

Uma dinâmica metodológica para o ensino de leitura utilizando as tecnologias de informação: a abordagem global num mundo sem fronteiras

Valéria Mendonça de Oliveira
Maurício da Silva

Universidade Federal Fluminense



RESUMO – Tendo em vista a possibilidade de mobilização dos jovens estudantes para o uso produtivo das tecnologias de informação, pretendemos, a partir do entendimento das relações intertextuais e do conceito de hipertexto, oferecer aos alunos um despertar para novas formas conceituais e interpretativas, com base nas teorias construcionistas e de “parentalidade e filitude”, defendendo a ideia de que a compreensão do mundo pode ser mais efetiva a partir do estabelecimento de conexões com referenciais de seu próprio universo.

Palavras-chave: Interpretação; Intertexto; Hipertexto; Parentalidade; Filitude

ABSTRACT – In view of the possibility of mobilizing students for the productive use of Internet, we’re developing a methodology in which the understanding of intertextual relations and the concept of hypertext are presented as a wake for new conceptual and interpretive forms, based on constructionist theories and the reading strategies of “parenting and progeny”, we defend the idea that understanding can be more effective in the establishment of connections with their own universe references.

Keywords: Interpretation; Intertext; Hypertext; Parenting; Progeny

Cada vez mais os computadores vêm se tornando indispensáveis ao homem contemporâneo. Não é incomum ouvirmos dizer que “parece que os jovens da era digital já nasceram com a habilidade de dominar as novas tecnologias”, o que sinaliza, de antemão, que esse novo instrumental vem provocando alguma modificação na forma de pensar. O ponto central de nosso estudo é a grande contribuição que as tecnologias de inteligência fornecem para o enriquecimento da aprendizagem, principalmente em função de uma de suas características mais contundentes: o fato ser um suporte de uso individual capaz de sustentar uma ampla diversidade de estilos intelectuais.

Em diversas partes do mundo, até há bem pouco tempo, os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar no trabalho pelo resto de suas vidas. Cada vez mais, em nossos dias, as pessoas têm empregos que não existiam na época em que nasceram. Hoje em dia a capacidade de aprender novas atividades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações e lidar com o inusitado determinarão a empregabilidade e o padrão de vida das pessoas nas décadas que seguirão. É essencial que os jovens estejam preparados para lidar com a

superexposição à informações e que, sobretudo, saibam lidar com isso

Ao refletirmos sobre o uso das tecnologias de informação, principalmente pelo o público jovem, perguntamo-nos com frequência: Por que os usuários se sentem tão atraídos pelo uso das máquinas? Como podemos nos valer dessa “sedução” para que o uso dos computadores seja produtivo e proveitoso? Os jovens usam as tecnologias de inteligência de modo tão variado quanto são suas atividades e interesses. O computador é usado para escrever, comunicar-se, obter informações; alguns jovens o usam para realizar conexões em redes de relacionamentos, outros, para se isolarem. Temos observado também que, entre as diversas ferramentas e aplicativos disponíveis no universo virtual, os jogos eletrônicos são aqueles que exercem especial atração entre o público jovem, e em alguns casos, a dedicação ao computador é tanta que a palavra “vício” vem, com frequência, à mente dos pais preocupados. Intriga-nos também o fato de que os jovens despendam tanto tempo em frente à máquina as voltas com as tentativas de superação de determinadas fases de jogos, e de que não tenham interesse por realizar as atividades escolares.

Para qualquer adulto que pense que os jogos eletrônicos são “fáceis” e as atividades escolares “difíceis”, sugerimos que se sentem diante do computador e tentem dominar algum desses jogos. Eles constatarão que esses jogos são bastante complexos por deterem informações e técnicas complexas que precisam ser desenvolvidas. Para aventurar-se numa “peripécia virtual” com um mínimo de desenvoltura, são necessárias habilidades muito mais complexas e demoradas de dominar do que simples habilidade motora ou as técnicas de interação com o jogo: É necessário desenvolver um sistema de raciocínio, que exige uma lógica específica. Os *games* ensinam aos jovens o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos: que algumas formas de aprendizagem são rápidas, atraentes e gratificantes. O fato de exigirem muito tempo pessoal e de requererem novos estilos de pensar não parece ser um problema para o público jovem. Não é de surpreender que, em comparação com o universo virtual a escola pareça lenta, maçante e claramente desatualizada.

Se, graças ao uso das tecnologias de inteligência, são surpreendentes os progressos, ao longo das últimas décadas, em diversos setores como o de telecomunicações, medicina, transportes e lazer, podemos afirmar, em contrapartida, que praticamente não houve mudanças no modo como ministramos educação. Por que, durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionadas, não vimos mudanças semelhantes no processo de ensino-aprendizagem? Na medida em que os jovens rejeitam uma escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, eles se tornam agentes ativos da pressão para que essas mudanças ocorram. Essa pressão pode se manifestar de múltiplas maneiras: desde a apatia generalizada em relação ao conteúdo como o que já vem acontecendo nas últimas décadas, à ocorrência sistemática de determinado tipo de conflito, como temos visto, por exemplo, em relação ao uso dos aparelhos celulares em sala de aula, assunto cada vez mais recorrente e que vem se tornando tema de discussão entre, educadores, diretores, professores, pais e alunos. Ultrapassando os muros da escola, esse tema torna-se assunto de debates televisivos. Até quando poderá a Escola resistir em sua postura tradicional em face às novidades tecnológicas?

Acreditamos que, se não mais puder persuadir os alunos a concederem-lhe algum grau de legitimidade, a Escola não sobreviverá, pois como qualquer outra estrutura social, a ela precisa ser aceita por seus participantes. Apesar das muitas manifestações do anseio por inovações, o sistema educacional vigente, incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometido com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX. Entre aqueles que ousaram desafiar essas consagradas tradições, ninguém foi capaz de afrouxar o domínio do atual sistema educacional sobre a maneira de ensinar.

Muito ouvimos falar sobre os modelos educacionais “progressistas”,¹ entretanto, o que se observou, ao longo das experiências de implantação de tais métodos, foi que elas careciam de ferramental que permitisse criar, efetivamente, um ambiente de aprendizagem confiável. As tentativas de criar uma escola real baseadas nesses princípios viram recair sobre o professor a responsabilidade ser dotado de “talentos específicos” para tornar o processo de ensino aprendizagem uma atividade sedutora. Efetivamente, é paradoxal, no método por pesquisa, por exemplo, pedir que os jovens se responsabilizem pela aprendizagem de alguma coisa com a qual eles não se preocupam, não estão interessados e não nutrem sequer alguma curiosidade. Por outro lado, entendemos que o mero uso dos computadores, em si, não significa melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Aprender de modo significativo e duradouro exige dedicação, esforço, persistência, algo bem diferente da atividade de “copiar e colar”, prática que está se tornando uma lastimável cultura em nossas escolas e até mesmo nas universidades brasileiras.

Assim sendo, quando pensamos em uma mudança educacional, entendemos que a adaptação do uso de tecnologia da informação nas salas de aula deve ser análoga ao ensino centrado no desenvolvimento individual, evitando moldar a mente como se ela fosse um meio passivo, e cooperando com padrões de desenvolvimento do aprendiz. O uso dos computadores com fins educativos não acontecerá pelo simples fato de pesquisadores indicarem um modo de fazê-lo. Isso acontecerá como parte de um processo coerente de desenvolvimento e para isso é necessário que os professores e alunos desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores. Mais do que o desenvolvimento de uma “arte de ensinar”, é preciso desenvolver nos indivíduos a “arte de aprender”, ou seja, matética de Seymour Papert. A esse respeito Papert (2008, p. 137) elucida:

As metáforas “transmissão” versus “construção” são temas que permeiam um movimento educacional maior e mais diversificado dentro do qual situo o construcionismo e ressalto isso pelo jogo de palavras no nome. Para muitos educadores e para todos os psicólogos cognitivos, minha palavra evocará o termo Construtivismo, cujo uso educacional contemporâneo em geral remete à concepção de

¹ Consideraremos o termo “progressista” como aplicado às várias formas de inovação educacional que apareceram sob o nome de *educação progressista, educação aberta, centrada na criança, construtivista ou radical*, a exemplo a noção de John Dewey de que o aprendizado seria mais efetivo se realmente fizesse parte da experiência de vida dos aprendizes, à ideia de Paulo Freire de que os aprendizes seriam mais bem sucedidos se realmente fossem responsáveis por seus processos de aprendizagem, ou ao pensamento de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem dispor de tempo para encontrar seu próprio equilíbrio ou à postulação de Lev Vygostsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem.

Piaget que o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para outra pessoa. Mesmo quando parece estarmos transmitindo com sucesso informações dizendo-as, se pudéssemos ver os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que nosso interlocutor está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que pensamos estar transferindo (...) os meus princípios matemáticos centrais é que a construção ocorre “na cabeça”, ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública “no mundo” ... Parte do que tenciono dizer com “no mundo” é que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele está lá fora.

O Construcionismo apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros *ismos* educacionais a ideia de construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim, uma concepção menos mentalista. Nossa cultura intelectual tradicionalmente tem sido tão dominada pela identificação do “bom pensamento” com o pensamento abstrato que, para que ocorra o que é considerado um “domínio equilibrado”, é necessário que estejamos constantemente atentos às novas formas de reavaliar o concreto. A supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na educação, sob formas que se reforçam mutuamente na prática e na teoria, posicionamento que vicia a discussão de questões educacionais. A questão central do pensamento abstrato é isolar dos detalhes de uma realidade concreta – ou seja, abstrair – um fator essencial na sua forma pura. A ideia do ensino compartimentado reforça a cultura de valorização do abstrato, entretanto, o que temos como resultado são aprendizes incapazes de aplicar os conhecimentos teóricos à realidade prática. Faz-se necessário, portanto, que valorizemos metodologias que possibilitem aproximação das situações concretas.

O tipo básico do pensamento humano é intuitivo; o pensamento lógico-formal é uma construção artificial que está ao alcance, não no topo da escala do pensamento humano. Segundo Papert (2008, p. 158):

O estado normal do pensamento é estar fora do curso todo o tempo e fazer correções que retrocedem o suficiente para continuar avançando em uma direção de modo geral satisfatória. Tal tipo de pensamento está sempre vagamente certo e ao mesmo tempo vagamente errado.

A epistemologia tradicional é uma epistemologia de precisão. O conhecimento é valorizado por ser preciso, sendo considerado inferior quando não houver exatidão. A cibernética cria uma epistemologia de “vagueza gerenciada”, ideia não se atrela a concepção de padrões pouco rigorosos, mas à conscientização de que nos tempos que se seguem à Era de Informação o aprendizado

por “acúmulo” deixará de ter a importância que lhe é imputada nos dias atuais.

A educação tradicional vê a inteligência como uma atividade inerente à mente humana. Isso significaria que é próprio da escola ensinar fatos, ideias e valores, supondo que os seres humanos (de qualquer idade) sejam dotados, por natureza, com a competência de utilizá-los. Discorrendo sobre a atividade de desenvolvimento da atividade de raciocínio, Papert (2008, p. 89), formula a seguinte provocação:

Em geral, considera-se uma boa prática instruir as pessoas em suas atividades ocupacionais. Ora, as ocupação das crianças é aprender, pensar, brincar e atividades similares. No entanto, não lhes dizemos nada sobre tais coisas. Ao contrário, falamos a elas sobre números, gramática e a Revolução Francesa, de algum modo esperando que, a partir dessa confusão todas as coisas realmente importantes venham à tona por si só. Às vezes elas surgem, porém o complexo alienação – evasão escolar – drogas certamente não é menos comum ... Permanece o paradoxo: por que não lhes ensinamos a pensar, a aprender, a brincar ?

Assim como o raciocínio espontâneo pouco tem a ver com um hipotética “razão”, condensada em sua essência, a nossa memória não se parece em nada com uma aparelhagem fiel de registro e reprodução das informações. Segundo a Psicologia Cognitiva Contemporânea existem vários tipos de memórias, e todas elas distintas em suas funções. A memória de curto prazo, ou memória de trabalho é aquela responsável pela mobilização da atenção. Esta é acionada quando lemos um número de telefone, por exemplo, e o conservamos na cabeça até termos gravado o número no aparelho. A repetição é a estratégia mais utilizada para reter a informação em curto prazo. O aluno que quer apenas obter uma boa nota pode usar esse mesmo recurso, relendo a lição pela vigésima vez antes do exame. Ao contrário, a memória de longo prazo atua sempre que lembramos de nosso número de telefone em um momento oportuno. Supõe-se que a memória de longo prazo esteja gravada em uma única e imensa rede associativa. Quais seriam as melhores estratégias para gravar as informações na memória de longo prazo para reencontrá-las mais tarde quando temos necessidade?

Cada vez que procuramos uma recordação ou uma informação a ativação deverá se propagar partindo dos fatos mais recentes até atingir os fatos procurados. Para isso têm que ser preenchidas duas condições: em primeiro lugar é preciso que, alguma representação do fato procurado esteja latente, como a pequena ponta emersa de um imenso iceberg. Em segundo lugar, tem que haver uma via de associações possíveis que conduza a essa representação. A estratégia de codificação, ou seja, a maneira como o sujeito vai construir uma representação do fato a ser retido parece desempenhar um papel determinante em sua capacidade de recortar-se dela posteriormente.

No pensamento de todos os dias, os processos elaborativos produzem-se constantemente. O que acontece quando, por exemplo, lemos um artigo científico? Juntamos as proposições de que tomamos ciência ao conhecimento que já possuímos sobre o assunto. Associamo-las igualmente às proposições eventualmente contraditórias de outros autores, bem como às interrogações, ideias e reflexões pessoais. Esse trabalho associativo é indissociável à atividade de compreender e de memorizar. A intensidade das associações, o nível mais ou menos profundo dos processamentos e dos processos controlados que acompanharam a aquisição de uma representação desempenham também um papel capital. Recordamos melhor, por exemplo, aquilo que pesquisávamos ou a informação que foi objeto de um esforço ativo de interpretação. Quanto mais uma informação nos diz pessoalmente respeito, melhor a retemos. Parece, entretanto, que fazemos muito mal a discriminação entre as mensagens originais e as elaborações que lhes associamos. Sabemos também que existe uma tendência natural na espécie humana para relacionar acontecimentos singulares com esquemas estereotipados, o que explicaria a sensação de “eterno retorno” que emana das sociedades sem escrita. Ou seja, é difícil recordar o específico ou singular sem reconduzir a memória por cenários antigos ou pré-estabelecidos. Essa é uma estratégia utilizada por nossa espécie desde sempre.

A memória humana está longe da precisão do armazenamento e da recuperação de informações que caracteriza os computadores. Mais do que o culto à memorização, é importante estarmos atentos para a preparar os alunos para a atividade de “procurar” e “selecionar” com objetividade e eficiência, pois cada vez mais a informação encontra-se ao alcance de um “clique”.

1 Abordagem teórico-comunicativa num mundo global e informatizado

Nas décadas de 70 e 80 do século passado desenvolveram-se na França várias correntes de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos em língua materna e estrangeira. No presente estudo o *referencial teórico que pretendemos* abarcar se compõe a partir dos estudos teórico-linguísticos designado pela qualificação genérica de “abordagem global” dos quais os principais autores são os franceses: Gerard Vigner, Daniel Coste, M. Martins Baltar, Michel Charolles e Sophie Moirand. A decisão pela adoção desse estudo na composição de nossa pesquisa se deu em função de seu aspecto funcional, principalmente no que tange a um de seus postulados básicos: a *competência comunicativa* que, em termos gerais, abarca o sujeito na sua relação com a linguagem e a cultura, associando esses dois

elementos em situações reais de uso, ou seja, analisando, essencialmente, de que forma as habilidades linguísticas se relacionam com outras formas de conhecimento.

A ideia central indicada por essa premissa é a de que o aluno-leitor já dispõe, de antemão, de competências de várias ordens para implantar graus de compreensão nos textos que lê e, conseqüentemente, cabe ao professor aproveitar, como componente essencial da aprendizagem, o conhecimento do qual o aluno já dispõe, tanto do ponto de vista linguístico como do temático. Valemo-nos da mesma premissa investigativa adotada por Galvez (1987, p. 7):

Parece-nos que reside aí um tema de reflexão crucial para o ensino de língua materna: como reinvestir na aprendizagem da leitura e da escrita competências de várias ordens, já à disposição dos alunos?

Um outro aspecto relevante desta metodologia é a reintrodução como objeto de leitura em aula textos de natureza não-literária, oferecendo subsídios para abordá-los. Este aspecto está essencialmente ligado ao primeiro: o que a abordagem global propõe é a máxima exploração de aspectos previsíveis de um texto, ou seja, o conjunto de hipóteses que o leitor é capaz de fazer sobre o seu sentido, usando para isso o seu conhecimento de mundo e a percepção dos elementos imediatos de sua significação. Esses elementos se encontram em três níveis: no textual, no lexical e no co-textual. No nível textual investe-se na diagramação, nos títulos e subtítulos, na disposição dos parágrafos, nos articuladores lógicos, nos anafóricos nominais e nos marcadores enunciativos, em textos com marcações mais notáveis. Atribui-se ao levantamento desses dados diversos a elaboração das hipóteses preliminares que o leitor construirá sobre o que irá ler. No nível lexical, investe-se nas palavras chave do texto que, segundo Coste (1988, p. 7), “vão servir de desencadeadores das suposições que o leitor deverá, em seguida, validar ou invalidar”. As ilustrações, esquemas e gráficos são os responsáveis, no nível co-textual, pelo primeiro nível de antecipação do sentido do texto.

Observamos, outrossim, que os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tocante às propostas de leitura em língua materna, assinalam amplamente propostas desta linha teórica, seja quando propõe um trabalho com o conhecimento prévio de mundo do aluno, partindo do conhecido para o desconhecido, seja analisando fontes de informação variadas, tais como ilustrações, gráficos, tabelas, etc. incentivando, portanto, a autoconfiança do aluno leitor.

A noção de competência de comunicação, amplamente aceita junto a um público cada vez maior de pesquisadores, ao valorizar o conhecimento prévio do aluno-leitor permite o deslocamento da atitude monológica, característica do ensino piramidal, para a dialógica, uma

vez que o aluno passa a também se constituir como sujeito da aprendizagem e, adaptando-se perfeitamente às propostas construcionistas. Entendemos, contudo, que há momentos da interação no ato de ler em que o aluno-leitor pode não dispor das capacidades preliminares necessárias para instauração de graus de compreensão dos textos, nesses casos a figura do professor se torna fundamental, pois ele será o agente que, percebendo a necessidade de haver um trabalho com competências necessárias para a compreensão de textos, preparará o aluno para a leitura.

A adoção da abordagem comunicativo-interacionista como referencial teórico para o ensino de leitura em língua materna pressupõe o redimensionamento do conceito de linguagem, que passa a ser um objeto constituído de vários estratos, diferente da apresentação de configuração metodológica que tem uma base exclusivamente linguística que, segundo Vigner (2002), cria uma visão arraigada à obra, rejeitando tudo aquilo que não possa ser considerado como parte do texto propriamente dito, ou seja, história, biografia do autor, relação com outros textos, considerações sócio-psicanalíticas, etc.

2 Da teoria à prática: uma proposta interpretativa

Quando pensamos em atividade leitora na Escola, observamos que, durante as últimas décadas, os alunos vêm sendo confrontados com textos não originários de seus horizontes culturais, que os obriga à prática de uma “leitura-descoberta”, a fim de entrar num espaço-texto desconhecido. Interpor o advento da Internet e o conseqüente o “bombardeio de informações” à prática produtiva da leitura vem sendo um dos maiores desafios para a Escola, uma vez que o interesse dos alunos se envereda por diversos caminhos.

Para o desenvolvimento da atividade interpretativa na leitura consideramos necessário partirmos do universo já conhecido pelos alunos para introduzi-los a novos conteúdos. Isto permitirá que o leitor suscite uma série de lembranças, partindo de um determinado evento, entrando no quadro de uma longa experiência vivida. Vigner (2002, p. 36) afirma que:

Ler não é mais essa entrada em espaços desconhecidos como certa tradição o subentendeu, mas é, prosaicamente, a procura de uma confirmação, o acionamento quase automático de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais (...).

Cabe, portanto, ao professor, a identificação dos temas a serem explorados em sua prática pedagógica e, para tal, consideramos de fundamental importância como atividade inaugural, na aplicação da presente metodologia, a produção de uma pesquisa de “interesses

específicos” em formato de anamnese, que, em ambiente virtual, pode se apresentar em formato de um “perfil virtual”. Nele, os alunos seriam encorajados a informar dados sobre os assuntos de seu interesse pessoal, hábitos e preferências. Esta atividade voluntária, além de indicar o material passível de ser explorado tanto na propedêutica educativa, proporcionaria aos alunos o acesso a uma rede de relacionamentos e interação com os colegas, restrita ao ambiente escolar.

Do que acima vem sendo exposto sobre a abordagem comunicativa do ensino de língua, pode-se observar que esse construto teórico em vários de seus postulados tange a subjetividade do aluno-leitor. Quando a abordagem comunicativa do ensino de língua preconiza o “reinvestimento na aprendizagem da leitura e da escrita de competências de várias ordens à disposição dos alunos”, por exemplo, ela mostra claramente que a preocupação com a leitura como atividade subjetiva está no escopo de suas preocupações. Sabe-se também que o investimento na subjetividade incontida tornaria um trabalho com leitura inviável na escola. Diante desse fato, é importante considerar que é a polissemia da noção de leitura que poderá fornecer caminhos para que se possa realizar um trabalho em sala de aula com turmas das do tipo das escolas brasileiras. A respeito desses vários sentidos de noção de leitura Orlandi (1988) nos esclarece bem em seu texto intitulado *A polissemia da noção de leitura*, texto que ao nosso ver aqui se faz mister brevemente resenhar, pois, será justamente o conhecimento dos vários sentidos de leitura que poderá nos fornecer caminhos para realizarmos uma instrução leitorística que, sem abortar o seu caráter subjetivo, seja também passível de ser realizada nas turmas do ensino fundamental e médio.

Segundo a autora, em seu sentido mais amplo, leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos” o que justificaria a utilização desse termo para qualquer modalidade de leitura, escrita ou oral, uma vez que se tem a possibilidade de leitura diante de qualquer exemplar legível, não importando sua natureza. Leitura também pode significar “concepção”, como quando usamos a expressão “leitura de mundo”, por exemplo. O modo como se usa a palavra leitura espelha a relação com noção de ideologia de forma mais ou menos geral e indiferenciada

Num sentido restrito, leitura pode significar “a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto” e, se restringirmos ainda mais o sentido da palavra leitura, podemos vinculá-la à alfabetização, adquirindo o cunho de restrita aprendizagem formal, ou seja, a decifração de sinais gráficos que traduzem a linguagem oral. Pode-se afirmar, portanto, que é possível fazer uma longa enumeração de sentidos atribuíveis a própria noção de leitura, entretanto nos ateremos apenas ao sentido atrelado à ideia de interpretação e compreensão, a partir de um recorte na

perspectiva discursiva que norteará a nossa reflexão sobre a leitura.

Segundo Orlandi (1988, p. 8), desde que se assuma uma perspectiva discursiva, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar na produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s)
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Assim, entendemos que os itens (a) e (e) são análogos ao sentido mais restrito da acepção de leitura, demandantes de um suporte epistemológico que promova a aproximação do leitor ao texto, e que existem especificidades que balizam as escolhas adotadas.

Em contrapartida, podemos relacionar os itens (b), (c), (d) e (f) com a noção de “concepção”, entendendo que tanto a instauração de sentido como a subjetividade individual estão inter-relacionadas ao ser, leitor, sujeito historizado, culturalizado e partidário de alguma ideologia.

Do acima exposto chega-se à conclusão de que há que se fazer um recorte de um dos sentidos de leitura para que a atividade leiturística possa ser produzida em sala de aula, o que a própria ORLANDI (1988, p. 7) afirma ser possível de acontecer. Dentre os vários sentidos arrolados pela autora, daremos primazia ao terceiro, a saber:

No sentido mais restrito, acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão, etc., etc.

É neste momento que lançaremos mão da proposta metodológica de interpretação de textos na escola desenvolvida por SILVA (2003/2005) por ela se constituir de um estatuto de aparato metodológico de aproximação do texto.

3 Para uma proposta o ensino de leitura e interpretação de textos

Esse aparato metodológico de aproximação de textos se constitui de 3 etapas, a saber, “contemplando a cria”, “procurando os pais” e “gerando novos filhos”.

3.1 Primeira etapa – Contemplando a cria

A primeira etapa da metodologia denominada por SILVA (2005, p. 159) como “*contemplação da cria*” consiste no contato inicial do leitor-aluno com o objeto-texto. Nesse momento, no qual a observação atenta é a atividade prioritária do processo interpretativo, a estimulação das faculdades sensoriais primárias – a visão, a audição, o tato e olfato e o paladar – do aluno-leitor são primordiais para a percepção e apreensão objeto texto como ele se apresenta. Exemplificaremos neste estudo, a análise do poema “*Lição sobre a água*” de Antônio Gedeão, tomado como modelo prototípico de texto escrito. Ressaltamos, entretanto, que, em função do caráter multidisciplinar preservado nesta proposta metodológica, o objeto texto introduzido pode cingir qualquer área de conhecimento ou formato de apresentação.

Nesta primeira fase, o aluno-leitor deverá reter-se “ao dito”, ou seja, ao texto pura e simplesmente:

Lição sobre a água

Antônio Gedeão

Este líquido é água.

Quando pura

é inodora, insípida e incolor

Reduzida a vapor,

sob tensão e alta temperatura

move os êmbolos das máquinas que, por isso

se denominam máquinas de vapor.

É um bom dissolvente.

Embora com exceções, mas de um modo geral,

Dissolve tudo bem ácidos, bases e sais.

Congela a zero graus centesimais

E ferve a 100, quando a pressão normal

Foi nesse líquido que numa noite cálida de verão

Sob o luar gomoso e branco de camélia

Apareceu a boiar o cadáver de Ofélia

Com um nenúfar na mão

O objetivo é que a percepção se atenha aos elementos mais aparentes que se evidenciam na materialidade do texto: do primeiro ao terceiro versos estão presentes as propriedades características sensoriais da água. “*Este líquido é água. Quando pura é inodora, insípida e incolor*”. Nos três próximos versos o poeta descreve a utilidade do elemento e sua importância no cotidiano, ainda que transformada em estado gasoso. “*Reduzida a vapor, sob tensão e alta temperatura, move os êmbolos das máquinas que, por isso, se denominam máquinas de vapor. É um bom dissolvente. Embora com exceções, mas de um modo geral, dissolve tudo bem, bases e sais*”. Nos dois versos subsequentes estão referidas as propriedades físicas da matéria (temperatura de fusão e de ebulição): “*Congela a zero graus centesimais e ferve a 100, quando*

à *pressão normal*". Do décimo terceiro ao décimo sexto versos, o sujeito poético introduz um elemento novo. Forte, surpreendente: o cadáver de Ofélia.

Este estagio inicial, entretanto, não significa um reducionismo no potencial interpretativo, tampouco indica a existência do que se convencionou chamar de "leitura ingênua" pois tal ponto de vista implicaria a negação de que todo olhar que se lança sobre um texto é um olhar estruturado, dotado de uma experiência de mundo capaz de apreender os elementos que lhe são familiares. VIGNER (apud SILVA, 2002, p. 32) afirma que:

Só é legível o já lido, o que pode inscrever-se numa estrutura de entendimento elaborada a partir de uma prática de um reconhecimento de funcionamentos textuais adquiridos pelo contato com longas séries de textos.

3.2 Segunda etapa – Procurando os pais

Para que a leitura seja efetiva, é necessário que o aluno-leitor tenha em mente que tudo aquilo que é visível, audível, tátil ou "cliqueável" é relevante, mas é apenas uma parte da leitura, um primeiro conjunto de elementos que podem ser interpretados com a utilização de níveis de conhecimento de mundo do aluno-leitor. Mas é, sobretudo, o "não dito", ou seja, o que pode parecer imperceptível através da materialidade do texto, que vai alargar sua leitura e interpretação do objeto-texto, e esta configura a segunda parte da proposta que vai ser de valia para a concretização da interpretação.

Silva (2005, p. 162) afirma que "a crença na existência é a mãe da procura". A crença na existência de "não-ditos" que determinam a construção dos textos é o elemento desencadeador do processo de pesquisa que proporcionará a plena compreensão do que está sendo lido, portanto, a procura das relações de intertextualidade – um dos "não ditos" importantes que determinam a construção do objeto-texto – proporcionará o alargamento do universo cognitivo do aluno-leitor, sobretudo do conhecimento institucionalizado. Claude Duchet (1971, apud VIGNER, 1979, p. 32) observa que "Não existem textos 'puros'. Eles só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles".

Em relação ao processo de construção de uma genética textual Silva (2009, p. 4) assevera que:

É do conceito de 'genótipo' que retiramos a base para a sugestão dada nesta segunda etapa da proposta por nós, propositalmente, denominada PROCURANDO OS PAIS. A genética vem explicando e justificando as características visíveis de um organismo qualquer recorrendo à noção de 'genótipo' (...) Por extensão, em relação aos textos, propomos que se procurem os

possíveis textos-pais para que se entendam melhor os textos-filhos. Esta parte da proposta tem características estáticas e conseqüentemente está sujeita a ser gabaritada. Não será permitido ao leitor um exercício de subjetividade incontido. As evidências genótípicas têm de ser comprovadas.

Cientes da relação de parentalidade² entre os textos, seja na forma ou no conteúdo, se fará necessário, para a sua elucidação, que o aluno-leitor busque as relações entre eles. A partir desse momento lançamos mão das ferramentas de busca, disponíveis na rede mundial de computadores, que oferecerão inúmeras possibilidades, e dentre elas, aquelas que se relacionam diretamente com texto em questão. Os sites de busca constituem-se, basicamente, a partir de duas atividades: o "crawling", que é a atividade de procurar, a partir de uma "palavra de comando", todas as páginas relacionadas na grande rede, gerando tantos hipertextos quantos forem possíveis; e o "scoring", ou seja, a ordem de listagem dos resultados. Caberá ao aluno-leitor, a partir do *score* apresentado, selecionar o resultado que se relacione com o objeto-texto em questão.

Um aspecto relevante que deve ser levado em consideração quando empreendemos uma pesquisa na rede mundial de computadores está relacionado com a veracidade das informações obtidas. Nem tudo o que encontramos na rede pode ser tomado como verdadeiro. A dinâmica existente entre os meios interativos e a veracidade das informações divulgadas exige, por parte dos receptores, uma averiguação mais acurada sobre as fontes do conteúdo recebido como informação. Fatos como o crescente fluxo de informações, a natureza extemporânea, anônima, e ambígua do espaço virtual, podem gerar materiais descentralizados, inexatos, inverídicos e exagerados, portanto, quando falamos de utilização das tecnologias de informação como instrumento de pesquisa, não podemos deixar de instruir os aprendizes em relação aos procedimentos para a realização de uma pesquisa criteriosa.

Efetivamente, não existe uma forma de determinar se uma informação é válida ou não. O discernimento e a vivência do leitor são os únicos recursos de que poderão dispor. Assim, saber distinguir entre as informações de origem pessoal (opiniões, pareceres e interpretações) e fatos concretos; confirmar a veracidade dos conteúdos que pareçam duvidosos através da pesquisa em outros

² SILVA (2009, p. 9) afirma que "colocar o encontro da parentalidade (pai/mãe) dos textos como recomendação para atingimento de um nível não dito constitutivo do texto a ser lido é uma recomendação de cunho didático". É possível que encontremos outros níveis mais distantes de relação de parentalidade, que revelem aspectos importantes das relações entre textos manifestados através de continuidades, rupturas, descontinuidades, ampliação, redução. O autor menciona ainda que: "haverá sempre muitos 'links' para serem plausivelmente feitos em termos das prováveis ligações dos não-ditos constitutivos do texto que se está lendo".

sites da mesma natureza; observar se existência de itens identificadores dos introdutórios de repertórios (ficha técnica, origem, referências eletrônicas), específicos são procedimentos que devem ser levados em consideração.

Em relação Silva (2005, p. 162-163) afirma que “É importante que o aluno-leitor faça um cotejo minucioso apontando as características que estão presentes nos dois textos e que, por isso, estes textos eleitos possam realmente ser considerados como parentais”. Este cuidado deve se estender para o que, em suas aulas, o pesquisador Maurício da Silva denomina de “armadilhas aracnídeas”, considerando o aspecto tentacular do ambiente virtual.

Nos mares da Internet navega-se muito depressa, visitam-se muitos lugares e é muito comum que o navegador se desorienta. A vastidão de informações ao alcance de um clique e o aspecto hipermediático pode induzir o aluno-leitor a perder-se no emaranhado dos caminhos, distanciando-se do objetivo original. Por conta da espantosa facilidade de “se acharem coisas”, a seletividade deve ser um exercício constante na Internet e para isso é necessário que a leitura *skimming*, do texto se retenha até um determinado ponto que permita ao aluno-leitor perceber a relação direta com o objetivo procurado. Saber “separar o joio do trigo” é uma das competências que o aluno-leitor-navegador deverá desenvolver, da mesma forma como deve estar atento à objetividade.

No momento específico em que do desenvolvimento de nossa pesquisa se realiza, constatamos que, para o comando “Ofélia”, o score do buscador Google³ apresenta dois milhões, setecentos e trinta mil resultados dentre os quais apenas alguns poucos se relacionam com o texto proposto. Considerando os critérios já mencionados, após a pesquisa na Internet esperamos o aluno-leitor consiga estabelecer relação entre o poema de Gedeão e a obra teatral *Hamlet*, de William Shakespeare, entendendo que nesse contexto, Ofélia é uma jovem personagem da alta nobreza dinamarquesa, noiva do príncipe Hamlet que, ao ver seu romance impedido e o seu pretendente exilado, afoga-se num riacho e que essa imagem de Ofélia submersa nas águas inspirou vários artistas.

A partir desta informação, aclara-se a leitura do poema “uma lição sobre a água”, uma vez que os alunos poderão perceber que o item desestabilizador que, em princípio, apresentara-se como elemento “surpreendente ou incoerente” no fechamento do poema, na realidade estabelece relação de intertextualidade com um texto precedente. Assim, os alunos poderão perceber os não ditos contidos no texto que se traduzem através do contraste entre perspectiva científica e a imagem final, conferindo ao texto o aspecto lírico. É importante que os alunos tenham consciência de que as impressões

provocadas pela leitura do texto são de caráter subjetivo e pessoal, e para tal, não existe um “gabarito de leitura”.

A adoção dessa estratégia poderá desenvolver a autoconfiança no aluno leitor, proporcionando-lhe a capacidade de resolver alguns problemas de leitura e interpretação dos objetos-textos uma vez que adquiram a capacidade de perceber que os textos são produtos de um processo e estão em consonância com determinadas concepções, percepções e perspectivas.

3.3 Terceira etapa – Gerando novos filhos

A terceira parte desta metodologia propõe a continuidade da produção do saber a partir da produção de novos textos. Uma vez conhecedores das relações de parentalidade e filitude, o aluno-leitor poderá estabelecer novas relações intertextuais, que se interligarão com os textos originais através de hiperligações. Este exercício de subjetividade tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade interpretativa diante de novos desafios.

Dando continuidade nossa proposta metodológica, uma vez desvendados os não-ditos textuais, o professor deve, inicialmente, propor um debate sobre o tema do poema proposto, quando os alunos leitores manifestarão suas impressões pessoais e discutirão as diferenças interpretativas. Em seguida, explorando o tema “os quatro elementos”, pode propor que os alunos produzam textos, baseados no poema proposto, sob a perspectiva das relações intertextuais, usando como tema outra substância (terra, fogo, ar) com outras obras.

Uma outra atividade que pode ser explorada é a proposição de uma pesquisa de obras artísticas que explorem o tema do poema “uma lição sobre a água”. Os alunos deverão para isso, usar as ferramentas de busca disponíveis na Internet e, a partir dos resultados da pesquisa, produzir textos baseados na obra selecionada, partindo da descrição dos elementos mais evidentes compositivos da obra (cores, formas, ambiente, etc.) até a interpretação lírica da imagem. É bom dar um exemplo. A partir da criação da multimídia interativa, toda leitura é uma escritura em potencial, mas, sobretudo, as redes ensancham o texto, fazendo surgir um texto novo sem fronteiras próprias. Isso não significa que devamos desconsiderar integridade autoral como um fator relevante, mas indica que com o hipertexto, novas relações são estabelecidas.

Podemos afirmar, portanto, que estamos adentrando em uma espécie de fronteira da cultura, cujo sistema simbólico comportaria a admissão de que, virtualmente, tudo pode relacionar-se com tudo, ponto de vista este que marca uma nova etapa no desenvolvimento da humanidade e que está intimamente ligado à ideia de que todos os sistemas de correspondência são criações, e não são, portanto, nem transcendentais, nem prévios à variedade da experiência e muito menos imutáveis.

³ Google é um site de buscas considerado, atualmente, um dos mais populares do mundo.

Referências

GEDEÃO, Antonio. Lição sobre a água. Disponível em: <http://www.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/agua.html>. Acessado em: 19 nov. 2009.

LÉVY, Pierre. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LÉVY, Pierre. *A Internet e a crise do sentido*. In: PILANDO, Nilze Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da informática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

ORLANDI, Eni P. A polissemia da noção de leitura. In: *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PAPERT, Seymour. *Logo, computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa – ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Mauricio. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 3. ed. Niterói: EdUFF, 2002.

PAPERT, Seymour. *Língua afiada*. Niterói: Intertexto, 2005.

PAPERT, Seymour. *Interpretação de textos na escola (Universidade)*. Disponível em: <<http://www.profmauriciodasilva.pro.br/leitura.php>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

VIGNER, Gerard. Intertextualité, convention et de lisibilité. In: *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International, 1979. p. 62-66.

Recebido: 07.02.2010

Aprovado: 20.04.2010

Contato: <valmendonca2@terra.com.br>

<www.profmauriciodasilva.pro.br>