que ele tinha pressa de sair do sótão.* (T2: “vestibular”) [F; IT]

(21) **EF6K**: *Esse “entregou a mamãe”. Se ele era vovô...*

L: ãha...

EF6K: A mamãe dele é que tava lá?

L: ãh? Bom...

EF6M: *Não. Eu acho que aí tá no sentido de “a minha mãe”, não da mãe dele.*

EF6K: *Ah... bom... é...* (T2: “vestibular”) [F; IL]

A instância (20) reflete a dedução de EF6M quanto ao que diz o texto (*quer dizer que*) e quanto ao que fica implícito (se vovô ficou lá “só o tempo” de pegar a caixa, é porque *ele tinha pressa*). Na instância (21), assim que soluciona a dúvida de EF6K (*a mamãe dele é que tava lá?*), EF6M reflete acerca do ponto de vista do narrador, que fica confuso para sua colega. No texto 3, a palavra “mamãe”, onomatopéia da linguagem infantil, leva o leitor a assumir que o narrador se refere à sua própria mãe (a filha de *vovô*), da forma

como a chamava enquanto criança. Em outros termos, o narrador da estória, hoje, “um jovem escritor”, relembra acontecimentos, ocorridos em sua infância.

Ao exprimir sua dúvida (*entregou a mamãe/ se ele era vovô*), EF6K está centrada nas palavras *mamãe* e *vovô*, e na relação de parentesco entre um e outro, ou seja, ela se baseia no significado de uma frase (*entregou a mamãe*). Em outros termos, o que pensou foi algo assim: se ele era avô, como é que podia ter entregue a caixa à “mamãe”? Traduzindo: ela não conseguiu entender a mistura de linguagens (a do adulto, agora, o narrador da história, e a da criança, naquela época, um personagem da mesma história). *Mamãe* era, de fato, a filha de *vovô*; ou a mãe do narrador. Tanto EF6K quanto EF6M estão voltadas para si mesmas, como leitoras, tentando, cada uma a seu modo, atribuir sentido ao texto. EF6K verbaliza suas dúvidas (*a mamãe dele é que tava lá?*), e EF6M levanta hipóteses (*eu acho que*).

(22) **EF6M**: *Ele não tá falando de cavalo marinho, né, deve ser de gente.* (T3: “poema”) [T; IT]

EF6M infere o sentido do texto (*deve ser de gente*) logo depois de negar o sentido literal (não fala de *cavalo-marinho*). Esse comentário mostra como o leitor lida com sentidos mais ou menos explícitos e como atribui um sentido ao que lê. Um leitor familiarizado com valores conotativos não costuma verbalizar os sentidos lineares denotativos e, por vezes, pode até não se dar conta de que há um sentido denotativo, dada a força com que se impõe o significado conotativo.

Se compararmos os comentários das leitoras de EF (instâncias 22 e 63), de EM (instâncias 35 a 37; 43, 44; 66 a 69) com as de EL (instâncias 45 a 47; 53; 54; 56; 57; 60 a 62; 70 a 73; e 81), mais experienciadas com a leitura, sobre o texto em questão,

veremos que as EL não explicitaram verbalmente um sentido denotativo, superficial para o texto, o que significa que deram um salto em termos de produção de sentido, lançando uma proposta de leitura, fundamentada num sentido conotativo, implícito, inferido. Nesse sentido, o fato de EF6M ter realizado um comentário que, primeiro, nega o sentido “explícito” para, depois, propor outro “implícito” revela sua proficiência em leitura. Deixa ver sua relação com textos, ainda arraigada à análise superficial e duvidosa dos saltos inferenciais.

Estes são os únicos comentários de EF6M (instâncias 20 e 22), que contêm inferências. Observe-se que, nesses dois casos, em que atribui um sentido ao texto, ela faz uso de expressões que marcam a voz do texto (*quer dizer que, deve ser*). No entanto, quando ela esclarece a dúvida de EF6K sobre o sentido do texto, instância (21), ela prefere, além de atribuir uma voz ao texto (*aí tá no sentido de*) marcar o filtro, através do qual o sentido do texto se faz (*eu acho que*). De qualquer modo, ela está construindo sentidos, mas como houve uma divergência nessa construção, ela preferiu se marcar como leitora do texto, atribuindo-se uma voz.

(23) L: *O que que fez ele ir ao cemitério nesse dia?*

EF6K: *Ah... **poderia** ser uma data especial pra ele, uma pessoa...*

L: *Ahã... Uma data especial...*

EF6K: *É...*

L: *Outra possibilidade de... do por que que ele teria ido?*

EF6M: *Por causa de **um desabafo**...*

L: *Um desabafo... mais alguma outra possibilidade pra ele tê... ido ao cemitério?*

Silêncio.

EF6M: *Falta?*

L: *Falta... Ã... Mais alguma outra hipótese? Não. Vocês acham que que é isso...*

Ele foi pra lembrar, muito mais pra lembrar por conta de uma data especial...

seria isso...

EF6M: *É.*

L: *Esse “é” seu num foi. O seu foi mais “é isso”, o seu foi mais... “Hum... não gostei muito disso”... Por quê?*

EF6K: Não, é que não seria uma data especial, porque você vai assim... tem gente que vai no cemitério por causa disso... Mas... também... como eu já disse, pode ser que ele tenha ido porque estava sentindo falta da pessoa... ou porque é dele...

L: Ah, então não necessariamente porque é uma data especial...

EF6K: É... Mas **simplesmente porque deu a vontade.**

EF6M: É. (T2: “vestibular”) [F; IL]

O objetivo da pergunta de L, em (23), é levar o sujeito a imaginar uma outra estória, que voltasse ao passado do avô e que, ao mesmo tempo, tivesse ligação direta com as lembranças, contidas na caixa, algo nesta linha: o avô, antes de se casar com a avó, que acabara de partir para sempre, tinha amado, de fato, a sua irmã mais nova, a quem pedira em casamento. Por tradição, naquele tempo, as filhas mais velhas deveriam se casar antes. Por isso, *vovô* teve que se contentar com a irmã de *mamãe* para poder manter contato, nem que fosse superficial, com sua amada, através dos tempos; pelo menos, nas datas especiais, como aniversários, casamentos, nascimentos, etc. Dentro da caixa de sapatos, *vovô* guardava várias lembranças de seu verdadeiro amor, inclusive um broche que lhe havia dado, em um de seus poucos encontros às escondidas, nos jardins do casarão de seu pai, o austero e intransigente Barão de Jaguará.

No entanto, a pergunta foi interpretada de outra forma, com base apenas na frase, como se L quisesse apenas saber o que motivou *vovô* a subir até o sótão. Por isso, os sujeitos lançam algumas hipóteses (data especial, desabafo, saudade, vontade), como mostra a instância (23). Apesar de não estarem, de fato, respondendo às perguntas de L, as respostas são importantes por revelarem como leram/interpretaram a pergunta de L e, também, por terem levado os sujeitos a refletirem sobre algo que o texto não diz. Por isso mesmo, as respostas de EF6K e de EF6M refletem a experiência de cada uma, como leitoras. Para EF6K, poderia ser *uma data especial* ou *porque estava sentindo saudade* ou

até mesmo *porque deu vontade*. Para EF6M, poderia ser por causa de um *desabafo* ou, até mesmo, por sentir *falta* de alguém que morreu.

É importante observar que EF6K realiza um grande número de comentários reflexivos (Cf. instâncias 23 a 27); um pouco mais que EF6M (20 a 23). No entanto, as inserções desta são centradas no texto; as da outra, em palavras. Além disso, EF6K, tende a ser repetitiva (Cf. 24 a 27).

Voltando à instância acima, a (23), é importante ressaltar, em primeiro lugar, que ambos os sujeitos estão centrados na frase, isto é, no motivo que levou o avô ao cemitério, e, em segundo lugar, a contraposição das reflexões realizadas. Ao ser questionada pela pesquisadora, EF6K logo lança uma resposta, que poderíamos chamar de padrão, senso comum. Ora, deve haver algum motivo especial que leve as pessoas a fazerem o que fazem. A contrapartida está na reflexão final de EF6K. Ela parece insatisfeita com o correr da discussão, na qual apenas EF6M propõe outras leituras, isto é, outras razões que explicassem o fato de *vovô* ter ido ao cemitério, e acaba por propor que não haveria razão especial alguma mas, sim, o casuísmo voluntarioso do “sim porque sim”. Veja-se ainda que a aura especial vem marcada pela modalização (*poderia ser*), em vista da ampla gama de motivos que explicasse o fato; já o casuísmo, vem afirmado, e ainda marcado com um irredutível *simplesmente*.

(24) EF6K: *Uma volta ao passado, por exemplo...*

L: *Uma volta ao passado, ah...*

EF6M: *É uma lembrança...*

EF6K: *Isso demonstra que... ele foi assim até lá... recordar, foi até lá ver a morte, quem morreu...*

L: *A... legal...*

EF6K: *Depois foi ao sótão...*

L: *Ahã...*

EF6K: Recordar ainda mais... (T2: “vestibular”) [F; IT]

Mais uma vez, fica marcada a inferência por conta da explicitação de um vocabulário modalizado (*isso demonstra que*), focado na frase e na intenção do texto. Difícil seria asseverar o que seria *isso* (*isso* o quê?). Note-se que perde força a localização, no texto, da premissa estopim do raciocínio inferencial-dedutivo: enfatiza-se o que se quer dizer, a partir desse raciocínio. E o que se diz cuida do “para quê” (vovô foi ao cemitério para *recordar*) e não do “porquê” (*simplesmente porque deu vontade*), como já se viu na instância anterior. Seria possível dizer que interessa a EF6K formular sobre o futuro, a finalidade dos fatos, e não os motivos que os sustentam, o passado, pois este já estaria dado; o que merece atenção seria, então, o porvir.

(25) **EF6K**: *Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...* (T2: “vestibular”) [F; IT]

(26) **EF6K**: *Ele conta a história de uma família...*

L: *Ãham...*

EF6K: *Tentando reviver, lembrando as lembranças da família.* (T2: “vestibular”) [F; IT]

De novo, EF6K continua centrada na pergunta de L (Cf. instância 23). Para evitar “errar”, EF6K prefere parafrasear. Como vemos em (25) e (26), ela fala sobre o que já está óbvio (*o vovô sabia da existência da caixa; ia dar uma palavra de explicação; são palavras; tinha de explicar por que foi ao sótão; tentando reviver*), que, de tão óbvio, chega a ser redundante (*lembrando as lembranças*).

A reflexão acima, acerca do vovô, evidencia, em alguma medida, o engajamento de EF6K com a situação vivida pelo personagem. Ela refere-se a um conhecimento guardado, por ele, que aparece como não compartilhado pelos demais personagens. Por isso, deve ser esclarecido; e, na mesma medida, a conseqüente lembrança do passado que o desenrolar dessas ações acarreta. Como se vê, fica evidenciado o raciocínio dedutivo que diz que “se ele sabe, logo, tem que se explicar”. Quanto à intenção, optou-se por classificar as duas instâncias como IT, intenção do texto, já que o sujeito não menciona o autor da narrativa (Jean Rouaud) e nem tampouco emite opiniões (*acho que*).

(27) **EF6K**: *Ah... quando o dia tá bonito.* (T4: “belo dia”) [F; IT]

(28) *L: E se o dia tivesse cheio de nuvens e chovendo?*

EF6M: Ai... você não falaria...

L: Você não falaria...

EF6K: *Ah... podia até falar, mas fica melhor falar já no finzinho do dia...*

EF6M: Ah... eu não falaria.

L: Não falaria?

EF6M: *Por que eu prefiro chuva.* (T4: “belo dia”) [F; IL]

Em (27), a exemplo do que ocorreu anteriormente (Cf. instâncias 23 a 26), EF6K se centra na frase. Pode-se ler o comentário, em (27), como se EF6K estivesse, de fato, centrada apenas na palavra “belo”, ou seja, numa unidade menor que o texto todo (“*Que belo dia, não?*”) e, além disso, sem levar em conta o contexto. Ao dizer que se poderia usar a expressão “*que belo dia*” quando “o dia está bonito”, ela apenas faz uso de sinonímia, ou seja, apresenta um sinônimo para *belo* (= bonito). Se estivesse centrada no contexto sócio lingüístico, ela iria, com certeza, se referir ao registro, que é muito formal. Apenas um determinado tipo de pessoa usaria essa expressão; certamente, uma pessoa

mais velha, ou até mesmo mais jovem, porém, em tom de ironia. Contudo, com sujeitos ainda iniciantes em sua trajetória de leitura, como EF6K, não se pode, com certeza, esperar esse tipo de análise, por demandar conhecimento especializado, na área de lingüística.

Por isso, será privilegiada, aqui, uma outra leitura. Como o texto (Texto 4) se compõe de uma única frase, ambos se (con)fundem. Por isso, para determinar em qual das três intenções o sujeito se apóia, vamos optar, em (27), pela intenção do texto, já que se pode interpretar, também, que, ao dizer “*quando o dia está bonito*”, o sujeito se refere ao contexto no qual se insere (*em um dia bonito*).

Em (28), uma de suas interlocutoras, EF6M, também faz um comentário, com base na frase, ao exprimir suas preferências, ou seja, ao dizer que prefere dias de chuva a dias de sol. Ao dizer isso, EF6M revela a *intenção do leitor*; ela fala de si mesma e não do texto. Ao que parece, EF6K não reflete sobre o texto 3, mas sobre ela mesma, ou melhor, sobre suas preferências. Essa condição inibe a reflexão sobre o texto, ou sobre o assunto do texto; enfim, sobre a proposta de leitura. Tal característica é típica do leitor menos experienciado. Isso não quer dizer que as preferências não permeiem toda construção de leitura, e mesmo que leitores mais críticos ainda não caiam nesse terreno pantanoso. A diferença é a forma de “cair”. O leitor mais experiente elabora, discute, cria um contexto, explicita (Cf. instância 55); o menos experiente costuma deixar o assunto no ar (Cf. instância 28).

Além disso, como vemos em (28), EF6K esboça uma tentativa de contextualização, ou seja, explicita quando, a partir de seu próprio ponto de vista, tal frase seria dita (*no finzinho do dia*). Porém, deixa de explicitar o porquê. O analista, por

sua vez, só pode levantar hipóteses, a partir da seqüência inteira. Ao que parece, as duas leitoras estão dando voz às suas preferências pessoais e, também, às suas discordâncias (*até poderia falar! eu não falaria*). EF6M faz questão de marcar que é diferente da maioria das pessoas; gosta de dias chuvosos, ou seja, para ela, um *belo dia* seria um dia de chuva. Para EF6K, por outro lado, não; poderia ser, por exemplo, o *finzinho do dia*, talvez porque, somente depois de quase findo, seria apropriado refletir sobre o dia que está quase virando noite. A partir da nossa leitura, se EF6K tivesse elaborado mais sobre isso, seria uma indicação de que estava, de fato, centrada no texto (e não na frase). No entanto, o fato de ter deixado a questão no ar, deixa a impressão de que ela não tinha, naquele momento, clareza sobre o que dizia, talvez devido à fase em que se encontra, no que tange a formação do leitor.

Grupo 2 (Alunas do Ensino Médio)

(29) *L: Por que que vovô... né, a gente sabe que é o vovô... por que que o vovô foi ao cemitério?*

[silêncio]

L: Porque...

EM3J: Provavelmente...

L: “Porque”: possibilidades...

EM3J: Provavelmente a vovó morreu...

L: Porque provavelmente a vovó morreu, ã...

EM3J: Ou algum parente próximo!

L: Ou algum parente próximo. ã... nenhuma outra possibilidade?

EM3J: Ou simplesmente pra visitar...

L: Ou simplesmente pra visitar alguém...

EM3B: Finados...

L: Finados. Exatamente. Que mais? Mais alguma outra possibilidade? Não. Não. Esses são os motivos que fariam uma pessoa ir ao cemitério.

EM3J: Depende... se você for limpar o túmulo... (T2: “vestibular”) [F; IL]

(30) *EM3J: Tinha que ter a história de um passado...*

EM3B: *História de uma vida*. (T2: “vestibular”) [F; IL]

Como se observa, a pesquisadora reforça as possibilidades, levantadas pelos dois sujeitos. Em (29), EM3J testa suas hipóteses: talvez *a avó tenha morrido*, ou *algum parente próximo*; ou, talvez, o avô tenha ido ao cemitério *apenas para visitar*. Com suas inserções, L autoriza todas essas possibilidades (*possibilidades; ã; ã ... nenhuma outra possibilidade?; ou simplesmente para visitar alguém*). Atenta à interação entre L e EM3J, EM3B associa *visitar alguém* com *finados*, em (29); e, mais adiante, em (30), *história de um passado* com *história de uma vida*. Também por associação e também devido ao reforço, fornecido pela pesquisadora (*esses são os motivos que fariam uma pessoa ir a um cemitério*), EM3J levanta outra possibilidade (*depende ... se você for limpar o túmulo*), que não se refere diretamente à narrativa em questão.

Poderíamos dizer que os comentários, acima, se dão no nível da frase, por se referirem a uma pergunta, localizada num ponto determinado do texto (*na volta do cemitério*). A pergunta, no entanto, exige, de certa forma, inferência, por parte dos sujeitos. Para respondê-la, eles deveriam levar várias partes do texto em consideração (*o avô subiu pela última vez ao sótão; entregou uma caixa de sapatos à sua filha; havia um enigma, que precisava ser decifrado, cuja chave poderia estar guardada na caixa*). Apesar disso, conforme se pode verificar pelas instâncias acima, os comentários dos sujeitos surgem em resposta ao reforço, fornecido da pesquisadora, e não exatamente à narrativa como um todo coeso e coerente. Por isso, vamos analisá-los como sendo reveladores da intenção do(s) leitor(es).

Em outros termos, a pergunta de L requer atribuição de sentido a uma lacuna do texto, e não ao que o texto diz. Esse leque aberto, e minimamente contextualizado, abre espaço a divagações diversas. Conforme já mencionado em (23), embora saibamos que houve um motivo que levou *vovô* a ir ao cemitério, isto não está no texto. Questionar sobre isso demanda, naturalmente, inferência.

A única delimitação que se oferece, neste momento, que é a ida de *vovô* ao cemitério, autoriza EM3J, em (29), à menção da possibilidade de *limpeza do túmulo*, mas que descontextualizadamente, e principalmente, despropositadamente, soa como extrapolação. A menção de um conhecimento partilhado parece mais um despropósito que uma sofisticação. Mas veja-se que isso se deu por conta do embalo que foi proporcionado pela discussão. Daí, EM3J, ao ser impelida a buscar uma resposta para tal questionamento, lança mão de um recurso que não dá, propriamente, conta de tal lacuna, mas que, pelo menos, a exime de responsabilidade sobre uma atribuição de sentido equivocada. Em outros termos, ela enfatiza que se trata de uma probabilidade (*provavelmente...*), pois esta modalização não é seguida de proposta, inicialmente. Só após algum tempo, EM3J propõe algumas opções, mas ainda acaba por reduzi-las em prol de uma suposta descomplicação, como se outras alternativas soassem não muito econômicas (*simplesmente*).

Quanto aos comentários de EM3B, salta aos olhos, tanto na instância (29) como na (30), a referência ao senso comum. A primeira, instância (29), atribui ao dia de *Finados*, um motivo para que o *vovô* tenha ido ao cemitério. Surpreende que a menção ao senso comum pareça carregada de um teor de extrapolação. Trata-se de um paradoxo. A extrapolação se dá especificamente pela repetição da *mesmice*, e não de uma suposta

criatividade. Ora, todos sabemos que *Finados* é dia de ir ao cemitério (muito embora nem sempre o façamos). Trata-se de um costume generalizado, e não particularizado, não contextualizado, principalmente dentro dos limites que quer o texto em questão. Daí a extrapolação. O senso comum, o costume generalizado soa como extrapolação, se o que deveria acontecer é a contextualização, a adequação a um caso particular, e não à força que move uma massa.

De outro lado, dizer que o texto deva tratar da *história de uma vida*, instância (30), soa como uma reflexão cristalizada, mais uma vez uma referência ao senso comum mas, desta vez, daquele que permeia a sala de aula e as propostas de redação dali oriundas. Curioso é que esses comentários reflexivos aparecem tácitos e afirmados, como se fossem respostas, e roboticamente “corretas”, ao que demanda o “professor”. A escolarização exaure com suas técnicas de leitura, e o aluno reduz o texto a respostas corretas.

(31) **EM3B:** *É, mamãe é importante. Por que ele entregou pra ela e não ficou com ele a caixa?* (T2: “vestibular”) [T; IT]

(32) **EM3B:** *Porque ele... ele... se sente na obrigação de dar uma explicação sobre o que tem dentro da caixa...* (T2: “vestibular”) [T; IT]

Muito diferentes são esses comentários reflexivos de EM3B sobre o texto todo. Em (31), ela parece realmente estar centrada na intenção do texto, e de forma engajada com a trama narrativa. Ao se aproximar do personagem, da experiência, por ele vivida, ela consegue questionar os motivos que sustentam o enredo; uma questão de alteridade, de noção de ponto de vista. Em (32), EM3B aparece como autora de suas reflexões, e não

como repetidora, muito embora, mesmo naquelas repetições, como já se disse, o que se deve focar é certa obediência excessiva, que beira à caricatura, ou a uma revolta intuitiva contra determinadas técnicas ou experiências de leitura.

(33) *EM3B: “Decifrar um enigma”?*
EM3J: Parece que eles tão tentando descobrir alguma coisa...
EM3B: Alguma coisa...
EM3J: Revirando o passado... eles precisam saber alguma coisa...
EM3B: Eles estão revirando...
EM3J: Que eles só vão saber agora...
L: E como é que eles vão revirar?
EM3B: Ou alguma coisa aconteceu no passado através da morte...
EM3J: A morte que desencadeou essa...
EM3B: É!
L: Essa... procura...
EM3B: Isso. (T2: “vestibular”) [T; IT]

(34) *EM3B: Porque é uma palavra, talvez... um lugar mais isolado? Talvez da casa?*
L: ã... não sei, ã... é é essa é a sua... você estranharia por ser isolado... ã...
EM3B: É, porque...
EM3J: Porque recordação, no texto, eu acho que é recordação porque fica lá guardado...
EM3B: É um lugar que...
EM3J: É um lugar que ninguém vai... só vai pra guardar mesmo... só vai quando quer colocar alguma coisa lá...
L: Tá...
EM3J: Fica tudo empoeirado... guardado... esquecido... (T2: “vestibular”) [F; IL]

Os comentários reflexivos (33) e (34) são marcados pela explicitação da possibilidade de leitura (*ou, talvez*). A instância (33) trata de uma possibilidade de leitura, firmada sobre a noção de enredo. Em *parece que eles tão tentando descobrir alguma coisa*, ouve-se, primeiro, a voz do leitor, que levanta uma possibilidade; mas, também, vê-se a reflexão sobre o que move os personagens; não propriamente sobre o gênero narrativo, mas sobre a característica que o sustenta como tal, ou seja, a trama narrativa (*alguma coisa aconteceu*). Marcante é o uso do pronome eles, que aparece cinco vezes, na fala dos

sujeitos e da pesquisadora. Refere-se a quem exatamente? Ao que parece, a figura do narrador (de hoje) se soma à do personagem (de ontem), constituindo-se em um ser plural.

A instância (34) trata de uma interpretação para o cenário, o sótão, a partir da contribuição de EM3B e EM3J. Segundo EM3B, trata-se de um *lugar isolado*; o fato de ser isolado, leva EM3J a concluir que se trata de uma *recordação*, pois *fica lá guardado*; num lugar onde *ninguém vai*. O isolamento do lugar leva EM3J a concluir que *fica tudo empoeirado*, guardado, *esquecido*. Como se vê, todas essas inserções se baseiam na palavra sótão. Em nenhum momento, os sujeitos interligam o *isolamento do lugar* à caixa de sapatos, ali escondida exatamente para poder manter o segredo que o avô, agora, depois de voltar do cemitério, pretende revelar.

Ainda na instância (34), o que sustenta a reflexão é, com certeza, o conhecimento prévio de EM3J. O *eu acho que*, por exemplo, encabeça uma seqüência de considerações que não são inferenciais, de fato, mas enriquecedoras do contexto no qual o texto se insere; isto tudo por conta de todo tipo de conhecimento do leitor, que foi acessado, selecionado e transferido para edificar a proposta de sentido.

(35) **EM3B: Ah... eu acho que tudo depende do conhecimento da pessoa, né, do que cada pessoa pensa...** (T3: “poema”) [T; IL]

(36) **EM3B: Eu acho que certeza não...**

L: Certeza não...

EM3B: Porque só ele mesmo pra... saber o que ele realmente quis dizer... (T3: “poema”) [T; IA]

É interessante o fato de que o eu-leitor apareça explicitamente por meio de um *eu acho*, exatamente no momento em EM3B teoriza sobre o ato de ler, e não quando, na condição de leitora, produz sentidos para a leitura. Por isso, ela parece estar propensa à intenção do

leitor, pois intuitivamente refere-se aos conhecimentos prévios do leitor como condição *sine qua non* para a leitura. Por outro lado, em (36), ela confere, ao autor, a chave que guarda a leitura correta, ao fazer menção, intuitivamente, mais uma vez, à materialização das intenções, à concretização das idéias.

(37) **EM3J**: *Tá falando das dúvidas, enigmas da vida...* (T3: “poema”) [F; IA]

A formulação paralela de *dúvidas* e *enigmas da vida* vem da fala de EM3J, a partir do texto 3, o poema, e, aparentemente, de um outro discurso colado sobre ele. Afinal, sabe-se da potencialidade do senso comum em bradar, com voz estrondosa, coros vazios. Enfim, pode-se ler, nesse comentário, uma reflexão, que reproduz parte do título do livro de Drummond, *Claro Enigma*, de onde foi extraído o poema em questão. É importante sublinhar que o poema foi, dentre os textos selecionados, o único que levou os nossos sujeitos a mencionarem a intenção do autor (Cf. instâncias 36; 37; 43; 44; 53; 54; 67 e 72). Isso se deve, com certeza, ao tipo de texto. Por ser poético, hermético, e também por ter sido escrito por um poeta de renome, o leitor, em geral, independente de sua formação, coloca-se à margem do texto, com certa reserva para interpretar.

(38) **EM3J**: *Bom, se ele subiu uma última vez, é porque ele não vai subir mais...*
(RI) (T2: “vestibular”) [F; IL]

Em (38), o raciocínio dedutivo marca uma obviedade, cujo reconhecimento pode ser significativo para a trama, se, a partir dele, houver engajamento com a vivência do personagem ou com a cadeia causal dos fatos. Em outros termos, o fato de ter sido a

última vez só se torna relevante se, depois de entregar a caixa de sapato à filha, o avô também morresse. Esse tipo de suposição estaria, sem dúvida, vinculado ao texto, como um todo. A explicativa (*porque ele não vai subir mais*), em (38), é uma paráfrase da expressão *uma última vez*. Esta, por sua vez, tem o valor de um isto é, de um aparte, que objetiva introduzir um determinado tom de humor à conversa. Parece marcar um novo percurso de significação e não um produto final alcançado.

(39) **EM3J:** *Parece que tá dando a impressão de que é tudo o que tem.* (T5: “UOL”) [T; IL]

(40) **EM3J:** *Que pode ser, já dá a impressão de que lá você vai ver filmes... vai ver... tem livro...* (T5: “UOL”) [T; IL]

(41) **EM3B:** *Talvez o computador também tenta...*

EM3J: *Ele tá dando a entender que ele tá colocando bastante coisa falando que só... “Só tem quem tem Uol.”. Mas aí vai além das... da moedinha... livro, é... mulher... também...*

L: *Ã...*

EM3B: *Tudo você vai encontrar no site...* (T5: “UOL”) [T; IL]

Nesses comentários, a reflexão aparece verbal e explicitamente firmada no texto, ainda que, é claro, através das lentes do leitor. Todas as formulações verbais, explícitas, marcam reflexões sobre aspectos diferentes do texto. Em (39), *tá dando a impressão de que é tudo o que tem*, pode-se notar a atribuição, em linhas gerais, do sentido do texto como um todo. Em (40), ao dizer que *já dá a impressão de que lá você vai ver filmes... vai ver... tem livro*, a palavra *já* (*ou seja, nesta parte do texto que estou lendo agora, neste momento*) liga o que leu antes com o que está lendo agora, isto é, revela uma leitura interrelacional, no nível do texto. Além disso, ao se perguntar, “lá, onde?”, a resposta será “no site da UOL”, uma referência ao contexto, no qual se insere a propaganda. Por fim, a instância (41) reúne todos esses expedientes: verbaliza a atribuição de significado (*Ele tá dando a entender que...*), recupera a voz do texto (“*Só tem quem tem Uol.*”),

interrelaciona as partes (*da moedinha... livro, é... mulher... também...*) e infere explicitadamente sentidos conotativos (*Mas aí vai além [...] tudo você vai encontrar no site...*).

Quanto às intenções, é importante marcar que as EM, ora focalizam o texto, ora o leitor, ora o autor. Ao dizer, por exemplo, *parece que tá dando a impressão*, EM3J demonstra insegurança ao usar dois modalizadores (*parece e tá dando a impressão*), já que um dispensa o outro. Três perguntas podem esclarecer esse ponto:

- (a) Parece a quem?
- (b) O que está dando a impressão?
- (c) A quem o texto está dando essa impressão?

Ao respondermos, verificamos que a resposta à primeira é “a EM3J”; à segunda é “o texto”; e à terceira, “a EM3J”. Donde se conclui que, em (39), prevalece a intenção do leitor. Em (40), o mesmo sujeito ora se baseia na intenção do texto (*[o texto] dá a impressão*), ora na do leitor (*dá a impressão de que lá você [= eu, o leitor] vai ver filmes*). Como essa impressão recai sobre o leitor, o que prevalece, para nós, é a intenção do leitor. Outros leitores podem fazer leituras diferentes do filme (Cf. **Características específicas de cada texto**, texto 5). Em (41), EM3J faz duas referências a *ele*, o “autor” (ou o “texto”), e EM3B, ao leitor (*você*). No entanto, para determinarmos com mais clareza qual das duas prevalece, faremos uma outra pergunta: a quem *ele tá dando a entender*? A resposta (*a EM3J*) mostra que, de novo, prevalece a intenção do leitor. Esta frase (*ele tá dando a entender*) significa, de fato, *eu estou lendo assim*.

(42) **EM3J**: *Tá... Não tá dando muita ênfase pra Uol, né...*

L: Não dá muita ênfase pra Uol. Por quê?

EM3J: *Não! Ah... Porque só dá pra ver Uol **escrito pequenininho**, aqui no canto...* (T5: “UOL”) [F; IT]

EM3J reflete sobre as características que julga adequadas ao gênero textual em questão. Ela parece entender que um anúncio comercial divulga uma marca e, portanto, este deveria ser o destaque. Esse comentário é significativo na medida em que revela como EM3J está edificando o sentido para o texto ora em análise. Implícita, em seu comentário, encontra-se uma crítica aos anunciantes que, em vez de destacar a provedora, procuram, através da imagem da moça, chamar a atenção do leitor, um possível cliente.

Como se observa, EM3J está centrada numa frase (*UOL [está] escrito pequenininho aqui no canto*). No entanto, ela se refere ao que o texto diz ([o texto] *não tá dando muita ênfase pra UOL*). Ao dizer isso, ela demonstra ter interligado essa frase ao resto do texto, que não fala da UOL com clareza; apenas implicitamente, através da figura do usuário (Cf. **Características específicas de cada texto**, texto 5). Um outro leitor, também centrado no texto, poderia ir um pouco mais a fundo, comentando, por exemplo, o porquê das “letrinhas”. O fato de *só para quem tem UOL* não estar em destaque, também, pode ser lido como um recurso para chamar a atenção. Não chamou a dela? Não seria essa uma outra estratégia dos anunciantes?

(43) **EM3J:** *E a gente já vê que ele tá falando da forma... da poesia, entendeu? Não era como a gente tinha visto.*

EM3B: *Do jeito dele...*

EM3J: *Do jeito dele, né...* (T3: “poema”) [T; IA]

(44) **EM3J:** *Eu acho que tá tudo bem. Se de uma poesia a gente não souber nada... a gente não tem a obrigação...*

EM3B: De saber... o que realmente era pra entender...

EM3J: Se é por causa de uma coisa particular, como é que a gente ia saber?
(T3: “poema”) [T; IA]

EM3J e EM3B, nessas duas instâncias, refletem sobre a leitura produzida. Há, pelo menos, duas leituras possíveis para as interações acima. Em primeiro lugar, é possível que, sem perceberem, ambas se referem, em (43), à noção de multiplicidade de sentidos dos textos, ao revelarem que elas mesmas produziram leituras diferentes do texto de Drummond. Sublinhe-se, aqui, o fato de que, com isso, elas não sugerem a resignificação, uma noção ainda não incorporada. Em ambas as instâncias, tanto EM3B quanto EM3J, discutem a significação, pretendida pelo autor, como uma significação possível; porém, nem sempre acessível.

Em segundo lugar, por um outro ângulo, EM3J, em (43), sugere que ela e suas colegas, sujeitos desta pesquisa e leitoras do texto 3, de Drummond, haviam lido o poema de uma forma diferente, ou seja, possivelmente equivocada (*não era como a gente tinha visto*). Ler “certo” seria conseguir resgatar a intenção do autor (*do jeito dele*). Em (44), ao que parece, EM3J acha que o leitor (*a gente*) não tem que adivinhar o que está na mente do autor, isto é, a sua intenção. Bem sintonizadas, as idéias de EM3J e EM3B se completam. Enquanto uma começa a dizer que *a gente não tem a obrigação*, a outra logo acrescenta *de saber ... o que realmente era pra entender*, isto é, a “mensagem” do autor.

Grupo 3 (Estudantes de Letras)

(45) **EL5A: Eu acho que é mais a... a existência humana.**

EL5M: Mais existencial, né...

EL5A: É mais existencial.

EL5M: *Quem somos? O que somos... Para quê... Então esse “somos”...*

EL5A: *De onde eu vim...* (T3: “poema”) [T; IT]

(46) **EL5A:** *É claro que o Carlos Drummond quando ele escreveu ele tinha uma... uma finalidade...*

L: *Uma intenção, ã...*

EL5A: *A finalidade dele é outra...*

EL5C: *Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre a gente chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...*

L: *Áham...*

EL5M: *Depende do caso... porque às vezes ele não consegue colocar o que ele sentiu...* (T3: “poema”) [T; IT]

Em (45), ao discutirem o poema de Drummond, EL5A e EL5M refletem sobre o que o texto diz, através de paráfrases (*existência humana; quem somos; de onde eu vim*), privilegiando, desta forma, a intenção do texto (Cf. instância 56). O termo *existência* desencadeia uma série de apartes, por associação (*existencial; ser; vir, isto é, existir*). Em (46), três das EL e a pesquisadora, falam sobre o autor. Enquanto L menciona a *intenção* (para provocar uma reação), EL5A fala do objetivo (*finalidade*). EL5C discorda de L, ao dizer que *nem sempre* o leitor (*a gente*) consegue chegar *ao que o autor quis passar*, isto é, sua mensagem, sua intenção. Essa discordância é muito significativa, por demonstrar a capacidade argumentativa do sujeito e sua proficiência em leitura crítica. Por fim, EL5M elabora um pouco mais, ao mencionar as limitações do autor, ou seja, *às vezes ele não consegue colocar o que sentiu*. Essa última fala, consciente ou não a EL5M, refere-se ao fato de o texto se escrever. Em outras palavras, muitas vezes, o autor abandona sua idéia inicial e segue uma outra direção, devido às próprias imposições internas daquilo que escreve (verso, rima, métrica, na poesia; verossimilhança; personagens; unidade de tempo, espaço e ação, etc., na prosa).

(47) **EL5C:** *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*
L: Áham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]
 [...]
ELA: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*
ELM: *“Tempo inigualável”.*
L: Áham...
ELC: *Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a hipótese...*
ELM: *Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve... (T3: “poema”) [T; IT]*

(48) **EL5M:** *Pode encontrar amigos virtuais tão... é... tão é... inteligentes quanto ele...*
L: Áham...
EL5C: *É como se em nenhum outro lugar você fosse encontrar essas coisas...*
 (T5: “UOL”) [T; IL]

Em (47), para atribuir um significado ao poema, EL5C utiliza-se de um *eu acho que*; já para construir o significado da propaganda, em (48), ela usa *é como se*. Em (47), marca-se o filtro do leitor; em (48), evidencia-se a comparação, também, a partir do ponto de vista da própria EL5C.

Mas o que significa um *é como se*? Sabemos, empiricamente, que propagandas imprimem valores, e positivos, aos produtos que elas objetivam anunciar; valores estes, agregados por meio de comparações, metáforas, sentidos conotativos. Por conta disso, o modalizador (*como se*), escolhido por EL5C, em (48), parece refletir, intuitivamente, as mesmas estratégias que sustentam a propaganda. Por exemplo, tanto as figuras quanto os dizeres enviam, ao leitor, uma mensagem de sucesso absoluto; porém, apenas para os usuários da UOL. Em outros termos, usar a UOL *é como se* o mundo estivesse aos seus pés.

Quanto à intenção, vale ressaltar que, em (47), privilegia-se a do texto e, em (48), a do leitor. Como se vê, em (47), ao se referirem ao que o autor escreveu, as leitoras ou omitem o sujeito (*se refere*, em vez de “o autor se refere”) ou usam construções que

deixam, de lado, o autor, o poeta. Por exemplo, EL5A diz *depois vem*, em vez de “depois o autor diz que”; e *é isso o que deixa a hipótese*, ao invés de *a partir disso que o autor diz, depreendo que [...]*. Em (48), por outro lado, certamente por ser uma propaganda, já aparece o sujeito *você*, com o sentido de “nós, os leitores/ consumidores”.

(49) **EL5C**: *Ele passa uma idéia de egocentrismo aí...* (T5: “UOL”) [T; IT]

(50) **EL5M**: *Primeiro que o homem que usa essa gravata de mulher aqui... é aquele que se acha gostosão... que se acha o bã-bã-bã...*

EL5A: *A medalha... querendo mostrar que... “olha como eu sou o bom. Tenho medalhas, tenho prêmios”...*

EL5C: *Eu estou sempre no centro.* (T5: “UOL”) [F; IL]

(51) **EL5C**: *É como, como essa mulher aí toda bonitona... quer dizer dá a impressão...*

EL5M: *É...*

EL5C: *Não sei, a mulher...*

EL5M: *É...*

EL5C: *Como eu sou o bom, eu consigo até mulher fácil...* (T5: “UOL”) [F; IL]

Nas interações acima, três leitoras, EL5M, EL5A e EL5C, estão afinadas, uma com a outra, e, ao mesmo tempo, demonstram estar emocionalmente presas ao conteúdo do texto, tanto visual quanto verbal. Em (49), ao usar o referente *ele*, EL5C parece estar se referindo ao autor, cuja figura se funde com a do anunciante e até com a do texto. No entanto, a palavra *aí* desfaz a ambigüidade, dando a entender que se refere ao texto (*aí* [no texto]). Por isso, interpretamos essa inserção, como IT. Nas outras duas instâncias, no entanto, ouve-se a voz do leitor, isto é, das três leitoras. Todas aludem, de uma forma ou de outra, à idéia de egocentrismo, presente no texto, e, também, à imagem do indivíduo “gostosão”, “auto-centrado”.

(52) **EL5C**: *Eu achei a propaganda horrorosa.*

L: *Horrorosa.*

EL5M: *Também não gostei.*

[*superposição*]

EL5A: *Parece que outras pessoas não têm...*

L: *Áham...*

EL5A: *Ele cria!*

L: *Ele cria, ele conversa com ele mesmo...*

EL5A: *Ele conversa com ele mesmo!*

L: *Porque ninguém mais agüenta...*

[*superposição*]

EL5C: *Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho.* (T5: “UOL”) [T; IL]

(53) **EL5C:** *Com a métrica fixa ele... é... deixou de contar com a genialidade que ele tinha, porque métrica fixa é um espírito...* (T3: “poema”) [T; IA]

Em (52), EL5C toma o texto como pretexto para opinar sobre um assunto que o extrapola (*o trabalho de criação*), mas que remete à atividade ora desenvolvida (*fica mais fácil quando se faz em grupo*). Isso demonstra que está atenta ao processo em desenvolvimento durante a entrevista. Nesse momento, ela parece falar não como leitora, mas como aluna, futura professora. A instância (53) segue a mesma direção. Nela, EL5C reflete sobre o uso da métrica, por Drummond, ao fazer um comentário que evidencia seu conhecimento enciclopédico. Isso estabelece uma distância entre os sujeitos do Grupo 3 (EL), em relação aos outros dois grupos (EF e EM), já que estes não podem ainda lançar mão desses recursos. Com relação às intenções, optou-se, em (52), pela do leitor, já que o sujeito faz um comentário avaliativo, que emite uma opinião sua (*propaganda horrorosa*) sem explicar o porquê; e em (53), pela do autor, por fazer referência direta ao poeta (*ele deixou de contar com a genialidade que ele tinha*).

(54) **EL5C:** *Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre a gente chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...*

L: *Áham...*

*EL5M: Depende do caso... porque às vezes **ele** não consegue colocar o que **ele** sentiu... (T3: “poema”) [T; IA]*

Em (54), EL5C não reflete sobre o significado do texto, mas sobre o momento da produção escrita. Na verdade, esse comentário revela, conforme já foi dito anteriormente (Cf. instância 46), que o texto se escreve, ou seja, nem sempre o que o autor escreveu era exatamente aquilo que pretendia. A partir desse comentário, depreende-se que a intenção do texto prevalece sobre a intenção do autor, segundo EL5M. No entanto, a idéia ainda permanece latente. De qualquer forma, EL5C sugere a inacessibilidade às intenções do autor, apesar de ainda não ter explicitado as diferenças entre esses dois tipos de intenção. A questão ainda não surge com clareza para nenhuma delas.

*(55) EL5M: **Eu acho** que “na volta do cemitério”, **parece que a esposa morreu...** e originou esse caso... *Ele chega em casa e aí começa aquela coisa de... pegar os pertences da pessoa... E daí começa a lembrar... Aí é a caixa... Era uma caixa com caixa... Fotografia, broche... Tudo mais, **provavelmente** ele tá lembrando...* (T2: “vestibular”) [T; IL]*

Em (55), EL5M, apresenta uma interpretação, baseada na intenção do leitor, levando em conta o texto como um todo orgânico. Por se tratar de comentários reflexivos sobre o não-dito, espera-se, portanto, que o sujeito levante hipóteses que não firam a coerência do texto. É exatamente isso que EM5M faz. Primeiro, emite uma opinião (*eu acho que*); depois, levanta uma possibilidade (*parece que a esposa morreu*). Por fim, ela usa um termo (*provavelmente*) que pode ser interpretado de três formas. Trata-se de algo: (A) que se pode provar; (B) que apresenta uma probabilidade; ou (C) que parece verdadeiro. De qualquer forma, seja qual for a interpretação da palavra *provavelmente*, o que se pode afirmar, a partir de sua inserção, é que ela analisou a seqüência de eventos da narrativa e

concluiu que se trata de uma lembrança. Por isso, opta por afirmar (ele está lembrando) de uma forma modalizada (*provavelmente*).

Comparando os comentários reflexivos de EM5M, em (55), com aqueles feitos pelas EF e mesmo pelas EM, nas instâncias (23), (24), (29), (33) e (34), percebe-se a diferença nítida na capacidade inferencial dos sujeitos. A aluna de Letras, em (55), verbaliza, de um só fôlego, tudo que pressupõe (a possível morte da esposa e as prováveis lembranças de fatos já ocorridos). Em contrapartida, nas outras instâncias, produzidas pelos sujeitos do EM, a entrevistadora (L) funciona como “saca-rolha”, constantemente direcionando as reflexões dos sujeitos em uma ou outra direção.

(56) **EL5A: *Eu acho que é mais a... a existência humana.***

EL5M: *Mais existencial, né...*

EL5A: *É mais .*

EL5M: *Quem somos? O que somos... Para quê... Então esse “somos”...*

EL5A: *De onde eu vim...* (T3: “poema”) [T; IT]

Em (56), há uma interação entre EL5A e EL5M, a respeito do poema de Drummond. A partir das perguntas do poema, os sujeitos deduzem que o “eu-lírico” fala sobre a existência humana. Para isso, EL5A emite sua opinião (*acho*), que, como em (9), significa *deduzo que* (a partir do que li até agora). Em seguida, EL5M e EL5A disparam uma série de perguntas existenciais (*Quem somos? / O que somos? / Para quê? / De onde eu vim?*). Como se vê, os sujeitos tecem comentários reflexivos, que consideram o texto como um todo, a partir de seu próprio ponto de vista, ou seja, sem se preocupar com a “mensagem” do autor. Pelo contrário, ambas verbalizam suas hipóteses, firmadas sobre a materialidade do poema.

(57) **EL5M**: “*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*” *Aí já vem forma e conteúdo pra...*

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: ãham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”*

EL5M: *Não sei, às vezes olhando pro... “contemos algo”... “que relembramos”...*

L: Que que tem isso?

EL5M: *“Que forma é a nossa”... Ele dá a entender mais como verso...*

EL5A: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: *“Tempo inigualável”.*

L: ãham...

EL5C: *Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a hipótese...*

EL5M: *Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve... (T3: “poema”) [T; IT]*

Em (57), tem-se, novamente, uma outra negociação de sentido, entre três sujeitos de Letras, a respeito da dicotomia “forma/conteúdo”, mencionada no poema (Cf. também as instâncias 73 e 81). EL5M interpreta essa dicotomia, a partir do ponto de vista da crítica literária, ou seja, para ela o poema fala da relação entre esses dois elementos. Por outro lado, EL5C traz a discussão para o âmbito pessoal, ou seja, para a existência humana, ao repetir os versos de Drummond (“Que forma é [a] nossa? Que conteúdo”). O que ambas não chegaram a concluir, talvez devido ao pouco tempo que tinham para refletir, é que as duas análises se complementam. Do nosso ponto de vista, o poeta estabelece um paralelo entre forma e conteúdo, tanto na poesia quanto na nossa vida. A poesia tem forma (verso, métrica, rima) e conteúdo (significado). Da mesma forma, o ser humano tem uma forma que o “contém” (corpo, mente, emoções) e tem “conteúdo” (desejos/“aspirar”; virtudes/“possuir”; lembranças/“relembrar”). Além disso, o ser humano se situa no espaço geográfico (isto é, a “forma” que o contém), tanto em vida, quanto na morte (“jazer”), já que este verbo possui os dois sentidos (“descansar” e “morrer”).

Como se pode observar, os dois sujeitos estão centrados no conteúdo do poema como um todo, com foco na intenção do texto. É importante marcar, a diferença que, conscientemente ou não, estabelecem entre os papéis do leitor (*eu acho que*), do autor (*ele*) e texto (*aí [no texto] vem forma e conteúdo; porque depois vem; é isso o que deixa a hipótese*). Devido à predominância deste último, optou-se por classificar essa instância como representativa da intenção do texto, que consideramos representativa da experiência desse grupo de leitoras.

(58) **EL5M:** *Aqui parece que a Uol tá... meio que satirizando o publicitário, falando que... você... publicitário, que se acha... o... bã-bã-bã... pra precisar da Uol...*

EL5M: *Eu acho que o publicitário que fez não é o publicitário egocêntrico.*

EL5A: *É...*

EL5M: *Mas... que viva num mundo... né, que conhece que as pessoas são assim mesmo... (T5: “UOL”) [T; IT]*

(59) **EL5M:** *Pode encontrar amigos virtuais tão... é... tão é... inteligentes quanto ele...*

L: *Ãham...*

EL5C: *É como se em nenhum outro lugar você fosse encontrar essas coisas... (T5: “UOL”) [T; IL]*

Nas instâncias acima, fica bastante evidente o trabalho inferencial de EL5M, ao propor o significado dos textos. Ela parte da proposta de assunto do texto para seguir-se, quase sempre, uma reflexão sobre o assunto, por ela levantado, cuja sustentação se dá a partir de seus conhecimentos prévios. Interessa notar que, ao atribuir um sentido à leitura, EL5M procura, na mesma medida, atribuir, ao texto, uma voz (*parece que*), ao passo que, quando a reflexão toma fôlego, embalada por seus conhecimentos prévios, EL5M se vale exatamente da explicitação do filtro da voz do leitor (*eu acho que*). Além disso, através do marcador discursivo “né?”, ela se dirige diretamente aos interlocutores, em busca de

confirmação. Quanto às intenções, em (58) e (59), tanto EL5M quanto EL5C se apóiam em sua visão individual. Por exemplo, em (58), ao dizer que *a UOL ... tá meio que satirizando o publicitário*, EL5M privilegia o ponto de vista onisciente (Cf. **Características específicas de cada texto**). Ela considera a UOL como o narrador da história e o “homem egocêntrico”, como personagem principal (*eu acho que o publicitário que fez [a propaganda] não é o publicitário egocêntrico*). No entanto, ao dizer que a UOL *tá falando que [esse homem] se acha o ba-bã-bã*, ela emite uma opinião própria, não confirmada pelo texto, privilegiando, desta forma, a intenção do leitor. O mesmo acontece em (59). Ao se referir a *ele (pode encontrar amigos virtuais, tão inteligentes quanto ele)*, EL5M, de novo, volta a falar do *publicitário egocêntrico*. Ao que parece, tanto para ela quanto para sua colega, o egocentrismo tem um sentido negativo. O texto, no entanto, passa uma idéia positiva, que pode ser vista sob dois ângulos, excludentes entre si: (a) nós, da UOL, nos orgulhamos do nosso site (ponto de vista onisciente); (b) os usuários da UOL têm o perfil de “vencedores” (ponto de vista narrativo, em primeira pessoa). Em (59), EL5C, que concorda com EL5M, apresenta um outro argumento (*é como se em nenhum outro lugar você fosse encontrar essas coisas*), que, também, extrapola o texto. Por tudo isso, vemos essas duas instâncias como representativas da intenção do leitor, isto é, ele lê, no texto, o que está em sua mente (e não o que o texto, de fato, diz).

(60) **EL5M**: *Eu procuraria mais pensando... aqui foi o Drummond. [ininteligível] os versos **fixos acabou ficando muito bem**... depois voltou aos livros... dá a entender que nesse ele tentou ver o porquê dos versos... (T3: “poema”) [T; IT]*

Em (60), vale observar a fluência de um vocabulário específico para a reflexão. Mas note-se que não se trata de refletir sobre o sentido do texto, mas sobre o que se presume como momento da produção da escrita. Mais uma vez, como em (57), EL5M volta a falar da versificação, assumindo, no momento, o papel do leitor crítico de textos literários, um papel que os sujeitos dos outros dois grupos, por enquanto, não vislumbram. Por exemplo, ao dizer que *depois voltou aos livres*, EL5M revelou a leitura que fez: detalhada, horizontal. Ela percebeu que Drummond, usou versos com rima, apenas na segunda estrofe; nas outras, sem rima.

Com certeza, EL5M não teve tempo suficiente para explicar o porquê disso, a partir de seu ponto de vista. Do nosso, o que a forma do poema, aliada ao conteúdo, nos diz é que cada ser humano tem sua forma, sua vida; o que parece não variar muito (-amos; -ímos; -amos; -emos) são as esperanças (*A que aspiramos?*), as posses (*Que possuímos?*), as recordações (*Que relembramos?*) e o fim (*Onde jazemos?*) de cada um de nós. Tudo isso é inevitável, é humano, embora existam diferenças no modo (*Que forma é a nossa?*) como tudo isso se processa, como por exemplo, o metro que serve para nos medir (*as diferenças individuais*).

Quanto às intenções, vê-se que EL5M menciona o autor (*Drummond; ele*) mas não como a pessoa que determina o sentido do poema que escreveu. Ela se coloca à parte, como leitora. E, a partir do texto, comenta sobre o efeito das escolhas do poeta sobre o poema (*dá a entender que ele tentou ver o porquê dos versos*). Ao estabelecer a diferença entre aquilo que o autor fez, como opção poética (*versos fixos; versos livres*), e o efeito disto sobre o leitor (*muito bem*), EL5M, de novo, demonstra saber separar a intenção do autor (*ele*), a do leitor (*muito bem*) e a do texto (*acabou ficando*). O que acabou ficando

bem foi, de fato, o poema, o texto; este, por sua vez, ficou *muito bem* para quem? Para essa leitora, em particular, isto é, a partir de seu ponto de vista (que, é claro, pode ser, também, a opinião da maioria, senão de todos, os leitores desse poema de Drummond).

(61) **EL5C:** *Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre a gente chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...*

L: Áham...

EL5M: *Depende do caso... porque às vezes ele não consegue colocar o que ele sentiu...* (T3: “poema”) [T; IT]

(62) **EL5M:** *Não, precisa ver se a gente... sei lá... ainda mais os poetas que são pessoas mais emotiva, eles colocam no papel é... nem tudo o que eles sentem... ou, ele não conseguiria colocar no papel... então... às vezes até alguma coisa que tá...* (T3: “poema”) [T; IT]

Em (61), mais uma vez, como fizeram as demais alunas de Letras, EL5C, também, questiona a intenção do autor (*o que ele quis passar*) e a inacessibilidade a ela (*nem sempre a gente chega ao que o autor escreveu*). Em seguida, EL5M, também, reflete sobre a intenção do autor, ainda em (61), e sobre o momento da produção da escrita, em (62). Ela coloca em pauta a questão da materialização das intenções, a concretização das idéias, o que chamou de *colocar no papel*. O que fica implícito é a distância entre o que o autor quer transmitir e o que, de fato, transmite, conforme já foi dito, em (46) e em (54). É, exatamente, entre um e outro que a crítica se apóia para comentar, criticar, avaliar, etc.

Em (62), EL5M não chega a apontar, com evidência, a intenção do texto, a não ser por um esforço retórico que queira ver, na negação da acessibilidade à intenção do autor, a presença, bastante duvidosa, da intenção do texto. Apesar disso, depreende-se, a partir disso, que é nela que o leitor se deve apoiar. Por isso, optou-se por vincular as instâncias à intenção do texto.

Comentários espelhados

(63) **EF6K**: *Se tá dizendo aqui, é porque é verdade.* (T3: “poema”) [F; IT]

EF6K diz que *é verdade* porque "está escrito no texto", ou seja, privilegia-se a intenção do texto. Existem aí duas questões que merecem atenção: a noção de Verdade Absoluta, e daí a crença tácita, o que de todo modo revela a visão de mundo da leitora ainda estreita e desejosa de direcionamento; e também a intrínseca relação dos Textos com essa Verdade suprema; além da contraparte, a desconsideração da noção de ponto de vista, de perspectiva, de formação discursiva. A característica essencial do leitor crítico é saber interpretar o texto, reconhecer nele suas escolhas, seus pontos de vista, seus pressupostos, de forma a examinar, avaliar o que o texto diz, confrontando idéias, argumentos, perspectivas, sem partir de premissas que anulem as escolhas de que resultam os textos. Como se percebe, seu comentário espelha que ela ainda não contesta o que está escrito nos textos que lê, sua capacidade crítica ainda está por se desenvolver, revela sua condição de leitora em formação.

(64) **L**: *E se o dia tivesse cheio de nuvens e chovendo?*

EF6M: *Aí... você não falaria...*

L: *Você não falaria...*

EF6K: *Ah... podia até falar, mas fica melhor falar já **no finzinho do dia...***

EF6M: *Ah... **eu não falaria.***

L: *Não falaria?*

EF6M: *Por que eu **prefiro chuva.*** (T4: “belo dia”) [F; IL]

EF6M deixa de falar do texto para falar de suas preferências, sobre o clima. Essa proximidade de suas vontades sobre o que diz texto acaba por extrapolá-lo, deixando-o de lado e direcionando o foco para si mesma. Isso revela uma questão importante sobre distanciamento. O leitor crítico sabe se distanciar do texto, discuti-lo; sabe, também, ouvir a(s) voz(es) do texto (e/ou do autor). Quanto menos crítico é o leitor, mais ele extrapola o texto para falar de si, de suas preferências, das vontades e intenções do leitor.

(65) **EM3J: Tinha que ter a história de um passado...**
EM3B: História de uma vida. (T2: “vestibular”) [F; IL]

Ao que parece, EM3J já está "cansada" da repetitividade das tarefas redacionais na escola. Seu comentário, portanto, reflete essa repetição exaustiva. Ela, como todo adolescente, gosta de falar do presente. Por isso, as voltas ao passado são vistas com um certo desdém. De qualquer forma, seu comentário não acrescenta nada sobre o texto, mas sobre sua forma de ver as narrativas, que, em geral, tendem, segundo ela, a falar, de preferência, de acontecimentos passados. Isso revela, inclusive, sua visão de mundo (que vê pouca relevância nas memórias, histórias e experiências das pessoas), no que se refere à ficção. Ainda em (65), vemos que sua colega, EM3B, concorda com o comentário de EM3J. Ao parafraseá-la, faz, com suas palavras, a mesma crítica às narrativas, lidas na escola.

(66) **EM3B: Ah... eu acho que tudo depende do conhecimento da pessoa, né, do que cada pessoa pensa...** (T3: “poema”) [T; IL]

Esse comentário de EM3B é significativo, por revelar a sua própria visão de mundo, que admite a variabilidade das perspectivas pessoais, ou seja, da intenção do leitor. Seu comentário espelha sua relação com textos, uma vez que, nele, pode-se perceber a crença sobre a plurisignificação dos textos por conta das intenções do leitor, em contrapartida à defesa de uma leitura correta. É claro que, uma vez que se reconhece a multiplicidade de sentidos, pode-se questionar o problema do controle e da monitoração da leitura, das intenções do leitor. Muita liberdade para interpretar, muitas vezes, pode levar ao que Umberto Eco chama de “superinterpretação”, que, grosso modo, significa ir muito além do texto, vendo, nele, leituras improváveis.

(67) **EM3J:** *Eu acho que tá tudo bem. Se de uma poesia a gente não souber nada... a gente não tem a obrigação...*

EM3B: *De saber...o que realmente era pra entender...*

EM3J: *Se é por causa de uma coisa particular, como é que a gente ia saber?*
(T3: “poema”) [T; IA]

A instância acima já foi discutida anteriormente sob um outro prisma (Cf. instância 44). Em (67), EM3J questiona o alcance do conhecimento do leitor sobre a vida de um autor; existiriam motivos particulares que escapariam aos leitores, e acrescente-se, mesmo aos pesquisadores, e some-se ainda, mesmo ao próprio autor. Pode-se ver aí uma crítica, com certeza inconsciente, daquele tipo de leitura que busca a "intenção do autor". Como é que o leitor pode saber da intenção do autor? Esse comentário desautoriza, intuitivamente, a produção de sentido que se firme em recuperar as “reais” intenções do autor.

Para concluir, EM3J lança uma pergunta: como atingir o significado pretendido pelo autor? Implícita fica a idéia de que o leitor não pode adivinhar, isto é, ele deve interpretar o texto da forma como vê; isto, a partir, é claro, daquilo que o texto

efetivamente diz (conforme propõe Umberto Eco). Nesse sentido, pelo menos, expande-se a noção de leitura, tal qual se propõe neste trabalho.

(68) **EM3J**: *Então é uma coisa que você tem que procurar, se você der uma lida rápida...*

EM3B: *Rápida não dá pra...*

EM3J: *Você não consegue ver... só quem tá, né, acostumado... vai pegando e já vai entendendo... agora quem num... num... tá bem... [ininteligível]*

L: *Tem que pegar tudo isso. (T3: “poema”) [T; IL]*

Em (68), EM3J faz uma referência informal à estratégia de leitura “skimming”, isto é, um olhar rápido sobre o texto, o que não significa desatento; pelo contrário, a atenção é determinante e focada sobre aspectos principais do texto. Deve-se ressaltar que, mais uma vez, coloca-se a questão do conhecimento prévio e da experiência interpretativa do leitor como decisivos mesmo sobre essa *lida rápida*. Conforme afirma EM3B, uma leitura rápida não é suficiente para a produção de sentido sofisticada, uma vez que não atenta a detalhes. Por outro lado, EM3J argumenta que mesmo uma leitura rápida pode resultar em sentidos diversos, levando-se em conta o repertório do leitor. De fato, diferentes leitores filtram diferentes nuances, a partir de suas experiências. Por fim, esse comentário mostra que a leitura que elas produziram sobre o texto em questão, se foi rápida, não foi, de forma alguma, superficial. Além disso, os comentários acima, que levam em conta o sentido de cada texto, como um todo, baseiam-se na intenção do leitor (*você e quem*, ou seja, o leitor).

(69) **EM3B**: *Aqui também, eu acho que se for também ler... reler... se você ficar assim...*

L: *Com certeza...*

EM3J: *Ler reler... (T3: “poema”) [T; IL]*

Esse comentário complementa o anterior, pois faz referência a outra estratégia de leitura, “scanning”, ou seja, uma leitura mais atenta, revisitada. Fica mais evidente a plurissignificação dos textos: o sentido produzido dependeria da estratégia adotada; uma leitura rápida pinça alguns aspectos que contribuem para a produção de um significado. Contudo, múltiplas leituras descortinam, a cada momento, sentidos e relações, às vezes, aparentemente impenetráveis. Implicitamente, pode-se também ver, nesses comentários, que os poemas parecem merecer reavaliação, pois uma leitura rápida não é suficiente para entendê-los. Além disso, ao discutirem o ato de ler e reler, o foco recai sobre o leitor (*eu acho; você*).

(70) **EL5A: *Mas é o leitor que vai achar...*** (T3: “poema”) [T; IL]

EL5A parece remeter-se intuitivamente ao postulado que assevera não existir leitura sem um leitor. Nas palavras de Beaugrande (1997), um “texto só existe como texto a partir do momento em que alguém o processa como tal” (apud Koch, 2002). Mais do que uma preferência pela leitura edificada, a partir das intenções do leitor, pode-se ver aí um discurso rebelado contra o discurso escolarizado das aulas de Literatura, discussão que certamente permeia as aulas do curso de Letras. Sabe-se que a escola privilegia as intenções do autor, ou minimamente as confunde, ao se fazer conhecer e decorar características de Escola Literária, contexto histórico, autor e obra, como se isto fosse recuperar inadvertidamente a intenção do autor.

De outro lado, o aluno, com seu repertório, sua visão de mundo, sua experiência interpretativa, vê-se sempre anulado em suas produções de sentido, classificadas, muitas vezes, de “incorretas”. Como saber o que se passou na cabeça do autor naquele

momento? As afirmações soam aleatórias, como de fato, são. Elas apenas se cumprem, dado o discurso de autoridade da escolarização. Por isso, esse comentário de EL5A até pode ser entendido como uma defesa às intenções do leitor, mas certamente o que ganha força nele é a crítica sobre a leitura escolarizada e autoritária que afirme o acesso às reais intenções do autor num texto.

(71) *EL5C: Porque em um momento da sua vida... você entende de uma maneira, se você uma poesia mais de uma vez, você entende de uma maneira diferente, então não tem uma interpretação correta, né... então... sobre... sempre vai ter divergências entre as interpretações...* (T3: “poema”) [T; IL]

EL5C menciona, assim como EM3B, em (66), a pluralidade de leituras possíveis de um texto, com a diferença de que o feixe de possibilidades de leitura não se sobrepõe ao feixe de perspectivas pessoais, isto é, cada leitor imbuído de suas intenções lê diferentemente, como quer EM3B. O comentário de EL5C, em (71), foca um mesmo leitor, mas em diferentes momentos de sua vida, ou seja, o leitor está sempre em constante mudança. Sua formação discursiva é continuamente reconstruída, conforme suas experiências e memórias. Seu repertório se rearranja com uma constância tal que um mesmo texto, lido em fases diferentes de sua vida, mostra-se sempre, nem que seja um pouco, diferente. Além disso, conforme aponta EL5C, as interpretações são várias, não existindo, portanto, “a correta”. Ao dizer isso, ela alude à intenção do leitor.

(72) *EL5M: Eu procuraria mais sobre o... mais sobre o poema.* (T3: “poema”) [T; IA]

EL5M defende a pesquisa (ou consulta a outras fontes) como um meio de se conhecer o autor, a obra, o momento histórico, etc., a fim de entender melhor o texto e, ao mesmo

tempo, de sofisticar a leitura. Apenas o leitor mais experiente lança mão desses recursos. Enquanto os leitores menos experientes tentam entender determinadas palavras ou frases dos textos lidos, os mais experientes sugerem leituras complementares. Como se vê, a partir dos comentários estratégicos dos sujeitos/leitores, pode-se avaliar, *grosso modo*, seu grau de proficiência em leitura.

Quanto às intenções, no caso específico da instância (72), fica difícil determinar qual delas o sujeito acessou. No entanto, como EL5M sugere uma consulta autorizada (crítica literária, análise, etc.), a melhor possibilidade, para nós, é a intenção do autor. Autor, aqui, significa “voz de autoridade” que, certamente, não é a do leitor e que, também, não pode, é claro, ser a do próprio texto.

(73) **EL5M**: “*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*” *Aí já vem forma e conteúdo pra...*

[...]

L: *Que que tem isso?*

EL5M: “*Que forma é a nossa*”... **Ele dá a entender mais como verso**...”

[...]

EL5C: *Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a hipótese...*

EL5M: *Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve...* (T3: “poema”) [T; IL]

Hipótese, aqui, parece ter o sentido de “uma possibilidade de leitura”; como EL5C não pôde completar sua frase, só podemos levantar “*hipóteses*” sobre o que iria dizer, através do contexto. O uso da palavra *hipótese* revela (espelha, distingue) o domínio de seu vocabulário ativo. Embora os outros grupos de sujeitos desta pesquisa (EF e EM) tenham se referido a algumas *suposições* ou possibilidades de interpretação (*eu acho, talvez*, etc.), apenas EL5C, do grupo de leitores mais proficientes, usou uma linguagem formal para falar ou descrever um outro tipo de linguagem (a natural, ou informal). Em outros termos,

apenas os sujeitos do grupo de EL usam a "metalinguagem" (cf. *métrica, versos livres, forma/conteúdo*), conforme foi mostrado em (60).

Na segunda fala de EL5M, acima, há convergência entre o que ela acha e o que ela supõe que o autor quis transmitir (*ele dá a entender mais como verso*), ou seja, verbaliza sua leitura, a partir do seu ponto de vista. Esse comentário de EL5M significa, de fato, que *eu estou lendo mais como verso*. Em seguida, na penúltima linha, levanta uma possibilidade que, na verdade, é uma certeza (*talvez não tenha a experiência ... como ele teve ...*). O sujeito elíptico é “eu”, isto é, a própria EL5M, e “ele” é o autor, Drummond. O que ela parece dizer é que a dificuldade de entender o poema está, possivelmente, na diferença entre os dois mundos: o do poeta e o do leitor, o que, sem dúvida, é fato. A diferença entre os dois estabelece uma distância, às vezes, intransponível.

Comentários interrogativos e interjeccionais

(74) **EF6K**: *Esse “entregou a mamãe”. Se ele era vovô...*

L: Áha...

EF6K: *A mamãe dele é que tava lá?*

L: Áh? Bom...

EF6M: *Não. Eu acho que aí tá no sentido de “a minha mãe”, não da mãe dele.*

EF6K: *Ah... bom... é... (T2: “vestibular”) [F; IL]*

EF6K tem dificuldades em interrelacionar as partes do texto. Isso porque não se trata de uma interrelação linear entre as palavras que o constituem, mas que obriga à inferência sobre o ponto de vista, a partir do qual a história é narrada. EF6K entende uma das partes como certeza (*ele era vovô*). No entanto, o *se* aparece, nessa instância, como condição expressa pelo sujeito analisado; como premissa. Além disso, *mamãe*, também, poderia ser

uma certeza, para EF6K, pois o texto expressa essa condição. Apesar disso, EF6K questionou a respeito da ascendência ou descendência. Em outros termos, o sujeito não havia entendido quem era a mulher (mãe do avô ou mãe do narrador?). Seu comentário, com foco na frase, privilegia a intenção do leitor, pois evidencia as dúvidas que teve com uma parte do texto lido.

O resultado disso é um comentário interrogativo. Com quem EF6K busca resposta? Quem está autorizado a uma resposta “correta”? É claro que se pode ver aí um pensar alto que, de todo modo, explicita um trajeto cognitivo, desacelerado por conta da pouca experiência na leitura de textos. Leitores mais experientes, certamente, exprimem comentários mais categóricos, principalmente, quanto a elementos formais do texto, tais como formas de tratamento (*mamãe*) e referentes (*a mãe dele*).

(75) *L: Um desabafo... mais alguma outra possibilidade pra ele tê... ido ao cemitério?*

Silêncio.

EF6M: Falta?

L: Falta... ã... Mais alguma outra hipótese? Não. Vocês acham que que é isso... Ele foi pra lembrar, muito mais pra lembrar por conta de uma data especial... seria isso...

EF6M: É. (T2: “vestibular”) [F; IL]

A pesquisadora, através de suas perguntas, dirige o foco para o leitor (*mais alguma outra possibilidade?/ mais alguma outra hipótese?*). Incerta, EF6M arrisca uma resposta, que, de fato, é uma pergunta, em busca de autorização (*Falta?*). Fica, mais uma vez, evidente a presença, ainda que tácita, da noção de leitura correta, da necessidade de confirmação, da condição de leitora não autorizada na construção do sentido de textos. Vale ressaltar

que, neste corpus, apenas as leitoras menos experienciadas exprimiram comentários interrogativos.

Pode-se depreender disso as marcas da escolarização. Conclui-se, a partir dos comentários dos nossos sujeitos, que os leitores menos experientes expõem suas propostas de leitura, ainda que mereçam o crivo da legitimação, ao passo que os mais experienciados, mas ainda não tão críticos, por vezes, parecem conter suas hipóteses de leitura, no aguardo da leitura “correta”, cuja chave se encontra salvaguardada pelos professores.

Comentários ecoativos

(76) *EF6M: A história de um vovô que subiu pela última vez ao sótão.* (T2: “vestibular”) [F; IT]

EF6M ecoa, praticamente *ipsis litteris*, o texto (a voz do texto). Ao que parece, para ela, comprovar o entendimento do texto seria o mesmo que repeti-lo, assumindo, para si, uma voz que seria a do texto. Este, é claro, é muito simples, não obrigando a quase nenhum esforço inferencial. A única inferência, já discutida anteriormente (Cf. instâncias 23 e 29), vai além dele (*Por que vovô foi ao cemitério?*). Ao ecoar o texto, em (76), o sujeito preenche o vazio do silêncio enquanto se dá um tempo para pensar. É uma estratégia, muito usada na interação face-a-face, que objetiva prender a atenção do interlocutor e, ao mesmo tempo, demonstrar que se está atento; no caso, à leitura, à interpretação.

(77) *EL5C: Eu achei a propaganda horrorosa.*

L: Horrorosa.

EL5M: Também não gostei.

[superposição]

EL5A: Parece que outras pessoas não têm...

L: *Ãham...*

EL5A: *Ele cria!*

L: *Ele cria, **ele conversa com ele mesmo...***

EL5A: ***Ele conversa com ele mesmo!***

L: *Porque ninguém mais agüenta...*

[*superposição*]

EL5C: *Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho. (T5: “UOL”) [T; IL]*

Primeiro, uma ressalva: a pesquisadora, ao longo das entrevistas, cuidou de interferir o mínimo possível nas propostas de leitura, evitando incluir comentários. Além das perguntas que, obviamente, nortearam as entrevistas, os comentários da pesquisadora limitaram-se a ecoar os comentários dos sujeitos. O comentário da pesquisadora (*Ele cria, ele conversa com ele mesmo...*) repete o comentário de algum outro sujeito, ininteligível pela superposição de vozes. Essa observação assume relevância, pois poderíamos ter a impressão, pela transcrição, de que EL5A apenas repete a pesquisadora, o que não seria fiel à situação de coleta dos dados. EL5A repete, de fato, uma outra leitora do grupo. De qualquer modo, repete. Vê-se aí a condição de repetidor, e não de autor, o que, naturalmente põe em xeque a compreensão do texto.

Quanto à intenção, há dois pontos importantes. Primeiro, ao dizer que “*ele conversa com ele mesmo*”, EL5A demonstra estar centrada no texto, ou seja, ela parte do pressuposto de que o narrador é onisciente (mesmo que não tenha verbalizado isso). É a partir do filtro desse narrador que o leitor capta a imagem daquele indivíduo. Este, para EL5A, é um publicitário auto-centrado, conquistador, etc. Daí o fato de ter achado a propaganda *horrorosa*. A nosso ver, o que ela achou *horrorosa* foi a figura do tal empresário, que, de fato, não foi capaz de cativar os sujeitos desta pesquisa. Em segundo lugar, ao repetir o comentário de uma colega (*ele conversa com ele mesmo*), também ecoado por L, EL5A demonstra estar com a atenção voltada para a intenção do leitor, ou

seja, a repetição tem a força de concordância (*eu também acho isso*). É importante destacar a diferença entre o significado desse comentário ecoativo de EL5A (= *eu concordo com você*) e o de EF6M, em (76), que tem o sentido de “*eu entendo assim*”. Enquanto a leitora mais proficiente demonstra estar afinada com outros leitores do grupo, a menos experiente revela o sentido que atribuiu ao que leu a fim de mostrar que entendeu o que leu. Há uma grande distância entre uma e outra, a ser preenchida com o tempo, a partir de muitas outras leituras, na escola e fora dela.

(78) **EL5M**: *Primeiro que o homem que usa essa gravata de mulher aqui... é aquele que se acha gostosão... que se acha o bã-bã-bã...*

EL5A: *A medalha... querendo mostrar que... “olha como eu sou o bom. Tenho medalhas, tenho prêmios”...*

EL5C: *Eu estou sempre no centro.* (T5: “UOL”) [T; IL]

(79) **EL5M**: *Em tudo... Né, eu sou bom em tudo, eu sou inteligente, eu sou o bã-bã-bã, né? Eu sou o rei do mercado...* (T5: “UOL”) [T; IL]

(80) **EL5C**: *Como eu sou o bom, eu consigo até mulher fácil...* (T5: “UOL”) [T; IL]

EL5M e EL5C repetem uma mesma fórmula, uma mesma conclusão sobre o texto. Ecoam, quase *ipsis litteris*, uma em relação à fala da outra, e também parafraseando, como em *estou sempre no centro, sou inteligente, sou o rei do mercado, sou o ba-bã-bã*. A produção de sentido da leitura parece não querer se desgarrar da proposta primeira, insistentemente ecoada. Qualquer que tenha sido o motivo, as três se empolgaram ou, talvez, irritaram-se com o egocentrismo do “gostosão”. O empolgamento transparece através (a) de uma impropriedade (*uma gravata de mulher*, ou seja, uma gravata que tem a estampa de uma silhueta feminina); e (b) de duplo sentido (*consigo até mulher fácil*, no

sentido de consigo mulher com facilidade). Ao criticarem, veementemente, o “gostosão”, isto é, o indivíduo ausente (mas presente, através dos objetos), elas indicam que atribuíram, ao texto, o ponto de vista onisciente (Cf. **Características específicas de cada texto**, Texto 5). Além disso, como os comentários, destacados acima, remetem a vários “pontos” do texto (à direita, embaixo, à esquerda), as três demonstram estar, de fato, interligando sentidos, a partir de um olhar para o texto como um todo. No entanto, como estão atribuindo a “ele” juízos de valor parciais que, de certa forma, extrapolam o texto, pode-se dizer que, nesse momento, processaram as informações, a partir do filtro do leitor.

(81) **EL5M**: “*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*” *Aí já vem forma e conteúdo pra...*

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: *Ãham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”[...]*

EL5M: “*Que forma é a nossa*”... *Ele dá a entender mais como verso...*

EL5A: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: “*Tempo inigualável*”. (T3: “poema”) [T; IT]

Como vemos, o grupo mais proficiente, também, repete partes do texto, como estratégia (Cf. EF6M, na instância 76). A diferença está, contudo, no tipo de texto e nos objetivos de cada sujeito. Em (76), trata-se da repetição de uma parte da narrativa, que não demanda inferência. Em (81), dois dos sujeitos, EL5M e EL5C, repetem um verso (*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*), da primeira estrofe; logo em seguida, um terceiro sujeito, EL5A, repete parte de um outro (*tempo inigualável*), da última estrofe. Essa parceria realiza, em voz alta, a tarefa de interligação entre as partes que cada leitor teria que fazer, a partir de uma leitura silenciosa. Como EL5C disse, em (77), *o trabalho de*

criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo. Além disso, Em outros termos, ao repetir os versos, os sujeitos, em (81), estão, com certeza, tentando entendê-lo, interpretá-lo (e não apenas mostrar que entendeu o que leu), como no caso de EF6M, em (76). Além disso, o “coro” das EL se esforça por ouvir mais a voz do texto (*aí [no texto] já vem; depois vem; que se refere*) do que a do leitor (*eu acho*) ou do autor (*ele dá a entender*).

Comentários seletivos

(82) **EF6K**: *Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...* (T2: “vestibular”) [F; IT]

EF6K seleciona três partes essenciais da proposta de texto (o vovô sabia da caixa; explica porque foi ao sótão; pega a caixa), referindo-se a elas, como se estivesse resumindo uma parte da narrativa, a ser desenvolvida. Demonstra, com isso, ter entendido o texto que acabou de ler. É claro que é um texto simples (muito diferente do poema e do texto da "arma", que demandam inferência). Uma das dificuldades, na narrativa para o vestibular, é saber escolher o que narrar (a história) e como (ponto de vista, unidade de tempo, de ação e de lugar). A outra é que os sujeitos, agora, estão desempenhando dois papéis: o de leitores (da narrativa de Rouaud) e o de autores (da redação, que estão, no momento, discutindo). A fala de EF6K, acima, demonstra que ela está centrada na idéia global, tentando processá-la, a partir da intenção do texto (*ele [o vovô] sabia ... ia ... tinha ... foi ... pegou*).

(83) **EF6K**: *... você não pode escrever que ele tá numa roda gigante...* (T2: “vestibular”) [T; IL]

EF6K dá a entender, por meio de um exemplo, que existem limitações para a interpretação e, também, para a produção textual. Pode-se observar a teorização intuitiva (e ingênua) sobre o controle da leitura, ou sobre as fronteiras da contextualização, o que inibe, até para os leitores menos proficientes, o vale-tudo. Se compararmos os comentários de EF com os de EL, veremos que enquanto EL lança mão de metalinguagem (Cf. instância 81), EF6K, para verbalizar sua reflexão (instância 82), utiliza-se de um exemplo, que alude a algo, que faz parte de sua vida (*a roda gigante*). Ao se dirigir a uma colega (*voce*), com o objetivo de estabelecer esses limites, EF6K apela para o humor, ao mencionar um contexto, totalmente inapropriado, para a história do vovô, mas baseado na intenção do leitor (a sua própria).

Discussão

Para deixar clara a diferença na forma de usar as estratégias, por cada grupo de sujeitos, vamos nos valer de **anexos** e **quadros**. O **Anexo 1** reproduz todas as instâncias (1 a 83), para fácil referência. O **Anexo 2** distribui as instâncias (1 a 83), de acordo com os níveis, os grupos, os tipos de comentários e o tipo de coleta, para que o leitor possa comparar, se necessário, todas as informações, apresentadas nos anexos 2 a 4, com o primeiro. O **Anexo 3** contabiliza o número de comentários dos três grupos de sujeitos (EF, EM e EL) nos dois tipos de coleta (protocolo e entrevista). Os **Anexos 4 e 5** contabilizam todas as instâncias, de acordo com o nível da frase (Anexo 4) e do texto (Anexo 5), especificando, também, o tipo de coleta (protocolo verbal e entrevista), os grupos de sujeitos (EF, EM e EL) e as estratégias de raciocínio (opinativas, avaliativas, etc.).

São três os quadros: **Quadro 1** (número e porcentagem das respostas dos sujeitos, de acordo com os níveis da frase e do texto); **Quadro 2** (comentários dos sujeitos, firmados nos dois tipos de coleta) e **Quadro 3** (respostas dos sujeitos, a partir das intenções do autor, do leitor e do texto). Para isso, atribuímos o valor 1 a cada instância, mesmo que uma ou outra contenha mais de um comentário do mesmo tipo, como é o caso da instância (23), por exemplo.

Níveis da frase e do texto

Para comparar os comentários, realizados nos níveis da frase e do texto, usaremos o **Quadro 1**, além de sugerirmos a consulta aos **Anexos 2, 3, 4 e 5**, para verificação das conclusões, aqui apresentadas.

Quadro 1. Total dos comentários (e porcentagem), a partir dos níveis da frase e do texto.

NÍVEIS	FRASE			TEXTO			Total
	EF	EM	EL	EF	EM	EL	
GRUPOS							
Número de comentários	21 25,30%	11 13,25%	2 2,40%	3 3,61%	15 18,07%	31 37,34%	
SUBTOTAL	34 40,96%			+	49 59,03%		= 83 100%

No total, 40,96% dos comentários são firmados no nível da frase e 59,03%, no nível do texto. As EF realizam 3 no nível do texto (3,61%) e 21 (25,30%) no nível da frase. No caso de EM, há um equilíbrio: 13,25% (frase) e 18,07% (texto). Quanto às EL, estas produzem 2,40% (frase) e 37,34% (texto). Como mostra o Quadro 1, o maior contraste

está nos grupos extremos (EF, com 25,30%, e EL, com 2,40%, no nível da frase; e EF, com 3,61%, e EL, com 37,34%, no nível do texto).

Essas diferenças mostram, sem dúvida, que, quanto mais proficientes, maior a capacidade do leitor em considerar o texto como uma unidade significativa. Além disso, se compararmos EM e EL, veremos: (a) uma pequena diferença quantitativa entre os comentários, de EM, realizados no nível da frase (13,25%) e do texto (18,07%); e (b) uma diferença significativa entre os resultados de EL e EM no nível do texto. Isso demonstra o trajeto interpretativo de EM (com 18,07%); a meio caminho de EF (3,61%) e de EL (37,34%). Donde se conclui que se pode medir a proficiência em leitura, a partir das estratégias, usadas pelos sujeitos, com base na frase ou no texto.

Neste ponto, é importante ressaltar que, num momento mais experienciado da trajetória de leitura, apoiar-se no nível da frase nem sempre significa redução da leitura; pode, pelo contrário, significar refinamento. Isso porque, conjuntamente manifesta-se, inclusive, um vocabulário ativo mais apurado, conforme mostramos na análise do texto 1 (Cf. **Características específicas de cada texto**).

Vamos comparar agora o número de comentários no nível do texto como um todo. As alunas do grupo EF realizam um menor número de comentários, erigidos sobre o todo do texto; quase a metade das EM e um terço das EL. Se compararmos EM e EL, veremos uma pequena diferença quantitativa. Salienta-se, novamente, quanto mais proficiente for o leitor, maior a capacidade em se tratar o texto como um todo orgânico.

Por fim, é necessário sublinhar que o maior número de comentários, no nível da frase, é das EF (16 ocorrências); depois, das EM (com 14). As EL, por outro lado, fizeram apenas 5. No nível do texto, no entanto, o quadro se inverte, num movimento

progressivo, a começar das EF (com 7 inserções), EM (com 13) e EL (com 28). Em suma, as leitoras menos experientes fazem um tipo de leitura “bottom-up”, isto é, com foco na frase. As mais experientes seguem um movimento contrário (“top-down”), ou seja, centram-se no texto.

Comentários dos sujeitos

Através das estratégias de raciocínio, analisadas, nesta pesquisa, verificou-se como o leitor tenta edificar o sentido do texto. É preciso refletir para poder inferir, a partir dele, e para deduzir conclusões. Não se está, aqui, focando o sentido final, produzido, com o objetivo de avaliar os sujeitos quantitativamente. O foco recai sobre o processo de produção de sentido; a verbalização, que permite entrever a estratégia que arquitetou a leitura.

Como apontam Stein & Glenn (1978; apud Johnston: 4), "different skills may be important at different ages, and different items may be interpreted in developmentally different ways" (diferentes habilidades são importantes em diferentes idades, e diferentes itens podem ser interpretados de formas diferentes, no que se refere ao desenvolvimento [dos sujeitos]). Essa citação ressalta a tese defendida por este trabalho: a capacidade interpretativa dos sujeitos está diretamente relacionada com sua formação discursiva (que, diga-se de passagem, na grande maioria dos casos, acha-se condicionada pela idade do leitor).

Quadro 2. Número de comentários dos três grupos (EF, EM e EL) nos dois tipos de coleta.

Tipos de Coleta	EF		EM		EL		RESUL-TADOS (por comentário)			
	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista				
<i>Opinativos</i>	1				1		2			
<i>Avaliativos</i>	1			1		1	3			
<i>Reflexivos</i>	2	9	2	16	4	18	51			
<i>Espelhados</i>		2	1	5		4	12			
<i>Interrogativos/ Interjacionais</i>	1	2	1				4			
<i>Reveladores</i>	2						2			
<i>Ecoativos</i>		1			1	5	7			
<i>Seletivos</i>		2					2			
Subtotal	6	17	4	22	6	28				
TOTAL	23		+	26		+	34		=	83

Reflexivos

Os três grupos de sujeitos usaram grande número de estratégias reflexivas. Do total de comentários, elicitados nesta pesquisa, 61,44% são reflexivos (total de 51 comentários reflexivos). Desses 61,44%, 13,25% foram expressos por EF (11 comentários); 21,68%, por EM (18 comentários); e 26,50%, por EL (22 comentários). Observe-se que de EF para EL há um salto de 100%, isto é, EL elabora duas vezes mais comentários reflexivos que EF. Vê-se, portanto, que as estratégias de que lançam mão as leitoras mais experienciadas são exatamente a reflexão, ao passo que aquelas, ainda iniciantes, fazem menor uso desta estratégia. Desenha-se um *continuum*, que começa com EF, passa por EM e chega a EL, em sua trajetória em leitura/interpretação de textos.

Como mostram os quadros 1 e 2, a reflexão predomina, com um total de 26 casos (Cf. **anexo 1**), apenas no nível do texto. Isso remete a uma pergunta: o que significa “refletir”? Para responder, vamos recordar a etimologia do termo. Vem do latim “reflectere” que, por sua vez, vem de “flectere”, que significa “curvar-se”. Como estratégia de raciocínio, significa “curvar-se sobre o texto”, em um primeiro momento, para, em seguida, extrair dele informações que remetem a inferências, por exemplo. Em outras palavras, é preciso aprofundar o texto em busca de algo que remeta à própria bagagem do leitor. A interligação entre esses dois processos leva à interpretação, à compreensão.

Embora os três grupos (EF, EM e EL) realizem um grande número de comentários reflexivos, existe uma diferença marcante na qualidade desses comentários. Para ilustrar, comparemos as instâncias (20) e (80), abaixo repetidas, para facilitar o confronto:

(20) **EF6M**: *Mas... o “o tempo de tirar uma caixa” quer dizer que ele tinha **pressa** de sair do sótão.* (T2: “vestibular”)

(80) **EL5C**: *Como eu sou o bom, eu **consigo** até mulher fácil...* (T5”UOL”)

Em (20), EF6M depreende a noção de *pressa* a partir da frase “[só] o tempo de tirar uma caixa de sapatos”. Praticamente uma paráfrase que visa à transposição, para seu vocabulário ativo, uma idéia que está presente na superficialidade do texto, sem grandes esforços de alçar o não-dito. Em (80), EL5C, a partir da delimitação pontual sobre o texto, a mulher, agrega ali o valor de que, aquele que adquirir o produto anunciado, também teria maiores chances de “adquirir” mulheres. Veja-se a noção de “conseguir mulher”, conquistar mulheres, subjaz ao texto, para sob o não-dito, demanda esforço associativo de base no conhecimento prévio do leitor, e também proficiência em leitura.

Olhos menos experientes poderiam ver ali o despropósito da falta de lógica, da incoerência, da desconexão, da impropriedade textual.

Os comentários reflexivos, no nível do texto, por se valerem de elementos tais como intertextualidade, metalinguagem, etc., são feitos, em sua maioria, por sujeitos mais proficientes. Além disso, esses sujeitos são aqueles que extrapolam menos o texto, prestando mais atenção à seqüência de idéias e à interrelação entre elas. Em outros termos, estão atentos à *intenção do texto*. Por outro lado, os menos proficientes tendem a se projetar muito naquilo que lêem, com comentários *espelhados*, *interrogativos e/ou interjeccionais*. Três são, portanto, as observações relevantes: a) por vezes, os poucos comentários reflexivos de EF tomam, a si mesmas, como assunto, e não o texto; b) os comentários reflexivos de EM demonstram bom engajamento com o gênero textual, indicativo de uma leitura *top-down*; c) os comentários reflexivos de EL se devem a digressões, carregadas de ecos das falas de suas interlocutoras.

Espelhados

Os comentários espelhados, nos dados desta pesquisa, surgiram a partir do texto 3, o poema de Drummond. As EF expuseram mais suas limitações, como em (63), ao demonstrar pouco senso crítico em leitura. As EM, com 6 comentários (7,22%), e as EL com 4 comentários (4,8%), por outro lado, expressam mais as suas habilidades, como nas instâncias (66) a (69), que revelam seu conhecimento sobre a impossibilidade de o leitor chegar à intenção do autor. Uma única exceção surgiu entre as EM, no protocolo verbal, ao sinalizar o desconhecimento da palavra “perícia”, no texto 1.

Disso, tiram-se duas conclusões. Em primeiro lugar, as possíveis dificuldades, encontradas por esses sujeitos, no momento da leitura dos textos, foram superadas ou contextualmente/contextualmente, ou pela conversa sobre o texto, ou mesmo ignorando-se tal dificuldade e seguindo-se a leitura. Em segundo lugar, certamente a escolarização interfere com força sobre a concepção de que o poema seria um tipo textual plurissignificativo e, por isso, apenas ele mereça a discussão acerca da produção do sentido, pois é apenas nesse momento da coleta em que os sujeitos se expressam sobre suas teorias informais sobre leitura.

Interrogativos e interjeccionais

As EF emitiram três comentários deste tipo (3,6%) e as EM apenas um (1,2%). Entre as EL, não houve nenhum caso. É importante marcar que essas estratégias remetem ao próprio leitor, ou seja, são usadas por sujeitos menos proficientes e, também, mais jovens.

Ecoativos

Verificou-se que os comentários ecoativos, centrados na frase, estão, sem dúvida, atrelados a uma postura repetidora, e não autora. Embora se tenha registrado apenas um caso, no Quadro 2, há várias outras instâncias em que as EF ecoam o texto *ipsis litteris* (Cf. 1, 3, 4, 5, 15, 16, 20, 21,25 e 82), que, por expressarem outros tipos de estratégias de natureza mais complexa, foram selecionadas para outros fins. As EM (Cf. instâncias 6, 12, 14, 33 e 37), também, tendem a ecoar partes do texto; porém, bem menos que EF. As EL, por sua vez, também, fazem uso dessa estratégia (Cf. instâncias 17, 77, 78, 79, 80 e

81). A diferença está entre as formas de ecoar. EF, de acordo com nossos dados, o faz para evitar o silêncio; para dar tempo para pensar; ou para demonstrar que entendeu o texto. EL repete a fala das colegas, para sinalizar concordância (Cf. instâncias 77, 78, 79) ou, por exemplo, para interpretar, em conjunto e em voz alta, o poema de Drummond (Cf. instâncias 80 e 81).

Como a repetição não deixa margem de dúvida, optou-se por incluir, na análise dos dados e, portanto, no Quadro 1, apenas dois exemplos, em pontos extremos (1 de EF e 1 de EL) a fim de destacar, na análise, a diferença entre a repetição do grupo menos proficiente e o das mais proficientes. Na discussão, no entanto, iremos detalhar as semelhanças e os contrastes entre os três grupos:

(76) *EF6M: A história de um vovô que subiu pela última vez ao sótão.* (T2: “vestibular”) [F; IL]

(82) *EF6K: Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...* (T2: “vestibular”) [F; IT]

Como mostram as instâncias acima, as EF repetem o que não entenderam direito, como em (76), em que associam a palavra “perícia” a “perigo”; ou usam a repetição, de uma forma semelhante àquela das EL, para dar voz às suas idéias, incluindo, também, alguns trechos do texto lido, como em (82). A diferença é que as EF, em geral, expõem suas idéias, marcando bem os turnos; sem interrupções, sem superposição de falas e interagindo menos entre si, mesmo durante a entrevista, como veremos abaixo:

(21) *EF6K: Esse “entregou a mamãe”. Se ele era vovô...*

L: Áha...

EF6K: A mamãe dele é que tava lá?

L: Áh? Bom...

EF6M: Não. Eu acho que aí tá no sentido de “a minha mãe”, não da mãe dele.

EF6K: Ah... bom... é... (T2: “vestibular”) [F; IL]

Em (21), EF6K e EF6M trocam percepções, a respeito dos referentes (*minha mãe/ mãe dele*), diferentemente das EL, que discutem o conteúdo dos textos.

Além disso, as EL, como em (81), mesclam a repetição (“*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*”) com paráfrases (*Aí vem forma e conteúdo pra ...*) e com reflexões próprias (*Não, porque depois vem “mistério ...”*). Além disso, há disputa pelo turno, já que, por exemplo, EL5C e EL5M não chegam a completar seus pensamentos, devido às interrupções; de (L), no primeiro caso, e de EL5C, no segundo:

(81) **EL5M**: “*Que forma é a nossa? Que conteúdo?*” *Aí já vem forma e conteúdo pra...*

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: *Áham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”[...]*

EL5M: “*Que forma é a nossa*”... *Ele dá a entender mais como verso...*

EL5A: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: “*Tempo inigualável*”. (T3: “poema”) [T; IT]

(9) **EL5E**: *Ainda continuo achando aqui*. “Tão antiga que vem sendo passada de geração em geração desde que o homem ocupa a face da terra”, *continuo achando que é uma... uma arma de fogo*. (T1: “arma”) [T; IT]

O grupo das EL insere, em seus comentários, alguns excertos do texto; em (9), uma frase do texto da “arma” e, em (81), versos do poema de Drummond. Em (9), produzido durante o protocolo, EL5E verbaliza sua hipótese sobre o que está lendo (*ainda continuo achando/ continuo achando*); em (81), durante a entrevista, as três EL tentam entender se a dicotomia “forma/contéudo” refere-se apenas ao poema ou se tem um outro significado, que inclui, por exemplo, as pessoas (*é-é nós, nós, os poemas, os poemas*). Em outros termos, elas pensam alto e, ao mesmo tempo, negociam o sentido.

Quanto às EM, como vemos pelos exemplos abaixo, seus comentários se situam no limiar entre os outros dois grupos. Em (12), EM2M demonstra claramente que repete

por ter encontrado uma barreira: o desconhecimento de um item lexical (*perícia*). Em (69), EM3J repete o que a colega havia dito, assinalando concordância, ao que parece; e em (30), EM3J, logo após emitir uma opinião--que extrapola o texto (*tinha que ter a história de um passado*) e que já foi discutida anteriormente (Cf. **Análise dos Dados**)--é interrompida, por EM3B, que parafraseia o que havia sido dito, demonstrando aquiescência:

(12) **EM2M**: “Uma arma que exige a mais extrema pé-perícia.” *Perícia...* ((RI)) *Não sei o que é perícia.* ((RI)) (T1: “arma”) [F; IL]

(69) **EM3B**: *Aqui também, eu acho que se for também ler... reler... se você ficar assim...*
L: Com certeza...
EM3J: *Ler reler...* (T3: “poema”) [T; IL]

(30) **EM3J**: *Tinha que ter a história de um passado...*
EM3B: *História de uma vida.* (T2: “vestibular”) [F; IL]

Como vemos, há uma progressão, que se verifica na interação entre os três grupos. Entre as menos proficientes, há maior observância dos turnos, maior dificuldade com a interpretação e mais repetição *ipsis litteris*. Entre as mais ou menos proficientes, existem algumas características dos dois grupos extremos. Como as EF, as EM, também repetem, ao encontrar obstáculos (*não entendi*). Como as EL, por outro lado, as EM, também parafraseiam o texto e as colegas (*história de uma vida*). Além disso, demonstram interagir mais com suas interlocutoras, exprimindo suas idéias, algumas vezes sem medo de errar e, também, observando com menos rigor os turnos.

Além disso, três outras questões devem ser levadas em consideração. A primeira é que existem diferenças individuais entre os três grupos de sujeitos. As mais proficientes e/ou as mais verbais ecoam menos que as menos proficientes e/ou menos verbais porque

aqueles têm, de fato, mais condição de aprofundar a discussão. A segunda questão é que os comentários dos sujeitos são entendidos como atos de comunicação, principalmente nas entrevistas, o que pode demonstrar que repetem determinadas frases, em geral, *ipsis litteris*, talvez por uma imposição do momento. Por exemplo, podem se sentir na obrigação de dizer alguma coisa e, aí, os motivos podem ser vários (um olhar de um dos interlocutores, que pode estar transferindo o turno, um momento de silêncio constrangedor, necessidade de participar, etc.). A terceira é que, além do fato de a atividade de leitura ser, certamente, mais corriqueira, para as EL, que para as dos dois outros grupos, ela é exercida com maior naturalidade e desinibição. Por um lado, os sujeitos mais jovens são, em geral, mais espontâneos, mais soltos, para exprimirem emoções (tais como surpresa) e dúvidas. Expressar dúvidas e surpresas, diga-se de passagem, pode, também, ser visto como uma estratégia de legitimação da leitura. Por outro lado, são, também, mais contidos para exprimirem opiniões bem fundamentadas ou para desenvolverem argumentos.

Avaliativos

Os comentários avaliativos são os que apresentam frequência mais uniforme entre os diferentes sujeitos, com apenas um comentário para cada grupo. Isso mostra que, independente da formação do leitor (mais crítico ou menos), todos exprimem juízos de valor sobre o que lêem.

EF avalia o texto da “arma” (Texto 1), ao dizer *estranho*, depois de ler apenas as duas frases iniciais, ou seja, seu comentário se localiza no nível da frase. EM, também, focaliza apenas uma parte do texto visual, a figura da UOL (Texto 5), ao dizer que a

mulher é *sensual*. Trata-se de um comentário localizado, baseado numa parte secundária do texto; no nível da “frase”, conforme já foi dito anteriormente. E EL, ao se pronunciar sobre a mesma propaganda, emite uma opinião (*horrorosa*), que contradiz outras leituras, do texto (Cf. **Características específicas de cada texto**). No entanto, por se referir à propaganda, como um todo, seu comentário localiza-se no nível do texto.

Reveladores

Como já se disse, estes refletem o processo de leitura, ou seja, revelam como o leitor está interagindo com o texto, como está construindo o sentido da leitura. Por isso mesmo, tendem a desacelerar a atividade de produção de sentido. Mas isso ocorre apenas com o grupo das EF (2,4%), na instância (15), ao revelar incompreensão quanto ao léxico, e na (16), ao dizer que não entendeu o sentido da palavra “arma”. As EM e as EL não produzem comentários reveladores. Para este último grupo, o que se ouve é o sentido produzido, o resultado final para a proposta de leitura, o que acaba se tornando um comentário, que denominamos *reflexivo*. Certamente, poder-se-ia argumentar que todos os comentários são reveladores, já que descortinam, aos olhos do analista, a forma que o leitor interpreta o texto. No entanto, a taxonomia, criada para este trabalho, estabelece distinção entre *revelar* (*verbalizar o processo de leitura*), *espelhar* (reproduzir a experiência do leitor) e *refletir* (demonstrar reflexão sobre o texto lido), todos, certamente, com um denominador comum (*mostrar*).

Opinativos

Houve apenas duas ocorrências: uma de EF e uma de EL. EF, ao ler apenas uma frase do texto da “arma” (Texto 1), exprime discordância taxativamente (*mesmo assim não concordo*). EL, sobre o mesmo texto, já demonstra discordar por enquanto (*não tô concordando com a primeira frase aqui no texto*). Fica implícito que sua opinião não é conclusiva. Pode mudar (como, de fato, muda), no decorrer do texto. Essa cautela denota maior experiência com textos, que, como as propagandas, principalmente, exploram muito o duplo sentido.

Seletivos

Houve apenas um caso, e foi entre as EF. Daí, tiram-se duas conclusões. Por um lado, pode-se dizer que esse sujeito recapitula o texto. É um “pensar alto”, talvez para obter um “feedback” da pesquisadora, confirmando sua leitura. Leitores mais experientes não precisam verbalizar toda a seqüência, como foi o caso de EM e de EL. Por outro lado, a oralização dessa seleção, e a interrelação, indicam, provavelmente, como já se disse quanto aos comentários reveladores, que se trata de uma desaceleração do processo de produção da leitura; desaceleração esta que parece natural às EF. No entanto, para EM e EL, talvez fosse usada como recurso apenas no caso de haver necessidade de localizar, no texto, o estopim de um sentido produzido. A leitura crítica se vale da interconexão de partes do texto, mas não necessariamente da localização explícita e oral dessa relação. O processo estaria embutido, subjacente ao produto final produzido, certamente expresso por um comentário reflexivo, por exemplo.

Tipos de coleta

Ao se comparar a participação dos sujeitos nos dois tipos de coleta, verificou-se, em primeiro lugar, que:

(1) Protocolo:

- (A) inibe mais porque o sujeito se sente observado;
- (B) pode levar a um monitoramento mais acentuado, principalmente por parte dos sujeitos mais proficientes;
- (C) pode levar os menos experientes a participarem mais, exprimindo opiniões, dúvidas, surpresas, ou seja, fornece maior número de pistas, para o professor/ pesquisador;

(2) Entrevista:

- (A) incentiva a participação e a interação entre os participantes;
- (B) proporciona maior descontração;
- (C) acarreta maior disputa pelos turnos;
- (D) revela maior sincronia entre os sujeitos;

Em segundo lugar, conforme se pode ver no Anexo 3, a entrevista elicitou número muito superior de dados, nos três grupos de sujeitos:

Entrevista: EF 17 (%); 22 (%); EL 28 (%);

Protocolo: EF 6 (%); EM 4 (%); EL 6 (%).

O tipo de coleta pode, também, explicar por que os comentários *opinativos*, e *reveladores*, foram produzidos apenas durante o protocolo. Estes são os registros: opinativos (EF, 1,2%; EL, 1,2%); e reveladores (EF, 2,4%). Uma possibilidade é que o sujeito sente que deve expressar tudo o que se passa em sua mente, deixando suas impressões virem à tona.

Os textos e os tipos de texto

Uma outra variável, que pode ter interferido nos resultados, é o tipo de texto e, sem dúvida, os próprios textos, devido à maior ou menor empatia de cada sujeito com os mesmos. O texto 1 (“arma”) se vale de sentidos que são agregados frase a frase, ou antes, palavra a palavra, dada a característica linear que é intrínseca da linguagem verbalizada. Isso não significa que a produção de sentido, na leitura desse texto, deva se fazer nessa mesma linearidade. Pelo contrário, a familiaridade, principalmente com esse tipo de texto, acaba por evidenciar que uma visão global do texto deve proporcionar uma leitura até certo ponto menos trabalhosa, e talvez melhor sucedida, que aquela edificada com a atenção, focada em localizações estreitas.

O texto 2 (“vestibular”), que tem a narrativa como proposta de produção escrita, inclui uma proposta de redação para o vestibular. Por isso, o leitor exerce um papel híbrido—é leitor do excerto narrativo, escrito por um escritor de renome e, ao mesmo tempo, é autor da narrativa proposta. O leitor proficiente, dessa narrativa em primeira pessoa, consegue separar autor e narrador, privilegiando a voz do texto.

Em leitura de textos literários, como é o caso do poema de Drummond (Texto 3), o leitor tende a se referir ao autor. Em outras palavras, o leitor busca a intenção do autor, do poeta; ou então teoriza sobre a produção da leitura. Nesse tipo de texto, evidencia-se, com maior força, as marcas da escolarização.

O texto 4 (“belo dia”)—uma frase corriqueira, mas descontextualizada—facilita a entrada do leitor. Exatamente por isso, abre-se a possibilidade de alteridade, de

sensibilização, quanto à noção de ponto de vista e, daí, num sentido inverso, patrocina-se, também, o distanciamento do texto.

A propaganda imagética, texto 5, leva a várias possibilidades. Por ser uma propaganda, pode privilegiar a intenção do texto, apagando a voz do autor. Contudo, por se tratar de um texto, dirigido predominantemente para homens (*Cf. a figura da mulher semi-nua e o egocentrismo exagerado, que incomodou as leitoras, sujeitos desta pesquisa*), o texto acabou por eliciar vários comentários pessoais (e parciais), voltados para a intenção do leitor. Uma outra característica do texto é a exploração do ponto de vista narrativo (**Cf. Características específicas de cada texto**), um complicador. Até mesmo as leitoras mais proficientes não conseguiram (ou não tiveram tempo suficiente para) diferenciar as duas possibilidades, contidas no texto (narrativa em primeira ou em terceira pessoas).

Comparação dos resultados, de acordo com o tipo de texto

A seguir o número de comentários expressos pelos sujeitos, e as respectivas porcentagens, conforme o tipo de texto lido (**Cf. Anexo 1**).

Texto 1 (“arma”):

- (A) número equilibrado de comentários, nos três grupos: EF (7; 8,43%); EM (4; 4,81%); EL (6; 7,22%);
- (B) EL tende a focar mais na intenção do texto (5; 6,02%);
- (C) Intenção do leitor: EF (7; 8,43%); EM (4; 4,81%); EL (1; 1,20%);

Texto 2 (“vestibular”):

- (A) maior feedback de EF (11; 13,25%) e de EM (9; 10,84%);
- (B) EL apenas 1; 1,20%);

Texto 3 (“poema”):

- (A) maior número de comentários que nos outros textos;
- (B) EF (2; 2,40%) apenas;
- (C) EM (8; 9,63%);
- (D) EL (16; 19,27%), duas vezes mais que EM e oito vezes mais que EF;

Texto 4 (“belo dia”):

Surgiram apenas 3 comentários (de EF); EM e EL por um motivo ou outro, desviaram-se do texto;

Texto 5 (“UOL”):

- (A) lido por todos os sujeitos, mas apenas EM e EL fizeram comentários relevantes para esta pesquisa;
- (B) EM (5; 6,02%) e EL (11; 13,37%).

Concluimos, a partir da **Análise** e, principalmente da **Discussão**, que os textos mais complexos foram o poema, que explora o tema forma / conteúdo, e a propaganda da UOL, devido, como já foi dito, ao ponto de vista narrativo.

Intenções (do leitor, do autor e do texto)

Quadro 3. Número e porcentagem dos comentários dos sujeitos, firmados na intenção do leitor, do autor e do texto.

INTENÇÕES	LEITOR			AUTOR			TEXTO			Total		
GRUPOS	EF	EM	EL	EF	EM	EL	EF	EM	EL			
Número e % de comentários	14 16,83%	17 20,48%	18 21,68%	0 0%	5 6,02%	3 3,61%	9 10,84%	4 4,81%	13 15,66%			
SUBTOTAL	49 59,03%			+	8 9,63%			+	26 31,32%			= 83 = 100%

É a **intenção do leitor** o que promove o maior número de comentários para todos os grupos (EF: 16,83%; EM: 20,48%; EL: 21,68%). Todo leitor emite opinião sobre os textos que lê, mas há diferenças entre as opiniões. Compare-se as instâncias a seguir:

(1) **EF7F**: “As grandes crises só podem ser ((quebra)) resolvidas com uma arma” ((LA)) *Ah, deve tá falando de guerra, mesmo assim não concordo*. (T1: “arma”) [F; IL]

(7) **EM2M**: *Ah. ((RI)) já dava pra perceber...* (T1: “arma”) [T; IL]

(2) **EL5E**: (.25) *Não não tô concordando com a primeira frase aqui ((LA)) “As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma” ((↓))* (T1: “arma”) [F; IL]

EF7F, tipicamente impulsiva como um leitor menos proficiente tende a ser, dispara uma opinião (*não concordo*) sobre o que ela supõe assunto do texto, ao ler apenas a primeira frase do texto. Na verdade, ela está falando dela mesma. EM2M, por outro lado, supõe um olhar retrospectivo, daquele tipo eficiente em “prever o passado” (*já dava pra perceber*, mas não percebeu). Em outras palavras, dizer ao final da leitura que “eu estava pressentindo” é o mesmo que olhar para si; ela olha para ela mesma, e também não olha para o texto. As pistas textuais não se mostraram pistas textuais ao longo da leitura. É somente no final do texto que se descortina um outro sentido, mas no momento em que o texto se fez material, não se “percebeu” pista alguma, percebeu-se apenas a estranheza dos sentidos aos quais não se conseguiu imprimir coerência, ou seja, percebeu-se ela mesma. Já EL5E verbaliza dois aspectos relevantes: (a) o gerúndio (*não tô concordando*) realçando a efemeridade da opinião expressa; (b) a localização no texto (*aqui com a primeira frase*) destacando o princípio e, com isso, a instabilidade da apreciação, neste momento, vista com bons olhos. Em suma, deve-se distinguir se, ao evocar as intenções do leitor, trata-se de tomar o leitor como motivo, ou se se trata de uma estratégia de “ir construindo” o significado do texto.

Ao observarmos os comentários firmados sobre as **intenções do autor**, veremos que a quantidade de comentários desse tipo cai drasticamente nos 3 grupos, se compararmos tais números à quantidade de comentários firmados sobre as intenções do leitor (EF: 0; EM: 6,02%, EL: 3,61%). Esses dados são significativos em termos de concepção de leitura: da anulação completa da imagem do autor (entre leitores menos proficientes), passando por um pico (coincidente com o avançar da escolarização), até o declínio (coincidente com o desenvolvimento da competência interpretativa).

Há que se destacar a presença da escolarização nesses dados. Como já foi dito, a maior parte dos comentários que deixaram entrever a imagem do autor do texto foi sobre o poema de Drummond e, como já se disse, trata-se de um tipo de texto que as aulas de Português costumam tomar como exemplo de plurissignificação, o que, de todo modo, acaba por colocar em xeque a noção de autoria, e também, por vezes, de respeito. Nesse sentido, é interessante observar que as EF não mencionaram em nenhum momento a intenção do autor; são as EM que mais o fazem, o dobro de vezes se comparado a EL. Pode-se afirmar, portanto, que da ausência (entre as EF) para o pico (entre as EM) vê-se a força da escolarização que, como já se disse, privilegia a busca pelas intenções do autor, ou as confunde com outras pesquisas afins. O privilégio (entre as EM) tende a decair conforme a proficiência aumenta (entre as EL). Uma tendência de queda, e não ausência completa, pois naturalmente a presença do autor é motivo de discussão durante o processo de significação da leitura, o que contribui para que a leitura seja entendida em sua característica dialógica e interacional.

Vejamos agora os comentários edificadas sobre a **intenção do texto**. Pode-se afirmar que existe um certo equilíbrio na quantidade de comentários firmados sobre a

intenção do leitor e do texto entre as **EF** e **EL** (os menos proficientes e os mais proficientes); esse razoável equilíbrio é melhor visualizado se compararmos com os dados de EM, bastante discrepantes:

a) EF

IL: 16,83 %; **IT: 10,84 %**

b) EM

IL: 20,48% X **IT: 4,81 %**

c) EL

IL: 21,68 %; **IT: 15,66 %**

Surpreende que os dados dos sujeitos menos proficientes e dos mais proficientes apareçam tão próximos, mas, é claro, há que se ressaltar os valores quantitativos. Interessa, então, lançar um olhar qualitativo sobre eles.

(22) **EF6M**: *Ele não tá falando de cavalo marinho, né, deve ser de gente.* (T3: “poema”) [T; IT]

(57) **EL5M**: *“Que forma é a nossa? Que conteúdo?” **Aí já vem forma e conteúdo pra...***

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: *Áham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”*

EL5M: *Não sei, às vezes olhando pro... “contemos algo”... “que relembramos”...*

L: *Que que tem isso?*

EL5M: *“Que forma é a nossa”... **Ele dá a entender mais como verso...***

EL5A: *Não, porque **depois vem...** “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: *“Tempo inigualável”.*

L: *Áham...*

EL5C: *Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a **hipótese...***

EL5M: *Porque **talvez** não tenha a experiência... como **ele** teve... (T3: “poema”) [T; IT]*

Nas instâncias em questão, tanto EF como EL procuram sustentar os significados construídos sobre a materialidade do texto, nesse sentido, sobre a intenção do texto. Mas

há aí diferenças relevantes, as quais já foram tratadas separadamente, mas que merecem ser comparadas neste momento.

Há, na instância 22, como já se disse, três aspectos a serem destacados: (a) EF acaba por desacelerar o processo de produção da leitura, em virtude da necessidade de verbalização da negação do sentido literal do texto, que não parece soar muito confortável a ela; (b) o próprio desconforto precisa ser confirmado (*né*) para que se autorize uma produção de sentido conotativo; (c) a proposta de sentido aparece modalizada (*deve ser*), reforçando a dúvida sobre a significação agregada. Ressalte-se a insegurança sobre a negação da superfície textual, haja vista o desejo de correção e a proposta de sentido temerosa. A intenção do texto aparece aí, então, principalmente em razão do desconforto e da desaceleração, além de que ainda se coloca com força a necessidade de legitimação.

Já na instância 57, em que EL também propõe um sentido ao poema de Drummond, o que se sobressai é o vocabulário, mais apurado, e a noção intuitiva das intenções. A materialidade do texto é recuperada para, a partir dela, reconhecer-se conceitos (*forma e conteúdo*), por exemplo. Apesar da verbalização da superfície textual, não se trata de desaceleração, mas de localização no texto, como ocorre em vários outros momentos, marcados explicitamente (*depois vem*) ou não. Marca-se também o filtro da leitura, o próprio leitor (*eu acho, a hipótese*) e o contra-ponto, o autor (*ele*), mas o que se toma como alicerce é a materialidade do texto, nas várias citações. A distinção da tríade (leitor-texto-autor), ainda que intuitiva, não as impulsiona, como no caso das EF, a uma correção, pois ao mesmo tempo em que se toma o texto como materialidade, também se evidencia o filtro do leitor e as escolhas do autor.

Um último olhar para como as intenções são privilegiadas de acordo com cada grupo mostra:

Para os EF (os menos proficientes):

1. prevalecem as opiniões das leitoras (Cf. 14 a 19);
2. mas há considerável equilíbrio para com as intenções do texto (IL: 16,83%; IT: 10,84%);
3. nenhuma menção ao autor, ou seja, há um grande distanciamento entre o leitor e o texto (“distanciamento” aqui entendido não como condição necessária para um aprofundamento, mas ainda como desconexão, o que dificulta uma apreensão mais bem elaborada);
4. se há envolvimento emocional, elas falam bastante sobre suas impressões; se não há, falam sobre o texto, mas como algo fora delas.

EM (mais ou menos proficientes):

1. há um certo equilíbrio entre as intenções do autor (5 ocorrências) e do texto (4 casos);
2. grande número de opiniões (IL), superando, inclusive, as EF;
3. EM considera bem menos as intenções do texto que EF (EM: 4,81% X EF: 10,84%).

EL (as mais proficientes):

1. considerável equilíbrio entre as intenções do leitor e do texto, sendo que a intenção do leitor ainda supera as intenções do texto (IL: 21,68%; IT: 15,66%);
2. tal equilíbrio de EL é semelhante ao de EF, porém EL expressa mais comentários no total (EL: 29,25% X EF: 27,67%);
3. apesar do equilíbrio entre os grupos quanto à intenção do leitor, EL realiza pouco mais comentários desse tipo que EM e EF (21,68%, EL; 20,48%, EM; 16,83%, EF);
4. EL realiza o maior número de comentários com base no texto (EL: 15,66%; EM: 4,81% e EF: 10,84%);

Características individuais dos sujeitos

Não se podem ignorar as características pessoais e idiossincráticas dos sujeitos desta pesquisa. EL5M compete com EL5C por turnos, enquanto EL5A, mais tímida, fala pouco. Quantos de seus potenciais comentários foram calados em virtude da competição conversacional travada por suas colegas? Já EM3B preza por ouvir primeiro e depois falar, mas seus comentários, apesar de escassos, são realmente muito bons; a disputa de turnos, neste caso, não se colocou com tanta força. Teria ela se comportado da mesma maneira em outra ocasião? De outro lado, EM2M, em razão de sua postura dedicada, anseia algum tipo de reforço positivo, por isso, deixa transparecer um pouco de insegurança. Isso não seria relevante quanto a sua posição em busca de uma leitura “correta”? Enfim, trata-se do terreno pantanoso das interpretações.

Conclusões

Para concluir, vamos nos reportar aos tipos de coleta (protocolo e entrevista), aos tipos de comentários (reflexivos, avaliativos, etc.) e às estratégias de raciocínio. Além disso, a partir dos resultados obtidos, discorreremos sobre (1) o uso de estratégias de raciocínio e (2) sobre a busca às intenções (do autor, do leitor e/ou do texto), na sala de aula de leitura.

Foram dois os tipos de coleta. O protocolo verbal se faz da verbalização do processo de leitura em andamento. O movimento mecânico de leitura se dá a partir do percorrer com os olhos a linearidade impressa no papel (ainda que se dêem saltos e haja movimentos prospectivos e retrospectivos); linearidade esta que se rearranja em termos cognitivos, imbrica-se com a memória estocada, mas que se reconstrói linearmente, ao ser verbalizada durante o protocolo verbal. Destaque-se ainda a imediatez de todo esse processo. É claro que, por conta disso, no caso desse tipo de coleta, ou há uma monitoração do leitor em desacelerar as primeiras impressões seqüenciais, conforme os olhos vão percorrendo a superfície do texto, ou, por conta de uma sincera fidelidade com a situação de pesquisa e as recomendações do protocolo verbal, o leitor procure exatamente monitorar-se menos e deixar vir à tona quaisquer explosões de sensações, certamente localizadas em contrapartes estreitas de sentido. De qualquer modo, a imediatez não elimina a possibilidade de uma leitura vertical, que preze por uma visão global, que vá além das partes. Entretanto, pode-se ver aí uma pressão de tempo que é psicológica, visto que, em momento algum, surgiu como cobrança expressa, mas sabemos da tensão, provocada pelo olhar do outro sobre a leitura, quer silenciosa ou não. O silêncio parece desconfortável, ainda que se trate de uma atividade individual (no

sentido de que não há diálogo com o pesquisador), mas de qualquer maneira há sua presença e seu olhar.

De outro lado, a entrevista desacelera tal imediatez. Os sujeitos podem ler previamente o texto e voltar a ele, isentos daquela cobrança psicológica do tempo. Neste caso, a presença do outro soa menos intimidante, como no caso do protocolo verbal. Pelo contrário, ela instaura uma aura social, na qual o sujeito se projeta para um interlocutor potencial, de forma mais desinibida. Também o silêncio, nesse caso, não é nada confortável. Nesse tipo de coleta, o que se coloca é exatamente a conversa sobre o texto, e por isso, características sociais, conversacionais e interativas surgem com maior força; daí, a ponderação necessária sobre o que seriam as estratégias de raciocínio, ali evidenciadas, e o que seriam estratégias de conversação. Como já se disse, o maior número de comentários ecoativos, no caso das entrevistas, talvez se deva mais a regras da comunicação oral do que ao processamento da leitura, assim como as digressões, que surgem a partir dos comentários reflexivos.

Quanto à tipologia, que orientou a análise, observou-se que o tipo de comentário (reflexivo, opinativo, seletivo, etc.) praticamente não varia entre os diferentes tipos de leitores nem para os diferentes tipos de texto, ou seja, diferentes leitores, em diferentes momentos de sua formação, dispõem das mesmas estratégias de raciocínio sobre textos diversos. O que varia, sem dúvida, é a natureza do comentário. O leitor mais proficiente tende a fazer uma leitura mais vertical, que inclui inferências e seu conhecimento metalingüístico, ao passo que o menos proficiente tende a inferir menos, além de não fazer comentários que revelem seu conhecimento metalingüístico.

Além disso, o leitor mais proficiente, na maioria das vezes, consegue um maior distanciamento do texto, o que se verifica, por exemplo, a partir do número reduzido de dúvidas (sobre vocabulário e conteúdo) e de interjeições (reveladoras daquilo que o leitor sente, mas que não tem nada a ver com o que o texto diz). Sem dúvida, é imprescindível notar que o comentário reflexivo é o mais recorrente de todos, o que demonstra, de todo modo, que o leitor, independente de sua formação, dialoga com o texto.

A exemplo das dificuldades, reveladas pelos comentários do corpus deste trabalho, podem-se destacar os EF, grupo que mais expressou dúvidas de nível lexical, no sentido denotativo (cf. instâncias 3, 4), seguido dos EM (cf. instância 12). Os EL, no entanto, não expressaram nenhuma dificuldade desse tipo.

Ainda no nível lexical, mas já no sentido conotativo, tanto EF (cf. instância 3, 22) como EM (cf. instância 7) demonstraram dificuldades. Há que se considerar, no entanto, que o sentido conotativo fundamenta-se, inclusive, num conhecimento prévio pressuposto como partilhado, o que, como observa Johnston, pode acarretar dificuldades de leitura por conta da pouca familiarização com relações tais. A interligação entre conhecimento prévio e interpretação é inextricável. Como já se disse, o conhecimento prévio está atrelado mais a questões culturais, e menos à idade; isto, em termos quantitativos; e ao modelo de significação que edifica o texto, isto é, de acordo com o rol de questões desta pesquisa, à natureza do comentário expresso; isto, em termos qualitativos.

Já quanto às estratégias de raciocínio, entrevistas a partir dos comentários analisados, como vimos, podem ser divididas em dois grupos: o primeiro, relacionado ao processo de leitura, isto é, aos planos seqüencial, interrelativo e interpretativo; e o outro, ao objetivo de leitura, isto é, à busca pelas intenções (do autor, do leitor, do texto). No

que se refere aos três planos de leitura, verificamos que os comentários centrados no nível da **frase** (*ecoativos, interjeccionais/interrogativos, avaliativos, opinativos, reveladores*) são indicativos de uma leitura **seqüencial**, o que também coincide com o processo *bottom-up* de leitura. Em outras palavras, esses comentários são congruentes à própria organização linear, arranjada pelo autor empírico. Vale lembrar que as EF foram as que mais expressaram comentários desse nível.

Já os comentários, focados no **texto** como um todo, realizados, em maior número, pelas EL, podem ser **interrelativos** ou **interpretativos**. Os **comentários seletivos**, por exemplo, apontam para uma leitura **interrelativa**. A seleção, que, naturalmente, realiza-se com elementos visíveis na superfície textual, vale-se do processo *top-down* de leitura, isto é, de um movimento retrospectivo e mesmo prospectivo. Somente a visão global do texto permite a percepção das relações de relevância. Os **comentários reflexivos**, por outro lado, emergem de uma leitura, atrelada ao plano **interpretativo**, e também resultantes do processo *top-down* de leitura, uma vez que se fazem, a partir de uma macro-visão sobre o texto. Esses comentários são marcados por relações diversas – metatextuais, intertextuais, digressivas, dedutivas, inferenciais. Não se pode negar, como já se disse, a qualidade ou natureza desses comentários, visivelmente marcados por características da experiência do leitor.

Sem dúvida, merecem destaque os comentários reflexivos. Como se viu, são os mais ricos e os mais recorrentes, sendo, portanto, os mais relevantes, por demonstrarem o diálogo dos sujeitos com o texto. São, desta forma, janelas abertas para a competência interpretativa dos sujeitos, que o professor/pesquisador não pode ignorar.

Além disso, os resultados desta pesquisa revelam diferentes tipos de busca pelo sentido do texto, tomando, como ponto de partida, uma das três intenções, emprestadas de Umberto Eco: a intenção do autor, do leitor e do texto. A partir da observação dos dados coletados nesta pesquisa, verificou-se que as intenções variam de acordo com o tipo de texto. Ao ler textos de propaganda, como o da “arma” e o da “UOL”, o leitor tende, automaticamente, a apagar a presença do autor, buscando, portanto, a intenção do texto. Devido a isso, o leitor tende a buscar sempre a **intenção do texto**. Nos dados, por exemplo, durante o Protocolo, não houve nenhuma menção ao "autor" do texto 1 (“arma”). Os comentários eram sempre em função das idéias (“não concordo”/“não tô concordando”/ “tá estranho”). Isso leva o leitor a ser mais crítico, mais contestador, em função, com certeza, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, o que lhe permite expressar sua opinião com segurança.

Em leitura de textos narrativos, apesar de muito curtos, como é o caso da proposta do vestibular, os leitores se sentem mais inseguros porque o que está em jogo, em primeira instância, é sua interpretação do texto; e em seguida, sua própria criatividade. Em outros termos, os leitores são colocados no papel de leitores e de autores simultaneamente. Entra em jogo a **intenção do leitor**, como leitor do excerto, e a **intenção do autor**, como executor da tarefa pedida (a proposta de redação). Os comentários reflexivos (“eu acho”/ “talvez”/ “parece”), em sua grande maioria, surgiram aqui. A explicação, com certeza, se encontra no fato de que os leitores estão, agora, sendo colocados no papel de autores em potencial de um novo texto, cuja coerência depende da compreensão de um outro texto, escrito por um escritor profissional. Talvez devido ao papel híbrido dos sujeitos desta pesquisa, durante a entrevista, não houve alusão direta a

Jean Rouaud, autor do excerto. É possível que nem tenham lido a nota que acompanha o excerto.

Em poemas, como é o caso do texto 3, o lugar do autor, do poeta, está garantido, principalmente quando se trata de um nome conhecido como Drummond. Por isso, na grande maioria das vezes, os leitores não arriscam comentários imediatos, como aconteceu na propaganda do Jornal do Brasil, por exemplo, e na proposta do vestibular. Além disso, ao comentarem sobre o poema, eles, muitas vezes, usam um referente, "ele", o poeta. Isso ocorreu repetidas vezes nos dados ("ele não tá falando do cavalo-marinho"). Por serem os poemas "textos" mais densos, de difícil compreensão, devido às alusões e às figuras de significação (ou de linguagem), o leitor tende a buscar a **intenção do autor**. A dificuldade de participar numa discussão sobre um poema, como este, leva os leitores, muitas vezes, ou ao silêncio, ou a comentários ecoativos. Além disso, nenhum dos sujeitos questionou a busca pela intenção do texto, da poesia.

No pólo oposto, encontra-se a frase do cotidiano ("belo dia") o "texto" que mais se aproxima dos leitores, quanto à linguagem e conteúdo. Apesar de existirem vários contextos, os leitores são capazes de se posicionarem com segurança. Há uma certa semelhança desse texto com a proposta do vestibular, já que, em ambos, os leitores são levados a desempenhar um papel híbrido (de leitor e de autor). A diferença está no fato de que, neste, os leitores desempenham, também, o papel de atores, pois, com certeza, todos vivenciam situações semelhantes no seu dia-a-dia ("Que dia lindo, hein?", etc.). Em função disso, os leitores, ao lerem essa frase, tendem a privilegiar a **intenção do leitor** por se sentirem dentro da situação de comunicação, que o texto reproduz.

Por fim, o que ficou claro, do ponto de vista teórico, é a postura de Eco, que entra em discordância com a de Johnstone. De um lado, temos Johnstone, que afirma que "readers do attempt to discover what the author intended to convey" (idem:11). Se o leitor se dispuser a alcançar as reais intenções do autor, pode-se asseverar que sua tarefa será mal sucedida, pois, nas palavras de Rosenblatt (apud Johnstone: 11), "the writer's intended meaning is ultimately unknowable". O que se pode investigar é o que Johnstone chama de "presumed meaning of a text", o que, nas palavras de Eco, seria a intenção do texto. A busca pela intenção do texto se faz exatamente pela identificação, no texto, de pistas que promovam a construção daquilo que o texto quer dizer, sua intenção, o que pode ser evidentemente diferente de se recuperar a intenção do autor. Todavia, a intenção do texto só pode ser (re)fabricada através do leitor; porém, a partir da materialidade lingüística do texto. Ignorá-la significa ir além do texto, ou seja, chegar a uma interpretação, firmada nas intenções desse eu-leitor.

Implicações Pedagógicas

O fato de nenhum leitor ter aprofundado o texto (cf. **Características específicas de cada texto**) indica que é muito pequena a porcentagem de leitores que poderia aprofundar a produção de sentido na leitura de textos, literários ou não, de forma vertical. Por isso mesmo, ao escolher textos para leitura, em sala de aula, o professor deve elaborar alguns critérios específicos ou justificativas para tal.

No momento da análise em sala de aula, é imprescindível ouvir o que os alunos têm a dizer, ou seja, sua leitura, a partir de sua visão de mundo, suas habilidades e limitações. Por outro lado, o professor poderá mostrar também o efeito de comentários

avaliativos sobre a interpretação de textos, ou seja, não remetem ao que o autor diz mas ao que o leitor pensa.

A partir disso, com leitores menos proficientes, independentemente da idade, o professor deve tentar enfatizar as diferentes vozes do texto; isso vai possibilitar, ao leitor, maior distanciamento, o que irá, com certeza, melhorar muito o seu desempenho na leitura/interpretação de textos. Através desse exercício com textos escritos, o aluno irá, sem dúvida, ser capaz de perceber o "outro" na conversação também. Um bom treino, no que se refere ao distanciamento, irá também contribuir para que os alunos saiam "de si", tentando ouvir a voz do outro (autor, interlocutor), o que fará com que passem a evitar também comentários do tipo interjuncional, isso porque esse tipo de comentário remete às emoções do próprio leitor, à forma como reage ao que o autor está dizendo, mas não exatamente ao texto; e também evita o comentário de tipo opinativo, que cuida de disparar uma opinião reativa sobre um aspecto do texto, o que culmina num uníssono leitor discorrendo, sobre suas opiniões e achismos, em detrimento da opinião do texto.

Vale lembrar que a visão de mundo, a formação discursiva, enfim, o mundo do leitor são revelados através dos comentários espelhados. São excelentes, portanto, do ponto de vista do pesquisador/professor, pois, a partir deles, o pesquisador/professor saberá o que pesquisar/ensinar. Entretanto, mostrar isso aos alunos pode inibir esse tipo de contribuição, tornando os sujeitos conscientes sobre seus próprios comentários, o que pode tornar as discussões sobre textos menos espontâneas, muito auto-monitoradas. De outro lado, os EL devem, sem dúvida, ser alertados para isso, já que serão educadores também.

Um entendimento vertical do texto implica seleção e relação das partes. No entanto, nem todo comentário seletivo pode ser indicativo dessa leitura vertical mas, sim, de uma questão de memória. Por exemplo, há um caso em que EF6K se refere à seqüência da estória do vovô; nesse caso, a seleção de eventos obedece a uma organização lógica (o vovô vai ao sótão, etc.). Como se trata de uma recordação, desenvolvida seqüencialmente, por uma criança, esse comentário seletivo não revela uma leitura vertical do texto, já que as crianças conseguem memorizar com muita facilidade os eventos organizados desta forma. Como aponta Johnston, "it seems that even young children can use their knowledge of logical relations between things to help understand and recall information" (idem: 23). Na sala de aula, cabe ao professor identificar aqueles que o fazem bem e aqueles que precisam de treinamento específico. Reportar o discurso do outro é uma habilidade fundamental no dia-a-dia das pessoas em todos os contextos. Por isso, um treino, a partir de textos escritos, pode ajudar os alunos na conversação, no convívio em sociedade e nos ambientes de trabalho e, sem dúvida, na interação com o professor.

Por fim, é preciso deixar claro que este trabalho, ao se propor a dimensões tais, de tão complexas, imbricadas e multidimensionais, inexoravelmente, deixa escapar questões que ainda permanecem abertas, e que só ao final da análise se descortinam, como novas relações de sentido. Muitos sentidos escapam às intenções das autoras, e se constroem pelos olhares dos leitores. De todo modo, “[e]ntre a história misteriosa de uma produção textual e o curso incontrolável de suas interpretações futuras, o texto enquanto tal representa uma presença confortável, o ponto ao qual nos agarramos.” (Eco, 1993, 104).

Obras Consultadas

- BEAUGRANDE, R. A. de. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society.** Morwood: Abex, 1997. (in <http://beaugrande.bizland.com/NEWFOUNDONE.htm>, abril, 2005)
- BLINKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade.* São Paulo: Cultrix, 1985.
- CAVALCANTI, M. do C. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática.** Campinas: Unicamp, 1989.
- DAHLET, Patrick. “A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais”, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, No. 23, 1994, 79-95.
- ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, J.W. *Linguagem, Interação e Ensino.* Tese de Doutorado. UNICAMP, IEL: 1990.
- ___ “Prática de Leitura de Textos na Escola” in **O texto na sala de aula. Leitura e Produção.** Cascavel: Assoeste, 1985.
- GUMPERZ, J. J. “A sociolingüística interacional no estudo da escolarização” in COOK-GUMPERZ, J. (org) **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- JOHNSTON, P. H. **Reading Comprehension assessment: a cognitive basis.** Newark, Delaware: International Reading Association, 1983.
- HENRIQUES, E. R. “Textos para leitura: seleção, interpretação e avaliação”. **Anais do III Congresso SIPLE**, UnB, Brasília, 2001 (parte 6), pp. 35-63.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Fontes, 1985

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

___ **Oficina de Leitura – Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 1993.

___ **Texto e Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

___ **Desvendando os segredos do texto**. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. “*O texto não é pretexto*”. in ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, pp. 51-62.

PFEIFFER, C. C. “*O leitor no contexto escolar*” in **A leitura e os leitores**. Orlandi, E. (org). Campinas: Pontes, 1998.

PRABHU, N. S. “Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça.” Tradução de Luciene M. Castello Branco e Maristela M. Kondo Claus. No prelo.

SILVA, E. T. **De olhos abertos. Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

___ **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SILVA, L. L. M. **A escolarização do leitor. A didática de adestramento da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, L. L. M. et alii. **O ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SMITH, F. **Reading like a writer**. Victoria, Canada: Abel Press, 1984

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILELA, Mario e Ingedore Villaça Koch. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

ZILBERMAN, R. “A leitura na escola” in **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1980.

Textos da coleta

ANDRADE, C. D. “Perguntas em forma de cavalo-marinho” in **Obra Completa**. Vol. Único. COUTINHO, A. (org.). Rio de Janeiro: José Aguiar Editora, 1967, p. 237.

“As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma.” **Revista IstoÉ**, 23 maio 1984, p.55.

Revista Veja, 26 abril 2000, p.54. [propaganda da uol]

www.meson.com.br/vest/unicamp/redacao_unicamp1993.pdf, Tema B, Unicamp 1993.

ANEXOS

Anexo 1

Instâncias (1) a (83) para confronto com os quadros 3 e 4 (Anexos 2 e 3)

Protocolo verbal

Comentários opinativos

(1) **EF7F**: “As grandes crises só podem ser ((quebra)) resolvidas com uma arma” ((LA)) *Ah, deve tá falando de guerra, mesmo assim não concordo.* (T1: “arma”) [F; IL]

(2) **EL5E**: (.25) *Não não tô concordando com a primeira frase aqui ((LA)) “As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma” ((↓))* (T1: “arma”) [F; IL]

Comentários avaliativos

(3) **EF7F**: “Uma arma simples, muito simples.” *Tá meio estranho... é uma coisa, depois é outra..* (T1: “arma”) [F; IL]

Comentários reflexivos

(4) **EF7F**: “Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem utilizada.” ((LA)) *Deve ser perigosa...* (T1: “arma”) [F; IL]

(5) **EF7F**: “Mas que pode mudar o destino do mundo. Para melhor.” ((LA)) *Pode ser uma coisa boa.* (T1: “arma”) [F; IL]

(6) **EM2M**: “Uma arma aguda .2 ((LA)) Certeira. Rápida, precisa, explosiva.” *Deve ser uma arma bem perigosa, né...* (T1: “arma”) [F; IL]

(7) **EM2M**: *Ah. ((RI)) já dava pra perceber...* (T1: “arma”) [T; IL]

(8) **EL5E**: *Agora que eu tô entendendo aqui na primeira... parte do texto, que essa arma seria... um revólver por enquanto eu tô achando isso.* (T1: “arma”) [T; IT]

(9) **EL5E**: *Ainda continuo achando aqui.* “Tão antiga que vem sendo passada de geração em geração desde que o homem ocupa a face da terra”, *continuo achando que é uma... uma arma de fogo.* (T1: “arma”) [T; IT]

(10) **EL5E**: *Agora já mudei meu pensamento porque tá falando que essa arma vai mudar o destino do mundo para melhor. Então já... não é mais o que eu achava.* (T1: “arma”) [T; IT]

(11) **EL5E**: *É... então foi por água abaixo tudo o que eu achava porque eu tava achando que era uma arma de fogo e agora vi que não tem nada a ver, que é a informação que seria essa arma aqui no texto uma metáfora é...* (T1: “arma”) [T; IT]

Comentários espelhados

(12) **EM2M**: “Uma arma que exige a mais extrema pé-perícia.” *Perícia... ((RI)) Não sei o que é perícia.* ((RI)) (T1: “arma”) [F; IL]

Comentários interrogativos e interjecionais

(13) **EF7F**: “Que vem amanhã?” *Ã?* (T1: “arma”) [F; IL]

(14) **EM2M**: “Uma arma construída com esmero e dedica-dedicação dia-a-dia, ao longo de anos e anos.” *Nossa! ((RI))* (T1: “arma”) [F; IL]

Comentários reveladores

(15) **EF7F**: “Esta arma tem uma força uma dignidade e um poder que nenhuma outra arma pode ter.” *Não entendi...* (T1: “arma”) [F; IL]

(16) **EF7F**: “Seu nome é informação.” *Ah...* (T1: “arma”) [T; IL]

Comentários ecoativos

(17) **EL5E**: *Ainda continuo achando aqui, “Tão antiga que vem sendo passada de geração em geração desde que o homem ocupa a face da terra”, continuo achando que é uma... uma arma de fogo.* (T1: “arma”) [T; IT]

Entrevista

Comentários avaliativos

(18) **EM3B**: *Ah... é uma mulher bem sensual..* (T5: “UOL”) [F; IL]

(19) **EL5C**: *Eu achei a propaganda horrorosa.*

L: Horrorosa.

EL5M: Também não gostei.

[superposição]

EL5A: Parece que outras pessoas não têm...

L: Áham...

EL5A: Ele cria!

L: Ele cria, ele conversa com ele mesmo...

EL5A: Ele conversa com ele mesmo!

L: Porque ninguém mais agüenta...

[superposição]

EL5C: Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho. (T5: “UOL”) [T; IL]

Comentários reflexivos

Grupo 1 (Alunas do Ensino Fundamental)

(20) **EF6M:** Mas... o “o tempo de tirar uma caixa” **quer dizer que ele tinha pressa de sair do sótão.** (T2: “vestibular”) [F; IT]

(21) **EF6K:** Esse “entregou a mamãe”. Se ele era vovô...

L: *Áha...*

EF6K: A mamãe dele é que tava lá?

L: *Áh? Bom...*

EF6M: Não. **Eu acho que aí tá no sentido de “a minha mãe”, não da mãe dele.**

EF6K: **Ah... bom... é...** (T2: “vestibular”) [F; IL]

(22) **EF6M:** Ele não tá falando de cavalo marinho, né, **deve ser de gente.** (T3: “poema”) [T; IT]

(23) L: *O que que fez ele ir ao cemitério nesse dia?*

EF6K: **Ah... poderia ser uma data especial pra ele, uma pessoa...**

L: *Ahã... Uma data especial...*

EF6K: **É...**

L: *Outra possibilidade de... do por que que ele teria ido?*

EF6M: **Por causa de um desabafo...**

L: *Um desabafo... mais alguma outra possibilidade pra ele tê... ido ao cemitério?*

Silêncio.

EF6M: **Falta?**

L: *Falta... Á... Mais alguma outra hipótese? Não. Vocês acham que que é isso... Ele foi pra lembrar, muito mais pra lembrar por conta de uma data especial... seria isso...*

EF6M: **É.**

L: *Esse “é” seu num foi. O seu foi mais “é isso”, o seu foi mais... “Hum... não gostei muito disso”... Por quê?*

EF6K: **Não, é que não seria uma data especial, porque você vai assim... tem gente que vai no cemitério por causa disso... Mas... também... como eu já disse, pode ser que ele tenha ido porque estava sentindo falta da pessoa... ou porque é dele...**

L: *Ah, então não necessariamente porque é uma data especial...*

EF6K: **É... Mas simplesmente porque deu a vontade.**

EF6M: **É.** (T2: “vestibular”) [F;IL]

(24) **EF6K:** **Uma volta ao passado, por exemplo...**

L: *Uma volta ao passado, ah...*

EF6M: **É uma lembrança...**

EF6K: **Isso demonstra que... ele foi assim até lá... recordar, foi até lá vê a morte, quem morreu...**

L: *A... legal...*

EF6K: **Depois foi ao sótão...**

L: *Ahã...*

EF6K: **Recordar ainda mais...** (T2: “vestibular”) [F;IT]

(25) **EF6K:** **Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...** (T2: “vestibular”) [F; IT]

(26) **EF6K:** **Ele conta a história de uma família...**

L: *Áham...*

EF6K: **Tentando reviver, lembrando as lembranças da família.** (T2: “vestibular”) [F; IT]

(27) **EF6K:** **Ah... quando o dia tá bonito.** (T4: “belo dia”) [F; IT]

(28) L: *E se o dia tivesse cheio de nuvens e chovendo?*
EF6M: *Aí... você nãoalaria...*
L: *Você nãoalaria...*
EF6K: *Ah... podia até falar, mas fica melhor falar já no finzinho do dia...*
EF6M: *Ah... eu nãoalaria.*
L: *Nãoalaria?*
EF6M: *Por que eu prefiro chuva.* (T4: “belo dia”) [F; IL]

Grupo 2 (Alunas do Ensino Médio)

(29) L: *Por que que vovô... né, a gente sabe que é o vovô... por que que o vovô foi ao cemitério?*
[silêncio]
L: *Porque...*
EM3J: *Provavelmente...*
L: *“Porque”: possibilidades...*
EM3J: *Provavelmente a vovó morreu...*
L: *Porque provavelmente a vovó morreu, ã...*
EM3J: *Ou algum parente próximo!*
L: *Ou algum parente próximo. ã... nenhuma outra possibilidade?*
EM3J: *Ou simplesmente pra visitar...*
L: *Ou simplesmente pra visitar alguém...*
EM3B: *Finados...*
L: *Finados. Exatamente. Que mais? Mais alguma outra possibilidade? Não. Não. Esses são os motivos que fariam uma pessoa ir ao cemitério.*
EM3J: *Depende... se você for limpar o túmulo...* (T2: “vestibular”) [F; IL]

(30) EM3J: *Tinha que ter a história de um passado...*
EM3B: *História de uma vida.* (T2: “vestibular”) [F; IL]

(31) EM3B: *É, mamãe é importante. Por que ele entregou pra ela e não ficou com ele a caixa?* (T2: “vestibular”) [T; IT]

(32) EM3B: *Porque ele... ele... se sente na obrigação de dar uma explicação sobre o que tem dentro da caixa...* (T2: “vestibular”) [T; IT]

(33) EM3B: *“Decifrar um enigma”?*
EM3J: *Parece que eles tão tentando descobrir alguma coisa...*
EM3B: *Alguma coisa...*
EM3J: *Revirando o passado... eles precisam saber alguma coisa...*
EM3B: *Eles estão revirando...*
EM3J: *Que eles só vão saber agora...*
L: *E como é que eles vão revirar?*
EM3B: *Ou alguma coisa aconteceu no passado através da morte...*
EM3J: *A morte que desencadeou essa...*
EM3B: *É!*
L: *Essa... procura...*
EM3B: *Isso.* (T2: “vestibular”) [T; IT]

(34) EM3B: *Porque é uma palavra, talvez... um lugar mais isolado? Talvez da casa?*
L: *ã... não sei, ã... é é essa é a sua... você estranharia por ser isolado... ã...*
EM3B: *É, porque...*
EM3J: *Porque recordação, no texto, eu acho que é recordação porque fica lá guardado...*
EM3B: *É um lugar que...*

EM3J: É um lugar que ninguém vai... só vai pra guardar mesmo... só vai quando quer colocar alguma coisa lá...

L: Tá...

EM3J: Fica tudo empoeirado... guardado... esquecido... (T2: “vestibular”) [F; IL]

(35) *EM3B: Ah... eu acho que tudo depende do conhecimento da pessoa, né, do que cada pessoa pensa... (T3: “poema”) [T; IL]*

(36) *EM3B: Eu acho que certeza não...*

L: Certeza não...

EM3B: Porque só ele mesmo pra... saber o que ele realmente quis dizer... (T3: “poema”) [T; IA]

(37) *EM3J: Tá falando das dúvidas, enigmas da vida... (T3: “poema”) [F; IA]*

(38) *EM3J: Bom, se ele subiu uma última vez, é porque ele não vai subir mais... ((RI)) (T2: “vestibular”) [F; IL]*

(39) *EM3J: Parece que tá dando a impressão de que é tudo o que tem. (T5: “UOL”) [T; IL]*

(40) *EM3J: Que pode ser, já dá a impressão de que lá você vai ver filmes... vai ver... tem livro... (T5: “UOL”) [T; IL]*

(41) *EM3B: Talvez o computador também tenta...*

EM3J: Ele tá dando a entender que ele tá colocando bastante coisa falando que só... “Só tem quem tem Uol.” Mas aí vai além das... da moedinha... livro, é... mulher... também...

L: ã...

EM3B: Tudo você vai encontrar no site... (T5: “UOL”) [T; IL]

(42) *EM3J: Tá... Não tá dando muita ênfase pra Uol, né...*

L: Não dá muita ênfase pra Uol. Por quê?

EM3J: Não! Ah... Porque só dá pra ver Uol escrito pequenininho, aqui no canto... (T5: “UOL”) [F; IT]

(43) *EM3J: E a gente já vê que ele tá falando da forma... da poesia, entendeu? Não era como a gente tinha visto.*

EM3B: Do jeito dele...

EM3J: Do jeito dele, né... (T3: “poema”) [T; IA]

(44) *EM3J: Eu acho que tá tudo bem. Se de uma poesia a gente não souber nada... a gente não tem a obrigação...*

EM3B: De saber...o que realmente era pra entender...

EM3J: Se é por causa de uma coisa particular, como é que a gente ia saber? (T3: “poema”) [T; IA]

Grupo 3 (Estudantes de Letras)

(45) *EL5A: Eu acho que é mais a... a existência humana.*

EL5M: Mais existencial, né...

EL5A: É mais existencial.

EL5M: Quem somos? O que somos... Para quê... Então esse “somos”...

EL5A: De onde eu vim... (T3: “poema”) [T; IT]

(46) *EL5A: É claro que o Carlos Drummond quando ele escreveu ele tinha uma... uma finalidade...*

L: Uma intenção, ã...

EL5A: A finalidade dele é outra...

EL5C: Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre **a gente** chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...

L: *Áham...*

EL5M: *Depende do caso... porque às vezes **ele não consegue colocar o que ele sentiu...** (T3: “poema”) [T; IT]*

(47) **ELC**: *Eu acho que **se refere** é... ao poema... ao poema...*

L: *Áham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

[...]

ELA: *Não, porque **depois vem...** “Mistério é o tempo inigualável”.*

ELM: *“Tempo inigualável”.*

L: *Áham...*

ELC: *Isso me intriga, não sei... **É isso o que deixa a-a-a a hipótese...***

ELM: *Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve... (T3: “poema”) [T; IT]*

(48) **EL5M**: *Pode encontrar amigos virtuais tão... é... tão é... inteligentes quanto ele...*

L: *Áham...*

EL5C: ***É como se em nenhum outro lugar você fosse encontrar essas coisas...** (T5: “UOL”) [T; IL]*

(49) **EL5C**: ***Ele** passa uma idéia de **egocentrismo** aí... (T5: “UOL”) [T; IT]*

(50) **EL5M**: *Primeiro que o homem que usa essa gravata de mulher aqui... é aquele que se acha **gostoso...** que se acha o **bã-bã-bã...***

EL5A: *A medalha... querendo mostrar que... “olha como eu **sou o bom**. Tenho medalhas, tenho prêmios”...*

EL5C: ***Eu estou sempre no centro.** (T5: “UOL”) [F; IL]*

(51) **ELC**: *É como, como essa mulher aí toda bonitona... quer dizer dá a impressão...*

ELM: *É...*

ELC: *Não sei, a mulher...*

ELM: *É...*

ELC: ***Como eu sou o bom**, eu consigo até mulher fácil... (T5: “UOL”) [F; IL]*

(52) **EL5C**: *Eu achei a propaganda horrorosa.*

L: *Horrorosa.*

EL5M: *Também não gostei.*

[superposição]

EL5A: *Parece que outras pessoas não têm...*

L: *Áham...*

EL5A: *Ele cria!*

L: *Ele cria, ele conversa com ele mesmo...*

EL5A: *Ele conversa com ele mesmo!*

L: *Porque ninguém mais agüenta...*

[superposição]

EL5C: ***Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho.** (T5: “UOL”) [T; IL]*

(53) **EL5C**: *Com a métrica fixa **ele...** é... deixou de contar com a genialidade que **ele** tinha, porque **métrica fixa** é um espírito... (T3: “poema”) [T; IA]*

(54) **EL5C**: *Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre a gente chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...*

L: *Áham...*

EL5M: *Depende do caso... porque às vezes **ele não consegue colocar o que ele sentiu...** (T3: “poema”) [T; IA]*

(55) **EL5M:** *Eu acho que “na volta do cemitério”, parece que a esposa morreu... e originou esse caso... Ele chega em casa e aí começa aquela coisa de... pegar os pertences da pessoa... E daí começa a lembrar... Aí é a caixa... Era uma caixa com caixa... Fotografia, broche... Tudo mais, provavelmente ele tá lembrando...* (T2: “vestibular”) [T; IL]

(56) **EL5A:** *Eu acho que é mais a... a existência humana.*

EL5M: *Mais existencial, né...*

EL5A: *É mais .*

EL5M: *Quem somos? O que somos... Para quê... Então esse “somos”...*

EL5A: *De onde eu vim... (T3: “poema”) [T; IT]*

(57) **EL5M:** *“Que forma é a nossa? Que conteúdo?” Aí já vem forma e conteúdo pra...*

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: *Áham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”*

EL5M: *Não sei, às vezes olhando pro... “contemos algo”... “que relembramos”...*

L: *Que que tem isso?*

EL5M: *“Que forma é a nossa”... Ele dá a entender mais como verso...*

EL5A: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: *“Tempo inigualável”.*

L: *Áham...*

EL5C: *Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a hipótese...*

EL5M: *Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve... (T3: “poema”) [T; IT]*

(58) **EL5M:** *Aqui parece que a Uol tá... meio que satirizando o publicitário, falando que... você... publicitário, que se acha... o... bã-bã-bã... pra precisar da Uol...*

EL5M: *Eu acho que o publicitário que fez não é o publicitário egocêntrico.*

EL5A: *É...*

EL5M: *Mas... que viva num mundo... né, que conhece que as pessoas são assim mesmo... (T5: “UOL”) [T; IL]*

(59) **EL5M:** *Pode encontrar amigos virtuais tão... é... tão é... inteligentes quanto ele...*

L: *Áham...*

EL5C: *É como se em nenhum outro lugar você fosse encontrar essas coisas... (T5: “UOL”) [T; IL]*

(60) **EL5M:** *Eu procuraria mais pensando... aqui foi o Drummond. [ininteligível] os versos fixos acabou ficando muito bem... depois voltou aos livros... dá a entender que nesse ele tentou ver o porquê dos versos... (T3: “poema”) [T; IT]*

(61) **EL5C:** *Não eu acho que [ininteligível] quinhentas vezes nem sempre a gente chega ao-ao-ao ao que o... que o autor escreveu, o que ele quis passar...*

L: *Áham...*

EL5M: *Depende do caso... porque às vezes ele não consegue colocar o que ele sentiu... (T3: “poema”) [T; IT]*

(62) **EL5M:** *Não, precisa ver se a gente... sei lá... ainda mais os poetas que são pessoas mais emotiva, eles colocam no papel é... nem tudo o que eles sentem... ou, ele não conseguiria colocar no papel... então... às vezes até alguma coisa que tá... (T3: “poema”) [T; IT]*

Comentários espelhados

Grupo 1 (Alunas do Ensino Fundamental)

(63) **EF6K:** *Se tá dizendo aqui, é porque é verdade. (T3: “poema”) [F; IT]*

(64) *L: E se o dia tivesse cheio de nuvens e chovendo?*
EF6M: Ai... você não falaria...
L: Você não falaria...
EF6K: Ah ... podia até falar, mas fica melhor falar já no finzinho do dia...
EF6M: Ah ... eu não falaria.
L: Não falaria?
EF6M: Por que eu prefiro chuva. (T4: “belo dia”) [F;IL]

Grupo 2: (Alunos do Ensino Médio)

(65) *EM3J: Tinha que ter a história de um passado...*
EM3B: História de uma vida. (T2: “vestibular”) [F; IL]

(66) *EM3B: Ah... eu acho que tudo depende do conhecimento da pessoa, né, do que cada pessoa pensa...*
(T3: “poema”) [T; IL]

(67) *EM3J: Eu acho que tá tudo bem. Se de uma poesia a gente não souber nada... a gente não tem a obrigação...*
EM3B: De saber...o que realmente era pra entender...
EM3J: Se é por causa de uma coisa particular, como é que a gente ia saber? (T3: “poema”) [T; IA]

(68) *EM3J: Então é uma coisa que você tem que procurar, se você der uma lida rápida...*
EM3B: Rápida não dá pra...
EM3J: Você não consegue ver... só quem tá, né, acostumado... vai pegando e já vai entendendo... agora quem num... num... tá bem... [ininteligível]
L: Tem que pegar tudo isso. (T3: “poema”) [T; IL]

(69) *EM3B: Aqui também, eu acho que se for também ler... reler... se você ficar assim...*
L: Com certeza...
EM3J: Ler reler... (T3: “poema”) [T; IL]

Grupo 3 (Estudantes de Letras)

(70) *EL5A: Mas é o leitor que vai achar... (T3: “poema”) [T; IL]*

(71) *EL5C: Porque em um momento da sua vida... você entende de uma maneira, se você uma poesia mais de uma vez, você entende de uma maneira diferente, então não tem uma interpretação correta, né... então... sobre... sempre vai ter divergências entre as interpretações... (T3: “poema”) [T; IL]*

(72) *EL5M: Eu procuraria mais sobre o... mais sobre o poema. (T3: “poema”) [T; IA]*

(73) *EL5M: “Que forma é a nossa? Que conteúdo?” Aí já vem forma e conteúdo pra... [...]*
L: Que que tem isso?
EL5M: “Que forma é a nossa”... Ele dá a entender mais como verso... [...]
EL5C: Isso me intriga, não sei... É isso o que deixa a-a-a a hipótese...
EL5M: Porque talvez não tenha a experiência... como ele teve... (T3: “poema”) [T; IL]

Comentários interrogativos e interjecionais

(74) **EF6K**: Esse “entregou a mamãe”. Se ele era vovô...

L: *Áha...*

EF6K: *A mamãe dele é que tava lá?*

L: *Ãh? Bom...*

EF6M: Não. Eu acho que aí tá no sentido de “a minha mãe”, não da mãe dele.

EF6K: Ah... bom... é... (T2: “vestibular”) [F; IL]

(75) L: *Um desabafo... mais alguma outra possibilidade pra ele tê... ido ao cemitério?*

Silêncio.

EF6M: *Falta?*

L: *Falta... Á... Mais alguma outra hipótese? Não. Vocês acham que que é isso... Ele foi pra lembrar, muito mais pra lembrar por conta de uma data especial... seria isso...*

EF6M: É. (T2: “vestibular”) [F; IL]

Comentários ecoativos

(76) **EF6M**: *A história de um vovô que subiu pela última vez ao sótão.* (T2: “vestibular”) [F; IL]

(77) **EL5C**: *Eu achei a propaganda horrorosa.*

L: *Horrorosa.*

EL5M: *Também não gostei.*

[*superposição*]

EL5A: *Parece que outras pessoas não têm...*

L: *Ãham...*

EL5A: *Ele cria!*

L: *Ele cria, ele conversa com ele mesmo...*

EL5A: *Ele conversa com ele mesmo!*

L: *Porque ninguém mais agüenta...*

[*superposição*]

EL5C: *Mas na verdade o trabalho de criação fica muito mais fácil quando se faz em grupo, eu acho.* (T5: “UOL”) [T; IL]

(78) **EL5M**: *Primeiro que o homem que usa essa gravata de mulher aqui... é aquele que se acha gostosão... que se acha o bã-bã-bã...*

EL5A: *A medalha... querendo mostrar que... “olha como eu sou o bom. Tenho medalhas, tenho prêmios”...*

EL5C: *Eu estou sempre no centro.* (T5: “UOL”) [T; IL]

(79) **EL5M**: *Em tudo... Né, eu sou bom em tudo, eu sou inteligente, eu sou o bã-bã-bã, né? Eu sou o rei do mercado...* (T5: “UOL”) [T; IL]

(80) **EL5C**: *Como eu sou o bom, eu consigo até mulher fácil...* (T5: “UOL”) [T; IL]

(81) **EL5M**: *“Que forma é a nossa? Que conteúdo?” Aí já vem forma e conteúdo pra...*

EL5C: *Eu acho que se refere é... ao poema... ao poema...*

L: *Ãham... É bem parecido com o caso do [ininteligível]*

EL5C: *É-é nós, nós, os poemas, os poemas... “Que forma é a nossa? Que conteúdo?”[...]*

EL5M: *“Que forma é a nossa”... Ele dá a entender mais como verso...*

EL5A: *Não, porque depois vem... “Mistério é o tempo inigualável”.*

EL5M: *“Tempo inigualável”. (T3: “poema”) [T; IT]*

Comentários seletivos

(82) **EF6K:** *Ele sabia da caixa de sapatos da mamãe, e ia dar uma palavra de explicação. São palavras porque ele tinha que explicar por que ele foi ao sótão... por que ele pegou a caixa...* (T2: “vestibular”) [F; IT]

(83) **EF6K:** *... você não pode escrever que ele tá numa roda gigante...* (T2: “vestibular”) [T; IL]

Anexo 2

Distribuição das instâncias (1 a 83), de acordo com os níveis (*frase e texto*), os grupos (**EF**, **EM**, **EL**), os tipos de comentários (*em itálicos*) e o tipo de coleta (Protocolo e *Entrevista*).

NÍVEIS	FRASE			TEXTO		
	EF	EM	EL	EF	EM	EL
<i>Comentários</i>	<i>I</i>	<i>N S</i>	<i>T Â</i>	<i>N C</i>	<i>I A S</i>	
<i>Opinativos</i>	1		2			
<i>Avaliativos</i>	3	18				19
<i>Reflexivos</i>	4, 5, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28	6, 29, 30, 34, 37, 38, 42	50, 51	22	7, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44	8, 9, 10, 11, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
<i>Espelhados</i>	63, 64	12, 65			66, 67, 68, 69	70, 71, 72, 73
<i>Interrogativos/ Interjencionais</i>	13, 74, 75	14				
<i>Reveladores</i>	15			16		
<i>Ecoativos</i>	76					17, 77, 78, 79, 80, 81
<i>Seletivos</i>	82			83		
Subtotal	6 + 14	3 + 8	1 + 2	1 + 2	1 + 14	5 + 26
TOTAL	20	11	3	3	15	31
			34			49

Anexo 3

Número de comentários dos três grupos (EF, EM e EL) nos dois tipos de coleta.

Tipos de Comen- tários	EF		EM		EL		RESUL- TADOS (por comen- tário)			
	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista				
<i>Opinativos</i>	1				1		2			
<i>Avaliativos</i>	1			1		1	3			
<i>Reflexivos</i>	2	9	2	16	4	18	51			
<i>Espelhados</i>		2	1	5		4	12			
<i>Interrogativos/ Interjeccionais</i>	1	2	1				4			
<i>Reveladores</i>	2						2			
<i>Ecoativos</i>		1			1	5	7			
<i>Seletivos</i>		2					2			
Subtotal	6	17	4	22	6	28				
TOTAL	23		+	26		+	34		=	83

Anexo 4

Comentários dos sujeitos no nível da **frase**

Tipos de Co- Mentários	EF		EM		EL		RESUL- TADOS
	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista	
<i>Opinativos</i>	1				1		2
<i>Avaliativos</i>	1			1			2
<i>Reflexivos</i>	2	8	1	6		2	19
<i>Espelhados</i>		2	1	1			4
<i>Interrogativos/ Interjacionais</i>	1	2	1				4
<i>Reveladores</i>	1						1
<i>Ecoativos</i>		1					1
<i>Seletivos</i>		1					1
Subtotal	6	+ 14	3	+ 8	1	+ 2	
TOTAL	20		+	11	+	3	= 34

Anexo 5

Comentários dos sujeitos, firmados no nível do texto

Grupos de sujeitos Co- Mentários	EF		EM		EL		RESUL- TADOS			
	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista	Protocolo	Entrevista				
<i>Avaliativos</i>						1	1			
<i>Reflexivos</i>		1	1	10	4	16	32			
<i>Espelhados</i>				4		4	8			
<i>Reveladores</i>	1						1			
<i>Ecoativos</i>					1	5	6			
<i>Seletivos</i>		1					1			
Subtotal	1	+	2	1	+	14	5	+	26	
TOTAL	3		+	15		+	31		=	49

Anexo 6

TEXTO 1

As grandes crises só podem ser resolvidas com uma arma

Uma arma aguda

Certeira.

Rápida, precisa, explosiva.

Infalível.

*Uma arma construída com esmero e dedicação, dia-a-dia,
ao longo de anos e anos.*

Uma arma tão moderna que só vai aparecer amanhã.

*Tão antiga que vem sendo passada de geração em
geração, desde que o homem ocupa a face da terra.*

*Uma arma que exige a mais extrema perícia para ser bem
utilizada.*

Uma arma simples, muito simples.

Mas que pode mudar o destino do mundo.

Para melhor.

*Esta arma tem uma força, uma dignidade e um poder que
nenhuma outra arma pode ter.*

Seu nome é informação.

A informação honesta, autêntica, verdadeira.

*Exatamente como a informação que você encontra todos
os dias no seu Jornal do Brasil.*

*Leia. Não há nem nunca haverá nada igual para
construir dias melhores.*

*(IstoÉ, 23/05/1984, pp.55 apud Anais do III Congresso SIPLE, Unb, Brasília, 2001
(parte 6), pp. 35-63.)*

Anexo 7

TEXTO 2

TEMA B UNICAMP 93

Na volta do cemitério, vovô subiu uma última vez ao sótão, só o tempo de tirar uma caixa de sapatos que, ao descer, entregou a mamãe com algumas palavras de explicação.

(...)

*Dentro havia fotografias, cartões-postais, cartas, um broche e dois cadernos. A letra do mais estragado deles, caprichada no começo, ia piorando à medida que se viravam as páginas, até ficar no fim quase ilegível, algumas arremessadas que se diluíam no branco das últimas folhas virgens. (Jean Rouaud, **Os Campos de Honra**)*

O fragmento acima é parte da história de uma família contada por um narrador que “vasculha a memória, buscando encontrar um sentido para a existência e decifrar um enigma cuja chave pode simplesmente estar guardada numa caixa escondida no sótão”.

Anexo 8

TEXTO 3

PERGUNTAS EM FORMA DE CAVALO-MARINHO

Que metro serve
para medir-nos?
Que forma é nossa,
que conteúdo?

Contemos algo?
Somos contidos?
Dão-nos um nome?
Estamos vivos?

A que aspiramos?
Que possuímos?
Que relembramos?
Onde jazemos?

(Nunca se finda
nem se criara.
Mistério é o tempo
Inigualável.)

Carlos Drummond de Andrade – *Claro Enigma*¹

¹ O autor do poema em questão, Carlos Drummond de Andrade, desenvolvia plenamente sua genialidade com poesias de ritmo próprio e, por isso, versos que não tinham métrica fixa. Escrever sob medida rígida sempre foi o grande desejo do poeta, até que ele realizou seu objetivo no livro *Claro Enigma*, onde se encontra o poema “Perguntas em forma de cavalo-marinho”. Entretanto, nem todos os poemas desse livro contam com a mesma genialidade rítmica do autor de outrora. Frustrado com seus versos de métrica fixa, ele volta a escrever versos livres, desta vez ainda mais geniais.²

² As informações que constavam da nota foram extraídas do estudo crítico publicado em *Obra Completa*. Vol. Único. COUTINHO, A. (org.) MORAES, E. (estudo crítico). Rio de Janeiro: José Aguiar Editora, 1967. A autoria é da própria pesquisadora.

Anexo 9

TEXTO 4

Que belo dia hoje, não?

