



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

JOSÉ MILTON GOMES TEIXEIRA

**ASPECTOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA:
TECENDO UMA RELAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO**

**FORTALEZA - CEARÁ
2010**

JOSÉ MILTON GOMES TEIXEIRA

ASPECTOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA:
TECENDO UMA RELAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Leitura e Escrita em L2/LE.

Orientação: Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa

FORTALEZA - CEARÁ
2010

T266a

Teixeira, José Milton Gomes

Aspectos que envolvem a compreensão leitora: tecendo uma relação dialógica para a construção do sentido / José Milton Gomes Teixeira – Fortaleza, 2010.
150 p.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helenice Araújo Costa
Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1.Compreensão responsiva 2.Dialogismo-Linguística
3.Polifonia 4.Intertextualidade 5.alteridade
I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades

CDD:418



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES

Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada –PosLA

Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará 60.410-690

Fone: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: **ASPECTOS QUE ENVOLVEM A
COMPREENSÃO LEITORA: TECENDO UMA RELAÇÃO DIALÓGICA
PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO**

BANCA EXAMINADORA

Maria Helenice Araújo Costa

Prof^a Dr^a Maria Helenice Araújo Costa – UECE

Orientadora

Maria Irandé Costa Moraes Antunes

Prof^a Dr^a Maria Irandé Costa Moraes Antunes – UFPE

1º Examinador

Rozania Maria Alves de Moraes

Prof^a Dr^a Rozania Maria Alves de Moraes – UECE

2º Examinador

DATA DA DEFESA: 23.08.2010

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me dado força e coragem ao longo desse tempo de muito estudo e dedicação.

A todos que fazem o Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA –, especialmente aos professores e colegas, pelo apoio e compreensão na consecução deste trabalho.

À Professora Irandé Antunes, o meu agradecimento pela orientação durante a elaboração do projeto desta dissertação.

À Professora Helenice Araújo, a minha gratidão e reconhecimento pelo acompanhamento cuidadoso, bem como pelas orientações imprescindíveis na realização e conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, João e Blandina, pelas lições de vida e apoio constante.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
FIGURAS	10
INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ATIVIDADE DE LEITURA E TÉCNICAS DE LEITURA	20
1.1. Introdução.....	20
1.2. A perspectiva do texto	21
1.3. A perspectiva do sujeito leitor	23
1.4. A perspectiva interacional.....	25
1.5. O sentido a partir de técnicas <i>bottom up</i> , <i>top down</i> e da competência linguística	26
 CAPÍTULO II – O SENTIDO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	31
2.1. Introdução	31
2.2. Conhecimento prévio e o sentido	33
2.3. Experiências de leitura e o sentido.....	38
2.4. Intertexto pessoal – <i>intertexto lector</i> - e sentido	43
2.5. Intertextualidade e sentido	46
2.6. Alteridade e sentido.....	51
2.7. Polifonia e sentido	54
2.8. A compreensão responsiva e o sentido	57
2.9. Conclusão	59
 CAPÍTULO III – A PESQUISA – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	63
3.1. Introdução	63
3.2. A pesquisa exploratória.....	64
3.3. Contexto da pesquisa.....	65

3.4. Os sujeitos.....	65
3.5. Instrumentos.....	66
3.6. Procedimentos.....	77
3.7. A coleta de dados.....	78
3.8. O corpus.....	79
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FATORES QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA	80
4.1. Introdução.....	80
4.2. Classificação e análise dos dados	81
4.2.1. O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido	81
4.2.2. As experiências de leitura e o processo de construção do sentido	91
4.2.3. O intertexto pessoal e o processo de construção do sentido	95
4.2.4. A intertextualidade e o processo de construção do sentido	102
4.2.5. A alteridade e o processo de construção do sentido	114
4.2.6. A polifonia e o processo de construção do sentido	118
4.2.7. A compreensão responsiva e o processo de construção do sentido	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	142
Anexo-A – Termo de Reconhecimento	142
Anexo-B – Amostra de Texto e Questionário	143
Texto-1 – <i>In Touch With Nature</i>	143
Questionário – Texto-1	143
Texto-2 – <i>A Woman's Place</i>	147
Questionário – Texto-2	147

RESUMO

Esta pesquisa é baseada em uma concepção bakhtiniana de leitura e construção do sentido. Além disto, esta toma conceitos da Psicolinguística, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que, conjugados, permitem considerar a leitura e a construção do sentido como um processo dialógico. Este trabalho de pesquisa teve como objetivo discutir o papel do conhecimento prévio, das experiências de leitura, do intertexto pessoal, da alteridade, da polifonia e da compreensão responsiva como enquadre teórico na reflexão sobre questões relacionadas à construção do sentido de textos argumentativos em LE por alunos do primeiro semestre do curso de Letras em uma universidade pública. Os dados foram obtidos durante uma intervenção pedagógica, na forma de questionários, que visava a construir uma base de dados acerca dos elementos a serem pesquisados em relação à compreensão leitora em LE. Posteriormente, procedeu-se à análise desses dados com base nas orientações obtidas do referencial teórico. Os resultados, considerados a partir de uma perspectiva dialógica de leitura por meio da qual o leitor é estimulado a estabelecer uma rede de relações mais diversificadas em relação ao material lido, permitiram concluir que o processo de construção do sentido do texto, e mais especificamente do texto em LE, pode ser discutido de forma mais efetiva. Um enquadre dialógico pode representar uma perspectiva mais ampla para se abordar a compreensão do texto que vai além de uma abordagem ascendente e descendente, ou de experimentos baseados em estratégias de leitura e competências linguísticas. Em termos de implicações pedagógicas, os resultados desta pesquisa evidenciam a relevância de se usar uma perspectiva dialógica quando se trabalha com textos argumentativos em inglês como LE. Mais ainda, esta perspectiva dialógica, além de oferecer um processo mais dinâmico e interativo da leitura, pode ajudar a formar leitores mais autônomos e críticos.

Palavras-chave: compreensão leitora; dialogismo; intertextualidade; polifonia; intertexto pessoal; alteridade.

ABSTRACT

This research is primarily grounded on a bakhtinian view of the reading process and meaning construction. In addition to that, it takes some concepts from psycholinguistics, textual linguistics, and from discourse analysis. These concepts, when combined, allow one to consider reading and the process of making sense as a dialogic one. Considering that, this research aimed at discussing the role of the background knowledge, reading experiences, personal intertext, alterity, polyphony, and responsive understanding as a theoretic framework to discuss issues related to how readers – eight Brazilian students from a public university at the Undergraduate Program in English and Literature (Letras), first period – read and construct meaning when using argumentative texts in English as a foreign language (EFL). The data for this work were obtained by means of applying an instrument containing two texts and two questionnaires with ten questions each. These questionnaires were applied in order to build up a data base regarding the aspects which were observed in the subjects' reading comprehension process of texts in EFL. Subsequently, an analysis was carried out in order to interpret these data based on a dialogic framework through which the readers were stimulated to establish a varied network of relations when reading. The findings of this research allowed concluding that the process of reading and meaning construction can be better understood when taking into account a dialogic approach. Second, a dialogic framework goes beyond a study of reading based on bottom up and top down processes, or experiments carried out based on reading strategies and linguistic competence. Third, it can offer a broader view of the reading process. Moreover, in terms of pedagogic implications, the findings of this research show the relevance of working with a dialogic approach when dealing with reading and reading comprehension of argumentative texts in EFL. Finally, this dialogic view, besides of offering a more dynamic and interactive process of reading, it also can help developing more autonomous and self-reflective readers.

Key words: reading comprehension; dialogism; Intertextuality; polifony; personal intertext; alterity,.

FIGURAS

QUADRO 1 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i>	67
QUADRO 2 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i>	68
QUADRO 3 Questionário-1 Texto-1 Item-I	70
QUADRO 4 Questionário-1 Texto-1 Item-II	71
QUADRO 5 Questionário-1 Texto-1 Item-III	72
QUADRO 6 Questionário-1 Texto-1 Item-IV	73
QUADRO 7 Questionário-1 Texto-1 Item-V	73
QUADRO 8 Questionário-1 Texto-1 Item-VI	74
QUADRO 9 Questionário-1 Texto-1 Item-VII	75
QUADRO 10 Questionário-1 Texto-1 Item-VIII	75
QUADRO 11 Questionário-1 Texto-1 Item-IX	76
QUADRO 12 Questionário-1 Texto-1 Item-X	77
QUADRO 13 Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa	81
TABELA 1 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido – Item-I	83
TABELA 2 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido – Item-I	84
TABELA 3 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-I	84
TABELA 4 - <i>In Touch With Nature</i> – O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido – Item-II	87
TABELA 5 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido – Item-II	88
TABELA 6 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-II	88
TABELA 7 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – As experiências de leitura e o processo de construção do sentido – Item-III	92

TABELA 8 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – As experiências de leitura e o processo de construção do sentido – Item-III	92
TABELA 9 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-III	93
TABELA 10 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – O intertexto pessoa e o processo de construção do sentido – Item-IV	96
TABELA 11 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – O intertexto pessoal e o processo de construção do sentido – Item-IV	97
TABELA 12 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-IV	97
TABELA 13 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – A intertextualidade ampla e o processo de construção do sentido – Item-V	103
TABELA 14 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – A intertextualidade ampla e o processo de construção do sentido – Item-V	104
TABELA 15 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-V	104
TABELA 16 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – A intertextualidade temática e o processo de construção do sentido – Item-VI	108
TABELA 17 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – A intertextualidade temática e o processo de construção do sentido – Item-VI	108
TABELA 18 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-VI	109
TABELA 19 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – A intertextualidade implícita e o processo de construção do sentido – Item-VII	112
TABELA 20 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – A intertextualidade implícita e o processo de construção do sentido – Item-VII	112
TABELA 21 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – A alteridade e o processo de construção do sentido – Item-VIII	116
TABELA 22 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – A alteridade e o processo de construção do sentido – Item-VIII	116
TABELA 23 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-VIII	116
TABELA 24 Texto 1 - <i>In Touch With Nature</i> – A polifonia e o processo de construção do sentido – Item-IX	119
TABELA 25 Texto 2 – <i>A Woman's Place</i> – A polifonia e o processo de construção do sentido – Item-IX	118

TABELA 26 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-IX 119

TABELA 27 Texto 1 - *In Touch With Nature* – A compreensão responsiva e o processo de construção do sentido – Item-X 122

TABELA 28 Texto 2 – *A Woman's Place* – A compreensão responsiva e o processo de construção do sentido – Item-X 123

TABELA 29 – Média das respostas – Textos 1 e 2 - Item-X 123

INTRODUÇÃO

O Problema das relações dialógicas. Essas são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou lingüísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser *enunciados integrais* (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais *exprimem* a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados (BAKHTIN, 2006, p.330-331).

Esta dissertação se propõe apresentar uma reflexão acerca da leitura e do processo de construção de sentido de texto em LE (língua estrangeira, doravante LE) a partir de um estudo realizado com alunos do primeiro semestre do curso de letras da Universidade Estadual do Ceará. A partir de uma abordagem dialógica, foram explorados vários aspectos que envolvem a compreensão leitora a fim de oferecer subsídios complementares para o processo de leitura e construção do sentido.

Esta abordagem toma como base alguns princípios da teoria dialógica segundo a qual a construção do sentido integra o processo dialógico, no qual o leitor “se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo”¹ que é a própria compreensão responsiva (BAKHTIN, 2006, p. 332). Além da teoria bakhtiniana, para a realização deste trabalho, buscaram-se outros referenciais teóricos relacionados à leitura e ao processo de compreensão para oferecer uma melhor análise do estudo em questão. Esta abordagem deve interessar tanto aos professores de inglês (como LE), em sua tarefa de orientadores do processo de leitura, como aos estudiosos de questões mais gerais relacionadas à compreensão textual.

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de Leitura e Escrita em L2/LE – Análise de propriedades e aspectos da compreensão do texto escrito – do Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da UECE – Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa espera contribuir com aqueles que buscam substanciar o debate

¹ O termo *terceiro*, como o próprio Bakhtin esclarece, não é empregado no sentido literal, aritmético. O termo *terceiro* pode ser um número ilimitado de participantes (Bakhtin, 2006).

acerca de questões relacionadas à compreensão leitora e, portanto, contribuir para a prática de leitura e orientação desta.

A este respeito, a formulação do título apresenta a compreensão leitora e a dialogia como questões centrais. Compreensão leitora, neste trabalho, refere-se à busca de produção de sentido, revelada pelo conhecimento do leitor nas informações textuais e não-textuais. Compreensão leitora envolve a capacidade de inferir, encontrar relações, implicações, desdobramentos, causas, e disso tudo formar uma síntese significativa (MARCUSCHI, 2002). A compreensão leitora depende da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem recorrendo a vários elementos (OLIVEIRA, 2002). A compreensão leitora varia em graus, de indivíduo para indivíduo, de acordo com a situação comunicativa e com os sujeitos que estão agindo na interação (e seus conhecimentos do assunto, do outro, dos recursos linguísticos, etc). Cada leitor possui um nível de compreensão leitora, assim como cada texto apresenta condições de interpretabilidade, as quais podem estar ligadas diretamente às relações de textualidade ou a outros fatores.

Por fim, neste trabalho, a compreensão leitora pode ser entendida como um processo dinâmico e interativo que vai além de uma perspectiva ascendente ou descendente da atividade de leitura e da aplicação de um conjunto de técnicas de leitura. Isto é, pensa-se no fenômeno em si e de um modo generalizador, não preso a uma determinada língua.

Nesta pesquisa, compreensão leitora e dialogia estão intrinsecamente ligadas. E o termo *dialogial/dialógica* aqui nesta pesquisa vem da teoria bakhtiniana de *dialogismo*, ou seja, o *dialogismo* a partir do trabalho de Bakhtin (1986, 2006). Nestas obras, Bakhtin postula que a compreensão é de natureza dialógica. Esse conceito tem sido objeto de discussões e servido de auxílio para investigações em diferentes áreas do conhecimento. E é esta visão de dialogismo que servirá de referência para as reflexões aqui apresentadas quando se ressalta a natureza complexa e inconclusa do processo de construção do sentido (DI FANTI, 2003). Mais ainda, este conceito de dialogismo dará base para se tecer um enquadre teórico que tratará da construção do sentido do texto a partir de relações mais flexíveis entre o leitor, o texto, o contexto, etc.

O problema pesquisado nesta dissertação foi formulado a partir da prática docente deste pesquisador em atividades que envolviam a compreensão de textos

em LE. Constatou-se que assim como se comportam na leitura em língua materna, também em LE, os leitores, ao compreenderem um texto, estabelecem uma ativa posição responsiva em relação ao texto em estudo. Isto é, eles concordam, discordam, são enriquecidos pelo texto, acrescentam algo novo ao texto e acabam se tornando co-construtores do sentido.

Tomando-se essa realidade como ponto de partida, buscaram-se nos estudos sobre a teoria dialógica de Bakhtin orientações que pudessem dar voz a essas questões de leitura e compreensão em LE. Por conseguinte, cabe a esta incursão teórica explorar algumas possibilidades dessa perspectiva dialógica no tocante a oferecer pistas em questões relacionadas à leitura em LE. Assim, parece relevante refletir, com base em uma perspectiva dialógica, como o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva podem contribuir para se vislumbrar um processo mais dinâmico e interativo de abordagem da compreensão leitora.

Dentro do contexto descrito acima, a pergunta principal desta pesquisa é a seguinte: qual a viabilidade de uma abordagem dialógica do processo de leitura e construção do sentido? Detalhando-se mais a questão, indaga-se: de que modo fenômenos como o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva podem contribuir para ampliar a reflexão acerca da compreensão leitora de leitores que têm o inglês como LE?

Considerando as indagações acima, a hipótese que se utiliza nesta pesquisa é a de que o processo de leitura e construção do sentido acontece num espaço colaborativo e que quando analisado a partir de pressupostos interacionais mais amplos, tal processo poderá revelar novos elementos significativos acerca da leitura.

Assim sendo, o objetivo amplo desta pesquisa é refletir sobre o processo de leitura e construção do sentido por um viés dialógico, tomando como base esses fatores acima mencionados (conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva).

De forma específica, este trabalho se propõe, em primeiro lugar, explanar cada um destes fatores e, com base na teoria bakhtiniana, articulá-los a fim de oferecer uma visão mais dinâmica e interativa do processo de leitura.

Em segundo lugar, com base nesses passos metodológicos acima descritos, e a partir de um instrumento de pesquisa – texto e questionário (Anexo-B, p.143-147) (desta dissertação) –, esta dissertação procura sugerir como o professor pode explorar outros aspectos além dos que costumeiramente são explorados no ensino de línguas, com base na teoria de Bakhtin, a fim de tornar a compreensão textual em LE mais dinâmica e interativa².

Por último, esta proposta de trabalho, apesar de limitada³, objetiva ainda trazer implicações para se repensar a compreensão leitora de leitores proficientes em inglês (LE), tentando lidar com uma visão ampliada do processo. Conforme se tem conhecimento, alguns dos estudos mais conhecidos e experimentos que exploram a influência do conhecimento prévio (*background knowledge*) na compreensão leitora de estudantes proficientes em inglês como L2 se deparam com questões para as quais uma interpretação baseada no conhecimento prévio (*background knowledge*) e na proficiência linguística não pode oferecer respostas⁴. Entende-se que uma abordagem dialógica do texto e do processo de compreensão do leitor seja mais eficiente para estimular a percepção de outros aspectos que estão por trás do processo de construção do sentido do texto (em L2/LE).

² A diferença entre os termos LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua) não será relevante para o escopo desta pesquisa. Embora o contexto linguístico desta pesquisa seja de LE, a discussão aqui apresentada pode ser aplicada também a um contexto de L2.

³ Reconhece-se que esta abordagem da compreensão leitora, apesar de procurar discutir a compreensão de leitura a partir de vários elementos, não deixa de ser limitada. Reconhece-se que o processo de leitura e construção do sentido é muito mais amplo e complexo para ser encapsulado em um modelo teórico apenas. Dessa forma, essa proposta, como outras, oferece subsídios complementares para se discutir a compreensão e o processo de construção do sentido.

⁴ Roller e Matambo (1992) apresentam um experimento aplicado a um grupo de estudantes de Zimbábue onde, entre outras coisas, procuram analisar a influência do *background knowledge* quando esses leitores lêem um texto em inglês (L2). Elementos tais como a concretude do texto, a familiaridade com o texto e a proficiência na língua não foram suficientes para responder com clareza algumas perguntas ao final do experimento. A saber: Por que, em alguns casos, os sujeitos lembraram e compreenderam melhor um determinado texto? Se todos tinham o mesmo grau de proficiência em inglês, por que nem todos obtiveram o mesmo nível de compreensão leitora? De forma semelhante, Carolyn Gascoigne apresenta um experimento explorando a papel da competência gramatical para a compreensão leitora. O objetivo do seu estudo era investigar se havia ou não uma relação negativa entre um exercício centrado na forma gramatical e o sucesso da compreensão de aprendizes de L2. Em seus achados, a pesquisadora não conseguiu determinar se havia ou não uma diferença estatística significativa. Mesmo os leitores com uma competência gramatical inferior obtiveram uma compreensão satisfatória. Esses achados vêm reiterar a ideia de que a compreensão leitora não é determinada pela competência gramatical. Há outros elementos que os leitores acessam no seu processo de leitura e construção do sentido.

Tendo em vista o que foi explicitado sobre as motivações que redundaram nesta pesquisa, bem como sobre os objetivos que se estabeleceram para desenvolvê-la, pode-se considerar relevante o presente trabalho. A discussão que se iniciou nos limites deste estudo põe em evidência a necessidade de se refletir acerca da prática de compreensão leitora e da busca de uma melhor maneira de se intervir sobre ela, considerando-se a insatisfação com as abordagens mais restritivas. Uma vez aceita a ideia de que a compreensão leitora é um fenômeno complexo, deve-se entender que abordar tal fenômeno a partir de uma perspectiva mais interativa contribuirá para tornar a compreensão mais fluente, na medida em que se exclui a possibilidade de limitação e redução do sentido.

São vastos os estudos na área de leitura explorando a compreensão a partir de perspectivas ascendentes e descendentes bem como das estratégias de leitura e da fluência na língua alvo. De igual modo, o mesmo se comprova acerca de estudos sobre a utilização do conhecimento prévio na área de leitura e vocabulário. O mesmo ainda se verifica em relação à interação no ensino de leitura em LE.⁵ Diante dessa realidade, existe um diferencial nesta proposta de pesquisa em relação às citadas que é o fato de esta trazer outros elementos para o debate. Isto implica dizer que a compreensão de leitura, nesta dissertação, não é entendida como algo que é imposto pelo texto, criado pelo leitor isolado⁶, produto da aplicação de técnicas de leitura, ou infundida pelo contexto relacional. Ela é construída a partir de uma articulação de compartilhamento.

Uma vez constatada a lacuna em pesquisa sobre a compreensão de leitura a partir desse viés, de tal fato decorre a necessidade de uma abordagem dialógica. Entende-se, pois, que esta abordagem constitui um recurso útil, capaz de imbricar elementos psicolinguísticos, textuais, intertextuais e interacionais na busca por uma compreensão de leitura que possa ser cada vez mais relevante.

Em se tratando da habilidade de compreensão textual, estudantes de inglês como língua estrangeira frequentemente deparam-se com a necessidade de ler e entender material autêntico, seja na sala de aula ou fora dela. Esta proposta de

⁵ Referente à questão acima levantada, alguns trabalhos podem ser citados. Por exemplo, Benousan (1998), que mostrou o efeito da ativação de esquemas na compreensão de leitura de estudantes de inglês, o trabalho de Bartlett (1961) demonstrando o papel do conhecimento prévio na memória, as pesquisas de Anderson (1990) e de Branford (1994); a dissertação de mestrado de Varela (2006), que explora o conceito de conhecimento prévio como elemento facilitador da compreensão de textos em LE.

⁶ Para mais detalhes sobre essas questões, veja o trabalho de Leffa (1999).

estudar aspectos da compreensão de textos a partir de uma perspectiva dialógica tem implicações práticas para ajudar o sujeito leitor a empenhar-se com o atinente problema. Essa abordagem sugere uma prática de leitura em que a preocupação primeira é como construir o sentido e facilitar a participação do leitor no discurso, a partir de elementos que ele já adquiriu. Com efeito, não é suficiente o conhecimento da forma, do vocabulário, do gênero textual (WEICKERT e GAMA, 2005), da fluência na língua, ou a habilidade de aplicar técnicas de leitura, mas, sobretudo, o que o indivíduo precisa acessar, perceber e usar criativamente em seu favor.

Sobre esse aspecto, pode-se perceber que uma articulação dialógica impele o leitor a ir além do texto e dos elementos de superfície textual, da aplicação de estratégias e da fluência, abrindo-se para um contexto maior: o cognitivo, o intertextual, o metatextual e o dialógico. Não obstante, é importante enfatizar que não se trata de descartar ou minimizar o papel de outras abordagens do processo de leitura. Novamente, trata-se de oferecer subsídios complementares para se discutir o que envolve a compreensão leitora do sujeito.

Nesta pesquisa, o aspecto qualitativo ajudará a compreender as informações levantadas no referencial teórico a partir de um inter-relacionamento com os aspectos explorados na pesquisa de campo de acordo com as hipóteses estabelecidas pelo pesquisador.

Para tanto, a pesquisa privilegiou o conceito de compreensão dialógica em Mikhail Bakhtin como modelo teórico interpretativo para os resultados obtidos da pesquisa de campo.

Colocando em questão a aplicabilidade desta abordagem, como já foi referido anteriormente, esta foi testada em um estudo com alunos do primeiro semestre do curso de letras da UECE – Universidade Estadual do Ceará. O instrumento para coleta de dados baseou-se na aplicação de um texto seguido de questionário elaborado pelo próprio pesquisador. De posse desse material, analisaram-se os resultados com base no referencial teórico dentro de um enquadre dialógico da teoria bakhtiniana.

Para contemplar o acima proposto, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo faz uma apresentação sumária de três perspectivas de construção do sentido na atividade de leitura, seguida de uma breve revisão de alguns estudos, acerca da leitura, baseada em técnicas de leitura e na competência linguística. Este capítulo servirá como base para oferecer um referencial mais amplo

baseado numa articulação dialógica⁷ de outros aspectos que envolvem o processo de construção do sentido.

O segundo capítulo apresenta uma revisão de bibliografia que servirá de referencial teórico interpretativo desta pesquisa. Nessa parte, alguns elementos do modelo dialógico de Bakhtin serão intercalados na discussão com o objetivo de fundamentar o caráter dialógico da construção do sentido, ou seja, argumentar como o sujeito leitor acessa e interage com uma realidade ampla e variada de outros recursos no seu processo de compreensão leitora.

O terceiro capítulo refere-se à pesquisa aplicada, seus objetivos e passos metodológicos.

O quarto capítulo trata da apresentação e interpretação dos dados coletados na pesquisa aplicada.

Por último, as considerações finais tratam das conclusões alcançadas e das possíveis aplicações das reflexões obtidas a partir do referencial teórico e dos resultados da pesquisa aplicada. Nessa parte, também se propõe responder às questões de pesquisas levantadas, tomando como base os dados coletados.

⁷ Por articulação dialógica aqui deve-se entender o exercício de se estabelecer contatos entre os diferentes elementos ligados à compreensão leitora explorados no referencial teórico. Dessa forma, uma articulação dialógica vem reforçar o permanente diálogo, proporcionado pelos diferentes elementos, que precisam ser estabelecidos a fim de discutir questões relacionadas à construção do sentido.

CAPÍTULO I

PERPECTIVAS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ATIVIDADE DE LEITURA E TÉCNICAS DE LEITURA

Não tem sido difícil encontrar casos em que as pessoas produzem textos pretendendo veicular um efeito de sentido e os interlocutores os tomam como gerando outros. Que isso aconteça, não é um grande problema, já que a linguagem é relativamente indeterminada, não contendo todos os ingredientes necessários para a sua interpretação e devendo contar com o conhecimento prévio do leitor. O problema ocorre, quando, apesar de ser evidente que nos textos o sentido é negociado, por algum tipo de absolutização dos parâmetros individuais da leitura, a postura se radicaliza e se chega a defender princípios como *esta é a minha leitura*. (CATTELAN, 2005, p.18)

1.1 Introdução

Como já foi mencionado antes, neste capítulo, a fim de apresentar a problemática que esta pesquisa quer confrontar, discutem-se três perspectivas de processamento da informação na atividade de leitura. Acerca destas, apresenta-se uma sinopse tomando como base os estudos de Leffa (1999, 1996a, 1996b). Ainda nesta parte, debate-se uma linha de estudo que toma como base as técnicas *bottom up* e *top down*⁸ e a competência linguística. A este respeito, será feita uma revisão

⁸ Ao longo desta dissertação o termo 'estratégias de leitura' é usado como sinônimo para 'técnicas de leitura'. As fontes tomadas como referência para esta questão assim o fazem indistintamente. Por exemplo, AGUIAR, FREIRE e ROCHA (2002, p.40), quando fazem referência a *skimming* (estratégia do tipo *top down*) dizem que esta "é uma estratégia específica que possibilita através de uma leitura rápida e eficiente a compreensão geral do texto. Através desta técnica pode-se decidir se o assunto é de interesse ou não." De igual modo, em relação a *scanning* (estratégia do tipo *bottom up*), as referidas autoras descrevem-na como sendo "uma estratégia através da qual o leitor tenta localizar informações em um texto." E acrescentam que através desta "leitor é treinado a concentrar sua atenção só na informação que deseja obter" (2002, p. 50). Não obstante, é importante destacar que há uma diferença entre estratégia e técnica de leitura. Para Solé, as estratégias são "procedimentos de caráter elevado" e, como tais, "não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas" (2008, p. 69, 70). Esta distinção é relevante para a presente discussão porque a pesquisa aqui aplicada utiliza-se de um instrumento de leitura para ajudar os informantes durante a pesquisa. Porém, com isto não se está querendo apresentar mais uma técnica de leitura. Pois como bem ressalta Solé (1998, p.73), agindo desta forma corre-se "o perigo de transformar o

de alguns modelos de pesquisas cujo foco, na área de compreensão leitora em LE/L2, está polarizado no binômio: técnicas de leitura e competência linguística.

Desta forma, este capítulo servirá para dar início à reflexão sobre como o processamento da informação na atividade de leitura não é algo preciso nem determinado pelo autor, pelo texto ou pelo leitor. O autor não tem controle do texto que escreve quando este se encontra em posse de uma determinada comunidade discursiva. O sentido que ele pretende veicular pode não ser percebido pelo leitor. Isto acontece porque os textos não trazem em si tudo o que o leitor precisa para saber compreendê-los. Disto decorre que uma perspectiva centrada no texto ou no leitor é incipiente para dar conta do complexo processo que envolve a compreensão leitora.

De forma semelhante, o processamento da informação com vistas à construção do sentido não pode ficar restrito à aplicação de técnicas que supostamente provocariam o uso de estratégias ascendentes e descendentes. O leitor, mesmo quando se torna um agente ativo do processo, não tem a última palavra. Ele é sempre co-construtor. No seu processo de compreensão, ele faz relações de acordo com suas referências, suas opiniões e suas visões de mundo mais do que a partir da aplicação de estratégias do tipo *bottom up* e *top down*.

Conforme essas considerações introdutórias feitas acerca da construção do sentido, no que se segue, passa-se a considerar a perspectiva do texto, do leitor, a interacional, e duas técnicas de leitura. Isto é, objetiva-se discutir, de forma sucinta, com estas abordam a construção do sentido.

1.2. A perspectiva do texto

Em relação às diferentes perspectivas acerca da compreensão leitora e da construção do sentido, passa-se agora a discorrer sobre a perspectiva do texto.

Sob essa perspectiva, na década de 50 e 60, em estudos sobre a importância do texto, imaginava-se que o texto fosse transparente, mostrando o

que é um meio em um fim”. Isto é, o objetivo desta dissertação não é oferecer um conjunto de estratégias entendidas como “procedimentos que detalham e prescrevem o que deve constituir o curso de uma ação, neste caso de leitura” e como aplicá-las na leitura. Como já foi dito antes, o objetivo é ampliar a discussão acerca da compreensão leitora usando uma proposta interacional mais ampla. O objetivo da pesquisa aplicada é sugerir ao leitor o que pode ser levado em conta na hora da leitura, qual seja, um contexto relacional amplo e flexível.

conteúdo da maneira mais clara possível. O grau de compreensão pelo leitor dependia absolutamente das características do texto. Dessa forma, a leitura não era vista como um processo seletivo, no qual o leitor, sujeito ativo, buscava as informações que lhe interessassem. A leitura era um processo passivo e consistia em obter-se o conteúdo que se supunha subjacente ao texto. O sentido era algo que se extraía unicamente do texto. Tudo de que o leitor precisava era encontrá-lo e extraí-lo. Quanto mais conteúdo se extraísse, melhor seria a leitura. Além disso, o sentido de um texto era único. No topo desse processo de leitura linear, estava a competência lexical que suplantava todos os demais aspectos. Por fim, a compreensão era como que uma caixa preta. Uma espécie de lugar para onde as sentenças iriam quando o leitor as entendesse (LEFFA, 1996a).

Aqui, o movimento acontece do texto para o leitor. O uso do verbo *extrair* coloca a ênfase no texto. Como se o texto estivesse repleto de coisas e tudo o que o leitor precisa fazer é escavar para encontrar o que precisa. A esse respeito, Leffa usa a metáfora da mina:

Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor (LEFFA, 1996a, p. 12)

Para o autor, essa visão de leitura está relacionada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo. Ao leitor, como um minerador, cabe descer ao fundo dessa mina e garimpar o que já está lá escondido e trazer esse significado para a superfície. Mais ainda, como o texto é depositário do significado, o texto e o significado têm que ser apreendidos pelo leitor na sua totalidade. E para a execução dessa tarefa laboriosa, o leitor precisa fazer uma leitura cuidadosa, consultar dicionário sempre que uma palavra desconhecida aparecer, bem como fazer anotações das palavras para que ele possa fazer revisões posteriores que ajudarão a enriquecer o seu vocabulário na sua tarefa de extrator do significado do texto (LEFFA, 1996a, 1996b).

Sob esse ponto de vista, o uso do contexto para ajudar na compreensão de palavras desconhecidas é completamente desencorajado, uma vez que a leitura

é um processo exato e como tal não permite aproximação conceitual de palavras. Valer-se do contexto para a compreensão de palavras desconhecidas observando o uso e as situações em que elas se encontram é cair nas armadilhas do texto. Para não cair nesse erro, o leitor tem que se prender a todo vocábulo que o texto apresenta bem como analisá-lo para que seu verdadeiro significado possa ser extraído (LEFFA, 1996a).

Nessa perspectiva, o aspecto visual é de extrema importância. Os olhos do leitor são as portas de entrada do texto e o seu raciocínio, por sua vez, é comandado pelo que entra pelos olhos. Nenhuma palavra poder ter seu sentido antecipado antes de ser vista. Nesse caso, a predição, como uma estratégia de leitura que permite ao leitor se antecipar ao texto, interagir com o texto, predizer o que o autor vai relatar, é desaconselhada.

Não obstante, de acordo com essa perspectiva, o leitor como um incansável minerador tem muito a ganhar. Assim como uma mina, se o texto é pobre o leitor permanecerá pobre. Por outro lado, se o texto for rico o leitor se enriquecerá, aumentará o seu conhecimento acerca de tudo.

Para Leffa (1996a) essa perspectiva é focada no ato da leitura, e seu valor é medido depois que esta terminou. A ênfase está no produto e não no processo. A leitura é um processo ascendente. Como na mina, a construção do sentido sobe das profundezas do texto ao leitor. O texto é processado de forma linear.

1.3. A perspectiva do sujeito leitor

Uma segunda perspectiva, a do sujeito leitor, sustenta que a construção do sentido do texto repousa no leitor. Essa concepção de leitura e construção do sentido é baseado na aceção de que ler é atribuir sentido. O foco passa a ser o leitor. O texto não tem mais uma função determinante. Agora o que o texto provoca no leitor depende de suas bagagens prévias. No ato da leitura, o leitor aciona os seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos e dessa forma não mais extraí, mas atribuí arbitariamente o sentido (LEFFA, 1996a).

Ler se torna uma prática mais flexível. Isto é, a leitura pode tanto ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial. O leitor não está obrigado a consultar o dicionário cada vez que encontrar uma palavra desconhecida. Na verdade, o leitor é

encorajado a usar o contexto para identificar o sentido das palavras desconhecidas. Mesmo quando encontrando uma frase de difícil compreensão, o leitor é incentivado a seguir adiante e usar todo o contexto para solucionar problemas de leitura. No final da leitura, o leitor não tem que ter apreendido a mensagem na sua íntegra (LEFFA, 1996a, 1996b).

A leitura deixa de ser um processo linear e passa a ser um procedimento de levantamento de hipóteses. A compreensão não está determinada por aquilo que entra pelos olhos, que se encontra na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles, o conhecimento do leitor. Nessa visão, ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo ao leitor a adoção de medidas corretivas para reorientar a sua compreensão. O leitor se caracteriza por ser ativo, uma vez que atribui significado, faz previsões, separa amostras, confirma e corrige hipóteses sobre o texto. Por sua vez, a compreensão não é mais um produto final, acabado, mas um processo. Nesse processo, as estratégias e os recursos que o leitor usa para atribuir o significado ao texto recebem atenção do professor ou pesquisador (LEFFA, 1996a).

Um dos riscos dessa perspectiva centrada no leitor para a construção do sentido do texto é que a compreensão fica reduzida a algo que acontece na mente do leitor. E a construção do sentido do texto passa a ser abordada como uma questão de foro íntimo e imune a qualquer influência externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar (LEFFA, 1999).

Ao se definir a leitura e a compreensão como um processo de extração (perspectiva do texto) ou como atribuição de significado (perspectiva do leitor) colocam-se problemas intransponíveis face a uma proposta dialógica. A complexidade do processo de leitura e construção do sentido não permite polarização dessa natureza. Logo, não basta apenas somar as duas perspectivas. É preciso considerar de forma mais ampla e flexível o que acontece quando o leitor se encontra com o texto e o que envolve esse encontro que o leva a construir sentido.

Assim, esses dois modelos não são satisfatórios para o objetivo desta pesquisa. Eles não contemplam a complexidade que envolve o processo de construção do sentido. São perspectivas úteis, porém limitadas, uma vez que a compreensão leitora fica polarizada, ora no texto, ora no sujeito leitor.

1.4. A perspectiva interacional

Para Leffa (1999), falar de perspectiva interacional da leitura é uma redundância. Para este autor, não é possível uma abordagem que não seja interacional. Mesmo assim, com o propósito de expor esta perspectiva da leitura ele recorre a duas propostas maiores de abordagem: a psicolinguística e a social. Do paradigma psicolinguístico, Leffa explora duas propostas: a transacional e a teoria da compensação.

Na proposta transacional, o conhecedor e o conhecido passam por transformações durante o processo do conhecimento. Há uma troca de influência entre o leitor e o texto. A leitura passa a ser vista dentro de um contexto relacional no qual todos os envolvidos sofrem e causam mudanças entre si. Já a partir da teoria da compensação, Leffa (1999) aponta que a leitura demanda conhecimentos múltiplos do leitor, e que a construção do sentido depende da colaboração desses vários conhecimentos envolvidos. Dessa forma, quando o leitor tem um déficit em um desses conhecimentos ele compensa essa limitação através de outras fontes.

Explicando a perspectiva interacional da leitura a partir do paradigma social, Leffa (1999) destaca que a leitura precisa ser vista também como uma atividade social na qual o sentido não está polarizado no texto nem no leitor. A leitura e a compreensão desta está inserida no contexto das práticas sociais. Disto decorre que o leitor precisa não apenas ser instruído na leitura, mas também ser introduzido nas práticas sócias que envolvem os diferentes textos.

Considerando esta perspectiva interacional apresentada a partir dos estudos de Leffa (1999, 1996a), no capítulo 2 desta dissertação continuar-se-á discutindo o caráter interacional da leitura a partir de um referencial teórico mais amplo apoiado na teoria dialógica de Bakhtin. O objetivo deste capítulo será estender a reflexão sobre a leitura como um processo dinâmico e interativo.

Retomando a discussão acerca dos processos ascendentes e descendentes de se abordar a leitura e a compreensão desta, passam-se agora a considerar alguns estudos cujo foco são as estratégias to tipo *bottom up* e *top down*.

1.5. A construção do sentido a partir de técnicas *bottom up* e *top down*

O sentido, na perspectiva das competências e das técnicas de leitura, assim como na perspectiva do texto e do leitor, é visto como um processo ascendente ou descendente. A leitura é explorada a partir de um conjunto de estratégias do tipo *bottom-up* e *top-down*. Este modelo parte do princípio de que a construção do sentido é o resultado da aplicação desses processos concebidos como técnicas previamente ensinadas e da proficiência na língua alvo.

Acerca destas técnicas, o atual cenário de estudos tem recebido uma crescente atenção. Muitos desses estudos têm abordado a compreensão de leitura a partir das competências linguísticas que os leitores precisam ter e das estratégias (vistas como técnicas) de leitura que precisam dominar para assim ler um texto e ser capaz de compreendê-lo. Esses estudos têm concluído que os leitores, em ambos os casos, recorrem a um grupo de competências linguísticas e técnicas de leitura para a construção do sentido do texto (AHMAD e ASRAF, 2004; BARNETT, 1988; BRANTMEIER, 2002; DENARDI e GIL, 2005; GASCOIGNE, 2005; GORSUCH, 2006; GÜRSE, SARYÇOBAN e YIÓITER, 2005; NUNES, 2007; SANTORUM e SCHERER, 2008). Nesses estudos, o conjunto de competências comumente identificadas e estudadas em relação à compreensão de leitura são: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica⁹. Essas competências, por sua vez, assistem os leitores complementando as várias técnicas de leitura¹⁰ com o objetivo de facilitar a compreensão. Acerca desses estudos acima mencionados, segue-se uma descrição sumária de como cada um tem explorado a questão da leitura e a construção do sentido a partir do binômio: competências e técnicas.

⁹ Competência gramatical: corresponde ao conhecimento de morfologia, sintaxe e vocabulário; competência sociolinguística: a capacidade de saber o que é socialmente e culturalmente esperado por falantes e leitores diante de um determinado contexto; competência discursiva: a habilidade de entender elementos de coesão tais como pronomes, conjunções, e frases de transição para ligar o sentido dentro e além de sentenças, bem como a habilidade para reconhecer como a coesão é usada para manter a unidade de um texto; competência estratégica: a habilidade para usar um número de estratégias para compensar a falta de conhecimento que as diferentes circunstâncias possam exigir (SCARCELLA & OXFORD, 1992).

¹⁰ As estratégias de leitura aqui referidas são *bottom-up*: a) identificação de marcas tipográficas, palavras conhecidas, palavras chaves e cognatos; b) reconhecimento de palavras desconhecidas a partir do contexto; c) identificação de palavras que ligam ideias dentro do texto; d) leitura detalhada; estratégias *top-down*: a) saber o objetivo de se estar lendo; b) predição; c) *scanning*; d) identificação da ideia principal; e) *skimming* – compreensão geral do texto; f) resumo do texto; g) identificação da estrutura do texto em parágrafos (DENARDI e GIL em TOMITCH et al. Eds. 2005).

Ahmad e Asraf (2004) abordam questões de leitura e compreensão a partir das técnicas de leitura empregadas por bons leitores e leitores regulares nos seus esforços para entender textos em L1 (malê) e L2 (inglês). Em seus trabalhos, também consideram a importância dos motivos que levam os leitores a usar diferentes estratégias. Para eles, é de grande importância auxiliar os leitores através de estratégias monitoradas de leitura para desenvolver a habilidade de compreensão leitora. Nessa mesma linha, Barnett (1989) examina um conjunto de técnicas de leitura usadas por estudantes de francês e o efeito dessas na compreensão. A autora conduziu um experimento utilizando dois grupos diferentes de estudantes. Ao primeiro grupo foram ensinadas técnicas de leitura e, ao segundo, não foi dada nenhuma instrução sobre o uso de tais técnicas. Os estudantes que dominavam o uso de técnicas renderam melhores resultados em matéria de compreensão. Também nessa linha de estudos, Brantmeier (2002), depois de fazer uma extensa descrição de outros estudos já desenvolvidos na área de compreensão e técnicas de leitura, analisou alguns desses estudos e reconheceu que, por causa das visíveis diferenças dos dados das pesquisas apresentadas, não se podem formular generalizações. Sobre este aspecto, a autora observou que o uso de estratégias de leitura e seus efeitos na compreensão leitora requerem mais estudo. Igualmente, Denardi e Gil (2005), apesar de reconhecerem a importância de se abordar a compreensão de leitura como um processo interativo, limitam-se à compreensão de leitura a partir do uso de técnicas baseadas na taxonomia de estratégias de leitura de vários autores (BROWN,1994; HARMER,1994; MIKULECKY e JEFFRIES,1996 e NUTTALL,1996) e na técnica de Palincsar e Brown (1984)¹¹. E, quando reconhecem a importância de uma perspectiva dialógica do processo de leitura e compreensão, Denardi e Gil veem essa dialogia apenas numa perspectiva dual (professor e alunos). Na visão dessas autoras, a compreensão de leitura passa por um conjunto de instruções estratégicas tais como predição, criação de perguntas, resumo e explicação. Para Denardi e Gil, algumas técnicas de leitura promovem o crescimento da interação com o texto, bem como facilitam o monitoramento da compreensão. Da mesma forma que os outros estudos mencionados, esse também está focalizado na questão: estratégias de leitura e compreensão. Do mesmo modo, Gascoigne (2005), em seu trabalho abordando a relação entre a compreensão de leitura e a

¹¹ *Reciprocal teaching* é definido como uma técnica instrucional pela qual o professor e os alunos compartilham responsabilidades a fim de melhorar a compreensão (DENARDI e GIL, 2005).

competência gramatical do leitor, trata de questões relacionadas à leitura a partir do emprego de técnicas de leitura, diferindo apenas nos tipos de exercícios empregados, ou seja, atividades focadas na gramática e atividades focadas no sentido. Para essa autora, as atividades focadas no sentido auxiliam melhor a compreensão.

Ainda na mesma linha de pesquisa, Gürses, Sarıçoban e Yiğiter (2005) procuram duas coisas: a) identificar se há alguma diferença entre o tipo de estratégia de leitura empregada por leitores proficientes e leitores menos proficientes, b) identificar que tipo de estratégias leitores proficientes e leitores menos proficientes usam durante três estágios de leitura: a pré-leitura, a leitura em si e a pós-leitura. Esses pesquisadores concluíram que os dois grupos podem ter estratégias diferentes dependendo das necessidades e dos interesses. Igualmente, Santorum e Scherer (2008) procuram ressaltar a eficácia do ensino sistemático de estratégias de leitura como dispositivo viabilizador de uma leitura eficaz por parte do aluno-leitor em L2.

Diferentemente dos autores até agora citados, Gorsuch (2006) aborda a leitura em L2 e a construção do sentido relacionando-os ao desenvolvimento da fluência em L2. Essa pesquisadora, apesar de achar que a fluência tem um efeito significativo na compreensão de leitura, acredita que esse efeito precisa ser mais bem comprovado por meio de mais pesquisas. Também fugindo desse binômio compreensão de leitura versus técnicas de leitura, Nunes (2008) aborda a compreensão de leitura a partir de um modelo psicolinguístico apresentando as contribuições do paradigma conexcionista¹², a fim de explicar a formação de esquemas emergentes significativos como fonte de compreensão leitora. Afora todos esses achados, ainda outros pesquisadores poderiam ser citados nesta mesma linha de estudos. Por exemplo, Hosenfeld, 1997; Liontas, 2002; Omaggio, 1979; Sariçoban, 2002; Singhal, 2001, entre outros, têm feito pesquisas nesta área de compreensão de leitura ligada a estratégias de leitura.

Como visto, tais tentativas de explicar o processo de compreensão e construção do sentido baseiam-se fundamentalmente em modelos de pesquisas de cunho exploratório, com ênfase colocada nas variáveis textuais que podem ser testadas, como, por exemplo, o vocabulário, a sintaxe, a estrutura gramatical, entre

¹² Segundo Nunes (2008), o paradigma conexcionista é baseado nos achados da neurociência e não em hipóteses explicativas. Para esse paradigma, todos os processos cognitivos ocorrem no cérebro.

outros. Outras focam-se no conhecimento do leitor destacando a importância da fluência, da intenção, do interesse do leitor, entre outros fatores correlatos. Esses modelos de estudos podem ser genericamente classificados em dois tipos de categorias: *bottom-up* e *top-down*

Em princípio, o modelo *bottom-up* se assemelha à perspectiva do texto apresentado no capítulo 1. No modelo *bottom-up*, a leitura é considerada como um processo de decodificação em que a única função do leitor é achar o sentido que está dentro do texto a partir de unidades textuais menores. O texto é visto como uma corrente de palavras isoladas, onde cada uma precisa ser decifrada. O leitor é alguém que explora o texto a partir de uma combinação de letras e palavras numa estrutura linear. O sentido é obtido a partir da análise individual das unidades textuais. Ler é um processo sequencial combinando sons ou letras para formar palavras, combinando palavras para formar frases, orações e sentenças de um texto (GOUGH, 1972; CARRELL, 1988; MCKOON & RADCLIFF, 1992).

Já o modelo *top-down* aproxima-se com a perspectiva do leitor. Esse modelo considera o leitor, seus interesses, e conhecimento de mundo como elementos embasadores da leitura e do processo de compreensão (GOODMAN, 1998; GRAESSER, SINGER & TRABASSO, 1994; OMAGGIO, 1979; BARNETT, 1989). O modelo de leitura *top-down* focaliza-se no que o leitor traz para o ato da leitura. Nesse modelo, o leitor procura informações no texto contrastando-as com o seu conhecimento de mundo, a fim de ajudar a fazer sentido daquilo que está escrito. O foco é no leitor e na sua interação com o texto (GOODMAN, 1998). Assim como no modelo *bottom-up*, no modelo *top-down* o leitor deve proceder aplicando um conjunto de estratégias tais como: predição, *scanning*, identificar a idéia principal, *skimming*, resumo, e identificação da organização textual em parágrafos (DENARDI e GIL, 2005).

Para Leffa (1996a, p. 17), “[a] complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro”. Para este autor, a leitura é “um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996a, p.24)

Diante deste cenário de estudo da leitura e da construção do sentido focado em processos ascendentes e descendentes, na aplicação de técnicas de

leitura e na proficiência linguística, faz-se necessária uma consideração teórica mais abrangente e que ofereça outros elementos sobre questões relacionadas à compreensão leitora. Faz-se necessário considerar o papel do leitor, do texto e dos aspectos que envolvem a interação entre o leitor e o texto bem como cada um desses contribui para a construção do sentido. Considerando essa questão, como já foi mencionado anteriormente, no próximo capítulo será apresentada uma discussão mais ampla do processo de leitura, a fim de se discutir a leitura e o processo de construção do sentido de forma colaborativa, e dessa forma, oferecer uma perspectiva mais ampla no tocante à compreensão leitora, seja ela em L1 ou L2/LE.

CAPÍTULO II

O SENTIDO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

O problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavra, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens.
(PONZIO, 2008: 89)

2.1. Introdução

A perspectiva integradora (a dialógica), frente aos modelos ascendentes e descendentes, às técnicas de leitura e à competência linguística, apresentados no capítulo anterior, pode apontar elementos novos em questões relacionadas à leitura e à construção do sentido. A esse respeito, Bakhtin (1986) afirma que a dialogia é o princípio constitutivo da linguagem e condição indispensável para a construção do sentido do texto. É conforme esse princípio que o presente estudo objetiva explorar a contribuição dos diferentes fatores (conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva) que envolvem a leitura e a construção do sentido a fim de oferecer um referencial mais amplo para se refletir acerca de questões relacionadas à compreensão leitora.

Para fins de delimitação, esta pesquisa representa uma tentativa de integrar, com base no princípio dialógico¹³, a contribuição do conhecimento prévio, das experiências de leitura, do intertexto pessoal, da intertextualidade, da alteridade, da polifonia e da compreensão responsiva em questões relacionadas à construção do sentido.

¹³ Segundo Di Fanti (2003, p.95), o princípio dialógico, em Bakhtin, “traz em seu escopo uma abordagem da não finalização.” Ou seja, esse princípio recusa qualquer forma fechada de tratar as questões da língua.

Considerando que estudar o dialogismo na obra de Bakhtin é uma tarefa difícil, em função da amplitude de suas ideias, da discussão em torno da autoria atribuída a textos assinados com nomes de outros integrantes do *círculo de Bakhtin*,¹⁴, do desconhecimento que ainda se percebe sobre a totalidade de seu pensamento e da diversidade de objetos de reflexão do autor; para esta pesquisa, ao apresentar este enquadre dialógico, optar-se-á por um procedimento próprio. Assim, não há intenção de elucidar os elementos da teoria dialógica de Bakhtin em sua totalidade, mas vê-los e abordá-los associados a outros aspectos que envolvem a relação: leitor-texto-sentido. Ou seja, o intuito é ajudar a perceber que a construção do sentido é um processo dialógico e que, se o sujeito leitor for orientado a explorar estes aspectos, poderá construir o sentido do texto de forma mais integradora.

A convicção subjacente a este modelo é que uma abordagem dialógica do processo de compreensão de leitura pode ajudar o leitor a articular melhor os fatores internos e externos ao texto. Assim, está-se rejeitando a ideia de que a leitura pode ser confinada a uma questão meramente de foro íntimo (LEFFA, 1996) ou o resultado da aplicação de um conjunto de estratégias previamente ensinadas, ou ainda dependendo sobremaneira da competência linguística. Dessa forma, está-se destacando a importância da compreensão como o resultado de um processo de confrontação e reconstrução baseado em outros fatores (o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva).

De uma forma ampla, o posicionamento teórico defendido aqui faz parte de uma discussão interdisciplinar que envolve a linguística aplicada, as ciências cognitivas e estudos acerca da formação da competência literária. De uma forma restrita, trata-se de um estudo de base exploratória e interpretativa acerca do modo como o aprendiz age para estabelecer as relações entre os diversos conhecimentos, e elementos¹⁵ que integram a leitura e a compreensão leitora. Desse modo, a compreensão e a construção do sentido se inserem em um espaço colaborativo

¹⁴ O círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos russos, cujos principais integrantes são: Bakhtin, o líder, Volochinov e Medvedev que tinham interesses filosóficos comuns e que se reuniam entre 1920 e 1930 para debater ideias (CLARK e HOLQUIST, 1998).

¹⁵ O termo 'elementos', aqui, refere-se a conhecimento prévio, experiências leitoras, intertexto pessoal, intertextualidade, coesão e coerência, etc.

entre o que é individual e o que é interacional, a partir dos elementos intertextuais.¹⁶ Sobre este aspecto, este modelo de abordagem não atribui ao conhecimento prévio nem às experiências de leitura, etc. – de forma separada – um papel central na compreensão de leitura. Trata-se de um enfoque mais amplo sobre o processo de compreensão leitora que se alinha com o estudo das experiências do leitor, com o que ocorre externamente ao indivíduo e o ajuda a desenvolver a compreensão do texto por um viés dialógico.

Não obstante, não se está propondo fazer uma análise exaustiva do conceito de conhecimento prévio (SMITH, 1999, 2003), experiências de leitura, intertexto pessoal (MENDOZA FILLOLA, 2001a, 2001b), intertextualidade (KOCH, 2008a, 2008b) e dialogismo (BAKHTIN, 1986, 2006); nem tampouco esgotar os inúmeros estudos feitos sobre o processo de compreensão de leitura. Novamente, esta abordagem se delimitará a mostrar um referencial mais amplo que supõe um tratamento mais dinâmico e interativo da leitura.

2.2. Conhecimento prévio e sentido

Como se pode observar, a perspectiva do leitor enfatiza o conhecimento prévio, com ênfase nas experiências de vida e em seu valor para a compreensão do texto. Essa visão recebeu grande destaque para se entender questões relacionadas à construção do sentido. Porém, centralizou-se tudo no leitor, e, de certa forma, reduziu-se tudo isso a um processo cognitivo isolado (LEFFA, 1996). Sobre esse aspecto, segue-se uma explanação do conceito de conhecimento prévio, a fim de aclarar essa discussão e, ao mesmo tempo, valorizar o conhecimento de mundo do leitor.

No contexto dessas discussões, o conhecimento prévio é muitas vezes referido na literatura, indistintamente, como conhecimento enciclopédico, referencial ou de mundo (SCOTT, 1983; KOZMINSKY & KOZMINSKY, 2001; KLEIMAN, 1995).

¹⁶ Neste trabalho, quando se trata do intertextual, toma-se como base a visão de intertextualidade em Koch (2008), e Mendoza Fillola (2001a, 2001b), onde as questões de intertextualidade estão relacionadas com o conceito de '*intertexto lector*'. Enquanto Koch (2008) analisa intertextualidade a partir da presença de textos em um outro texto, Mendoza Fillola (2001a, 2001b) analisa esse conceito tomando como ponto de formação leitora, a experiência leitora do sujeito. Assim, enquanto em Koch (2008) o ponto de partida é o texto e os elementos intertextuais, em Mendoza Fillola (2001a, 2001b), o ponto de partida é o sujeito e o seu intertexto. Essas duas visões são complementares. Pois é o intertexto do leitor que lhe permite reconhecer a intertextualidade do texto.

Levando-se em conta esses diferentes termos, adota-se neste trabalho a seguinte concepção: o conhecimento prévio é uma categoria mais geral, que compreende a “estrutura cognitiva” ou a “teoria do mundo em nossas mentes” (SMITH, 2003, p. 22).

O conhecimento do mundo, como sinônimo de conhecimento enciclopédico, diz respeito às informações sobre determinados tópicos armazenados na memória do leitor. Metodologicamente, essa delimitação de termos possibilita maior objetividade e clareza, assegurando níveis de compreensão mais adequados. Apesar dessa distinção, é importante considerar que a natureza do conhecimento que o leitor já possui, seja num nível mais geral ou mais específico, é, em alguma medida, semelhante do ponto de vista cognitivo, já que se trata do armazenamento dos conhecimentos ou das experiências anteriormente vivenciados.

Observando-se essas diferenças conceituais, tomam-se nesta pesquisa como base os estudos de Smith (2003, 1999). Além dos trabalhos de Smith, será oportuno valer-se de outros estudos (SCOTT, 1983 e KOCH, 2006) na medida em que ofereçam suporte a essa concepção de conhecimento prévio. Por fim, é necessário então esclarecer como se caracteriza esse conhecimento e que repercussão tem na construção do sentido do texto.

Inicialmente, o conhecimento prévio é apresentado como estrutura cognitiva, “um corpo de conhecimento claro, estável e organizado” (SMITH, 2003, p. 22) capaz de influenciar a aquisição de novos conhecimentos. Essa visão é apoiada também por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) quando afirmam que o novo material apreendido pelo sujeito no seu processo de construção do conhecimento está relacionado às informações prévias. Por sua natureza ampla e em processo de construção em cada indivíduo, o conhecimento prévio auxilia a leitura ao mesmo tempo em que é enriquecido por ela.

Smith (2003) atribui ao conhecimento prévio a nossa capacidade de extrairmos sentido do mundo. Para esse autor, isso ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo à luz de nosso conhecimento prévio. Ou seja, quando olhamos para o mundo e conseguimos distinguir uma multiplicidade de objetos significativos, e estabelecer as inter-relações entre os mesmos, esse processo não é autoevidente, não acontece alheio ao sujeito; nós o estabelecemos baseados no nosso conhecimento de mundo. Por exemplo, “o objeto cadeira não se anuncia ao sujeito como uma cadeira, um objeto feito para ser usado para pessoas sentarem-se” (SMITH, 2003, p. 22). O sujeito é que tem de reconhecê-la com tal,

nomeá-la. Todas essas classificações dependem do nosso conhecimento prévio. Em síntese, para Smith (2003), somente podemos extrair sentido em termos do que já sabemos. De igual modo, aquilo que não podemos relacionar com a nossa teoria de mundo deixará de fazer sentido (SMITH, 2003).

Ainda na visão de Smith (2003), essa base da nossa compreensão – o conhecimento prévio – possui alguns componentes básicos: categorias, regras e uma rede de inter-relações entre as categorias. Assim, categorizar é algo que o ser humano faz quando começa a conhecer o mundo externo. Nesse processo de conhecimento, tratamos alguns objetos ou eventos como iguais ou diferentes. Essa atitude de categorizar e diferenciar é básica para o processo de aprendizagem. Na verdade, Smith (2003) afirma que nenhum organismo vivo poderia sobreviver se tratasse tudo, em sua experiência, como se fora só diferente ou só igual. E essas categorias não são convenções feitas à revelia. São convenções criadas e compartilhadas pela cultura que ajudam na compreensão. Em outras palavras, quando encontramos alguma coisa que não conseguimos relacionar a uma categoria específica, tal coisa não fará sentido (SMITH, 2003).

Mas as categorias, por si mesmas, não são suficientes. O sujeito também usa algumas regras para afiliação a cada categoria. Por exemplo, sem interligar estas categorias, um livro de química é inútil para um bibliotecário se ele não souber reconhecê-lo como tal. Da mesma forma, de acordo com Smith (2003), um objeto como uma cebola pode ser reconhecido de várias maneiras: por sua aparência, odor e gosto. Mais ainda, além de relacionar objetos às categorias, o indivíduo estabelece inter-relações entre as categorias de forma a constituir um sistema organizado. Com efeito, afirma Smith (2003):

Uma biblioteca não faz sentido simplesmente porque todos os livros de química estão arranjados em um só lugar e todos os livros de poesia em outro local. O que torna uma biblioteca um sistema é o modo pelo qual as várias categorias estão relacionadas uma às outras, e este também é o modo como o sistema em nossas cabeças faz sentido. (SMITH, 2003, p. 28).

Ante o exposto, tudo o que o indivíduo conhece está direta ou indiretamente relacionado a tudo o mais. Não existe compreensão estanque. De tal

forma que o conhecimento que obtemos de um determinado objeto, não é apenas um conhecimento daquele objeto. Ou seja, quando um indivíduo relaciona uma cebola com um feirante, com um supermercado, com um agricultor etc., na verdade, ele descobre que o que sabe a respeito das cebolas é parte do que ele sabe sobre feirante, supermercado e agricultor. Logo, podemos também afirmar que qualquer tentativa de apreensão do sentido, sem passar por esse processo de inter-relações, pode ser infrutífera (SMITH, 2003).

Semelhante a Smith (1999, 2003), Scott (1983), acerca do conceito de conhecimento prévio, afirma que

O conhecimento prévio é o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo. Abrange o “conhecimento do mundo” que todos possuímos em grande quantidade (...) Este conhecimento pode variar muito de leitor para leitor e provavelmente haverá correlação entre a nacionalidade do leitor e áreas de conhecimento ou de ignorância, devido a diferenças em tradições culturais. (SCOTT, 1983, p. 102).

A partir dessa citação de Scott (1983), pode-se observar que o conhecimento prévio não pode ser entendido como algo universal. Pelo contrário, é como uma espécie de “impressão digital”; ela é única e varia de acordo com cada pessoa, cada contexto cultural, experiências de aprendizagem e tudo mais a que o indivíduo possa ter sido exposto ao longo de sua vida em termos de *‘input’*. Não obstante, a visão de Scott (1983) compartilha com a de Smith (1999, 2003). De acordo com ambos, o conhecimento prévio ajuda a compreender o que está implícito nos textos escritos ou orais, uma vez que estes, por si, não expressam tudo o que o interlocutor quer expressar. Mais ainda, o sucesso da comunicação, da construção do sentido em uma determinada interação dependerá de uma certa semelhança entre o conhecimento de mundo do leitor e do texto em questão.

E, conforme argumenta Koch e Travaglia (2005), “para que a coerência do texto possa ser estabelecida, e o leitor construir o sentido, é preciso haver correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos de mundo do leitor” (KOCH, 2005, p. 61) e o mundo textual. Precisa haver um certo grau de compatibilidade entre os dois mundos. Para que se estabeleça a coerência e o sentido, respectivamente, o texto precisa funcionar como uma peça comunicativa

como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 177). E sem um certo grau de correspondência entre texto e leitor, o grau de comunicação entre ambos pode diminuir e, por sua vez, dificultar a construção do sentido. Como se pode notar, discutir questões de sentido nos obriga a perceber muitos fatores que envolvem o funcionamento da linguagem.

Em outra abordagem sobre conhecimento prévio, fala-se de um conhecimento de mundo organizado em estruturas cognitivas bem interligadas que visam à compreensão. São elas: os *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*. Os *frames* são modelos globais que contêm o conhecimento comum sobre um conceito central; estabelecem os elementos que compõem um todo, mas não estabelecem entre esses elementos uma ordem ou seqüência (KOCH, 2005).¹⁷ Já nos *esquemas*, apesar de serem também modelos globais, os seus elementos são ordenados numa progressão e auxiliam o leitor a formular hipóteses sobre o que será feito ou mencionado na sequência de um texto (KOCH, 2005).¹⁸ Os *planos* são também modelos globais; têm todos os elementos numa ordem previsível e ajudam o leitor a chegar a um fim planejado (KOCH, 2005).¹⁹ Os *scripts* são diferentes dos planos porque contêm uma rotina preestabelecida. Servem para especificar o papel do indivíduo em algumas circunstâncias e eventos onde se esperam dele/dela algumas ações socialmente estabelecidas (KOCH, 2005).²⁰ Por último, temos as *macroestruturas*: modelos cognitivos globais, uma espécie de estrutura profunda do texto, que ajuda o leitor a organizar o conteúdo em termos de hierarquização, e a criar uma representação semântica global do texto. Quando o leitor consegue determinar a *macroestrutura* do texto, por sua vez, ele consegue estabelecer a sua coerência (KOCH, 2005).

Em síntese, embora diferentes na maneira de abordar o conhecimento prévio, todos esses achados concordam que este é um componente que o leitor precisa acessar. Ao ser acessado, o conhecimento prévio permite ao leitor estabelecer um diálogo entre as informações já armazenadas na memória e as

¹⁷ São exemplos de *frames*: Natal, viagem aérea, etc, esses possuem um conceito compartilhado pelo senso comum (KOCH e TRAVAGLIA, 2005).

¹⁸ São exemplos de *esquemas*: comer em um restaurante, pôr um carro em movimento. Essas são atividades previsíveis e ordenadas (KOCH e TRAVAGLIA, 2005). Exemplo de plano: um texto de instruções para a montagem de um aparelho (KOCH e TRAVAGLIA, 2005).

¹⁹ Exemplo de plano: um texto de instruções para a montagem de um aparelho (KOCH e TRAVAGLIA, 2005).

²⁰ Exemplos de *scripts*: uma cerimônia religiosa como casamento, batizado; uma sessão de júri, etc (KOCH e TRAVAGLIA, 2005).

informações contidas no texto. Em outras palavras, o conhecimento prévio é “a bagagem que permite ao leitor interagir com o texto de modo a integrar a informação construída pelo escritor com a informação que ele próprio (leitor) traz” (KOERICH, DELAGNELO, 2008, p. 214). Por conseguinte, pode se dizer que a leitura deixa de ser decodificação e passa a ser uma atividade de construir o significado, um processo seletivo que envolve uma interação entre leitor e texto (SCOTT, 1893). Nesse processo de interação entre leitor e texto, Ferreira e Dias (2005) afirmam que

O leitor sabe que o autor tem algo a dizer e se esforça para compreendê-lo. Quando o leitor não dispõe de conhecimentos suficientes para construir os sentidos construídos pelo autor do texto, o processo de construção de sentidos ou não se efetiva ou não é bem-sucedido (FERREIRA e DIAS, 2005, p. 324).

Porém, o conhecimento prévio apenas não é suficiente para se entender tudo o que envolve este processo de interação entre leitor e texto. Além de considerar a noção de conhecimento prévio nessa reflexão acerca da leitura e da construção do sentido, é interessante considerar a especificidade das experiências de leitura e percebê-las como um elemento teórico mais específico para se refletir sobre o que acontece, no nível cognitivo e intertextual, quando o leitor é capaz de atribuir sentido ao que lê.

2.3. Experiências de leitura e sentido

Embora o autor Mendoza Fillola (2001a, 2001b) não faça essa associação explicitamente, podemos dizer que o conhecimento prévio, por ser mais abrangente, engloba as experiências de leitura e a competência literária²¹. É através das experiências de leitura que formamos a nossa competência literária; isto é, adquirimos, ao longo do tempo, vários saberes que ajudarão no processo de leitura

²¹ Para Mendoza Fillola (2001a, p. 214-218) a competência literária é o conjunto de saberes que permitem identificar as qualidades estéticas de um texto enquanto produção de signo artístico e estético em um contexto cultural e possibilita a interação entre o texto, o leitor e o gosto estético. Entre competência literária e a competência leitora há uma estreita interdependência. A competência leitora é um componente da competência literária. A competência literária se forma através das múltiplas atividades de leitura e coincide com o intertexto do leitor.

e na construção do sentido. E considerando que "todo ato de leitura é uma difícil transação entre a competência do leitor (seu conhecimento de mundo) e o tipo de competência que determinado texto apresenta com o objetivo de ser lido" (ECO, 1992, p. 57 – tradução do autor)²² é que podemos inferir que as experiências de leitura têm um papel relevante para ampliar essa discussão sobre a compreensão leitora.

Enquanto para Smith (1999, 2003) o sentido de um texto se obtém na medida em que o leitor é capaz de relacionar o texto com o seu conhecimento prévio, para Mendonza Fillola (2001a), podemos encontrar sentido naquilo que lemos na medida em que somos capazes de relacioná-lo com as nossas experiências de leitura através do nosso intertexto.

Para fins metodológicos, passaremos a explicar primeiramente o conceito de experiências de leitura e, em seguida, o de intertexto pessoal (*intertexto lector*).

Em sentido amplo, experiências de leitura referem-se a tudo o que o leitor teve oportunidade de ler. Em sentido restrito, são aquelas leituras significativas, aquelas que contribuíram efetivamente para ampliar a competência literária do leitor. Aquelas que ajudaram a construir o intertexto pessoal. É esta segunda concepção de leitura que interessa neste trabalho, pois é a partir destas experiências de leituras significativas que a atividade cognitiva, no ato da leitura, conecta os conhecimentos do leitor com os conhecimentos que determinadas obras exigem para serem compreendidas. Ou seja, diferentes gêneros, épocas e movimentos literários demandam conhecimentos múltiplos do leitor. E, para Mendonza Fillola (2001a), experiências de leituras significativas desta natureza, ao longo do tempo, vão depositando sentidos, conhecimentos de mundo, informações de gênero, vão exigindo estratégias de leitura que podem orientar decisivamente as leituras seguintes.

A esse respeito, é oportuno questionar como as experiências de leituras significativas poderiam orientar o leitor na construção do sentido do texto abaixo.

²² Daqui em diante, todas as traduções feitas neste trabalho serão de responsabilidade do autor da pesquisa. "All act of reading is a difficult transaction between the reader's competence (his background knowledge) and the type of competence that each text presents in order to be read" (ECO, 1992, p. 57).

Minha terra tem macieiras da Califórnia
 Onde cantam gaturamos de Veneza
 Eu morro sufocado em terra estrangeira.
 Nossas flores são mais bonitas
 Nossas frutas são mais gostosas
 Mas custam cem mil réis a dúzia.
 Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
 E ouvir um sabiá com certidão de identidade! (Murilo Mendes).²³

Se o leitor não conhecer a *Canção do exílio*²⁴ de Gonçalves Dias, provavelmente não perceberá a intertextualidade implícita que o autor faz sem qualquer menção explícita da fonte. Mais ainda, a sua construção do sentido será prejudicada. Por outro lado, se o leitor, em suas experiências de leitura, tiver tido a oportunidade de ler a *Canção do exílio*, logo reconhecerá a presença do intertexto pela ativação do texto original em suas experiências de leitura. Além disso, poderá perceber como o autor usa a estrutura do texto original, serve-se de personagens novos tais como “*macieiras*” “*gaturamos*” etc, subvertendo o original “*palmeiras*”, “*sabiá*” etc, para expor um sentimento contrário ao descrito pelo texto original. Em outras palavras, podemos concluir que o leitor de cujas experiências de leitura fizer parte a *Canção do exílio* terá mais facilidade de fazer o reconhecimento intertextual, poderá associar o texto subvertido com o intertexto pessoal e, conseqüentemente, terá sucesso na construção do sentido do texto. Nesse sentido, Mendonza Fillola (2001a) atesta que as experiências de leituras têm implicação direta sobre os saberes que intervêm em cada ato de leitura e tentativa de construção do sentido. O autor ainda acrescenta que, quando se fazem essas ligações, amplia-se o grau máximo de interação entre o texto e o leitor. Por sua vez, esta confluência de conhecimentos, sentidos e estratégias motiva uma adequada cooperação compreensiva e interpretativa que o leitor precisa para lidar com o texto (MENDOZA FILLOLA, 2001a).

Diante do exposto, nota-se que as experiências de leituras podem proporcionar à leitura e à construção do sentido um processo de interação, e que é nessa interação que o leitor é potencializado para construir o sentido do texto. Nesta interação, entram em jogo as contribuições do autor, do texto e as do leitor, que se

²³ Koch (2008a) usa esse texto como exemplo de intertextualidade implícita com valor de subversão.

²⁴ Minha terra tem palmeiras
 Onde canta o sabiá
 As aves que aqui gorjeiam
 Não gorjeiam como lá (...)

necessitam, e se condicionam interdependentemente, o que vem corroborar a ideia inicial de que a compreensão de leitura configura-se como uma recusa a qualquer forma fechada de tratar o sentido. Mais ainda, a habilidade para interpretar textos e abstrair sentido dos mesmos é essencialmente dialógica. Ela acontece nesse contexto de negociação entre o que é individual e o que é intertextual. De tal forma que a construção do sentido não é entendida como algo que é imposto pelo texto, ou criado pelo leitor isolado (MENDOZA FILLOLA, 2001a).

Considerando este aspecto de interdependência e de negociação para a construção do sentido, podemos ainda acrescentar que há, portanto, um movimento circular. A este respeito, Mendonza Fillola (2001a) afirma que sem texto não há indícios para estabelecer conexões nem reconhecimentos; sem leitura, o texto não cobra uma realidade significativa, e, sem as experiências de leitura e a formação do intertexto pessoal, não há possibilidade de uma leitura coerente. Esta circularidade é de ordem dialógica. Segundo o próprio Bakhtin (1992), é “uma relação sutil e dinâmica” “entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos” (BAKHTIN, 2006, p. 345). Esta circularidade “se distribui entre as diversas vozes”, o texto, o autor, o leitor (BAKHTIN, 2006, p. 342). Com efeito, as experiências de leitura dão base para configurar um cenário dialógico acerca da construção do sentido.

As experiências de leitura embasam e desencadeiam este processo inconcluso de que fala Bakhtin (2006) e mantêm ininterrupta esta circularidade a que Mendonza Fillola (2001a, 2001b) se refere. E para o autor, a literatura infanto-juvenil é o começo deste processo. No tocante ao valor da literatura infanto-juvenil, este autor tem atestado que:

O indivíduo acessa a cultura de seu grupo através das obras de literatura infanto-juvenil (LIJ), que são as primeiras manifestações (orais ou escritas) estéticas e de criação através da linguagem e as primeiras obras que medeiam a iniciação cultural e artística através dos sucessivos encontros do leitor com o sistema semiótico de literatura, os quais desempenham uma função importante na formação da competência literária. (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 140 – tradução do autor).

A literatura infanto-juvenil, além de ser este primeiro contato com as criações estético-literárias de uma cultura, potencializa a compreensão leitora do

leitor. Assim como as experiências de leitura significativas, a literatura infanto-juvenil terá implicações para a formação da competência literária e o desenvolvimento do intertexto pessoal. Esquemáticamente, Mendonza Fillola (2001a) destaca seis funções da literatura infanto-juvenil. Destas, a sexta corresponde melhor ao contexto desta pesquisa, ou seja, a questão da construção do sentido.

1^a Projeção e manutenção dos valores, formas, estruturas e referentes da cultura em que aparece o discurso literário.

2^a Contribuição dos primeiros conhecimentos sobre as peculiaridades do discurso e dos gêneros literários [...], dos modelos e estruturas presentes na tradição literária.

3^a Apreciação – através da participação pessoal na compreensão e no prazer de compreender.

4^a Formação do hábito leitor, como meio para o progressivo desenvolvimento de experiências leitoras que se integram na competência literária e no intertexto do leitor.

5^a Aproximação da formação do leitor modelo (leitor implícito) como destinatário ideal que requer toda obra literária

6^a Potencialização da cooperação ou interação compreensiva como função básica para [...] a construção do significado e para a interpretação; e para o estabelecimento de conexões intertextuais que permitam relacionar as produções literárias e vinculá-las como expoentes de um gênero ou de uma temática ou de uma ideologia. (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 143-144-tradução do autor).

Pode-se perceber que todas estas seis funções dizem respeito, especificamente, ao contato do leitor iniciante com o discurso literário. E este contato vai interferir positivamente no processo de formação da competência literária. Porém, a sexta função é mais pertinente à linha de discussão que se tem tecido até aqui. Ela destaca o caráter dialógico de cooperação e interação entre autor, texto, e leitor. Situa o sentido do texto literário com questões temáticas ou ideológicas de que trata Bakhtin (1986), para quem todo texto, e produção artística em geral, é um produto ideológico. Enfatiza o elemento intertextual advindo das experiências de leitura de que trata Mendonza Fillola (2001a). Em síntese, as funções da literatura infanto-juvenil vêm corroborar a ideia de que, como componente das experiências de leitura, esse tipo de leitura tem papel importante na formação da competência literária e na construção do sentido, pois facilita a adequada percepção de novos valores e novas estratégias discursivas em novos textos.

Assim, pode se dizer que dentro de uma concepção ampla de conhecimento prévio, as experiências de leitura integram o conhecimento de mundo

do leitor e ajudam a delinear, do ponto de vista teórico, o que acontece durante o processo de leitura, o que o leitor ativa ao tentar construir o sentido do texto. Além das experiências de leitura, é também interessante perceber o papel do itertexto pessoal.

2.4. Intertexto pessoal – *intertexto lector*²⁵ – e sentido

Construído a partir das experiências de leitura, tem-se o intertexto pessoal. O intertexto pessoal não é uma mera soma do que ficou das experiências de leitura que o indivíduo teve a oportunidade de acumular. Para Mendonza Fillola (2001a), este elemento, o intertexto pessoal, diante de uma situação de leitura, é a instância que armazena todas as informações e os conhecimentos úteis adquiridos a partir das experiências de leitura. Portanto, tem-se duas coisas diferentes, ou seja, as experiências de leituras significativas, e o que ficou delas na estrutura cognitiva do leitor. O que ficou na mente do leitor, Mendonza Fillola (2001a) chama de intertexto pessoal. Mas, o intertexto pessoal não é só um punhado de saberes e informações adquiridos e armazenados pelo leitor. O intertexto pessoal é, ao mesmo tempo, um dispositivo, uma instância dinâmica que ativa diferentes saberes possibilitando o leitor relacionar uma leitura em curso com outras leituras prévias, e por sua vez, favorecendo o sucesso do leitor diante de um texto específico (MENDONZA FILLOLA, 2001a). Ante o exposto, passa-se agora a analisar melhor essa noção de intertexto pessoal.

Em outros termos, acerca do intertexto pessoal, Mendonza Fillola (2001a) enfatiza que

[o] intertexto pessoal é o mecanismo que, seletivamente, ativa os saberes e as estratégias que permitem reconhecer os recortes e os recursos, os usos linguístico-culturais e os convencionalismos de expressão estética e de caracterização literária do discurso. (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 95 – tradução e grifo do autor).

²⁵ Minha tradução para a ideia do termo *intertexto lector* de Mendoza Fillola (2001a).

Aqui, a ideia de que o intertexto pessoal não se limita a uma soma de informações previamente adquiridas através das experiências de leitura é reforçada. O caráter de uma instância dinamizadora e contextualizadora dos elementos das experiências de leitura e da competência literária é destacado. Desta forma, o intertexto pessoal ajuda a identificar elementos no texto para que a compreensão seja completa, para que as características de um determinado texto se relacionem com as de outra obra que o leitor já conhece. Em suma, dependendo das experiências de leitura e da competência literária de cada indivíduo, o intertexto pessoal ajuda a tornar possível e significativa a leitura dos mais diferentes tipos de textos. Assim, quando ativamos o nosso intertexto pessoal, no ato da leitura, ele nos permite reconhecer diferentes tipos de textos, reconhecer elementos intertextuais e, por sua vez, facilitar a construção do sentido do texto literário, fazer sentido da leitura (MENDOZA FILLOLA, 2001a).

Além disso, Mendoza Fillola (2001a) destaca que:

A ativação do *intertexto lector* permite apreciar os usos literários, reconhecer as peculiaridades do discurso que implicam em um pacto de leitura e advertir indícios para valorização estética de uma obra. Os saberes da competência literária, associados com a atividade do intertexto, detectam e identificam os indícios que assinalam as qualidades literárias de um texto, as passagens a que um autor tem recorrido na elaboração de citações de outros escritores e de suas obras, a identificação de modificações ou variações dos modelos e os esquemas discursivos (narrativos, dramáticos, líricos...) mais ou menos canônicos, o aparecimento de tipos distintos de recursos literários e, especialmente, a localização das alusões, as citações mais diversas disseminadas pelo texto. Daí que o intertexto leitor pode considerar-se como elemento integrador de saberes literários, linguísticos e culturais e que resulte ser um conceito chave para orientar o tratamento didático da literatura. (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 27 – tradução do autor).

Como visto, o autor amplia o seu conceito de intertexto pessoal. Além das características antes elencadas, agora o caráter integrador do intertexto pessoal revela sua dimensão dialógica relacionando o leitor com suas experiências de leitura. O intertexto pessoal ativa novos conhecimentos e novas experiências “*lecto-literarias*” (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 33). Capacita o leitor a ler e a fazer sentido a partir de uma cadeia de relações mais amplas, reconhecendo recursos literários distintos presentes no texto, como as alusões, ou reconhecendo esquemas discursivos variados, tais como narrativos, dramáticos, descritivos, líricos, etc. A

partir dessa citação, também podemos acrescentar que o intertexto pessoal contempla o fenômeno amplo da intertextualidade, ajuda o leitor a identificar aspectos de reelaboração textual, tais como citações, imitação de estilo de outros escritores, etc. Ajuda o leitor na apreciação estética de diferentes obras e a reconhecer os elementos mais diversos tomados de outros sistemas artísticos e de outras culturas, que aparecem dispersos no texto (MENDOZA FILLOLA, 2001a).

Em vista de melhor detalhar o conceito de intertexto pessoal, Mendoza Fillola (2001b) apresenta algumas funções específicas do intertexto pessoal. Inicialmente, há uma função geral que é a de dinamizar e contextualizar as contribuições da competência literária e das experiências de leitura; Por sua vez, esta função geral pode ser dividida em várias subfunções:

- orientar e regular a atividade de associação que o leitor gera;
- conectar ativamente as contribuições da competência literária com as respostas/reações do leitor aos estímulos do texto;
- favorecer o desenvolvimento da competência literária;
- integrar o conjunto de textos que estão presentes em um texto concreto com os conhecimentos do leitor. (MENDOZA FILLOLA, 2001b, p. 12 – tradução do autor).

Todas estas funções têm como objetivo favorecer que o leitor:

- estabeleça associações de diversos tipos (essencialmente do tipo intertextual), durante a atividade de leitura;
- identifique as referências compartilhadas entre autor/texto/leitor, posto que os diferentes elementos que compõem o intertexto pessoal são ativados na cooperação entre emissor/receptor e na apreciação das correspondências que aparecem recriadas entre os diversos textos;
- observe, constate e identifique a presença das relações, alusões, semelhanças, contrastes, influências, etc. entre o texto que se está lendo e outros textos já lidos. (MENDOZA FILLOLA, 2001b, p. 13 – tradução do autor).

Em síntese, o intertexto pessoal, em função dos conhecimentos que ativa, regula a formulação de expectativas, inferências e conexões para fazer com que a atividade leitora resulte significativa. Estas funções e estes objetivos do intertexto pessoal são para esclarecer didaticamente o que envolve o processo de construção

do sentido quando o leitor se depara com um texto. Com estas especificações, o autor chama atenção para o sujeito leitor. Embora ele esteja no meio de inúmeras influências, é ele quem constrói o sentido. Porém, isso não significa dizer que a construção do sentido é um processo intimista e autoritário. Pelo contrário, as experiências leitoras e o intertexto pessoal enfatizam o aspecto interacional da leitura de tal forma que a autonomia do sujeito na construção do sentido se inscreve num espaço dialógico onde a intertextualidade tem papel enriquecedor.

Assim sendo, passa-se agora a explicar o conceito de intertextualidade que, além de ajudar a enriquecer o debate sobre questões ligadas à compreensão leitora, ajudará a delinear o aporte teórico interpretativo desta proposta de trabalho.

2.5. Intertextualidade e sentido

Nas sessões sobre conhecimento prévio, experiências de leitura e intertexto pessoal, a questão da intertextualidade foi mencionada de forma indireta. Passemos agora a considerá-la mais de perto, destacando o seu valor para o processo de compreensão e construção do sentido.

Segundo Barros (1994), a intertextualidade para Bakhtin é uma intertextualidade interna. Ou seja, é a partir das 'vozes', do caráter polifônico que a intertextualidade se faz presente no texto. Na medida em que as 'vozes' falam, elas polemizam um texto e reproduzem um diálogo com outros textos, e a intertextualidade vai se fazendo presente (BARROS, 1994).

No capítulo 9 de **(Marxismo e filosofia da linguagem)**, intitulado 'O Discurso de Outrem', Bakhtin (1986) articula as primeiras reflexões que darão origem à noção de intertextualidade, a partir de seu estudo sobre o discurso citado. Bakhtin (1986) trabalha a intertextualidade tendo como ponto de partida as vozes que se instauram no texto. Assim, a intertextualidade não acontece apenas com citações diretas. Ela se faz presente através da própria estruturação do discurso que o autor faz acerca de assuntos variados sobre os quais ele tem que dialogar no ato de elaboração da sua própria síntese. E o intertexto aparece como pontos de vistas diferentes dos autores e que são intercalados no texto e com uma certa independência. Acerca deste tipo de intertextualidade, Bakhtin (1986) dá o exemplo do discurso citado.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (BAKHTIN, 1986, p. 144).

A partir desta citação, percebe-se que a intertextualidade, através do ‘discurso citado’, o ‘discurso de outrem’, exige uma certa maleabilidade linguística do texto hospedeiro. Pois o “discurso citado”, quando é assimilado por um determinado texto, conserva o seu conteúdo e rudimentos da sua estrutura linguística. De tal forma que há, ao mesmo tempo, apropriação e conservação do discurso do outro. Deste modo, a intertextualidade não é um ato de colagem, mas um processo dialógico de incorporação e resignificação do discurso do outro que precisa seguir algumas regras. A esse respeito argumenta Bakhtin (1986):

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 1986, p. 145).

Com isso, Bakhtin deixa claro que a intertextualidade não acontece de forma arbitrária. Na verdade, se houver arbitrariedade, a intertextualidade e o sentido do texto ficam comprometidos.

Em termo de intertextualidade em sentido amplo, na teoria de Bakhtin, esta questão pode ser percebida de forma clara. Para esse autor a intertextualidade é o espaço amplo onde “[a]s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN, 1986, p. 41). E esse caráter intertextual é o que dá vida ao texto, às palavras. Para Bakhtin (1986) “[a] vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal...”

entre diferentes textos em um mesmo texto (BAKHTIN, 2006, p. 179). A este respeito, o referido autor acrescenta:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2006, p. 294-295).

Desta forma, Bakhtin assinala o caráter amplo da intertextualidade e destaca o seu papel em relação a questões de sentido. Isto é, o sentido de nossas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade linguística e não decorre diretamente do significado (dito literal) dessas palavras. O sentido se forma e se desenvolve nessa interação constante e contínua com os enunciados dos outros.

A esse respeito, argumenta Ponzio:

O enunciado é o produto de uma interação social, mesmo nas suas características estilísticas; e na própria língua, como fenômeno concreto, vive somente na interação dialógica daqueles que a falam. Cada texto, escrito ou oral, é ligado dialogicamente a outros textos, é calculado considerando outros possíveis textos que este pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e orienta-se em referência a textos produzidos anteriormente, aos quais se refere, replica, objeta ou mesmo nos quais procura sustentação, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os etc (PONZIO, 2008, p. 245).

A partir das palavras de Ponzio (2008), pode-se perceber como a intertextualidade em sentido amplo perpassa o discurso pessoal e corrobora a teoria de Bakhtin acerca da dialogicidade do discurso e do sentido. Ou seja, a palavra é sempre dialógica e produto social; e o sentido decorre dessa condição sob a qual “todo texto reporta-se a outros textos, todo discurso remete a outros discursos” (FRANÇOIS, 1997, p. 200).

Essa visão de intertextualidade em Bakhtin (1986) é retomada no que Koch (2008a) chama de intertextualidade em sentido amplo.

Intertextualidade em sentido amplo, condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva. É nesse sentido que afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção) (KOCH, 2008a, p. 60)

Isto é: “todo texto é um intertexto, e todo discurso é um interdiscurso”. Em outras palavras, nenhum texto ou discurso é produzido em completo insulamento. KOCH, 2008a). Em outro momento, ao fazer referência à intertextualidade ampla, Koch (2008b) usa a metáfora do *iceberg* para se referir a tudo que vai além do visível no texto, da materialidade lingüística:

“[T]odo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais” (KOCH, 2008b, p. 30).

Portanto, nessa visão ampla de intertextualidade, todo texto é construído com base em outros textos, como uma resposta a algo anteriormente dito. Assim, há sempre um texto ou um discurso prévio que vem fazer parte do texto de tal forma que, como afirma Kristeva (1974, p.45), “Qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto.”

Mais ainda, intertextualidade em sentido amplo tem um foco duplo. Por um lado, este tipo de intertextualidade chama nossa atenção para a importância dos textos prévios, insistindo que a autonomia – no sentido de independência – dos textos, é uma noção enganadora, e que um texto tem o significado que ele tem porque outros textos foram escritos previamente, em relação aos quais ele dialoga, questiona, refuta, contradiz etc. Disso depende a inteligibilidade do texto. Assim, intertextualidade é o espaço discursivo mais amplo que torna o texto inteligível (CULLER, 1976).

Em sentido restrito, a intertextualidade ocorre quando se insere um texto em outro texto. É necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de

textos efetivamente produzidos, com os quais se estabelece algum tipo de relação, seja como temática - explícita, ou implícita-, seja estilística, dentre outras.²⁶ Para fins de delimitação, dando continuidade à discussão sobre intertextualidade, este trabalho abordará apenas a intertextualidade temática, explícita e implícita KOCH, 2008a).

No que concerne à intertextualidade temática, Koch, Bentes e Cavalcante (2008b) descrevem diferentes formas de como esta pode acontecer. Para essas autoras esse tipo de intertextualidade pode ser percebido quando textos científicos de uma mesma área ou corrente de pensamento partilham temas ou se servem de conceitos e terminologias que já foram definidos no interior dessa área ou corrente teórica. Pode acontecer quando várias matérias de diferentes jornais tratam de um mesmo assunto. Também pode acontecer entre textos literários de uma mesma escola. Além desses exemplos, intertextualidade temática podem acontecer entre os diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas, como é o caso do *dilúvio*, do *mito da criação bíblica*, e da *caixa de Pandorga*. Eles podem ser encontrados em versões diferentes e recriados em canções, livros, filmes, e assim por diante (KOCH, 2008a).

A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto; é o caso deste trabalho de pesquisa onde o autor faz do seu texto um verdadeiro mosaico de citações referências, traduções, resumos e retomadas de outros textos, gerando e dando origem a um intertexto (KOCH, 2008a). Ou seja, acontece a intertextualidade explícita toda vez que um fragmento é citado e atribuído a outro enunciador. No caso de uma interação face-a-face, a intertextualidade explícita acontece quando os interlocutores fazem retomada da fala do parceiro, para responder, questionar, concordar, contraditar, ou mesmo demonstrar atenção (KOCH, 2008a).

A intertextualidade implícita, o autor a faz sem uma citação expressa da fonte. Neste caso, o autor espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto. Desta forma, podemos dizer que o leitor no ato de leitura (mais do que em outros tipos de intertextualidade) precisa ativar o seu conhecimento prévio e as suas experiências leitoras para identificar e recuperar a presença de elementos de outros textos e assim construir o sentido do texto em questão. Por exemplo, em um

²⁶ Outros tipos de intertextualidade apresentados por Koch, Bentes e Cavalcante (2008) são: o *détournement*, *intergenérica* e *tipológica*.

caso de intertextualidade com valor de subversão (como foi citado na sessão desta dissertação “*Experiências de leitura e sentido*”, p. 38 a 43), a descoberta do intertexto torna-se crucial para a construção do sentido (KOCH, 2008a).

Por fim, essa noção de intertextualidade, da presença permanente e dialógica de outros textos em determinado texto, seja de forma ampla, temática, explícita ou implícita, não é algo periférico ao texto, é uma dimensão constitutiva do texto e da própria linguagem.

Dito isto, esta noção de texto e intertextualidade, nesta dissertação, vem reiterar a importância do contexto interacional que envolve a compreensão leitora. Por conseguinte, esse estudo quer ressaltar que, em seu contato com o texto, o leitor assume uma atitude dialógica devido à própria condição dialógica da linguagem. Sobre este aspecto, este estudo agora passará a elucidar outros elementos deste enquadre teórico a fim de complementar este estudo acerca dos aspectos que envolvem a leitura e a construção do sentido a partir de uma perspectiva dialógica.

2.6. Alteridade e sentido

Pelo princípio da alteridade, quando o leitor recorre às suas experiências de leitura e ao conhecimento prévio para a construção do sentido do texto, ele será sempre obrigado a remeter o seu raciocínio para algo fora de si mesmo. E aqui, precisa-se considerar que mesmo que o conhecimento prévio, as experiências de leitura, e o intertexto pessoal estejam, por assim dizer, dentro do leitor, não se pode esquecer que estas três instâncias são constituídas a partir da exterioridade e remetem o leitor para fora de si, para o social, para um contexto muito maior onde a pessoa nasce, cresce e se desenvolve.

A alteridade é um fenômeno globalizante do discurso. A esse respeito Bakhtin afirma que “em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2006, p. 299). O referido autor ainda ressalta que a alteridade é um “acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se

desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2006, p. 311 – grifo do autor).

Esse fenômeno da alteridade pode ser percebido, por exemplo, numa obra literária e no discurso direto. Bakhtin (2006), explicitando a alteridade em uma obra literária e no discurso direto, afirma:

O autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros. O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis (e não como a única linguagem possível e incondicional) (BAKHTIN, 2006, p. 321).

A partir desta visão, a alteridade se torna co-extensiva ao ato de ler e interpretar. Assim, o exercício de ler, interpretar, construir o discurso, requer que o leitor entre numa dinâmica ‘*ad intra*’ e ‘*ad extra*’, um movimento para dentro e outro para fora ao mesmo tempo. No ato de construir o seu discurso, o leitor leva em conta o discurso do outro²⁷ e o faz presente no seu discurso. Assim, como afirma Maingueneau (2005), “a palavra do outro é condição de constituição de qualquer discurso” (MAINGUENEAU, 2005). Ou, como atesta Bakhtin acerca do enunciado,

[E]m todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos, falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 2006, p. 297).

A partir desta citação, pode-se perceber o caráter intrínseco da alteridade na constituição dialógica no discurso do *eu* tomando como base o *outro* (grifo do

²⁷ O ‘*outro*’ na obra de Bakhtin não é o outro da psicanálise, identificado com o inconsciente. Segundo Bakhtin (1992), é um outro textual, na medida em que se faz perceptível a partir do discurso-escritura, mas é também um outro empírico, na medida em que se revela como o lugar ocupado por um indivíduo na estrutura social (BAKHTIN, 1992).

autor). E não só para a elaboração do discurso, mas também para a construção do sentido. A esse respeito, enfatiza Bakhtin:

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há sentido em si. O sentido existe só para o outro sentido com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último. Pois o sentido se situa sempre entre os dois sentidos. Elo na cadeia dos sentidos que é a única suscetível em seu todo, de ser uma realidade. (BAKHTIN, 2006, p. 386).

Como podemos perceber, o sentido em Bakhtin (2006) está imbricado com a questão da alteridade. O sentido acontece num contexto exotópico.²⁸ Este contexto do outro é condição para haver dialogia, e, conseqüentemente, a construção do sentido. Fora desse “outro” (alteridade) é impossível pensar não só a linguagem e questões de sentido, mas o próprio sujeito.

Complementando essa questão da alteridade em Bakhtin, o autor Ponzio (2008) afirma que até mesmo a questão do sentido do homem “deve ser tratada sob a categoria do outro e não do eu”. Pois “[d]o ponto de vista da identidade não se pode descobrir o sentido do homem, apenas falsificá-lo” (PONZIO, 2008, p. 26). Por conseguinte, sem esse outro não poderemos ter nem enunciação, “nem no sentido próprio nem no sentido figurado” (BAKHTIN, 2006, p. 386.).

A alteridade é um fenômeno amplo, ela envolve a *praxis*²⁹ humana de tal forma que, mesmo quando temos a pretensão de pensar e nos exprimir fora desse contexto relacional, na verdade nós o fazemos “através do prisma do meio social concreto que nos engloba” (BAKHTIN, 2006, p. 386). Em outras palavras, a interação entre interlocutores, a alteridade, é condição *sine qua non* para o discurso e para o sentido.

Em suma, como afirma Barros (1997, p. 30), “[a] alteridade define o ser humano, pois o **outro** é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar [no

²⁸ Exotópico refere-se a algo que está situado fora. É outro termo para se referir à alteridade. Assim o sentido é exotópico porque ele não existe em si, mas na medida em que se encontra com o outro sentido. Numa perspectiva de relação dialógica, isso significa a atitude de um sujeito que olha e interage de um outro lugar; diz respeito à relação entre subjetividades e discursos onde o outro é sempre aquele que olha, contempla e interpreta de uma outra perspectiva, seja espacial (espaço físico - *exo*=fora, *topos*=lugar) ou discursiva (BAKHTIN, 1986).

²⁹ *Práxis*, do grego *prasso*, fazer, agir. No pensamento filosófico de Aristóteles a *práxis* refere-se à ação humana em sua dimensão ética e política (JOLIVET, 1972).

ser humano] fora das relações que o ligam ao outro”. Nessa mesma proporção, a alteridade é fundamental para se referir aos conteúdos do conhecimento prévio, pois esse conhecimento é produto das relações que o indivíduo é capaz de estabelecer na vida. Na mesma medida, a alteridade está para as experiências de leitura e o intertexto pessoal que são constituídas mediante o contato do leitor com os mais diferentes tipos de textos.

2.7. Polifonia³⁰ e sentido

Ampliando mais a questão da alteridade em Bakhtin, nos deparamos com a questão da presença constitutiva de vozes como princípio fundante do dialogismo e do próprio indivíduo. Em todos os seus trabalhos, o autor defende que as palavras e os pensamentos se instauram no texto, no discurso, através de várias vozes. A esse respeito, ele tece o seguinte comentário:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.) quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2006, p. 330).

Essas vozes dentro do discurso têm um caráter social. Para Bakhtin (2006) é o contexto polifônico que orienta o indivíduo para o meio social. Isto pode ser percebido a partir das palavras deste autor:

E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando

³⁰ ‘Vozes’ e ‘polifonia’ são dois elementos muito próximos na teoria dialógica de Bakhtin (1986,1992). Com uma pequena diferenciação, a polifonia apresenta-se por excelência no gênero do romance. Por exemplo, o romance de Dostoiévski apresenta diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto. Nos romances de Dostoiévski,[entre 1860 e 1881] (**Os Irmãos Karamazov**, **Crime e Castigo**; **O Idiota**), a polifonia concretiza-se na consciência, tanto do autor quanto das personagens. No sentido estrito do termo, polifonia apresenta-se como diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista. Por isso, a polifonia é uma característica por natureza do romance. (BAKHTIN, 1992). Para os fins desta pesquisa, essa diferenciação não será relevante.

na assimilação da riqueza da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2006, p. 379).

A partir desse caráter social das vozes, o próprio locutor passa também a ser um ‘respondente’ dentro de uma cadeia de enunciados, onde os seus próprios enunciados se vinculam com outros por meio de fundamentação, contra-argumentação ou outra relação. Com efeito, cada enunciado é também um elo de uma cadeia muito complexa de um contexto social maior onde cada locutor se encontra inserido. Assim, desde uma simples cópia ‘monolexemática’³¹ até uma composição mais complexa – um livro, um romance, um tratado científico – cada enunciado tem um início baseado em enunciados de outros, em “enunciados-respostas” de outros. Como visto, as vozes sociais presentes em cada enunciado fazem com que o locutor termine seu enunciado “para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro” (BAKHTIN, 2006, p. 291-292). Mais ainda, não só o enunciado proferido pelo locutor, mas também o pensamento “nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão” (BAKHTIN, 2006, p. 329).

Na perspectiva do sentido, esse conceito de vozes sociais é relevante para a discussão deste trabalho, porque para Bakhtin as relações de sentido dentro de um enunciado não são de ordem “factual-lógica” (por exemplo, uma argumentação científica) ou “sintático-composicional”³². Elas são de ordem dialógica. Segundo o próprio Bakhtin, “uma relação sutil e dinâmica” “entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos” (BAKHTIN, 2006, p. 345). Isso implica dizer que o sentido “se distribui entre as diversas vozes” (BAKHTIN, 2006, p. 342). Isto é, nenhuma das vozes possui uma autoridade finalista para a construção do sentido. Este será sempre social, interacional e inconcluso.

³¹ Monolexemática refere-se à unidade lexical correspondente à unidade distintiva mínima do sistema semântico de uma língua, e considerada abstratamente, isto é, independentemente da forma flexional que possa assumir. Por exemplo a palavra ‘bem’ é monolexemática.

³² Para Bakhtin (1992), a relação dialógica só pode se estabelecer na língua, nas palavras; mas essas não são condições suficientes. A relação dialógica não pode existir no sistema da língua *per si*. É preciso também haver as categorias lógicas. Para ele, a relação dialógica é sempre uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Ela pode ser estabelecida entre dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido. (conceitos, juízos, etc.). Mais ainda, quando consideramos um enunciado com o intuito de análise linguística, abstraímos a sua natureza dialógica, consideramo-lo dentro do sistema da língua e não no grande diálogo da comunicação verbal. Daí que o sentido é imprescindível para se falar de relação dialógica (BAKHTIN, 1992).

Continuando esta discussão, pode-se acrescentar que as vozes, o contexto polifônico, têm um caráter seminal para a construção do sentido porque estes permeiam a palavra dando-lhe vida quando usadas pelos indivíduos. A esse respeito, ressalta Bakhtin:

Todo membro da comunidade linguística se coloca ante a palavra, não como palavra neutra da língua, livre de intenções, mas habitada por vozes alheias. O falante recebe a palavra de uma voz de outrem, e cheia de vozes outras. A palavra chega ao seu contexto vinda de outro contexto e também cheia de intenções alheias (BAKHTIN, 2006, p. 234).

Essas mesmas vozes presentes no discurso têm papel importante na construção do sentido no discurso. Elas conferem um aspecto social, interacional e inconcluso do sentido que só pode ser estabelecido numa relação entre sujeitos. Conforme nos ensina Bakhtin (2006), o mesmo não pode existir entre coisas em sua pura materialidade, não pode haver, nesse campo, dialogia nem construção do sentido. As coisas em sua materialidade não podem assumir a forma da conversação ou da discussão. A relação dialógica, portanto, pressupõe esse contexto tecido por vozes diferentes de sujeitos responsivos (BAKHTIN, 2006). No tocante a essa presença das vozes no discurso, o simples fato “de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica;” porque a palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ‘*ad infinitum*’ (BAKHTIN, 2006, p.352).

Igualmente, o discurso nasce no diálogo: ele é sempre orientado por ‘vozes’ e para outras ‘vozes’, para a resposta-ativa de outro sujeito ouvinte e responsivo, que, por sua vez, também participa da formação do discurso do outro, configurando assim uma relação viva de causação recíproca. Assim, segundo Bakhtin,

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2006, p. 89).

Aqui, também podemos falar que o caráter polifônico de um texto vai além das vozes que se anunciam e revelam o intertexto presente nesse texto. Essas vozes caracterizam a compreensão como um diálogo, uma vez que “[c]ompreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 2006, p. 355). Dito isto, passemos agora a discutir a relação entre a compreensão responsiva e a construção do sentido.

2.8. A Compreensão responsiva e o sentido

Como último tópico nessa incursão teórica, tratar da compreensão como um ato responsivo é também culminar o enquadre dialógico aqui proposto no que diz respeito aos seus aspectos teóricos aqui apresentados. Por meio de cada um desses elementos desenvolvidos até este ponto da pesquisa tem-se apresentado um enquadre teórico acerca da compreensão leitora e da construção do sentido. De igual modo, a compreensão responsiva vem complementar essa discussão. Assim sendo, a primeira coisa a considerar quanto à compreensão responsiva é o seu aspecto dialógico.

Para Bakhtin (2006), a compreensão passa sempre pela questão do dialogismo, ela acontece num contexto interacional e de reconhecimento do outro, em uma relação dual. A esse respeito, argumenta Bakhtin:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um *tu*). [...] a *compreensão* implica duas consciências, dois sujeitos. [...] A compreensão sempre é [...] dialógica.
(BAKHTIN, 2006, p. 338)

Com efeito, “[a] compreensão é uma forma de diálogo.” No processo de compreensão o sujeito opõe “à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2006, p.355). A compreensão, assim, é dialógica: compreender implica tornar-se participante no diálogo³³.

³³ Bakhtin (1992) diferencia três integrantes do enunciado: o *autor* da produção verbal; o *destinatário*, de quem o autor espera e presume uma compreensão responsiva; e o terceiro é o *superdestinatário*, quem “compreende” o enunciado.

A respeito da compreensão, podemos também dizer que, ao construir sentido, os sujeitos responsivos que integram uma cadeia de enunciados, interagem com o discurso, com o texto, objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento prévio, das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos. Esse fato nos faz considerar os diferentes elementos constituintes das relações dialógicas ligados ao trabalho de construir sentido. Tal tarefa pode ser compreendida enquanto dialógica³⁴ (BAKHTIN, 2006).

O caráter dialógico da compreensão está também no fato de que ela não é um fenômeno passivo. Ela brota de um contexto interacional e propicia outras interações, pois ela é responsiva.³⁵ Com muita oportunidade, Bakhtin observa:

[a] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 291).

Mais ainda, a compreensão não está desprovida de juízos de valor. Compreender não é abster-se da oportunidade de apreciar, ponderar ou emitir juízos de valor no processo de tentar entender o que se lê. Compreender é entrar em um diálogo conflitante no qual o sentido não está localizado em apenas um dos pólos da relação, mas é construído entre os sujeitos, entre os discursos, e entre os sentidos que interagem entre si alterando e sendo alterado ao mesmo tempo. A esse respeito argumenta Bakhtin:

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por

³⁴ O dialogismo de que trata Bakhtin é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido através da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto. (Bakhtin, 2006).

³⁵ O caráter responsivo da compreensão não se trata apenas do evento que envolve a resposta do interlocutor ao locutor. A responsividade pressupõe o fato de que a resposta do locutor supõe o interesse do parceiro. Ou seja, o discurso de quem fala pressupõe também o interesse de quem escuta.

isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 2006, p.383).

Como se pode observar, somente dentro de um modelo dogmático de compreensão é que o leitor e a obra não interagem. Um não acrescenta nada novo ao outro. Por um lado, o leitor é o dono da verdade, vai ao texto e impõe o sentido. Por outro lado, o texto contém o sentido pronto, e tudo que o leitor precisa fazer é encontrá-lo e extraí-lo. A compreensão dogmática estabelece a passividade a um dos elementos do processo. Nesse caso, o contexto não tem nenhum valor.

Contrariamente ao que pregam essas duas visões polarizadas, uma compreensão responsiva supõe um embate criativo por meio do qual o leitor enriquece o texto e é por este enriquecido. O outro, a alteridade, o contexto onde o texto foi produzido e de onde o leitor vem são elementos que têm papel importante no processo de construção do sentido. A esse respeito, afirma Bakhtin:

Uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. O mesmo não ocorre com o simples *aspecto externo* do homem, que este não pode ver nem pensar em sua totalidade, e não há espelho, nem fotografia que possa ajudá-lo; seu aspecto externo, apenas o *outro* pode captá-lo e compreendê-lo, em virtude de sua exotopia e do fato de ser *outro*. Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de *outra*. (BAKHTIN, 2006, p. 368-369).

Como podemos perceber, o mundo do leitor é relevante, mas não por si só. Ele adquire valor na medida em que o sujeito leitor é capaz de trazer esse elemento externo (a cultura, o seu tempo) no seu contato com o texto. Ou seja, o leitor, dentro das categorias de tempo e de espaço (exotopia), transaciona com o autor e com o texto. E dessa transação resultam mudanças em todos os elementos envolvidos. Desta forma, o texto é reconstruído também pelo leitor ao lê-lo. Daí, podemos concluir que uma compreensão ativa é resultado de um mosaico de

influências. Nesse mosaico, o leitor no seu processo de compreensão passa a “necessariamente tornar-se o *terceiro* num diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 356).

Por conseguinte, é importante frisar que qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já as condições de uma resposta. Somente a compreensão ativa nos permite construir sentido. Compreender a enunciação de outro interlocutor significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto do discurso. Nesse processo, a compreensão vai se configurando como um diálogo, de tal forma que quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: negação, concordância, apreciação, ação etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios conteúdos quanto com os conteúdos dos nossos interlocutores. Ante o exposto, compreendemos o discurso do outro quando “reagimos àquelas palavras, conteúdos que despertam em nós repercussões ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Por último, considerando tudo o que foi dito anteriormente acerca da compreensão ativa, responsiva, é importante registrar o que Faraco (2009) diz ao comentar a concepção bakhtiniana de compreensão. Essa visão descreve bem o que se pretende investigar no tocante ao leitor e o processo de compreensão. Isto é, o texto, a palavra, o discurso demanda uma atitude, uma resposta do sujeito.

...[A] compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (FARACO, 2009, p. 42).

A compreensão, entendida dessa forma, ajuda a situar, de forma mais enfática, esse enquadre teórico na esfera do cotidiano no qual os sujeitos são sempre situados em um complexo quadro de relações socioculturais; em um contexto onde os sujeitos são sempre solicitados a dialogar criticamente com o texto. Além disso, espera-se que essa que esse último tópico – a compreensão responsiva – ajude a perceber a leitura e a construção do sentido, não como uma atividade calculável, mas como um processo de negociação situada.

Não obstante, para concluir esse percurso teórico, é importante destacar que ao longo desta exposição, é possível se perceber uma certa superposição entre alguns fatores como intertextualidade em sentido amplo e implícita, alteridade e polifonia. Na verdade não existe um limite preciso entre estes fatores. Em Bakhtin (2006), é comum encontrar trechos onde se pode perceber essa superposição. Por exemplo, quando discorrendo sobre a experiência discursiva individual, Bakhtin diz que “esta se forma e se desenvolve em uma iteração constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (idem, 294). Dependendo do foco do leitor, pode-se fazer paralelismo com a intertextualidade (ampla e implícita), com a polifonia ou com a alteridade. Em outro momento, o referido autor afirma que o “[n]osso discurso ...é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade...”(idem). Aqui também é possível perceber como esses fatores vão como que sobrepondo-se.

Também é possível perceber esta superposição, acerca do enunciado, quando Bakhtin (2006, p. 299) afirma que “em qualquer enunciado...descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade”. De forma semelhante, Koch (2008a), quando discorrendo sobre o conceito de polifonia e a formação do outro enquanto sujeito discursivo, destaca a função da comunidade à qual o sujeito pertence, enfatizando a ideia bakhtiniana de que a construção do eu é resultado de um processo de interação com o outro. Aqui também é fácil se perceber uma certa superposição entre polifonia e alteridade. Não obstante, quando trata de intertextualidade e polifonia, a referida autora ressalta que a diferença é que a última é mais ampla. Para haver intertextualidade “faz se necessário a presença de um intertexto, cuja fonte é explicitamente mencionada ou não” (KOCH, 2006, p.154). Por outro lado, para haver polifonia exige se apenas que haja “perspectivas ou pontos de vista de enunciados diferentes” em um determinado texto.

Dito isto, espera-se que fique claro que a divisão feita no referencial teórico e no instrumento de pesquisa acerca desses fatores é um procedimento didático para ajudar o leitor a perceber a sutileza da presença do outro, do aspecto interativo da leitura e da complexidade da atividade discursiva. Por último, a inevitável superposição desses fatores, ao invés de causar redundância, vêm enfatizar o caráter dialógico da linguagem e da sua compreensão. Em se tratando de leitura e compreensão leitora, não se pode pensá-las de maneira compartimentada.

É neste enquadre, portanto, que a concepção de linguagem e de discurso, bem como a de construção do sentido nos interessam. Essa visão vem, portanto, servir de base para a proposta de trabalho aqui lançada, a qual pressupõe que o leitor, adotando uma postura dialógica, se envolve num processo criativo e integrador de leitura. Ademais, essa visão dialógica convida o sujeito leitor a relacionar criativamente o seu conhecimento prévio, as suas experiências de leitura, o seu intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva (inserida potencialmente em cada texto) no seu processo de construção do sentido. Esses fatores funcionam como um recurso teórico interpretativo, que ajuda o sujeito leitor a trabalhar o texto de forma dinâmica e interativa.

Como já fora mencionado, esses mesmos fatores, aqui considerados como atuantes no processo de leitura, serão observados neste trabalho a partir de uma pesquisa aplicada. Por meio de instrumentos de pesquisa (textos e questionários), tentar-se-á fundamentar a viabilidade desse referencial teórico, observando-se como o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva podem ser dialogicamente articulados no processo de construção do sentido. Espera-se que esse processo leve à percepção do modo como o sujeito leitor relaciona esses fatores no seu processo de compreensão, tornando-a mais interativa. Considera-se tal processo uma tentativa de oferecer pistas que poderão ser usadas por professores no seu fazer pedagógico quando este envolve questões de compreensão textual.

CAPÍTULO III

A PESQUISA - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 2008, p. 76).

3.1. Introdução

A pesquisa que resultou nesta dissertação caracteriza-se como um estudo de caráter exploratório acerca de questões relacionadas à compreensão leitora. A discussão dos dados se desenvolveu por meio de uma análise de produto e de processo. De produto, quando se observam os elementos que envolvem a construção do sentido nas leituras dos textos; de processo, quando se enfoca o processo dialógico desenvolvido pelo sujeito leitor na sua busca pelo sentido do texto. Para os dois tipos de análises, foram utilizados os dados resultantes da aplicação de textos e questionários.

Como referência, para a análise dos elementos que envolvem a construção do sentido, foram tomados os trabalhos de Smith (1999, 2003), Koch (2008a, 2008b), Mendoza Fillola (2001a, 2001b) e Bakhtin (1986, 2006), em função da natureza e dos objetivos destes estudos, os quais se coadunam com a natureza e o objetivo aqui proposto. Ou seja, é relevante para a presente pesquisa perceber como esses autores exploram questões ligadas à construção do sentido do texto. Todos esses autores em questão têm em comum uma perspectiva interacional do processo de leitura e da compreensão leitora do sujeito leitor.

No que concerne aos objetivos, tanto este trabalho quanto os de Smith, Koch, Mendoza Fillola e Bakhtin tiveram como foco o processo de leitura e construção do sentido. Em outras palavras, este trabalho, igualmente, procura refletir acerca dos elementos que envolvem a compreensão leitora a partir de um viés dialógico.

Com esta pesquisa, procura-se observar como os elementos: conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade alteridade, polifonia e compreensão responsiva são dialogicamente relacionados pelo sujeito leitor no processo de construção do sentido. As hipóteses iniciais são: (1) o conhecimento prévio, as experiências de leituras, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva ajudam no tratamento da leitura como um processo dinâmico e interativo; (2) os sujeitos leitores irão relacionar esses fatores, através de perguntas direcionadas, porém sem recorrer ao uso de técnicas de leitura previamente ensinadas, tais como *bottom up* e *top down*; (3) ao fazer isso, os leitores estarão relacionando dialogicamente esses fatores no processo de construção do sentido de forma a tornar a leitura mais integradora.

Neste capítulo, serão apresentadas informações, no tocante à caracterização do estudo e dos instrumentos de coleta e análise dos dados, as quais deram suporte à análise dos aspectos que envolvem a compreensão na leitura dos textos trabalhados.

3.2. A pesquisa exploratória

Como parte do escopo deste estudo, fez-se a opção por uma pesquisa exploratória. Esta escolha pareceu adequada em função do tipo de estudo aqui proposto: uma investigação sobre o processo de construção do sentido na atividade de leitura de textos argumentativos. Através destes, procurou-se perceber, independentemente de técnicas de leitura previamente ensinadas, como a construção do sentido envolve aspectos variados e como o leitor relaciona esses aspectos no processo de busca pelo sentido do texto.

Theodorson, G. A. & Theodorson A. G. (1970), ao tratarem a utilidade da pesquisa exploratória, afirmam que este modelo de pesquisa permite ao pesquisador definir o seu problema de pesquisa e formular suas hipóteses de forma mais precisa. Além disso, acrescentam os autores, esse tipo de trabalho permite ao pesquisador escolher as técnicas e os recursos mais adequados para a investigação em questão, bem como para o tipo de perguntas que merecem mais ênfase.

Uma outra razão para a escolha deste tipo de pesquisa é que este pressupõe que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre. Este tipo de pesquisa torna possível estruturar totalmente as questões do instrumento da pesquisa, ou seja, construir as perguntas e as respostas pertinentes, com base nas informações que emergirem dos textos em questão³⁶ (QUEIRÓZ,1992). E isto foi feito em relação aos dois textos usados no instrumento de pesquisa. Cada pergunta apresentada aos sujeitos se utilizou do conteúdo do texto, e cada possibilidade de resposta também seguiu o mesmo critério.

3.3. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, situada em Fortaleza. O experimento envolveu uma turma de graduação do curso de letras (inglês).

3.4. Os sujeitos

Em relação aos critérios para a escolha dos sujeitos, utilizou-se, primeiramente, o conhecimento do pesquisador acerca do desempenho de alunos do curso de letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este conhecimento tornou-se possível em função de uma sondagem feita com o professor da referida turma acerca da proficiência dos sujeitos em LE.

Dessa forma, os sujeitos foram um grupo de alunos (cinco mulheres e três homens) do segundo semestre do curso de graduação em letras com especialidade em inglês. Esse grupo foi escolhido porque correspondeu bem ao perfil esperado para o estudo. Isto é, todos os informantes possuíam uma boa proficiência em LE e estavam bem embasados por um conhecimento de mundo, experiências de leitura e outros elementos que os auxiliariam na compreensão. Em outras palavras, foram sujeitos com experiência na prática de articular informações variadas no processo de

³⁶ A esse respeito, o processo de elaboração de cada pergunta tomou como base as informações do referencial teórico. Cada pergunta parte de uma informação pertinente à sua explanação, com base em um respectivo autor. E, ao mesmo tempo, procura orientar o leitor a relacionar cada fator com o texto em questão. Com esse exercício, espera-se que o leitor articule esses diferentes elementos e torne a sua leitura mais dinâmica e interativa.

leitura e construção do sentido do texto em LE. Convém esclarecer que, para a escolha dos sujeitos, leitores proficientes, tomou-se como referência o conceito de leitor proficiente de Eskey (1988). Para Eskey esse leitor tem uma habilidade de decodificação rápida e acurada das informações linguísticas, uma vez que ele tem um bom conhecimento da língua. Além disso, esse leitor é capaz de estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e as informações do texto.

Um outro critério, não menos importante, foi a quantidade e a disponibilidade dos sujeitos para submeter-se aos procedimentos da coleta de dados, que compreendem a leitura dos textos e respostas dos questionários.

3.5. Instrumentos

Utilizaram-se como instrumento dois textos, contendo perguntas de compreensão textual explorando os seguintes tópicos, desenvolvidos no capítulo 2, que envolvem a compreensão leitora: conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva.

Assim, para os textos 1 e 2, procedeu-se da seguinte forma: na primeira parte da página, dispôs-se o texto e logo abaixo apresentaram-se dez (10) perguntas distribuídas por esses sete (07) tópicos. Vale esclarecer que alguns tópicos tais como ‘conhecimento prévio’, ‘intertextualidade’ e ‘compreensão responsiva’ foram alvo de um maior número de perguntas porque a natureza do texto assim o exigia. Isto é, considerando que cada texto é “um objeto heterogêneo” (KOCH, 2008, p. 16), cada um desses elementos pesquisados, por sua vez, está presente no texto em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. Logo, na medida em que cada aspecto foi percebido dentro do texto pelo pesquisador, este foi explorado através de perguntas postas para os informantes. Para este estudo, a relação dialógica de cada aspecto com o texto é mais relevante do que a proporção de perguntas que cada item recebeu. Assim, a disparidade no tocante ao número de perguntas entre alguns itens deve ser relevada.

Os textos são de áreas não afins. O Texto-1, QUADRO 1, *In Touch With Nature* (CAVAGNARO, 2000), trata de questões ecológicas.

QUADRO 1 - Texto - 1

	In Touch With Nature Nothing in the Universe exists alone. Every drop of water, every human being, every plant and animal, creatures as small as the ant or as big as the elephant, are part of an immense, dynamic whole as old – and as young - as the Universe itself. To learn this is to discover the meaning of life. Human beings have a very special tool, their capacity to learn. They are the only creature on Earth that can watch a bird flying in the blue sky and see behind its structure the entire history of evolution. They alone can sit on a beach at sunset and see the laws of the Universe while they watch the sun disappear under the horizon. Only human beings can look at a spider web and see, through its design, the web of life and the web of knowledge. No other creature but human beings can analyze themselves or examine their own soul. We are at a crossroad in the history of humankind. Our numbers, and therefore our impact upon the planet, are enormous. But human beings' problems are not so vast as their knowledge and understanding. We live in a beautiful world and we have a natural tendency to preserve the things we love. This Earth is our home, and our capacity to learn and to love is the only means that we have to save it from ourselves.
--	---

Já o Texto-2, QUADRO 2, *A Woman's Place* (RICE, 1991), aborda questões feministas. Ambos, portanto, podem ser considerados textos opinativos, porém de conteúdo político diferente.

QUADRO 2 - Texto – 2

   	A Woman's Place Forty year ago the celebrated French philosopher Simone de Beauvoir declared that “the free woman is just being born”. It's been a difficult birth, but today a woman's place is not only in the home. Women are now more independent, more self-reliant, more confident and more powerful than ever before. After generations of subservience and oppression they now have official, if not always actual, equality and liberty. Just look around: women are found in almost every profession and walk of life. There are women doctors, professors, fire-fighters and carpenters. In the north of England there is an association of women truck drivers; in America there are groups of women farmers. A detective agency in Turin is composed entirely of female investigators; a car showroom in London is staffed by female sales team. And, of course, Britain had a woman prime minister. But wait a minute – we do indeed find women in all sorts of jobs, but just how many? We are not talking of a minority group here; women make up more that 50 per cent of the population. There shouldn't be just a handful of female politicians, there should be thousands. Not just one detective agency but hundreds.
---	--

Como se pode observar, esses dois textos são de natureza argumentativa, isto é, discorrem sobre o assunto procurando persuadir o leitor. Ao mesmo tempo, esse tipo de texto suscita a participação do leitor ao apresentar uma visão específica do tópico em questão. A razão para a escolha desse tipo de texto é que este agrega vários tipos e graus de intertextualidade, bem como demanda do leitor uma resposta. Ademais, em virtude da forma como se apresentam ao leitor, estes textos requerem uma leitura multimodal. Isto é, a esses textos foram

acrescentados alguns elementos semióticos (gravuras) a fim de propiciar ao leitor um contexto interacional mais diversificado. Dispostos dessa forma, estes textos ajudaram a explorar o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva. Ou seja, são textos nos quais esses elementos, através de perguntas previamente elaboradas, auxiliaram o leitor a articular dialogicamente diferentes fatores que entram no processo de construção do sentido.

Em relação a estes dois textos, a decisão se deu mais em função do conteúdo e do nível linguístico do que da data de publicação. No que tange à área, os textos são de filosofia e sociologia. Procurou-se utilizar estes textos porque seriam distantes da área de estudo dos informantes, qual seja, Letras. Esta característica é importante porque demanda do leitor familiaridade com outros conteúdos, com outras experiências de leitura, e um leque de interação mais diversificado. A escolha dos textos se deu não apenas pelo aspecto de pouca afinidade com a área de especialização dos sujeitos mas também em função das estruturas retóricas. Estas são predominantemente argumentativas, o que facilita o diálogo e a responsividade do leitor.

Ainda como parte desse instrumento de pesquisa, foi elaborado um questionário com perguntas relacionadas aos diversos aspectos que envolvem a leitura e que foram tomados como categorias de análise neste trabalho. Quanto às perguntas, elas caracterizam-se em função do tipo de informações requeridas nas respostas, bem como em relação ao aspecto de análise ali desejado. Cada texto recebeu uma mesma quantidade de perguntas. Os objetivos das perguntas foram dois: (1) oferecer aos sujeitos um recurso que facilitasse sua interação com o texto; (2) oferecer ao pesquisador um instrumento de checagem do conteúdo das informações apresentadas em cada texto, como forma de análise do processo de construção do sentido do texto pelo sujeito leitor.

Quanto à leitura, cada leitor foi orientado a ler primeiro o texto e em seguida as perguntas. O questionário continha dez (X) perguntas. Na pergunta I os informantes só poderiam optar por um item (a ou b). Nas perguntas III, IV, V, VI, VIII, IX e X, eles poderiam optar por mais de uma das alternativas (a,b,c,d), bem como poderiam acrescentar outra (e). Para as perguntas II e VII os leitores foram orientados a fazer uma associação entre duas colunas.

As perguntas I e II visavam a explorar o conhecimento prévio a partir de informações

previamente destacadas do texto.

Dito isto, em cada quadro abaixo, segue uma amostra do questionário relativo ao texto-1, bem como um breve comentário acerca do que se pretende analisar em cada pergunta. Uma vez que as perguntas são as mesmas para os dois textos, diferindo apenas em algumas informações pertinentes a cada texto (ver Anexo-B, p.143-150), optou-se por listar aqui amostras do questionário relativo a apenas um dos textos (texto-1) conforme se vê nos próximos quadros de números 3 a 11, comentados a seguir.

No QUADRO 3, a pergunta I parte do princípio de que o “conhecimento prévio é um corpo de conhecimentos claro, estável e organizado que auxilia a leitura ao mesmo tempo que é enriquecido por ela” (SMITH, 2003, p. 22). Assim, ao marcar ‘a’ ou ‘b’, o leitor estaria acessando o seu conhecimento de mundo e relacionando-o com o texto, ou acrescentando informações novas ao seu conhecimento de mundo. Ao fazer esse exercício, o leitor estaria também engajando-se no processo de construção do sentido como um processo de cooperação entre leitor-conhecimento prévio-texto.

QUADRO 3 Questionário-1 Texto-1 Item-I

Conhecimento prévio I. Que informações prévias ajudaram-no(a) a compreender o texto ou enriqueceram o seu conhecimento prévio? Marque o que se aplica em cada item. 1. Tudo o que existe no universo está interligado. a) já tinha conhecimento acerca dessa questão ecológica; b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento; 2. O universo é um todo dinâmico onde cada ser é parte integrante. a) já tinha conhecimento sobre esse caráter dinâmico do universo; b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento; 3. Perceber a interligação entre todos os seres é aprender a descobrir o sentido da vida. a) já tinha conhecimento desse princípio eco-filosófico; b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento; 4. O ser humano é o único ser capaz de observar o universo, a natureza e, ao mesmo tempo, através dessa observação, perceber a história da evolução. a) já tinha conhecimento dessa teoria do conhecimento humano; b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento; 5. O ser humano é o único ser capaz de analisar a si mesmo. a) já tinha conhecimento dessa teoria filosófica/psicológica; b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
--

(QUADRO 3 - continuação)

6. O crescimento da população mundial e o seu impacto no planeta tem tido um impacto enorme e colocado a história da humanidade em um momento decisivo.

- a) já tinha conhecimento do crescimento populacional e seu impacto no planeta;
- b) é uma informação nova e que foi acrescentada ao seu conhecimento;

7. A capacidade humana de aprender e de amar é o único meio que os seres humanos têm para salvar o planeta das ações humanas devastadoras.

- a) já tinha conhecimento dessa capacidade humana e sua relação com a preservação do planeta;
- b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

Já no QUADRO 4, os informantes foram solicitados a relacionar duas colunas. Essa questão está baseada na acepção do conhecimento prévio como algo que permite ao leitor “olhar para o mundo, distinguir uma multiplicidade de objetos significativos e estabelecer as inter-relações entre os mesmos” (SMITH, 2003, p.22). Supôs-se que, uma vez que cada leitor tem o seu conhecimento de mundo, haveria diferentes associações. Nesse item, isso não é apenas possível, mas desejável para o processo de construção do sentido do texto.

QUADRO 4 Questionário-1 Texto-1 Item-II

Conhecimento prévio

II. Que relação você consegue estabelecer entre os elementos abaixo? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|---|
| a) human beings, plants, ants, elephants | 1___ Ecological problems |
| b) Universe | 2___ Creatures that are part of an immense universe |
| c) human being | 3___ Human beings |
| d) Capacity to learn, love and preserve | 4___ A dynamic whole |
| e) Human impact on the planet | 5___ Only being capable to analyze itself |

No que concerne às experiências de leitura, QUADRO 5, consideraram-se dois pontos nos textos objetos de pesquisa. Primeiro, a ideia de que as experiências de leitura “têm implicação direta sobre os saberes que intervêm em cada ato de leitura e tentativa de construção do sentido” (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p.34).

Segundo, a hipótese de que é a partir das experiências de leituras significativas “que a atividade cognitiva, no ato de leitura, conecta os conhecimentos do leitor com os conhecimentos que determinadas leituras/obras exigem para serem compreendidas” (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p.34). Nesse sentido, a pergunta abaixo objetiva ajudar o leitor a identificar o maior número possível de itens. Ao fazer isso, o leitor revelaria o conjunto de leituras significativas que fazem parte da sua competência literária e que o ajudou na leitura do texto objeto de estudo. Com esse objetivo, os informantes foram instruídos a marcar todos os itens que se aplicassem. Mais ainda, cada um foi solicitado a identificar alguma outra leitura além das sugeridas em cada item do questionário.

QUADRO 5 Questionário-1 Texto-1 Item-III

Experiências de Leitura

III. Nas suas experiências de leitura, você encontra alguma que possa ter lhe ajudado a *compreender esse texto objeto de pesquisa? Marque todos as alternativas que se aplicam.*

- a) artigo de revista sobre ecologia;
- b) comercial de TV do *Green Peace*;
- c) leituras de artigos na área de biologia;
- d) material publicado por alguma instituição de proteção ao meio ambiente;
- e) *site* ou *homepage* de algum movimento ecológico;
- f) outro: _____

Na pergunta mostrada no QUADRO 6, procurou-se contemplar o intertexto pessoal como um “mecanismo que, seletivamente, ativa os saberes e as estratégias que permitem reconhecer os recortes e os recursos, os usos linguísticos-culturais e os convencionalismos da expressão estética e de características do discurso” (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 95). Assim como para as experiências de leitura, para o intertexto pessoal, os informantes foram orientados a marcar todas as alternativas que se aplicassem. Procedendo desse modo, quanto mais itens marcados, mais o leitor conseguiria relacionar o texto em estudo com o seu intertexto pessoal. Esse procedimento permitiria ao pesquisador perceber a contribuição do intertexto pessoal para a construção do sentido.

QUADRO 6 Questionário-1 Texto-1 Item-IV

Intertexto pessoal

IV. Que recurso literário/discursivo você percebe no texto? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) persuasão;
- b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
- c) tom crítico do texto – crítica sócio-ambiental;
- d) metaforização;
- e) espiritualização da linguagem;
- f) outro: _____

Como já foi mencionado antes, alguns fatores, devido às suas peculiaridades, foram enfocados por um maior número de perguntas. No caso da intertextualidade, procurou-se contemplar os três tipos de intertextualidade explorados no referencial teórico: ampla(V), temática(VI) e implícita(VII).

No item V, QUADRO 7, explorou-se a intertextualidade em sentido amplo. Esse tipo de intertextualidade nos informa que todo texto é um intertexto e todo discurso é um interdiscurso; um texto tem o significado que ele tem porque outros textos foram escritos previamente, e com os quais ele dialoga, questiona, refuta, contradiz, etc (KOCH, 1985; CULLER, 2008). Tomando isso em consideração, os leitores foram orientados a marcar todos os itens que, segundo eles, exemplificassem a relação do texto objeto de estudo com outros possíveis textos. Essa associação dependeria de cada leitor, não havendo, portanto, uma única possibilidade; e isso seria relevante para a construção do sentido.

QUADRO 7 Questionário-1 Texto-1 Item-V

Intertextualidade

V.Como você avalia a relação deste texto com outros? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) dialoga com o crescente movimento ecológico;
- b) refuta uma linha de pensamento dicotômica que separa o ser humano da natureza;
- c) contradiz os pessimistas que não acreditam no potencial humano de recuperar o equilíbrio ecológico;
- d) questiona aqueles que pensam que o ser humano é um ser superior aos demais;
- e) é um texto neutro;
- f) outro: _____

Na pergunta VI, QUADRO 8, ao explorar a intertextualidade temática, partiu-se da ideia de que esse tipo de intertextualidade acontece entre textos “pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento...”(KOCH, 2008a, p. 18). A partir daí, buscou-se explorar essa intertextualidade. Como no item anterior, aqui também os leitores podiam marcar todas as alternativas que se aplicassem. Quanto mais itens apontados pelos informantes, mais elementos intertextuais temáticos seriam identificados. Esse exercício teve a finalidade de ajudar o pesquisador a perceber a contribuição da intertextualidade temática para a compreensão.

QUADRO 8 Questionário-1 Texto-1 Item-VI

Intertextualidade temática

VI. Em relação às características temáticas do texto, marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de ecologia, biologia, etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia;
- c) serve-se de conceitos próprios do paradigma ecológico;
- d) segue uma temática poética
- e) o texto tem um tema neutro;
- f) outro: _____

No item VII, QUADRO 9, procurou-se observar a contribuição da intertextualidade implícita para a construção do sentido. Esse tipo de intertextualidade o autor a faz sem uma citação expressa da fonte. Nesse caso, o autor espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto (KOCH, 2007). Para investigar essa questão, destacaram-se vários trechos do texto e instruíram-se os leitores para que relacionassem esses trechos com cinco (05) áreas distintas de estudo. Com esse exercício, os informantes, além de identificar a presença implícita de outros textos, relacionariam aquilo que lêem com outros textos. Entende-se que esse exercício é muito relevante para uma perspectiva dialógica da construção do sentido, pois essa visão sustenta que “compreender é relacionar” (BAKHTIN, 2006, p.309).

QUADRO 9 Questionário-1 Texto-1 Item-VII

Intertextualidade implícita

VII. Que partes deste texto poderiam ser encontradas em outros textos? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|------------------------------|
| a) Human beings, plants, ants, elephants | 1___ Literatura apocalíptica |
| b) To discover the meaning of life | 2___ Estudos físicos |
| c) Bird flying, blue sky, sunset, | 3___ Estudos biológicos |
| d) Laws of the universe | 4___ Estudos filosóficos |
| e) We are at a crossroads in the history of humankind. | 5___ Bucolismo |

Em relação ao critério alteridade, QUADRO 10, procurou-se elencar aspectos que fizessem o leitor perceber a presença de um outro discurso no texto em estudo, o que Bakhtin (2006. p.319) chama de “ressonância longínqua e quase inaudível” de matizes ideológicos diferentes. Cada item tenta descrever um tipo diferente de discurso que pode ou não, de acordo com cada informante, estar relacionado ao texto em questão. Ao perceber essa presença oculta ou semioculta de diferentes discursos, o leitor estaria explorando o grau de alteridade do texto e construindo o sentido, o qual, na perspectiva aqui estudada, não se atualiza sozinho, “procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato”(BAKHTIN, 2006, p.386). Considerando esse ponto de vista, os leitores foram orientados a marcar todos os itens que se aplicassem.

QUADRO 10 Questionário-1 Texto-1 Item-VIII

Alteridade

VIII. A que elementos fora do texto este texto objeto de pesquisa pode remeter você leitor(a)? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) crítica sócio-ambiental: O aumento populacional e seu impacto no planeta é enorme;
- b) espiritualidade: a descoberta de que tudo que existe no universo está profundamente interligado, descoberta do sentido da vida;
- c) ética: a necessidade de se respeitar e preservar a natureza;
- d) estatística: o aumento populacional é diretamente proporcional ao impacto no planeta;
- e) o texto não remete o leitor para nenhum outro texto
- f) outro: _____

Outro aspecto interessante, considerado na orientação da leitura, foi a polifonia. Não se pode esquecer que o sentido “se distribui entre as diversas vozes” presentes no texto (BAKHTIN, 2006, p.342). As vozes conferem um aspecto social e interacional ao texto. Para explorar esse aspecto polifônico do texto em estudo, os leitores foram orientados a identificar a presença de possíveis vozes através de cinco (05) itens. Aqui também, QUADRO 11, cada leitor podia marcar todos os itens que se aplicassem. Esse exercício ajudaria a explorar o caráter relacional do texto e da compreensão.

QUADRO 11 Questionário-1 Texto-1 Item-IX

Polifonia IV. Quais itens abaixo representam uma tensão discursiva no interior do texto objeto de estudo? Marque todas as alternativas que se aplicam a) crítica sócio-ambiental: O aumento populacional e seu impacto no planeta é enorme; b) espiritualidade: a descoberta de que tudo que existe no universo está profundamente interligado, é descobrir o sentido da vida; c) ética: a necessidade de se respeitar e preservar a natureza; d) estatística: o aumento populacional é diretamente proporcional ao impacto no planeta; e) o texto não remete o leitor para nenhum outro texto f) outro: _____
--

A última questão, QUADRO 12, aborda a compreensão responsiva a partir de elementos que ajudam o leitor a dar uma resposta ao texto. O objetivo é auxiliar o leitor a opor ao texto uma “contrapalavra”, fazê-lo participante do diálogo. Na medida em que o sujeito interage com o texto dando uma resposta, passa a integrar uma cadeia de enunciados e passa a perceber que o sentido não está em apenas um dos pólos (no texto, ou no leitor). Dessa forma, cada item tem o objetivo de ajudar o leitor a entrar em um diálogo “cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíproco” (BAKHTIN, 2006, p. 383).

QUADRO 12 Questionário-1 Texto-1 Item-X

Compreensão Responsiva

X. Como você se posiciona em relação aos apelos do texto? Marque todas as alternativas que se aplicam ao texto

- a) é inadequado para despertar uma consciência ecológica;
- b) é eficiente quanto ao que se propõe: despertar a consciência ecológica;
- c) faz uma reflexão equilibrada entre os problemas ecológicos e a capacidade humana de resolvê-los;
- d) deveria ser mais objetivo e menos poético;
- e) não interpela o leitor;
- f) outro: _____

Assim como no referencial teórico, no instrumento de pesquisa pode-se notar uma certa superposição das perguntas. Espera-se com isso que a leitura e a compreensão desta não se torne redundante. Ao contrário, espera-se envolver o leitor em um processo dialógico. Para esse propósito, apesar das perguntas referirem-se somente ao texto 1, o instrumento de coleta de dados teve dois textos diferentes, e um questionário com 10 perguntas para cada texto. As perguntas para os dois textos, apesar de semelhantes, trazem em si as particularidades que cada texto exigiu. Por fim, foi entregue uma cópia para cada sujeito. Isso possibilitou uma amostra diversificada e, conseqüentemente, um estudo mais rico no que diz respeito ao processo de análise dos dados acerca da construção do sentido.

Não obstante, é importante lembrar que o propósito deste instrumento de pesquisa é demonstrar como o professor pode explorar outros aspectos, notadamente relacionados à teoria bakhtiniana, na leitura. Além disso, é importante ressaltar que no processo de leitura e construção do sentido não há uma sequência lógica nem tampouco uma ativação consciente de todos esses aspectos aqui pesquisados. A sequência e a forma como cada aspecto foi ativado constitui apenas uma enquadre teórico para ajudar o pesquisador a explorar questões relacionadas à leitura e contribuir para o seu estudo.

3.6. Procedimentos

Selecionados os textos e elaborados os questionários, o instrumento de pesquisa tinha como objetivo perceber como os leitores relacionariam os mais

diversos elementos no seu processo de construção do sentido a partir de dois textos argumentativos.

Todas as perguntas envolveram alternativas de múltipla escolha, bem como espaço para resposta pessoal. Quando houve a necessidade e ou a possibilidade de assinalar mais de uma opção, os informantes foram previamente orientados. Quando a resposta foi em aberto, a quantidade de palavras usadas para cada resposta ficou a critério de cada informante.

Como parte dos procedimentos, foi pedido aos leitores que fizessem uma leitura geral do material objeto de pesquisa, e, em seguida, iniciassem a tarefa de perguntas e respostas. Durante o processo de resposta do questionário, toda vez que surgisse uma dificuldade de relacionar a pergunta com o conteúdo do texto, eles deveriam voltar ao texto e tentar situar a pergunta no contexto verbal e não verbal presente no instrumento de pesquisa.

Os participantes assinaram um termo de consentimento (vide Anexo-A, p. 142) para a pesquisa, cujos dados ajudaram na análise exploratória quanto ao objetivo deste trabalho.

3.7. A coleta dos dados

Retomando o que já foi antes mencionado, para o registro dos dados relativos aos dois textos, respectivamente, foram incluídas perguntas de compreensão relativas aos vários aspectos contemplados no referencial teórico (conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva). O objetivo dessas perguntas de compreensão foi possibilitar ao pesquisador uma checagem do conteúdo do referencial teórico e das informações apresentadas em cada texto, como forma de análise do processo de construção do sentido do texto pelos sujeitos leitores. Durante o processo de leitura e registro das respostas, não houve nenhuma interferência do pesquisador.

Nos questionários foram registradas, além das respostas de múltipla escolha, respostas em aberto onde o sujeito leitor tinha espaço para expressar a sua subjetividade. Através deste recurso, abriu-se mais espaço para a interação dialógica entre o sujeito leitor e os textos em questão.

No tocante aos procedimentos na coleta dos dados e em função da disponibilidade dos sujeitos, a leitura e as respostas dos questionários foi feita em ambiente e horário da aula do referido dia – 11 de setembro de 2009 – sem precisar, para isso, criar um ambiente e circunstâncias diferentes. De tal forma que a distribuição do material, a instrução para a leitura, a resolução dos questionários e a coleta dos dados aconteceram no mesmo dia, das 8h às 9h 15, e teve a duração de cinquenta e cinco minutos (55min.).

3.8. O corpus

Concluída a fase de aplicação e coleta dos dados, procedeu-se ao registro das respostas de cada sujeito. Esses registros compõem o corpus principal a ser analisado.

O registro não seguiu nenhuma convenção específica, porém foram produzidas marcações para padronizar regularidades nas respostas dos sujeitos. Quanto ao tipo de perguntas, elas caracterizam-se em função do tipo de informações requeridas nas respostas bem como em relação ao aspecto de análise pretendido. Dessa forma, os tipos de perguntas são: múltipla escolha com apenas uma opção possível (A,B,C,D,E), múltipla escolha com mais de uma opção possível (A,B,C,D,E), múltipla escolha com mais de uma opção possível mais um item em aberto (A,B,C,D,E, f-outro: _____). Relembrando, todas essas perguntas visaram explorar o texto a partir de vários fatores que envolvem a compreensão leitora; por conseguinte, ajudar o leitor no seu processo de construção do sentido a partir da sua relação dialógica com o texto e com os elementos fora do texto, com o dito e com o não dito.

Por fim, como parte da escolha dos textos que comporiam o corpus, levou-se em conta o número de palavras de cada texto (texto-1: 237 e texto-2: 202). A quantidade de palavras era relevante devido ao tempo disponível para a execução da pesquisa (55 min). Um texto com esta extensão possibilita uma leitura mais rápida. Desse modo, escolheu-se textos que apresentassem uma quantidade de palavras aproximada.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FATORES QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA

4.1. Introdução

A discussão dos resultados, de acordo com os objetivos deste estudo, conforme já foi mencionado, nesta pesquisa se pretendeu observar a leitura em termos de processo e produto. Assim, a discussão acerca do produto toma como base as respostas dadas pelos sujeitos para as perguntas; estas, por sua vez, relacionam-se com cada aspecto pesquisado. Estes aspectos pesquisados – conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva –, conforme já foi explicitado, caracterizavam, segundo entendimento do pesquisador, diferentes elementos que atuam no processo de construção do sentido do texto, considerando-se uma perspectiva dialógica da leitura e da compreensão leitora.

A discussão acerca do processo, do mesmo modo, foi feita com base nas respostas dadas pelos sujeitos a cada questionário, isto é, considera-se que os aspectos pesquisados – lembrados no parágrafo anterior – são, também, os mesmo elementos considerados basilares para a análise do percurso cognitivo-dialógico feito pelos sujeitos ao se depararem com os textos, os quais demandavam dos sujeitos uma responsividade.

Para contemplar o processo e o produto, foram utilizadas essas categorias já explicitadas no capítulo dedicado à fundamentação teórica. Ou seja, o conceito de conhecimento prévio (SMITH, 1999, 2003), de experiências de leitura, de intertexto pessoal (MENDOZA FILLOLA, 2001a, 2001b), de intertextualidade (KOCH, 2008a, 2008b), de alteridade, de polifonia e compreensão responsiva (BAKHTIN, 1986, 2006). Dessa forma, a partir de uma articulação dialógica, procurar-se-á cruzar dados do referencial teórico com os do instrumento de pesquisa a fim de refletir sobre a compreensão leitora.

Vale ressaltar, contudo, que a discussão dos resultados não tem o objetivo

de contrapor abordagens, e sim de mostrar que embora haja diferenças pedagógicas e epistemológicas entre as diferentes teorias, é importante dialogar com elas, respeitando seus pressupostos teóricos, porque pontos de vista diferentes não precisam ser necessariamente excludentes. As diferentes teorias, que representam ângulos distintos a partir dos quais é visto o fenômeno da leitura, ajudam a compreender de forma mais integradora e menos recortada aquilo que se objetiva nesse trabalho: refletir sobre o processo de leitura e a construção do sentido a partir de uma articulação dialógica.

4.2. Classificação e análise dos dados

No que se segue, QUADRO 13, apresenta-se o modelo de classificação da coleta dos dados em função dos textos objeto de pesquisa, dos aspectos pesquisados e de cada sujeito da pesquisa. Primeiro, serão apresentados as perguntas em relação aos dois textos. Após, será feita a sistematização das respostas juntamente com a discussão dos resultados.

QUADRO 13 – Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.

Instrumentos e procedimentos	Objetivo
Texto e questionário	Perceber como os sujeitos articulam diferentes aspectos no seu processo de construção do sentido
Amostra das respostas	Relatar o desempenho dos sujeitos
Média das respostas	Sintetizar as respostas dos participantes para facilitar a discussão dos resultados

4.2.1. O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido

Com o intuito de perceber a contribuição do conhecimento prévio para a compreensão leitora e para a construção do sentido enquanto processo dialógico, dividiu-se esse tópico em dois itens. O item I refere-se às informações prévias que ajudaram os leitores a compreender o texto ou que, de alguma forma, enriqueceram o conhecimento destes. Para isso, este item foi subdividido em 6 perguntas, cada

pergunta com duas possibilidades de respostas. Em cada pergunta, os sujeitos foram orientados a marcar apenas uma opção. Assim, seguem abaixo os excertos relativos ao item I, parte 1, para os textos 1 e 2.

Excerto -1 (texto-1)

I. Que informações prévias, do seu conhecimento, o(a) ajudaram a compreender o texto ou enriqueceram o seu conhecimento prévio? Marque apenas uma opção em cada item.

1. Tudo o que existe no universo está interligado.
 - a) já tinha conhecimento acerca dessa questão ecológica;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
2. O universo é um todo dinâmico onde cada ser é parte integrante.
 - a) já tinha conhecimento sobre esse caráter dinâmico do universo;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
3. Perceber a interligação entre todos os seres é aprender a descobrir o sentido da vida.
 - a) já tinha conhecimento desse princípio eco-filosófico;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
4. O ser humano é o único ser capaz de observar o universo, a natureza e, ao mesmo tempo, através dessa observação, perceber a história da evolução.
 - a) já tinha conhecimento dessa teoria do conhecimento humano;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
5. O ser humano é o único ser capaz de analisar a si mesmo.
 - a) já tinha conhecimento dessa teoria filosófica/psicológica;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
6. O crescimento da população mundial e o seu impacto no planeta tem tido um impacto enorme e colocado a história da humanidade em um momento decisivo.
 - a) já tinha conhecimento do crescimento populacional e seu impacto no planeta;
 - b) é uma informação nova e que foi acrescentada ao seu conhecimento;

Excerto-2 (texto-2)

I. Que informações prévias, do seu conhecimento, o(a) ajudaram a compreender o texto ou enriqueceram o seu conhecimento prévio? Marque apenas uma opção em cada item.

1. Simone de Beauvoir foi uma importante precursora do movimento

feminista

a) já tinha conhecimento dessa filósofa francesa e a ligação do seu trabalho com o movimento feminista

b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

2. O lugar da mulher na sociedade hoje não é mais apenas a casa.

a) já tinha conhecimento sobre a expansão social da mulher;

b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

3 A mulher ocupou uma posição social subserviente durante várias gerações.

a) já tinha conhecimento dessa realidade de subserviência feminina.

b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

4. Hoje a mulher é mais autônoma, mais confiante e mais poderosa que nunca.

a) já tinha conhecimento dessas características femininas na atualidade

b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

5. Assim como há locais de trabalho majoritariamente masculinos, hoje é fácil encontrar postos de trabalho também majoritariamente femininos pelo mundo.

a) já tinha conhecimento dessa expansão feminista no mundo do trabalho

b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

6. As mulheres compõem mais do que 50 por cento da população mundial.

a) já tinha conhecimento desses dados estatísticos;

b) é uma informação nova e que foi acrescentada ao seu conhecimento

Tendo essas perguntas como base, nas tabelas que se seguem (tabela 1 e 2) apresenta-se uma síntese das respostas. Em seguida, faz-se um breve comentário dos resultados. Tudo isso é feito em relação aos dois textos simultaneamente. E, na medida em que os resultados permitem, faz-se uma comparação dos resultados obtidos para cada resposta em relação aos referidos textos.

TABELA 1 - Texto 1 – *In Touch With Nature* - O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido – Item-I

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	a) Já tinha conhecimento	b) É uma informação nova
S1	1; 2; 4; 5; 6	3
S2	1; 2; 3; 4; 5; 6	
S3	1; 2; 3; 4; 5; 6	

S4	1; 2; 4; 5; 6	3
S5	1; 2; 3; 4; 5	6
S6	1; 2; 3; 4; 5; 6	
S7	1; 2; 3; 4; 5; 6	
S8	1; 2; 3; 4; 5; 6	
TOTAL	45	3

TABELA 2 – Texto 2 – *A Woman's Place* - O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido-Item-I

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	a) Já tinha conhecimento	b) É uma informação nova
S1	2; 3; 4.	1; 5; 6.
S2	1; 2; 3; 4.	5; 6.
S3	1; 2; 3; 4; 5.	6.
S4	2; 3; 4; 6.	1; 5.
S5	2; 3.	1; 4; 5; 6.
S6	2; 3; 4; 5.	1; 6.
S7	1; 2; 3; 4; 5; 6.	
S8	2; 3; 4; 5; 6.	1
TOTAL	33	15

TABELA 3 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-I

Textos	Nº de participantes	Total para a)	Total para b)	Média das respostas	
				a)	b)
Texto-1	8	45	3	93.75%	6.12%
Texto-2	8	33	15	68.75%	31.25%

Em relação a este primeiro item, observem-se os dados obtidos. De acordo com a tabela 3, verifica-se uma certa proporcionalidade de registros entre os textos 1 e 2. O item a) indagando se o informante já tinha conhecimento prévio em relação às diferentes informações dentro do texto recebeu o maior número de registro em ambos os textos (texto 1= 45 e texto 2=33). E o item b), que indaga se a informação é nova para o informante, recebeu o menor número de registros também nos dois textos (texto 1=3 e texto 2=15). E a diferença de registros entre os texto 1 e 2 em relação aos itens a) e b) respectivamente é de doze (12) registros.

Com isto, pode-se observar que no texto-1 o item a) recebeu a maior média (45 dos registros ou 93.75%). Diferentemente, quando se perguntava se a

informação em destaque era nova para o informante, o número de registros foi de apenas três (03). Ou seja, quase a totalidade das informações relativas ao conteúdo do texto era conhecida pelos sujeitos leitores. Já em relação ao texto-2, o item a) recebeu um número de trinta e três registros (33) e o item b) recebeu quinze (15) registros. Portanto uma diferença menor em relação aos mesmos itens do texto-1. Logo, pode-se afirmar que o texto-2 era menos familiar que o texto 1 e portanto acrescentou mais informações nova aos leitores.

Esses resultados parecem corroborar o entendimento acerca do conhecimento prévio como esse “corpo de conhecimentos claro, estável e organizado que auxilia a leitura ao mesmo tempo em que é enriquecido por ela” (SMITH, 2003, p. 22). Além disso, podem-se estabelecer algumas suposições para explicar a razão desse resultado. O texto-1 é mais presente e mais debatido. A questão ecológica é um assunto mais estudado no meio acadêmico.³⁷ Já o texto-2, apesar de abordar a relevância sócio-política do feminismo, não conta com o mesmo grau de colaboração do conhecimento prévio dos sujeitos leitores. Como explicação para esse resultado, poderia ser considerado o fato de esse assunto ser pouco debatido no meio acadêmico. A esse respeito Zirbel (2007) atesta que esse foi e ainda continua sendo, ainda que em menor escala, um assunto rejeitado. Com referência a esta rejeição, um dos informantes, quando solicitado, no questionário, a relacionar o texto-2 com outros textos, assim o fez: “Movimento feminista: um porre!”(ver tabela-22, texto-2, item-VIII, p.116). Retomando o estudo de Zirbel, a pesquisadora conclui que o meio acadêmico brasileiro, apesar de mostrar simpatia pela causa das mulheres, tende a não explorar as questões feministas.³⁸ Por fim, o

³⁷ A respeito da grande difusão das questões ecológicas no meio acadêmico, Alonso e Valeriano. (2002) fazem uma listagem considerável de obras escritas nessa área de estudos destacando a centralidade das questões ecológicas nas ciências sociais. Isso vem corroborar a tese de que o texto-1 tem, portanto, mais entrada no meio acadêmico que o texto-2. Consequentemente, é mais familiar aos informantes da pesquisa.

³⁸ Zirbel (2007) conclui em seus estudos que havia, na sociedade brasileira, uma simpatia à causa das mulheres mas uma rejeição ao termo *feminismo*. Por exemplo, nos meios religiosos, as feministas eram aceitas parcialmente, enquanto articuladoras das causas das mulheres de camadas econômicas mais desfavorecidas. Já nas alas mais conservadoras das igrejas, eram rejeitadas. Dentre os grupos de esquerda, eram aceitas nos mesmos termos da ala progressista católica: enquanto militantes da transformação econômico-social do país, mas não como defensoras de causas ligadas às mulheres. Na mídia, eram defendidas, por alguns jornais alternativos e revistas femininas, e ridicularizadas e agredidas por outra parcela de jornais alternativos. Junto ao Movimento de Mulheres a situação era dúbia. As feministas eram aceitas enquanto parceiras de discussão; no entanto, a grande maioria das mulheres preferia se identificar como *mulher*, *feminina* e não como *feminista*. Com base nessas informações, pode se conjecturar que essa menor familiaridade dos informantes com o texto-2 pode ter relação com essa atitude histórica de rejeição ao feminismo que a autora descreve.

fato de os informantes terem mostrado um menor grau de familiaridade com o texto-2 pode estar relacionado com as questões acima levantadas.

Neste segundo momento, tendo como base os registros apresentados nas tabelas 1 e 2, passa-se agora a perceber a relação entre conhecimento prévio e construção do sentido enquanto processo dialógico. E esta relação destacou a importância de haver uma certa reciprocidade entre o texto e o conhecimento do leitor. Isto é, ao mesmo tempo em que os informantes puderam mostrar o que já sabiam, também incorporaram informações novas ao seu conhecimento. Por exemplo, nos textos 1 e 2, dos 96 itens relacionados ao *background knowledge* dos sujeitos, a maioria dos registros (78 registros) confirma que os sujeitos já tinham conhecimento das informações levantadas. Segundo, desses 96 itens, 18 afirmaram que as informações levantadas eram novas e que haviam sido acrescentadas ao seu conhecimento. Em outras palavras, se não houvesse uma certa aproximação entre os textos 1 e 2 e o conhecimento prévio dos informantes, a construção do sentido do texto, neste caso do texto em LE, poderia ter sido comprometida.

Além disso, percebe-se que o conhecimento prévio, por sua natureza de estar sempre em construção, auxilia a leitura ao mesmo tempo em que é enriquecido por ela. Dito de outra forma, as relações entre o texto e os noventa e seis (96) itens levantados que fazem alusão ao conhecimento que o leitor já possui não foram auto-evidentes, não aconteceram alheias ao sujeito. Essas relações foram possíveis graças ao conhecimento de mundo que os sujeitos dispuseram no ato da leitura.

Em síntese, acerca desse primeiro item, o que se pode constatar é que o conhecimento de mundo relaciona-se dialogicamente com o processo de construção do sentido do texto em LE. Ou seja, em um primeiro momento, o sujeito é depositário de uma dada informação que, por sua vez, o ajuda a construir o sentido. Em um segundo momento, quando o sujeito não dispõe de uma determinada informação, mas esta é destacada no texto, ele acrescenta esta informação nova ao seu conhecimento de mundo; e desse processo recíproco de troca de conhecimento o sentido se torna dialogicamente possível. Isto é, o sentido deixa de ser ditado pelo texto ou elaborado arbitrariamente pelo sujeito e passa a ser produto de um processo de cooperação.

Esse processo dialógico, no qual atua o conhecimento prévio, pode ser também percebido através das inter-relações que o sujeito, no seu processo de

construção do sentido, estabelece ao ler um texto. Os dois excertos abaixo mostram as inter-relações que os informantes foram solicitados a fazer.

Excerto-3 (texto-1)

II. Que relação você consegue estabelecer entre os elementos abaixo?
Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|---|
| a) human beings, plants, ants, elephants | 1___ Ecological problems |
| b) Universe | 2___ Creatures that are part of an immense universe |
| c) human being | 3___ Human beings |
| d) Capacity to learn, love and preserve | 4___ A dynamic whole |
| e) Human impact on the planet | 5___ Only being capable to analyze itself |

Excerto-4 (texto-2)

II. Que relação você consegue estabelecer entre os elementos abaixo?
Faça a correspondência entre as duas colunas

- | | |
|--|---|
| a) French philosopher Simone de Beauvoir | 1___ The feminist movement |
| b) The free woman is just being born | 2___ Existentialism in French philosophy |
| c) A woman's place today is not only in the home | 3___ History of human domination and gender segregation |
| d) Generations of subservience and oppression | 4___ Human rights |
| e) Equality and liberty | 5___ Sociology |

Tomando como base estes dois excertos acima, nas tabelas abaixo (4, 5 e 6) apresenta-se a análise das inter-relações que os informantes estabeleceram em cada texto.

TABELA 4 Texto 1 – *In Touch With Nature* - O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido - Item-II

SUJEITOS	RESPOSTAS		
	Sequências	Total de associação por item	Sequência predominante
S1	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>	8(1 <u>e</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>)	(7)1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>
S2	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>	7(2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u>)	
S3	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>	1(2 <u>d</u> ; 3 <u>a</u>)	
S4	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>		
S5	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>		
S6	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>		

S7	1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>		
S8	1 <u>e</u> ; 2 <u>d</u> ; 3 <u>a</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>		

TABELA 5 - Texto 2 – *A Woman's Place* - O conhecimento prévio e o processo de construção do sentido - Item-II

SUJEITOS	RESPOSTAS		
	Sequências	Total de associação por item	Sequência predominante
S1	1 <u>c</u> ; 2 <u>b</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>a</u>	8(4 <u>e</u>) 6(3 <u>d</u>) 4(5 <u>c</u> ; 1 <u>b</u>) 3(1 <u>a</u> ; 2 <u>a</u> ; 2 <u>b</u>) 2(5 <u>d</u>) 1(5 <u>a</u> ; 1 <u>c</u> ; 2 <u>c</u> ; 3 <u>c</u>)	3(1 <u>b</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>)
S2	1 <u>a</u> ; 2 <u>b</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>		
S3	1 <u>b</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>		
S4	1 <u>a</u> ; 2 <u>b</u> ; 3 <u>c</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>d</u>		
S5	1 <u>b</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>		
S6	1 <u>a</u> ; 2 <u>_</u> ; 3 <u>_</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>_</u>		
S7	1 <u>b</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>		
S8	1 <u>b</u> ; 2 <u>c</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>d</u>		

TABELA 6 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-II

Textos	Nº de participantes	Total de associação por itens	Média de associação por itens	Média de sequência predominante
Texto-1	8	8(1 <u>e</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>) 7(2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u>) 1(2 <u>d</u> ; 3 <u>a</u>)	100% 87.5% 12.5%	87.5% (1 <u>e</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>)
Texto-2	8	8(4 <u>e</u>) 6(3 <u>d</u>) 4(1 <u>b</u> ; 5 <u>c</u>) 3(1 <u>a</u> ; 2 <u>a</u> ; 2 <u>b</u>); 2(5 <u>d</u>) 1(1 <u>c</u> ; 2 <u>c</u>);	100% 75% 50% 37.5% 25% 12.5%	37.5% (1 <u>b</u> ; 2 <u>a</u> ; 3 <u>d</u> ; 4 <u>e</u> ; 5 <u>c</u>)

A partir dessas três tabelas (4, 5 e 6), percebe-se uma grande diferença de registros. Na primeira tabela (4) há uma certa homogeneidade quanto às associações estabelecidas entre as duas colunas. Na referida tabela, Excerto-3, a maior média dos informantes (07) estabeleceram a seguinte associação entre as duas colunas:

Excerto-3 (texto-1, item-II – associação predominante)

a) *Human beings, plants, ants, elephants* 1e *Ecological problems*

- | | |
|--|--|
| b) <i>Universe</i> | 2 <u>a</u> <i>Creatures that are part of an immense universe</i> |
| c) <i>Human being</i> | 3 <u>d</u> <i>Human beings</i> |
| d) <i>Capacity to learn, love and preserve</i> | 4 <u>b</u> <i>A dynamic whole</i> |
| e) <i>Human impact on the planet</i> | 5 <u>c</u> <i>Only being capable to analyze itself</i> |

Já em relação ao texto 2, Excerto-4, a maior média da associação predominante foi de apenas três (03 ou 37,5%).

Excerto-4 (texto-2, item-II – associação predominante)

- | | |
|---|--|
| a) <i>French philosopher Simone de Beauvoir</i> | 1 <u>b</u> <i>The feminist movement</i> |
| b) <i>The free woman is just being born</i> | 2 <u>a</u> <i>Existentialism in French philosophy</i> |
| a) <i>A woman's place today is not only in the home</i> | 3 <u>d</u> <i>History of human domination and gender segregation</i> |
| d) <i>Generations of subservience and oppression</i> | 4 <u>e</u> <i>Human rights</i> |
| e) <i>Equality and liberty</i> | 5 <u>c</u> <i>Sociology</i> |

Esta disparidade entre as duas tabelas (4 e 5) não se pode atribuir apenas à diferença entre os textos em termos de complexidade linguística. Deve-se atentar para os tópicos. O texto-1 reflete uma visão praticamente unânime, correspondente ao senso comum, em termos do que é debatido no cenário mundial sobre questões ambientais. Isto é, faz uma breve descrição do planeta, evidencia a posição e a relação do ser humano com os outros seres, descreve a problemática ambiental e, por último, destaca a capacidade humana e sua respectiva responsabilidade para evitar uma catástrofe ecológica.

Já o texto-2, como já foi referido anteriormente (item-I, tabela-2, p.84), trata de uma temática que parece ser menos conhecida entre os informantes. O texto relaciona filosofia, feminismo e elementos de sociologia. Além disso, o feminismo, como atesta Zirbel (2007), não recebe o mesmo tratamento que as questões ecológicas recebem dos meios de comunicação e das discussões acadêmicas. Portanto, é muito mais provável que os leitores tenham um conhecimento mais amplo de um texto relacionado à ecologia do que de um texto

que aborde questões feministas. Por outro lado, o que é mais relevante para este estudo é a relação entre conhecimento prévio e construção do sentido que é apresentada através das tabelas 4, 5 e 6.

Em ambos os casos, não se trata de aferir acertos ou erros. O que se pode observar é o que acontece quando o sujeito usa o seu conhecimento prévio no ato da leitura. Isto é, tendo como base o seu conhecimento de mundo, o sujeito, ao ler um texto distingue uma multiplicidade de categorias diferentes e procura estabelecer as inter-relações entre tais categorias (SMITH, 2003). Estas inter-relações são estabelecidas como uma forma que o leitor utiliza para construir um sistema organizado. Mais ainda, isso mostra que tudo que o indivíduo conhece está diretamente ou indiretamente relacionado à linguagem escrita, às intenções, às expectativas que já possuímos em nossas mentes e às interações que estabelecemos no ato da leitura. Assim, o entendimento não acontece de forma estanque e nem de uma única forma. As diferentes associações estabelecidas entre as duas colunas, em cada texto, ressaltam esta característica do conhecimento prévio que permite ao sujeito ler um texto, distinguir uma multiplicidade de partes significativas, e estabelecer inter-relações. (SMITH, 2003). E isto estreita ainda mais a relação entre conhecimento prévio, compreensão leitora e construção do sentido.

Outro ponto a considerar, acerca do conhecimento prévio em relação ao processo de construção do sentido, a partir da multiplicidade de associações ocorridas na tabela 4, 5 e 6, é o seu caráter não universal. Como bem afirma Scott (1983, p. 102), esse conhecimento é como uma espécie de “impressão digital, ele é único e varia de acordo com cada pessoa...” Na tabela 6, isso pode ser observado com maior nitidez. Apenas três (03) informantes estabeleceram a mesma associação (1b; 2a; 3d; 4e; 5c). Os outros cinco (05) informantes registraram associações diferentes.

Mesmo na tabela 4, apesar da predominância de um mesmo padrão de associação entre as duas colunas - 7(1e; 2a; 3d; 4b; 5c) - o caráter não universal do conhecimento prévio é evidente. Um sujeito, a partir do seu conhecimento de mundo estabelece uma associação diferente. Isso vem reforçar a idéia de que as relações que o leitor consegue estabelecer entre o texto e outros elementos intertextuais dependerão de uma certa semelhança entre o conhecimento de mundo do leitor e o conteúdo do texto em questão (KOCH, 2005).

Em síntese, de acordo com estes dados, observa-se o papel embasador do conhecimento prévio auxiliando o leitor no seu processo de leitura e construção do sentido. Ao mesmo tempo em que embasa a leitura, esse conhecimento é por ela enriquecido (SMITH, 2003), caracterizando um processo dialógico de compreensão.

Apesar de as questões discutidas acima corroborarem o que afirmam autores como Smith (2003) sobre a importância do conhecimento prévio no processo de construção do sentido, devemos entender que o nível de compreensão leitora envolve outros fatores, tais como as experiências de leitura, outro elemento que passamos agora a discutir.

4.2.2. As experiências de leitura e o processo de construção do sentido

Em relação às experiências de leitura, dois aspectos foram considerados no questionário. Primeiro, o fato de que as “experiências de leitura têm implicação direta sobre os saberes que intervêm em cada ato de leitura e tentativa de construção do sentido” (FILLOLA, 2001a, p.34). Segundo, a consideração de que é a partir dessas experiências de leituras (significativas) que a atividade cognitiva, no ato de leitura, conecta os conhecimentos do leitor com os conhecimentos que determinadas leituras/obras exigem para serem compreendidas. Considerando estes dois aspectos, os excertos 5 e 6 sugerem alguns tipos de leitura que os informantes foram solicitados a identificar e que pudessem tê-los ajudado a compreender os textos 1 e 2.

Excerto-5 (texto-1)

III. Nas suas experiências de leitura, você encontra alguma que possa tê-lo ajudado a compreender esse texto objeto de pesquisa? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) artigo de revista sobre ecologia;
- b) comercial de TV do *Green Peace*;
- c) artigos acadêmicos na área de biologia;
- d) material publicado por alguma instituição de proteção ao meio ambiente;
- e) *site* ou *homepage* de algum movimento ecológico;
- f) outro: _____

Excerto-6 (texto-2)

III. Nas suas experiências de leitura, você encontra alguma que possa tê-lo ajudado a compreender esse texto objeto de pesquisa? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) artigo de revista sobre o movimento feminista;
- b) comercial de TV sobre o lugar da mulher na sociedade contemporânea;
- c) leitura de alguma obra de Simone de Beauvoir;
- d) textos filosóficos em geral;
- e) *site* ou *homepage* de algum movimento feminista;
- f) outro: _____

Com base nos excertos 5 e 6, as duas tabelas que se seguem (7 e 8) mostram o resultado da pesquisa, respectivamente, em relação aos mesmos textos (1 e 2), sobre a contribuição das experiências de leitura no processo de construção do sentido, pergunta três (III). E a tabela 9, apresenta uma sinopse dos dados, incluindo a média dos registros por informante.

TABELA 7 – Texto-1 *In Touch With Nature* – As experiências de leitura e processo de construção do sentido – Item-III

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	a); b)	
S2	c); d); e)	f) outro: "Livros de biologia."
S3	a); c); e)	
S4	b); d);	
S5	c); e)	f) outro: "Televisão e jornal."
S6	a); c); e)	f) outro: "revistas, jornais."
S7	a); b); c); d); e);	f) outro: "Mídia em geral."
S8	a); d)	
TOTAL	5(a); 3(b); 5(c); 4(d); 5(e)	4(f)

TABELA 8 – Texto-2 *A Woman's Place* – As experiências de leitura e o processo de construção do sentido - Item-III

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escola	Em aberto
S1	a)	
S2	b); c); d); e)	f) outro: "Organizações políticas."
S3	a); d)	
S4	a)	
S5		f) outro: "Nenhuma outra fonte além da escola (livros e aulas)."
S6	a); d)	
S7	a); c); d); e)	
S8	e)	
TOTAL	5(a); 1(b); 2(c); 4(d); 3(e)	2(f)

TABELA 9 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-III

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto-1	8	5(a); 3(b); 5(c); 4(d); 5(e)	4(f)	62.5%(a, c,e) 37.5%(b) 50%(d)	50%(f)
Texto-2	8	5(a); 1(b); 2(c); 4(d); 3(e)	2(f)	62.5%(a) 12.5%(b) 25%(c) 50%(d) 37.5%(e)	25%(f)

Dirigindo a atenção para as tabelas 7 e 8, percebe-se uma grande variedade de registros entre o número de informantes e o total de itens para ambos os textos. Para o texto-1, tabela 7, excerto-7, as experiências de leitura que mais influenciaram o leitor no seu processo de construção do sentido vieram de três (03) fontes:

Excerto-7 (experiências de leitura, texto-1,tabela 7 - item-III)

- a) artigo de revista sobre ecologia;
- c) leituras de artigos acadêmicos na área de biologia;
- e) *site* ou *homepage* de algum movimento ecológico;

Nas questões de múltipla escolha, revistas, artigos científicos e a Internet, foram as opções mais assinaladas (05). Apesar desta média maior para estes registros, a diferença em relação aos outros registros de múltipla escolha é pequena. Por exemplo, em relação ao texto-2, item *d) comercial de TV sobre o lugar da mulher na sociedade contemporânea*; a diferença é de apenas um (01). E em relação a este mesmo item, texto-1 (*comercial de TV do Green Peace*); essa diferença é de dois (02) registros. Até mesmo em relação ao *input* dos informantes acerca de outras fontes, a diferença é pequena. Este item, f), obteve quatro registros. Veja-se o excerto-8 relativo ao item f) que corresponde ao *input* dos informantes.

Excerto-8 (experiências de leitura, texto-1, tabela 7 - item-III)

Livros de biologia (S2)

Televisão e jornal,(S5)

Revistas, jornais (S6)

Mídia em geral (S7)

Observa-se que as experiências de leitura significativas – aquelas que ao longo do tempo foram contribuindo para a construção de sentidos, agregando conhecimentos, acrescentando informações de gênero, etc (MENDOZA FILLOLA, 2001a) – vêm de fontes variadas. E isto é relevante para o processo de leitura e construção do sentido. As diferentes fontes de leitura ofereceram perspectivas diferentes sobre um mesmo assunto e influenciaram decisivamente a leitura do texto em questão.

Diferentemente do que acontece com o texto-1, os dados em relação ao texto-2 mostram uma maior variedade de registros. Examinando-se as tabelas 8 e 9, observa-se uma multiplicidade de fontes em relação às experiências de leitura significativas e a compreensão do texto objeto de pesquisa. Todas as opções foram contempladas. Além disso, a diferença de registro de um item para outro é bem pequena se comparada com aquelas relativas ao texto-1. Segue no excerto-9 a transcrição dos referidos registros.

Excerto-9 (experiências de leitura, texto-2, tabela 8 - item-III)

a) artigo de revista sobre o movimento feminista; **(5 registros)**

b) comercial de TV sobre o lugar da mulher na sociedade contemporânea; **(1 registro)**

c) leitura de alguma obra de Simone de Beauvoir; **(2 registros)**

d) leitura de textos filosóficos em geral; **(4 registros)**

e) *site* ou *homepage* de algum movimento feminista; **(3 registros)**

f) outro: _____ **(2 registros)**

Como se viu, as fontes de experiências de leituras significativas para o texto-2 foram mais variadas e a diferença de registros entre essas fontes foi menor em relação ao texto-1.

Com base nesses destaques, é importante perceber a relação entre experiências de leituras, a leitura em si, e a compreensão leitora. Esses dados ilustram claramente as implicações dos saberes, que advém das experiências de leitura e intervêm no ato da leitura. Quando interpelado acerca do que haviam lido e que poderia ter ajudado a compreender o texto-2, os sujeitos contemplaram todas as opções sugeridas. Isso comprova o que Mendonza Fillola (2001a, p.44) afirma acerca das experiências de leitura: “sem leitura, o texto não cobra uma realidade significativa”.. Sem experiências prévias de leituras significativas o leitor fica desprovido de conhecimentos que o auxiliam no processo de construção do sentido.

Outro ponto significativo em relação aos textos 1 e 2, no tocante ao papel exercido pelas experiências de leitura e na compreensão leitora, é a presença de uma circularidade de sentido entre as experiências prévias de leitura e a leitura de um novo texto.. A este respeito, Bakhtin (2006, p.345) afirma que essa circularidade é de ordem dialógica, “é uma relação sutil e dinâmica entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos” que se distribui entre as diversas vozes: texto, autor, e leitor. No caso específico apresentado pelas tabelas 7, 8 e 9, pode-se afirmar que os elementos: sujeito leitor, textos, e experiências de leitura deram corpo a essa circularidade dialógica, graças a qual a construção do sentido pôde ser estabelecida. Estima-se que essa circularidade facilitou uma adequada percepção de novos valores e novas estratégias discursivas presentes no texto pesquisado.

4.2.3. O Intertexto pessoal e o processo de construção do sentido

Além das experiências de leitura significativas, o intertexto pessoal é outro elemento que merece atenção nesta discussão acerca da compreensão leitora. Dessa forma, nos excertos 10 e 11, as perguntas apresentadas aos informantes basearam-se na ideia de que o “intertexto pessoal é o mecanismo que, seletivamente, ativa os saberes e as estratégias que permitem reconhecer os recortes e os recursos, os usos linguístico-culturais e os convencionalismos da expressão estética e de características do discurso” (MENDOZA FILLOLA, 2001a, p. 95). Tomando em consideração esses pressupostos, objetivou-se, com estas perguntas, perceber como o intertexto pessoal auxilia a compreensão leitora.

Excerto-10 (texto-1)

V. Que recurso literário/discursivo você percebe no texto? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) persuasão;
- b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
- c) tom crítico do texto – crítica sócio-ambiental;
- d) metaforização;
- e) espiritualização da linguagem;
- f) outro: _____

Excerto-11 (texto-2)

IV. Que recurso literário/discursivo você percebe no texto? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) persuasão;
- b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
- c) tom crítico do texto – crítica sócio-econômica;
- d) hermenêutica feminista
- e) o texto possui uma linguagem neutra;
- f) outro: _____

Em relação às perguntas acima, nas tabelas 10, 11 e 12 que se seguem, serão apresentados os resultados das respostas e, em seguida, estes dados serão analisados com base na revisão bibliográfica.

TABELA 10 - Texto 1 – *In Touch With Nature* – O intertexto pessoal e a construção do sentido – Item-IV

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha:a); b); c); d); e)	Em aberto
S1	c); e)	
S2	b); d)	
S3	b); c); d)	
S4	e)	
S5	e);	f) outro: "Conscientização."
S6	c); e)	
S7	c); d); e)	
S8	a)	
TOTAL	1(a); 2(b); 4(c); 3(d); 3(e)	1(f)

TABELA 11 - Texto 2 – *A Woman's Place* – O intertexto pessoal e a construção do sentido – Item-IV

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha: a); b); c); d); e)	Em aberto
S1	a); c)	
S2	a); d)	
S3	c); d)	
S4	a); c)	
S5	b); c)	
S6	b); c)	
S7	a); c); d)	
S8	a); b); c)	
TOTAL	5(a); 2(b); 7(c); 3(d); 0(e)	0(f)

TABELA 12 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-IV

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	1(a); 2(b); 4(c); 3(d); 3(e)	1(f)	12% (a) 25%(b) 50%(c) 37.5%(d, e)	12.5%(f)
Texto 2	8	5(a); 2(b); 7(c); 3(d); 0(e)	0(f)	62.5%(a) 25%(b) 87.5%(c) 37.5%(d)	

Em relação ao texto 1 (tabelas 10 e 12), no que tange ao estudo acerca da relação entre intertexto pessoal e compreensão leitora, percebe-se uma distribuição regular dos registros em relação aos itens de múltipla escolha (a, b, c, d, e) e ao número de informantes (08). Nessa parte do instrumento de pesquisa, cada um dos itens refere-se a tipos distintos de recursos literários/discursivos presente no texto-1 que os informantes foram solicitados a perceber. Assim, tem-se:

Excerto-12 (o intertexto pessoal, texto-1,tabela 10 - item-IV)

- a) persuasão;
- b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
- c) tom crítico do texto – crítica sócio-ambiental;
- d) metaforização;
- e) espiritualização da linguagem;

A este respeito, na tabela 10 pode-se observar a seguinte média de registro para cada item: 1(a); 2(b); 4(c); 3(d); 3(e). O registro de maior média refere-se ao tom crítico do texto. Em textos argumentativos, como é o caso do texto-1, esse é um recurso predominante. Essa característica pode ser percebida no último parágrafo do texto:

Excerto-13 (intertexto pessoal, texto-1, item-IV)

We are at a crossroad in the history of humankind. Our numbers, and therefore our impact upon the planet, are enormous. But human beings' problems are not so vast as their knowledge and understanding. We live in a beautiful world and we have a natural tendency to preserve the things we love. This Earth is our home, and our capacity to learn and to love is the only means that we have to save it from ourselves.

Como se percebe, o autor descreve a situação em que a humanidade se encontra em relação à crise ecológica. Ele faz isto em termos de contingente populacional, do impacto que se tem causado sobre o planeta, e, segundo a partir dessa descrição, conclui que a humanidade chegou a um ponto decisivo de sua própria história. De forma sutil, o autor, ao mesmo tempo em que descreve a realidade social e ecológica, critica essa realidade. Levanta, por exemplo, a seguinte questão: se o ser humano tem uma tendência natural de preservar o que ama, por que isso não tem sido verdade em relação ao planeta em que vivemos?

Outros recursos discursivos que receberam a segunda maior média de indicações foram os apontados nos itens d) *metaforização* e e) *espiritualização da linguagem*. No texto, os termos: '*dynamic whole*', '*soul*', '*crossroad*', '*home*' são essencialmente metafóricos. Ou seja, '*dynamic whole*' designa o 'universo'; '*soul*' é usado no lugar do 'Eu', 'a si mesmo', e '*crossroad*' é usado para se referir a um ponto decisivo, para dizer que a humanidade chegou a um limite do seu desenvolvimento e que agora precisa decidir que caminho tomar. Por último, a palavra '*home*' que o autor usa para se referir ao 'planeta terra'. Como se pode perceber, essas são palavras que possuem um outro campo semântico que não é o do objeto que elas designam em seu sentido dicionarizado, mas se fundamentam numa relação de semelhança entre o sentido próprio e o sentido figurado.

De igual forma, a espiritualização da linguagem é outro recurso presente no texto com segunda média (03) de registros. Através dos termos ‘*meaning of life*’, ‘*soul*’, ‘*love*’ e ‘*save*’, dentro do texto, pode se perceber um caráter espiritual amplo que estes termos dão ao texto. Isto é, todos estes quatro termos são largamente usados em reflexões teológicas atuais para fazer referência à relação humana com o planeta Terra, com a natureza, com o universo, a fim de despertar a humanidade para um novo paradigma de espiritualidade que vai além do tradicional. Uma espiritualidade que tem o objetivo de despertar ações responsáveis e harmônicas entre o ser humano e a natureza. Dessa forma, esses termos configuram uma certa espiritualização da linguagem e situam o texto numa visão de espiritualidade mais ampla, como pode ser percebida pelos registros acima mencionados³⁹.

Em síntese, esse exercício de perceber os recursos, os usos linguístico-culturais e os convencionalismos da expressão estética e de características do discurso presentes no texto é algo possibilitado pelo intertexto pessoal. É o intertexto pessoal que seletivamente ativa os saberes e as estratégias que permitem reconhecer estes recursos discursivos, que, por sua vez, o ajudam a construir o sentido.

Sobre esses mesmo aspectos, os registros são bem diferentes para o texto-2. Por exemplo, observando as tabelas 11 e 12, percebe-se que o percentual de diferença entre o registro de maior média e o registro de menor média (c e b) é de cinco (05) pontos, ou 62.5%. Ou seja, enquanto que o item c) *tom crítico do texto – crítica sócio-econômica* – recebeu sete (7) registros, o item b) *alusão a alguma outra informação fora do texto em questão* – recebeu apenas dois (2) registros.

³⁹ Dentro do novo paradigma teológico, a eco-teologia, a espiritualidade é pensada como a dimensão mais profunda do ser humano que o permite perceber o universo como uma fonte primária de revelação divina. A natureza é vista como um meio privilegiado através do qual o divino se revela ao humano. Isto é, o universo, a natureza, a multiplicidade de seres tais como flores, árvores, animais, pessoas, etc, são meios de revelação do inefável, uma presença permanente de Deus no mundo que nos cerca. Dessa forma, o entendimento que se tem de Deus, o conhecimento que se tem do universo e a capacidade humana de contemplar as belezas da natureza andam juntas. A idéia maravilhosa que temos de Deus, nós a adquirimos por causa do mundo em que vivemos. Ou seja, se vivêssemos na Lua, por exemplo, a nossa idéia de Deus refletiria a paisagem lunar. Não seria tão rica e diversa. Nessa visão de espiritualidade, o universo é a realidade sagrada primária de onde todas as outras se derivam. Essa nova visão de espiritualidade tem o objetivo de mudar a maneira como o ser humano entende a si mesmo em relação ao universo, abandonar práticas destrutivas do meio ambiente, e forjar ações responsáveis a fim de recuperar o equilíbrio ecológico, social e espiritual (cf. TEIXEIRA, 2006).

Dirigindo a atenção para estes dados acima, no texto-2, ao se considerar o intertexto pessoal e sua função, tem-se uma distribuição de registros diferentes em relação às daquelas do texto-1. No texto-2, a distribuição dos registros ficou desta forma:

Excerto-14 (intertexto pessoal, texto-2, tabela 11 - item-IV)

- a) persuasão; **(5 registros)**
- b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão; **(2 registros)**
- c) tom crítico do texto – crítica sócio-econômica; **(7 registros)**
- d) hermenêutica feminista; **(3 registros)**
- e) o texto possui uma linguagem neutra; **(nenhum registro)**

Isto é, os itens que dizem respeito aos usos linguístico-culturais, aos convencionalismos da expressão estética e das características do discurso distribuíram-se de forma desigual no texto. E, considerando apenas os registros de maior média (a e c), percebe-se por que a persuasão no texto-2 é um recurso literário/discursivo mais enfático que os demais. Isso pode ser melhor observado no final do primeiro parágrafo e por quase todo o segundo parágrafo.

Excerto-15 (intertexto pessoal, texto-2, item-IV)

...[T]oday a woman's place is not only in the home. (parágrafo-1)

Women are now more independent, more self-reliant, more confident and more powerful than ever before. ...Just look around: women are found in almost every profession and walk of life. There are women doctors, professors, fire-fighters and carpenters. In the north of England there is an association of women truck drivers; in America there are groups of women farmers. A detective agency in Turin is composed entirely of female investigators; a car showroom in London is staffed by female sales team. And, of course, Britain had a woman prime minister. (parágrafo-2)

Partindo do pressuposto de que “[u]m texto é um evento sociocomunicativo. Nunca acontece fora de uma situação cultural. Nunca acontece sem uma função determinada” (ANTUNES, 2005, p. 164), então, neste texto, entre outras funções, pode-se destacar o que cinco informantes registraram: a intenção do

autor de levar o leitor a crer ou aceitar que a mulher não é apenas forte como também está em ascensão social. Através de vários exemplos de profissões exercidas pela mulher em diferentes partes do mundo o leitor pode conferir essa função persuasiva, através da qual o autor procura convencê-lo dessa realidade feminista (ver texto-2, parágrafo-2, excerto-15).

Já em relação ao tom crítico identificado pelos informantes no texto-2, a partir do último parágrafo isso pode ser observado.

Excerto-16 (intertexto pessoal, texto-2, item-IV)

But wait a minute – we do indeed find women in all sorts of jobs, but just how many? We are not talking of a minority group here; women make up more than 50 per cent of the population. There shouldn't be just a handful of female politicians, there should be thousands. Not just one detective agency but hundreds

Neste parágrafo observa-se como o autor muda o foco do texto. De reconhecedor dos avanços feministas na sociedade, passa a questionador da proporção desses avanços em relação ao número de mulheres no mundo. Através desses questionamentos, o autor critica esses avanços chamando-os de “*just a handful*”, apenas um punhado de conquistas. Aqui, pode se perceber como o intertexto pessoal dos informantes atua na compreensão leitora a partir de uma cadeia de relações mais amplas, possibilitando-lhes reconhecer recursos discursivos distintos tais como a persuasão e o tom crítico do texto. Estes dois recursos discursivos, como observa Koch (2007), são comuns em gêneros opinativos, pois seguem uma orientação argumentativa. A este respeito, observe-se que um papel desempenhado pelo intertexto pessoal é permitir ao leitor observar, constatar e identificar a presença de recursos discursivos distintos dos quais depende a construção do sentido (MENDOZA FILLOLA, 2001b).

Outro elemento relevante que as tabelas 11 e 12 mostram é a ausência de registro para o item que se refere à neutralidade da linguagem – e) *o texto possui uma linguagem neutra*. Neste caso, o não registro constitui dado importante, ou seja, a não escolha passa a ser uma escolha em favor do presente estudo. Por um lado, o intertexto pessoal dos leitores funcionou como uma instância dinamizadora que os ajudou a identificar e relacionar os recursos discursivos do texto em questão,

atribuindo-lhe uma identidade linguística e semântica (MENDOZA FILLOLA, 2001a). Por outro lado, afirmar que o texto-2 possui uma linguagem neutra, seria desconhecer os vários recursos discursivos que o autor usa no processo de argumentação. Seria o mesmo que inibir a função do intertexto pessoal destacada por Mendoza Filolla (2001b), que é a de dinamizar e contextualizar as contribuições da competência literária – construída a partir das experiências de leitura significativas – no processo de leitura e construção do sentido.

Em síntese, com base nesses registros, pode-se perceber a função do intertexto pessoal na compreensão leitora. Através do intertexto pessoal, Mendoza Filolla chama atenção para o sujeito leitor. Embora o sujeito leitor esteja no meio de inúmeras influências, é ele que constrói o sentido. Embora ele seja o construtor do sentido, não obstante, depende de vários fatores para realizar esse processo. Dessa forma, entende-se que a construção do sentido não é um processo intimista. É um evento dialógico.

Com o objetivo de aprofundar a discussão acerca da compreensão leitora e do processo de construção do sentido, passa-se agora a considerar a intertextualidade.

4.2.4. A intertextualidade e o processo de construção do sentido

Uma vez que foram explorados três tipos de intertextualidade, ampla, temática e implícita; nos excertos 17 e 18, apresentam-se nos excertos 17 e 18 as perguntas relativas à intertextualidade em sentido amplo. Considerando-se este tipo de intertextualidade, as possibilidades de respostas da pergunta V objetivaram ajudar o leitor a perceber a relação mais ampla que um texto tem com outros. Ao fazer os seus registros, o leitor estaria destacando o caráter intertextual amplo através do qual “um texto tem o significado que ele tem porque outros textos foram escritos previamente, e com os quais ele dialoga, questiona, refuta, contradiz, etc” (KOCH, 2008a, p. 60-61).

Excerto-17 (texto-1)

V. Como você avalia a relação desse texto com outros? Marque todas as alternativas que se aplicam.

a) dialoga com o crescente movimento ecológico;

- b) refuta uma linha de pensamento dicotômica que separa o ser humano da natureza;
- c) contradiz os pessimistas que não acreditam no potencial humano de recuperar o equilíbrio ecológico;
- d) questiona aqueles que pensam que o ser humano é um ser superior aos demais;
- e) é um texto neutro;
- f) outro: _____

Excerto-18 (texto-2)

V. Como você avalia a relação desse texto com outros? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) dialoga com outras correntes filosóficas;
- b) refuta uma prática social que prega a inferioridade da mulher;
- c) contradiz os/as conformistas que não acreditam no potencial feminino de mudança e participação no mundo do trabalho;
- d) questiona aqueles que ainda pensam que as mulheres não podem competir com igualdade;
- e) o texto não tem uma orientação ideológica definida;
- f) outro: _____

A partir dos excertos 17 e 18, as tabelas 13, 14 e 15 a seguir, mostram os dados em relação aos textos 1 e 2 – item-V – no tocante à intertextualidade em sentido amplo e a construção do sentido, seguindo a mesma sistematização de dados.

TABELA 13 - Texto 1 – *In Touch With Nature* – A intertextualidade ampla e a construção do sentido – Item-V

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha: a); b); c); d); e)	Em aberto
S1	c)	
S2	a); b); c)	
S3	a)	
S4	c)	
S5	a); d)	
S6	a); b); d)	
S7	a); b); c);	
S8	a); c)	
TOTAL	6(a); 3(b); 4(c); 2(d); 0(e)	0(f)

TABELA 14 - Texto 2 – *A Woman's Place* – A intertextualidade ampla e a construção do sentido – Item-V

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha: a); b); c); d); e)	Em aberto
S1	d)	
S2	a); b); c); d)	
S3	a); d)	
S4		f) “Não há relação.”
S5	a); d)	
S6		f) “Harmonia e respeito entre todos os seres. O homem como raça e como sexo ainda se acha superior.”
S7	a); b); c); d)	
S8	b); c); d)	
TOTAL	4(a); 3(b); 3(c); 6(d); 0(e)	2(f)

TABELA 15 – Média das respostas – Textos 1 e 2 – Item-V

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	6(a); 3(b); 4(c); 2(d); 0(e)	0(f)	75%(a) 37.5%(b) 50%(c) 25%(d)	
Texto 2	8	4(a); 3(b); 3(c); 6(d); 0(e)	2(f)	50%(a) 37.5%(b) 37.5%(c) 75%(d)	25%(f)

Em relação ao texto-1, a partir dos registros obtidos, verifica-se que dos quatro itens de múltipla escolha (a, b, c, d, e) apenas o item e), que faz referência a uma possível neutralidade do texto, não recebeu registro. Apesar de tal posicionamento parecer óbvio, essa obviedade é relevante, porque vem corroborar a ideia de que “todo texto é um intertexto” (KOCH, 2008a, p.60). Nessa perspectiva, pode-se entender que o texto em questão não só se relaciona com outros textos, como também exerce um tipo de atividade social que é aquela de dialogar com o movimento ecológico, refutar uma linha de pensamento dicotômica, se opor ao pessimismo daqueles que desacreditam no potencial humano de recuperar o equilíbrio ecológico, e questionar aqueles que pensam que o ser humano é um ser superior aos demais. Por essas razões, o texto “*In Touch With Nature*”, como bem

atestado pelos informantes, em vez de neutralidade, tem uma orientação discursiva social (MAGALHÃES, 2001). Em síntese, o referido texto está repleto de outros textos, o que lhe confere assim um caráter social e intertextual.

Ainda no que respeita à opinião dos sujeitos pesquisados sobre as relações de intertextualidade do texto-1, é importante destacar que dos oito (8) informantes, seis (6) optaram pelo item a) *dialoga com o crescente movimento ecológico*; assinalando o caráter intertextual amplo. Com esse resultado, os sujeitos corroboram a ideia de que, apesar de não haver citações explícitas no texto, o discurso não foi produzido em completo insulamento (KOCH, 2008a). Como afirma Bakhtin (1986), a intertextualidade em sentido amplo está presente na própria estruturação do discurso que o autor faz com assuntos variados e sobre os quais ele teve que dialogar no ato de elaboração do seu texto.

Há, na visão de Barros (1994), uma intertextualidade caracterizada a partir das ‘vozes’ que falam, polemizam e reproduzem um diálogo com outros textos. Isso pode ser percebido a partir do primeiro parágrafo.

Excerto-19 (a intertextualidade ampla, texto-1, item-V)

Nothing in the Universe exists alone. Every drop of water, every human being, every plant and animal, creatures as small as the ant or as big as the elephant, are part of an immense, dynamic whole as old – and as young - as the Universe itself. To learn this is to discover the meaning of life.

Ao afirmar que nada no universo existe sozinho, o autor está refutando visões conservadoras acerca da relação do ser humano com a natureza, visões essas que fundamentavam discurso e prática na dicotomia entre o ser humano e a natureza. Nessa concepção dicotômica, o ser humano estava na natureza mas não era parte dela. Mais ainda, era considerado o centro e a medida de todas as coisas.⁴⁰ Ao refutar esse modelo, o autor opta por uma visão “holístico-integradora”

⁴⁰ Esse modelo de ver e entender a relação do ser humano com a natureza é também conhecido como modelo mecanicista e positivista predominante no século XVI até o fim do século XIX. De acordo com essa linha de pensamento o mundo real cessa de ser o mundo natural e sensível que nos é dado pela experiência de estar no mundo e se torna um mundo puramente mecanicista, destacando-se assim a oposição entre o ser e o parecer, o inteligível e o sensível. Essa visão

(PELIZZOLI, 2003, p. 21-26), baseada no paradigma ecológico que destaca uma relação harmoniosa, respeitosa, de contrato de solidariedade entre o ser humano e a natureza.⁴¹

Dirigindo-se a atenção para as tabelas 14 e 15, observa-se que a intertextualidade, em sentido amplo, no texto-2, apesar da visível diferença em relação ao texto-1, é reconhecida pelos sujeitos. Enquanto na análise do texto-1 não há nenhum registro para o item f) *outro*, na avaliação do texto-2 observam-se dois registros. Neste caso, o S4 (sujeito 4) e o S6 (sujeito 6) não só identificaram outros aspectos intertextuais, mas se abstiveram de indicar qualquer item de múltipla escolha sugerido pelo pesquisador. Por exemplo, o S6, quando interpelado sobre a relação do texto-2 com outros textos, escreve: “Harmonia e respeito entre todos os seres...”. Nesse registro percebe-se a presença de elementos éticos, ou seja, a necessidade de se respeitar não só a mulher, mas também os outros seres, o que, por sua vez, nos remete para questões ecológicas. Por último, através de outro registro, pode-se observar também um tom de crítica social à cultura androcêntrica: “...O homem como raça e como sexo ainda se acha superior” (texto-2, tabela-14, S6, item f).

Em relação ao S4 tem-se um registro não menos importante. Em resposta ao mesmo item ele afirma que “não há relação”. Em se tratando de intertextualidade em sentido amplo, o que se pode concluir com essa declaração não é que o texto para o sujeito em questão foi “produzido em completo insulamento” (KOCH, 1985, p. 60). Para Culler (2008) Insulamento e independência textual é uma noção enganadora. Logo, se insulamento textual não existe, então o que pode ter havido é no mínimo uma relação díspare entre o texto-2 e o intertexto do leitor.

Por último, apenas o item e), que faz referência a uma possível indefinição ideológica do texto, não recebeu registro. Aqui também, esse dado é relevante em se tratando de intertextualidade no sentido amplo. Isso indica o quanto o texto “*A Woman’s Place*” se estrutura dentro do discurso feminista,

mecanicista é também reducionista uma vez que nega toda heterogeneidade do mundo (cf. SELVAGGI, 1988).

⁴¹ Acerca desse modelo paradigmático, pode-se citar vários representantes que têm repensado o ser humano e seu lugar na natureza. Por exemplo, Arne Naess, filósofo e alpinista norueguês exerce uma influência muito considerável no movimento ecológico do EUA e Europa; Thomas Berry, um monge americano que tem ajudado a repensar questões cruciais relacionadas à teologia, cosmologia e espiritualidade, tendo como referencial o cosmo. No Brasil, podemos citar o trabalho de Leonardo Boff, Yvone Gebara, Nancy Mangabeira Unger e Marcelo Luiz Pelizzoli que também têm trabalhos relevantes nessa mesma área.

compartilhando, portanto, de uma intertextualidade de nível ideológico. Dessa forma, o texto em questão não só se relaciona com outros textos, como também se relaciona a um tipo de atividade social que é a de dialogar com outras correntes de pensamento, refutar práticas sociais que pregam a inferioridade da mulher, contradizer aqueles que não acreditam no potencial feminino de mudança e participação no mundo do trabalho, bem como questionar aqueles que ainda pensam que as mulheres não podem competir com igualdade. Assim, por estas razões, o texto “*A Woman’s Place*” está longe de ser categorizado como ideologicamente indefinido.

Em síntese, a partir destes registros, em relação ao texto-2, o que se pode concluir é que a intertextualidade em sentido amplo, de uma forma ou de outra, se apresenta ao leitor a partir de ‘vozes’ que se fazem presentes no texto. E, na medida em que as ‘vozes’ falam, elas polemizam o texto e reproduzem um diálogo com outros textos, e a intertextualidade vai se fazendo presente (BARROS, 1994).

Continuando o estudo acerca da relação entre intertextualidade e construção de sentido, no tocante à intertextualidade temática, as perguntas postas aos informantes basearam-se na ideia de que o fenômeno (da intertextualidade) acontece entre textos “pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento...” (KOCH, 2008a, p. 18). Tendo isto como ponto de partida, nos excertos 20 e 21, seguem a pergunta e seus respectivos itens que serviram de base para o estudo.

Excerto-20 (texto-1)

VI. Em relação às características temáticas do texto, marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de ecologia, biologia, etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia;
- c) serve-se de conceitos próprios do paradigma ecológico;
- d) segue uma temática poética;
- e) tem um tema neutro;
- f) outro: _____

Excerto-21 (texto-2)

VI. Em relação a este texto, marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de sociologia, direitos humanos, etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia, à política, etc.

- c) usa uma linguagem e um modelo de artigo científico para transmitir a mensagem;
 d) segue uma temática poética;
 e) tem um tema neutro;
 f)outro:_____

Com base nas respostas às perguntas acima, seguem-se as tabelas 16, 17 e 18 com as respectivas análises dos dados obtidos.

TABELA 16 – Texto 1 – *In Touch With Nature* – A intertextualidade temática e a construção do sentido – Item-VI

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha: a); b); c); d); e)	Em aberto
S1	b)	
S2	a); b)	
S3	a); b)	
S4	a); b)	
S5	c)	
S6	a); b)	
S7	a); b)	
S8	a); b); c)	
TOTAL	6(a); 6(b); 2(c); 0(d); 0(e)	0(f)

TABELA 17 – Texto 2 – *A Woman's place* – A intertextualidade temática e a construção do sentido – Item-VI

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	b)	
S2	a); b)	
S3	a); b)	
S4		f) “Usa uma linguagem direta e crítica.”
S5		f) “Informa sobre a introdução da mulher na sociedade e finaliza com a crítica.” alegando a total igualdade no mercado de trabalho.”
S6	a); b); c)	
S7	a); b)	
S8	a); b); c)	
TOTAL	5(a); 6(b); 2(c); 0(d); 0(e)	2(f)

TABELA 18 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-VI

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	6(a); 6(b); 2(c); 0(d); 0(e)	0(f)	75%(a) 75%(b) 25%(c)	
Texto 2	8	5(a); 6(b); 2(c); 0(d); 0(e)	2(f)	62%(a) 75%(b) 25%(c)	25%(f)

A intertextualidade temática do texto-1, na tabela 16, é identificada pelos informantes através dos itens destacados no excerto-22.

Excerto-22 (a intertextualidade temática, texto-1, item-VI)

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de ecologia, biologia, etc.
- b) serve-se de termos comuns a filosofia;
- c) serve-se de conceitos próprios do paradigma ecológico;

Temas tais como: “Nada no universo existe sozinho”(Nothing in the Universe exists alone) e o “universo como um todo dinâmico” (the universe as a dynamic whole) são recorrentes tanto em ecologia como em biologia.⁴² Isso foi percebido pela maioria dos informantes (06). Outro aspecto da intertextualidade temática apontado por dois (02) informantes refere-se ao fato de o texto-1 usar termos comuns ao paradigma ecológico, tais como: *universo, vida, criaturas, seres humanos, preservação, crescimento populacional*, etc.⁴³

Em síntese, a partir dos registros apresentados em relação ao texto-1, a intertextualidade temática, em três modalidades diferentes, foi identificada pelos sujeitos leitores no seu processo de leitura.

⁴²Carson, R., Townsend, C. R., M. Begon e J. L. Harper, Ricklefs, R.E, Begon, M., C. R. Townsend e Harper, J. L., Begon, M., M. Mortimer e Thompson, D.J., esses são alguns estudiosos cujos trabalhos são desenvolvidos na área de ecologia e biologia, onde o leitor pode encontrar referência a esses termos em destaque: “universo como um todo dinâmico”, “nada no universo existe sozinho”, etc.

⁴³ Berry, T., Boff, L., Carson, R., Gebara, Y., Naess, A. e Pelizzoli, M. L., são alguns representantes dessa corrente ecológica que podem ser citados onde esse tipo de terminologia é com frequência usada, e essa temática é, por sua vez, desenvolvida.

Em relação ao texto-2, nas tabelas 17 e 18, observa-se que a intertextualidade temática se apresentou de forma semelhante à que se verifica no texto-1. Essa semelhança é expressa através de registros apresentados no excerto-23.

Excerto-23 (a intertextualidade temática, texto-2, tabela 17 - item-VI)

- a)partilha temas comuns a outros textos da área de sociologia, direitos humanos,etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia, à política, etc.
- c) usa uma linguagem e um modelo de artigo científico para transmitir a mensagem

Este caráter intertextual pode ser percebido no texto através de temas tais como: direitos das mulheres à igualdade e à liberdade (*After generations of subservience and oppression they now have official, .equality and liberty*); a participação feminina no mundo do trabalho (*women are found in almost every profession and walk of life*); as mulheres correspondem a mais de cinquenta por cento (50%) da população mundial (*women make up more than 50 per cent of the population*), etc. Ou seja, esses temas são recorrentes em trabalhos desenvolvidos nas áreas de sociologia, direitos humanos, filosofia, política, etc.⁴⁴

Ainda em relação à intertextualidade temática, no texto-2, através do item f), constata-se dois registros significativos. Os informantes S4 e S5 referiram-se a aspectos intertextuais diferentes para apontar a relação do referido texto com outros textos. Esse registro está, por sua vez, relacionado ao entendimento do texto como um todo, estabelecendo, assim, a ponte entre intertextualidade e construção do sentido. A esse respeito, segue-se o excerto-24.

Excerto-24 (a intertextualidade temática, texto-2, tabela 17 - item-VI)

- f) “Usa uma linguagem direta e crítica.”(S4)
- f) “Informa sobre a introdução da mulher na sociedade e finaliza com a crítica alegando a total igualdade no mercado de trabalho.”(S5)

⁴⁴ Em relação a esses temas destacados podemos citar alguns trabalhos: filosofia sociologia e feminismo: Beauvoir, S., Arendt, H., Álvarez, S., Costa, A. A., e Sardenberg, C. M; sociologia, política e direitos humanos: Giddens, A., Lakatos, E. e Marconi, M., Castro, R. O., e Habermas, J.

Sintetizando o que foi explorado acerca da intertextualidade temática nesses dois textos, pode-se dizer que os textos 1 e 2 se servem de temas e termos pertencentes a outras áreas do conhecimento onde esses termos e temas já foram definidos e explorados. Sobre isso, os registros nas tabelas 16, 17 e 18 são demonstrativos.

Além da intertextualidade ampla e temática, a intertextualidade implícita é outro elemento importante de ser investigado em relação ao processo de leitura e construção do sentido. Neste tipo de intertextualidade, “o autor a faz sem uma citação expressa da fonte. Nesse caso, o autor espera que o leitor seja capaz de reconhecer a presença do intertexto” (KOCH, 2007, p. 30). Para isso, nos excertos 25 e 26, os informantes foram solicitados a relacionar duas colunas.

Excerto-25 (texto-1)

VII. Que partes desse texto poderiam ser encontradas em outros textos? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|---|------------------------------|
| a) Human beings, plants, ants, elephants | 1___ Literatura apocalíptica |
| b) To discover the meaning of life | 2___ Estudos físicos |
| c) Bird flying, blue sky, sunset, | 3___ Estudos biológicos |
| d) Laws of the universe | 4___ Estudos filosóficos |
| e) We are at a crossroads in the history of humankind | 5___ Bucolismo |

Excerto-26 (texto-2)

VII. Que partes desse texto poderiam ser encontradas em outros textos? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|---|
| a) French philosopher Simone de Beauvoir | 1___ The feminist movement |
| b) The free woman is just being born | 2___ Existentialism in French philosophy |
| c) A woman's place today is not only in the home | 3___ History of human domination and gender segregation |
| d) Generations of subservience and oppression | 4___ Human rights |
| e) Equality and liberty | 5___ Sociology |

Nas tabelas 19, 20 e 21, apresenta-se os dados coletados em relação à intertextualidade implícita nos textos 1 e 2.

TABELA 19 – Texto 1 – *In Touch With Nature* – A intertextualidade implícita e a construção do sentido – Item-VII

SUJEITOS	RESPOSTAS					
	Sequências	Quantidade de associações de itens por sujeitos				
S1	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)	1.a)=0	1.b)=0	1.c)=0	1.d)=0	1.e)=8
S2	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)	2.a)=7	2.b)=0	2.c)=0	2.d)=2	2.e)=0
S3	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)	3.a)=2	3.b)=0	3.c)=0	3.d)=6	3.e)=0
S4	1.e); 2.d); 3.a); 4.b); 5.c)	4.a)=0	4.b)=8	4.c)=0	4.d)=0	4.e)=0
S5	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)	5.a)=0	5.b)=0	5.c)=8	5.d)=0	5.e)=0
S6	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)					
S7	1.e); 2.a); 3.d); 4.b); 5.c)					
S8	1.e); 2.d); 3.a); 4.b); 5.c)					

TABELA 20 - Texto – *A Woman's Place* – A intertextualidade implícita e a construção do sentido – Item-VII

SUJEITOS	RESPOSTAS					
	Sequências	Quantidade de associações de itens por sujeitos				
S1	1.c); 2.b); 3.d); 4.e); 5.a)	1.a)= 3	1.b)= 4	1.c)=1	1.d)=0	1.e)=0
S2	1.a); 2.b); 3.d); 4.e); 5.c)	2.a)= 3	2.b)= 3	2.c)=1	1.d)=0	2.e)=0
S3	1.b); 2.a); 3.d); 4.e); 5.c)	3.a)= 0	3.b)= 0	3.c)=1	3.d)= 6	3.e)=0
S4	1.a); 2.b); 3.c); 4.e); 5.d)	4.a)= 0	4.b)= 0	4.c)=0	4.d)=0	4.e)=8
S5	1.b); 2.a); 3.d); 4.e); 5.c)	5.a)= 2	5.b)= 0	5.c)=4	5.d)=1	5.e)=0
S6	1.a); 2._); 3._); 4.e); 5._)					
S7	1.b); 2.a); 3.d); 4.e); 5.c)					
S8	1.b); 2.c); 3.d); 4.e); 5.a)					

Para ambos os textos (1 e 2), tabelas 19 e 20, o/a leitor(a), ao estabelecer a relação entre os itens da primeira e os da segunda coluna, ele/ela está reconhecendo a intertextualidade implícita em cada um. E para isso é necessário a ativação do conhecimento prévio e de suas experiências de leitura para que possa assim identificar e recuperar a presença de elementos de outros textos no texto em estudo.

Nos textos 1 e 2 isso pode ser observado através da quantidade de associações por número de participantes (tabela, 19 e 20). Por exemplo, para o texto 1 (tabela 19) o item que traz uma pequena lista de animais tais como: seres humanos, plantas, formigas, elefantes – a) *Human beings, plants, ants, elephants* – foi sete vezes relacionado com estudos físicos (2.estudos físicos) e duas vezes com estudos biológicos (3.estudos biológicos). O item que faz referência a questões de ‘sentido da vida’ (b.*to discover the meaning o f life*) foi relacionado oito vezes com o estudos filosóficos (4.estudos filosóficos) O item que faz referência a alguns elementos da natureza, típico de poemas naturais (c.*Bird flying, blue sky, sunset*) foi relacionado cinco vezes com o tema bucolismo (5.bucolismo); e assim sucessivamente com os outros itens.

Em nenhum momento o autor do texto-1 menciona as suas fontes, e no entanto, pelos registro da tabela 19, pode-se observar que pelo menos cinco fontes diferentes poderiam ser citadas. Nesse caso de intertextualidade implícita, Koch (2008a, p. 30-31) afirma que o autor espera que o leitor “seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva”.

De igual modo, acontece em relação ao texto 2 (tabela 20). Dirigindo a atenção para a quantidade de associações de itens por sujeitos (tabela 20), observa-se uma grande variedade. Por exemplo, o item que apresenta a filósofa francesa Simone de Beauvoir (a. *French philosopher Simone de Beauvoir*) foi associado três vezes com o movimento feminista (1.*the feminist moviment*) e com o existencialismo francês (2.*existencialism in French philosophy*) respectivamente, e duas vezes com a área de sociologia (5.*sociology*).

O item declarando que a mulher livre acaba de nascer (b. *The free woman is just being Born*) foi relacionado quatro vezes com o movimento feminista (1.*the feminist moviment*). O item que faz referência ao lugar da mulher na sociedade (c. *A woman's place today is not only in the home*) foi relacionado uma vez com o movimento feminista, com a corrente existencialista da filosofia francesa, e com a

história de dominação e segregação sofrida pela mulher (1.*The feminist movement* , 2.*existencialism in French philosophy* , 3.*History of human domination and gender segregation*) Por último, esse mesmo item foi associado quatro vezes com sociologia (5.*sociology*). Ainda que em proporções diferentes, o mesmo acontece com os outros itens destacados do texto.

Sintetizando o que foi apresentado por meio destes tipos de intertextualidade, ampla, temática e implícita, aqui explorados através das tabelas (13 - 20), pode-se dizer que todas vêm reiterar o caráter interacional e dialógico da leitura e do processo de construção do sentido.

Assim, por considerar que um texto é um texto sempre em relação a outros, e vendo nessa interação, nesse diálogo, um elemento crucial que permite ao leitor compreender, mostrou-se esses dados a fim de enfatizar o lugar do sujeito ativo no processo de leitura.

Observa-se que não há uma leitura única nem interpretação exata, o que existe são leituras diferentes e compreensões possíveis. A construção do sentido, como atesta Orlandi (2005, p.103), é construída “em confrontos de relações...” Daí a importância de propiciar ao leitor uma experiência de poder relacionar e confrontar o texto com outros textos. Uma vez que todo texto, como afirma Koch (1998, p.123), “é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior” seja de forma ampla, temática, ou implícita, e dessa forma faz parte de outros textos, então abordar a leitura e a construção do sentido por meio desse recurso é algo relevante. Esse exercício ajuda o leitor a perceber que cada texto, que “cada enunciado é um elo da cadeia muito mais complexa de outros enunciados”, de outros textos (BAHKTIN, 2006, p. 313). De igual modo, o estabelecimento do sentido, em todos os textos, remeteu todos os sujeitos leitores a outros textos já existentes. E, uma vez que os informantes conheciam outros textos com algum grau de relação com os textos objetos de pesquisa, a construção do sentido dos referidos textos se tornou possível.

4.2.5. A alteridade e o processo de construção do sentido

Continuando esta discussão, além da intertextualidade, tecemos agora comentários sobre outro elemento que ajuda o leitor a perceber a relação do texto

com outros textos, a alteridade, ampliando o caráter interacional do processo de leitura. Pelo princípio da alteridade, durante o ato de leitura, o leitor será sempre obrigado a remeter o seu raciocínio para fora de si mesmo, para um contexto maior, a fim de construir o sentido (BAHKTIN, 2006).

Tomando isto em consideração, os excertos (27 e 28) que se seguem apresentam o que foi solicitado dos informantes para que estes pudessem, durante a leitura, remeter o raciocínio para um contexto relacional mais amplo e, ao fazer esse exercício, os leitores ampliaram a compreensão leitora.

Excerto-27 (texto-1)

VIII. Que elementos fora do texto, esse texto objeto de pesquisa pode remeter você leitora(a)? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) crítica sócio-ambiental: o aumento populacional e seu impacto no planeta é enorme;
- b) espiritualidade: descobrir que tudo que existe no universo está profundamente interligado, é descobrir o sentido da vida;
- c) ética: a necessidade de se respeitar e preservar a natureza;
- d) estatística: o aumento populacional é diretamente proporcional ao impacto no planeta;
- e) o texto não remete o leitor para nenhum outro texto;
- f) outro: _____

Excerto-28 (texto-2)

VIII. Que elementos fora do texto, esse texto objeto de pesquisa pode remeter você leitora(a)? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) crítica social: apesar da expansão feminista, a mulher ainda sofre desigualdade;
- b) filosofia existencialista: é preciso repensar o papel da mulher na sociedade;
- c) ética: a necessidade de se garantir os direitos de igualdade e liberdade a todos;
- d) estatística: a presença feminina no mundo do trabalho ainda é desproporcional em relação à população feminina;
- e) O texto não remete o leitor para nenhum outro texto.
- f) outro: _____

Tomando os excertos 27 e 28 como ponto de partida, as tabelas 21, 22 e 23 que se seguem apresentam uma sinopse das respostas relativas aos textos 1 e

2. Em seguida, apresenta-se uma discussão baseada nos dados coletados a fim de perceber como esse exercício ajudou a ampliar a compreensão leitora.

TABELA 21 – Texto 1 – *In Touch With Nature* – A alteridade e a construção do sentido – Item-VIII

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	b); c)	
S2	b); c); d)	
S3	b); d)	
S4	b); c)	
S5	b); c);	f) “A grandiosidade do universo”
S6	a); b); c); d)	
S7	a); b); c); d)	
S8	b); c);	
TOTAL	2(a); 8(b); 7(c); 4(d); 0(e)	1(f)

TABELA 22 - Texto 2 – *A Woman’s Place* – A alteridade e a construção do sentido – Item-VIII

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	a); d)	
S2	a); b); c); d)	
S3	a); d)	
S4	a); d)	
S5	b); c); d)	f) outro: “Movimento feminista: um porre!”
S6	a); b); c); d)	
S7	a); b); c)	
S8	a); b); c); d)	
TOTAL	7(a); 4(b); 5(c); 7(d); 0(e)	1(F)

TABELA 23 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-VIII

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	2(a); 8(b); 1(c); 7(d); 3(e)	1(f)	25%(a) 100%(b) 87.5%((c) 50%(d)	25%(f)
Texto 2	8	7(a); 4(b); 5(c); 7(d); 0(e)	1(f)	87.5%((a) 50%(b) 62.5%(c) 87.5%(d)	25%(f)

Dirigindo a atenção para as tabelas 21 e 23, percebe-se que no texto-1, este exercício de remeter o raciocínio para um contexto relacional maior pode ser visualizado, especialmente, através dos registros obtidos para os itens b) e c). Neste texto, cujo foco são questões ecológicas, os leitores optaram pelo caráter espiritual e ético como sendo esse '*outro*' mais presente no texto. Para Bakhtin (2006), um texto possui diferentes graus de alteridade. No caso do texto-1, os aspectos espiritual e ético foram os mais destacados, pelos informantes, para assinalar esse '*outro*' presente no texto em estudo. Não obstante, em todos os registros, exceto aqueles relativos ao item e), pode-se perceber, que de uma forma ou de outra, o exercício de relacionar o texto em estudo com elementos de fora, ajuda o leitor a criar novas relações e perceber que o texto e seu sentido não podem ficar circunscrito aos limites da superfície textual.

Em relação ao texto-2, a alteridade torna-se mais evidente através dos registros para os itens a) e d). Isto é, o caráter de crítica social e questões de estatística representaram 87.5% dos registros. De igual modo, há também uma proporcionalidade entre os itens b) e c). Através desses registros, os leitores apontam a filosofia existencialista e a ética como esse '*outro*' mais presente no texto-2. Novamente, esse exercício propiciou ao leitor ampliar o leque de relações do texto em estudo e, conseqüentemente, auxiliar a compreensão leitora.

A partir destes dados, a alteridade mostra-se como um pilar imprescindível da construção textual. O exercício de ler, interpretar, construir o sentido impulsiona o leitor a entrar numa dinâmica '*ad intra*' e '*ad extra*', e reconhecer outras presenças discursivas. Mais ainda, os sujeitos não se colocaram como "coisa muda" diante do texto (BAKHTIN, 2006, p. 403). Pelo contrário, no decorrer da leitura os participantes se posicionaram como sujeitos ativos.

Por fim, a alteridade presente nesses textos (textos 1 e 2) configura uma realidade discursiva onde um texto não pode se esquivar do discurso que vem do outro, e, por sua natureza, dá voz a outros textos. Por conseguinte, a alteridade presente nesses textos objetos de pesquisa vem corroborar a ideia de que a compreensão leitora e o sentido estão imbricados com a alteridade. Esse contexto do '*outro*' é condição para a construção do sentido. Fora desse '*outro*' (alteridade) é impossível pensar não só o sentido, mas o próprio sujeito (BAKHTIN, 2006).

No item que se segue, a polifonia e o processo de construção do sentido, a questão da alteridade é ampliada. O '*outro*' constitutivo do texto será discutido a

partir da presença constitutiva das várias ‘vozes’ que dão ao texto um caráter social e interacional ainda mais amplo.

4.2.6. A polifonia e o processo de construção do sentido

No que tange a polifonia, parte-se da noção de que a tensão entre as múltiplas vozes que participam do discurso constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais um texto pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras (BAKHTIN, 2006). Dessa forma, os excertos 29 e 30 que se seguem procuram fazer o leitor se deparar com esta tensão entre as múltiplas vozes, e a partir daí, ajudá-lo a compreender.

Excerto-29 (texto-1)

IX. Quais itens abaixo representam uma tensão discursiva no interior do texto objeto de estudo? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) O ser humano precisa entender que também é parte da natureza;
- b) O sentido da vida poder ser encontrado a partir da co-existência com os outros seres;
- c) A falta de uma política de planejamento familiar e controle de natalidade pode ser desastroso para o planeta;
- d) A atitude de preservação do meio ambiente passa pela capacidade humana de amar a natureza;
- e) O texto não traz nenhum apelo implícito
- f) outro: _____

Excerto-30 (texto-2)

IX. Quais itens abaixo representam uma tensão discursiva no interior do texto objeto de estudo? Marque todas as alternativas que se aplicam

- a) para haver justiça, a sociedade tem que garantir que mulher e homem tenham direitos iguais;
- b) a mulher não pode se contentar com uma posição de subserviência social;
- c) a falta de um modelo político e social justo relega as mulheres à condição de desigualdade;
- d) o texto constitui um monólogo
- e) o texto não traz nenhum apelo implícito;
- f) outro: _____

Explorando esta relação da compreensão leitora e a polifonia, as tabelas 24, 25 e 26 sintetizam os registros obtidos na pesquisa.

TABELA 24 – Texto 1 – *In Touch With Nature* – A polifonia e a construção do sentido – Item-IX

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	a); b)	
S2	a); b); d)	
S3	a); b); d)	
S4	a); d)	
S5	a); b)	
S6	a); b); c); d)	
S7	a); b); c); d)	
S8	a); b)	
TOTAL	8(a); 7(b); 2(c); 5(d); 0(e)	0(f)

TABELA 25 - Texto 2 – *A Woman's Place* – A polifonia e a construção do sentido – Item-IX

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	a);	
S2	a); b)	
S3	a)	
S4	a); b)	
S5	a); b); c)	f) “As mulheres, em geral, querem total igualdade em tudo.”
S6	a); b); c)	
S7	a); b); c)	
S8	a); b)	
TOTAL	8(a); 6(b); 3(c); 0(d); 0(e)	1(f)

TABELA 26 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-IX

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de item em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	8(a); 7(b); 2(c); 5(d); 0(e)	0(f)	100%(a) 87.5%(b) 25%(c) 62.5%(d)	
Texto 2	8	8(a); 6(b); 3(c); 0(d); 0(e)	1(f)	100%(a) 75%(b) 37.5%(c)	12.5%(f)

Considerando os registros acima obtidos (tabelas 24 e 26), a primeira afirmação que se pode fazer é que a compreensão leitora é beneficiada por esta tensão que se instaura no texto e no discurso através das múltiplas vozes (BAHKTIN, 2006). Passemos a considerar estes registros mais de perto. Para o texto 1 (tabelas 24 e 26) observam-se registros para quase todos os itens de múltipla escolha sugeridos aos leitores. Houve oito (08) registros para o item a) *O ser humano precisar entender que também é parte da natureza*; sete (07) registros para o item b) *O sentido da vida poder ser encontrado a partir da co-existência com os outros seres*; dois (02) registros para o item c) *A falta de uma política de planejamento familiar e controle de natalidade pode ser desastroso para o planeta*; e cinco (05) registros para o item d) *A atitude de preservação do meio ambiente passa pela capacidade humana de amar a natureza*. Não houve registro para o item e) *o texto não traz nenhum apelo implícito*; nem para o item f) onde o participante da pesquisa poderia registrar a sua própria 'voz'. A ausência de registro para esses dois itens não contradiz nem diminui o caráter polifônico do texto. Apenas mostra a relação entre o texto e seu *outro*. Cada texto 'fala' ao leitor diferentemente, e cada leitor o responde ao seu modo.

Agora, em relação ao texto-2, nas tabelas 25 e 26, observa-se esta tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo distribuídos entre os registros para o itens a) *para haver justiça, a sociedade tem que garantir que mulher e homem tenham direitos iguais*, oito (08) registros; b) *a mulher não pode se contentar com uma posição de subserviência social*, seis (06) registros; c) *a falta de um modelo político e social justo relega as mulheres à condição de desigualdade*, três (03) registros. Não houve registro para o itens d) *o texto constitui um monólogo*; e e) *o texto não traz nenhum apelo implícito*. Igualmente ao texto-1, a ausência de registro para esses dois itens do texto-2 não acarreta prejuízo para se estudar a polifonia e seu valor para os respectivos textos. Uma vez que esses dois itens são contraditórios em relação aos demais, o não registro passa a ser um registro relevante. Ou seja, as vozes identificadas no texto são as que ajudam a coerência textual. Por último, para o item f) houve um (01) registro. Um informante (S5) registra a sua própria 'voz': *"As mulheres, em geral, querem total igualdade em tudo."*

Uma vez que os registros foram destacados e relacionados com a questão polifônica do texto, agora é interessante fazer uma relação destes com a

compreensão leitora e o sentido. Primeiro, ao criar uma tensão dentro do texto, as vozes sinalizam que um texto não se basta a si mesmo, que uns conhecem os outros e se influenciam mutuamente. Desta forma, esta realidade polifônica ajuda o leitor a perceber que cada texto, cada enunciado, é pleno de ecos e ressonâncias de outros textos, outros enunciados com os quais estão ligados de alguma forma (BAKHTIN, 2006). Segundo, esta tensão polifônica sinaliza que é impossível o leitor definir sua posição em relação ao texto sem correlacioná-lo com outras posições, outras vozes. Por último, este caráter polifônico ajuda o leitor a perceber que um texto, por mais monológico que seja, não deixa de ser, em certa medida, uma resposta a algo já dito. E isto se fará presente seja na tonalidade da expressão, do estilo ou do sentido. Se o leitor for ajudado a perceber estas características no texto, terá mais condições de assumir uma atitude responsiva em relação ao texto e de perceber que o sentido é co-construído a partir desta tensão.

Dito isto, a polifonia introduz o próximo tópico, a discussão a cerca da compreensão como um evento responsivo.

4.2.7. A Compreensão responsiva e o processo de construção do sentido

Para Bakhtin (2006, p. 355), “a compreensão é dialógica, é uma forma de diálogo onde o sujeito opõe à palavra do outro uma contra-palavra, tornando-se participante do diálogo que é a compreensão”. É a partir desta ideia que a pergunta X e seus respectivos itens, postos aos informantes em relação aos textos 1 e 2, servirão para ajudar a perceber como isto auxilia a compreensão leitora do sujeito no seu processo de construção do sentido. A hipótese é de que a responsividade passa a ser intrínseca à compreensão. Assim, através dos itens da pergunta X, excertos 31 e 32, que expressam juízos de valor em relação aos textos, objetiva-se ajudar os leitores a assumirem uma postura responsiva.

Excerto-31

X. Como você se posiciona em relação aos apelos do texto? Marque todas as alternativas que se aplicam?

- a) é inadequado para despertar uma consciência ecológica;
- b) é eficiente ao que se propõe, isto é: despertar a consciência ecológica;

- c) faz uma reflexão equilibrada entre os problemas ecológicos e a capacidade humana de resolvê-los;
 d) deveria ser mais objetivo e menos poético;
 e) o texto não interpela o leitor;
 f) outro: _____

Excerto-32 (texto-2)

X. Como você se posiciona em relação aos apelos do texto? Marque todas as alternativas que se aplicam?

- a) é inadequado para despertar uma consciência social igualitária entre homem e mulher;
 b) é eficiente ao que se propõe, isto é: despertar a consciência feminista;
 c) faz uma reflexão equilibrada entre o que a mulher conquistou e o que ainda precisa avançar;
 d) deveria ser mais objetivo e menos negativo;
 e) o texto tem uma linguagem neutra;
 f) outro: _____

Nas tabelas 27,28 e 29 que se seguem, apresentam-se os dados coletados em relação aos textos 1 e 2, tendo como base as respostas dadas a partir dos excertos 31 e 32 através dos quais se procurou destacar o caráter responsivo da compreensão.

TABELA 27 – Texto 1 – *In Touch With Nature* – A compreensão responsiva e a construção do sentido – Item-X

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	c)	
S2	d)	f) outro: “O texto é muito óbvio. Faz uso de informações velhas e utiliza uma linguagem piegas, o que resulta na falta de credibilidade para quem o lê.”
S3	a); d)	f) outro: “Não toca a seriedade dos problemas ambientais / relação homem-natureza
S4	d)	
S5	b); c)	
S6	b); d)	
S7	b)	
S8	c)	
TOTAL	1(a); 3(b); 3(c); 4(d); 0(e)	2(f)

TABELA 28 – Texto 2 – *A Woman's Place* – A compreensão responsiva e a construção do sentido – Item-X

SUJEITOS	RESPOSTAS	
	Múltipla escolha	Em aberto
S1	c)	
S2	b); c)	
S3	a)	
S4	c)	
S5	a); c); d)	f) outro: “O texto não é uniforme e não cumpre um objetivo especial. O último parágrafo muda todo o sentido. A linguagem é simples e de fácil entendimento”
S6	b); c)	
S7	b); c)	
S8	b); c)	
TOTAL	2(a); 4(b); 7(c); 1(d); 0(e)	1(f)

TABELA 29 – Média das respostas – Textos-1 e 2 – Item-X

Textos	Nº de participantes	Total de itens de múltipla escolha por participantes	Total de itens em aberto por participantes	Média das respostas por participantes	
				Múltipla escolha	Em aberto
Texto 1	8	1(a); 3(b); 3(c); 4(d); 0(e)	2(f)	12.5%(a) 37.5%(b) 37.5%(c) 50%(d)	25%(f)
Texto 2	8	2(a); 4(b); 7(c); 1(d); 0(e)	1(f)	25%(a) 50%(b) 87.5%(c) 12.5%(a)	12.5%(f)

Passemos a perceber, através dos registros, como esta responsividade aconteceu. Em relação ao texto-1, tabela 27, observa-se uma proporcionalidade entre os itens. Para o texto-1, dos oito informantes, apenas um (S3), assinalou que o texto é suficiente para despertar uma consciência ecológica, item a). Em relação aos itens b) e c), observam-se três (03) registros, respectivamente. Em resposta ao texto-1, esses participantes (S5, S6 e S7) acham que o referido texto é eficiente para despertar a consciência ecológica do leitor, item b). E para outros três informantes (S1, S5 e S8), o texto em questão faz uma reflexão equilibrada entre os problemas ecológicos e a capacidade humana de resolvê-los, item c).

Para o item d), observa-se o maior número de registros, quatro (04). Estes sujeitos (S2, S3, S4, e S6) pensam que o texto-1 deveria ser mais objetivo e menos poético. Nesse último registro, é importante notar que o mesmo sujeito (S6) tem uma dupla responsividade em relação ao texto-1. Ou seja, ao mesmo tempo em que assinala o valor do referido texto para despertar a consciência ecológica, também indica que esse mesmo texto carece de objetividade.

Em relação ao texto-2, observa-se uma certa distância entre o maior e o menor registro – 7(c); 1(d). Não obstante, todos os itens seguintes: a), b), c) e d) assim como no texto 1 – receberam registros dos informantes. Desse modo, dois participantes (S3 e S5) optaram por uma posição crítica em relação ao texto-2. Para estes participantes o referido texto não é suficiente para despertar uma consciência social igualitária entre homem e mulher, item a). Em relação ao item b), tem-se quatro (04) registros. Os informantes (S2, S6, S7 e S8) pensam que o texto-2 é eficiente para despertar a consciência feminista. Para o item c) tem-se o maior número de registro. Dos oito informantes, sete indicaram que o texto-2 faz uma reflexão equilibrada entre o que a mulher conquistou e o que ainda precisa avançar, item c) – (S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8). Aqui é importante observar que o S5, que havia indicado anteriormente que o texto-2 não era suficiente para despertar uma consciência social igualitária entre homem e mulher, agora indica que o referido texto apresenta uma reflexão equilibrada em seu conteúdo.

Embora observe-se o menor registro – um (01) – para o item d), este fato é relevante para a compreensão responsiva. O participante S5 posiciona-se criticamente em relação ao texto-2. Para ele, o referido texto deveria ser mais objetivo e menos negativo. Aqui é importante perceber que esse participante se posiciona em relação ao texto-2 de três maneiras indicadas através dos itens a), c) e d). Nesses registros, não se trata de perceber contradições, mas a maneira como um mesmo leitor pode se posicionar em relação a um determinado texto. Veja o excerto-33.

Excerto-33

- a) é inadequado para despertar uma consciência social igualitária entre homem e mulher;
- c) faz uma reflexão equilibrada entre o que a mulher conquistou e o que ainda precisa avançar;
- d) deveria ser mais objetivo;

A partir dos dados coletados dos textos 1 e 2, agora passa-se a considerar como estes dados ajudaram o leitor a se tornar responsivo e como a responsividade apresenta-se como intrínseca à compreensão leitora. A primeira coisa que se pode observar é que a compreensão se configura como uma forma de diálogo (BAKHTIN, 2006). Na compreensão responsiva o leitor entra em diálogo com o texto, com o autor, com o contexto. Em ambos os textos, esse diálogo pode ser observado a partir de três formas visíveis: respostas de múltipla escolha, da não escolha de quaisquer itens sugeridos, e de *input* individuais. Na tentativa de construir o sentido do texto, os sujeitos interagiram com uma cadeia de enunciados, com o discurso do outro, inferindo e respondendo ao texto. Em suma, os textos foram processados pelos leitores numa interação circular: leitor-autor-texto-contexto. Nesta interação, os leitores se engajaram e fizeram conexões entre o discurso de si e o discurso do outro. Assim, neste primeiro momento, relacionando responsividade e compreensão leitora, pode-se dizer que compreender implicou tornar-se participante no diálogo (BAKHTIN, 2006).

Num segundo momento desta relação, como diálogo, a partir desses dados coletados, a compreensão se apresenta como um fenômeno ativo. O leitor emite um juízo de valor e, às vezes, opõe-se à palavra do autor, opõe-se ao discurso do seu interlocutor (BAKHTIN, 2006). Isso pode ser observado no texto-1 através dos registros de dois informantes (excertos 34, 35 e 36). O primeiro informante (S2) declara:

Excerto-34 (a compreensão responsiva, texto-2, tabela 27 - item-X)

“O texto é muito óbvio. Faz uso de informações velhas e utiliza uma linguagem piega. O que resulta na falta de credibilidade para quem o lê” (ver tabela 28).

De igual modo, um segundo informante (S3) observa em relação ao texto

1.

Excerto-35 (a compreensão responsiva, texto-2, tabela 27 - item-X)

“Não toca a seriedade dos problemas ambientais / relação homem-natureza” (ver tabela 27).

Também em relação ao texto-2 pode-se observar um registro semelhante. O informante S5 afirma:

Excerto-36 (a compreensão responsiva, texto-2,tabela 28 - item-X)

“O texto não é uniforme e não cumpre um objetivo especial. O último parágrafo muda todo o sentido. A linguagem é simples e de fácil entendimento” (ver tabela 28).

Por fim, no tocante a estes dados apresentados através das tabelas 27 e 28, pode se dizer que cada um torna explícita a relação entre compreensão leitora e responsividade. E em relação aos demais aspectos aqui explorados, cada registro, de uma forma ou de outra, serviu para tecer e ampliar esta relação. Através de contribuição, os sujeitos puderam tornar-se participantes do diálogo que é a própria compreensão. Considera-se que todos estes aspectos, ao seu modo, vieram acrescentar uma parcela de contribuição quanto ao tratamento da compreensão leitora e da construção do sentido enquanto processo dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, não se tem um produto acabado nem certezas definitivas para afirmar acerca do assunto discutido. Até porque, tendo em vista a orientação bakhtiniana que embasou as discussões, não se pretendia fechar a questão em torno de um modelo ideal. Apenas algumas reflexões que, espera-se, sirvam para alimentar trabalhos posteriores.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho deu-se, especialmente, como tentativa de contribuir para os questionamentos relacionados ao processo de leitura e construção do sentido de textos argumentativos em LE. Esta motivação foi proveniente da atividade deste pesquisador na orientação da leitura desses tipos de textos com alunos em cursos de inglês instrumental. Nesta atividade, um dos questionamentos sempre presente refere-se a como proporcionar ao leitor um instrumental mais amplo e interacional que facilite a compreensão leitora.

Considerando-se esse questionamento, resolveu-se trabalhar a partir de um enquadre dialógico sobre o processo de leitura. Com base nessa decisão, embora lidando-se com algumas limitações, tentou-se discutir como cada elemento explorado – conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva – poderia ampliar o leque de relações entre texto-autor-leitor e tornar a leitura mais interativa.

Como forma de desenvolver melhor esta dissertação, tomando-se como norte a busca de respostas às questões levantadas, procuraram-se referenciais teóricos que abordassem a leitura e a compreensão a partir de pressupostos que tratam a linguagem enquanto signo. Para essa tarefa, utilizaram-se as seguintes orientações teóricas: o modelo psicolinguístico e social de Smith, que trata a leitura como um complexo ato humano envolvendo aspectos linguísticos, fisiológicos, psicológicos e sociais; a perspectiva intertextual de Koch e Mendoza Fillola, que tratam o texto como intertexto, e o leitor como co-construtor do sentido; e a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, que trata o texto como diálogo com outros textos, como criação ideológica cuja existência não existe fora da sociedade, e o leitor, como sujeito que estabelece uma relação de complementariedade com o outro.

Com base nesse suporte teórico, entendeu-se a atividade de compreensão leitora como um processo dialógico de co-construção de sentidos, os quais dependem de um contexto interacional amplo. Ainda como forma de desenvolver este trabalho, objetivando dar respostas às questões levantadas, utilizou-se um instrumento de pesquisa (textos e questionários) como forma de articular os diversos elementos que envolvem a compreensão leitora (conhecimento prévio, experiências de leitura, intertexto pessoal, intertextualidade, alteridade, polifonia e compreensão responsiva), bem como meio de auxiliar o leitor na sua prática de leitura.

Com os resultados obtidos, além da confirmação da importância de cada elemento explorado para a leitura e a construção do sentido, merecem ainda destaque algumas constatações no tocante à forma como cada um desses aspectos atua ampliando o contexto relacional em ambos os textos objeto da pesquisa.

Uma primeira constatação diz respeito ao conhecimento prévio. Explorando-se este aspecto no experimento, notou-se que a leitura não pode ser concebida como simples decodificação, mas como um processo cognitivo que depende da participação do leitor, o qual atua valendo-se de sua própria bagagem cultural e participando da construção do sentido. Essa bagagem permite aos leitores interagir com o texto de modo a integrar a informação construída pelo escritor com a informação que ele próprio (leitor) trouxe, estabelecendo-se, aí, uma articulação entre a informação veiculada pelo primeiro e a contribuição do segundo, o qual constrói sentidos a partir de seu conhecimento prévio.

Em relação às experiências de leitura, percebeu-se que estas contribuíram efetivamente ampliando a competência literária do leitor, tendo, portanto, implicação direta sobre os saberes que intervieram em cada ato de leitura e tentativa de construção do sentido empregada por cada leitor.

No tocante ao intertexto pessoal, pôde-se constatar que esse elemento, como mecanismo dinamizador, ajudou a perceber interação do leitor junto ao texto. Sendo uma instância dinâmica que ativa diferentes saberes, o intertexto pessoal permitiu que o leitor, ao acessar as experiências de leitura significativas, buscasse as pistas fornecidas pelo autor no texto. Permitiu articular os diferentes processos cognitivos do leitor bem como os mecanismos responsáveis pela argumentação (os operadores argumentativos) no texto e, por sua vez, auxiliar a compreensão leitora.

No que concerne à intertextualidade, pôde-se constatar o diálogo que os textos, de forma mais específica, realizaram entre si. Possibilitou ao leitor perceber a presença do outro, seja de forma ampla, temática, implícita ou explícita, (KOCH, 2004). Desta forma, a intertextualidade favoreceu a ativação do texto-fonte na mente do leitor, auxiliando a compreensão leitora. Isto é, pelo princípio da intertextualidade, toda vez que o leitor pôde reconhecer a presença do texto-fonte, ele ativou as operações produtoras de sentido que são sempre intertextuais. Procedendo dessa maneira, o leitor reconheceu que o texto não existe nem pode ser compreendido isoladamente. Dessa forma, a intertextualidade ajudou o leitor a perceber que qualquer texto está sempre em diálogo com outros textos, e que desta relação depende o seu sentido.

No que diz respeito à alteridade, foi destacado a intersubjetividade como outro fator constituinte do texto e elemento crucial para a compreensão leitora. Para Castro (1996, p. 31), “a intersubjetividade é o estado resultante do ato comunicativo. Ela representa a transcendência do mundo privado de cada um dos participantes no diálogo”. Assim, pode-se dizer que a alteridade ajudou a aprofundar a relação leitor-texto-autor. O leitor como que assumiu o papel do outro, deslocando-se e extrapolando-se. Assim, ler, na perspectiva da alteridade, tornou-se um exercício de saída de si para encontrar-se com o outro do texto.

Em relação à polifonia, neste estudo, verificou-se que esta impulsionou o leitor a refletir sobre a impossibilidade de um texto ser monológico e perceber as inúmeras vozes presentes como a própria condição de possibilidade do texto. Com base nos dados obtidos a partir do instrumento de pesquisa, percebeu-se como cada leitor pôde tecer o sentido do texto, objeto de pesquisa, com a voz dos outros textos que se fizeram ouvir hora num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos.

No que diz respeito à compreensão responsiva constatou-se um embate criativo entre o texto e a tentativa de construção de sentido pelos sujeitos. A responsividade evidenciou o caráter dialógico da compreensão leitora através do qual o leitor enriqueceu o texto e foi por ele enriquecido. Por meio de uma postura responsiva, o leitor não se limitou a dublar o seu pensamento em voz alheia, mas ofereceu uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção. (BAKHTIN, 2006). A responsividade representou o empenho do leitor em tornar inteligível a sua participação. Foi o momento em que o leitor quebrou qualquer

orientação dogmática da compreensão e se posicionou em relação ao material lido.

Por conseguinte, estas constatações, obtidas através da pesquisa aplicada e da análise dos dados, objetivaram integrar os achados do referencial teórico na perspectiva de perceber o quanto a compreensão leitora, apesar de complexa, não é uma ‘caixa preta’, um lugar para onde as sentenças vão depois de compreendidas. Pelo contrário, a compreensão leitora mostrou-se como um pólo irradiador de conhecimentos vários, lugar de interatividade e diálogo entre estratégias e competências múltiplas das quais os informantes fizeram uso quando solicitados através do instrumento de pesquisa.

Destas constatações, entende-se que algumas considerações devem ser feitas. Uma primeira consideração diz respeito à amplitude dessa abordagem. Ou seja, a pesquisa poderia ter focado em apenas um elemento (por exemplo conhecimento prévio). Porém alguns aspectos podem ser considerados em defesa dessa abordagem ampla. Em primeiro lugar, o objetivo era tecer um enquadre teórico que pudesse discutir a leitura e o processo de construção do sentido por um viés de colaboração e não de compartimentação. Isto é, um enquadre teórico, como o apresentado nesta pesquisa, permite agregar elementos variados e oferecer pistas que ajudam o pesquisador no seu trabalho investigativo, e ao sujeito leitor, no seu processo de leitura. Ajuda o leitor a estabelecer uma rede mais ampla de relações e a integrar fatores que vão além de um modelo *bottom up* ou *top down*. A leitura e a compreensão deixam de estar focada em questões pontuais, e passam a explorar o sentido e o que o envolve. Este procedimento possibilita um deslocamento do sujeito e amplia o campo gravitacional do leitor e da compreensão, porém sem perder a órbita do seu curso: o sentido. Mais ainda, um olhar para a leitura e o processo de construção do sentido a partir de um elemento apenas – por exemplo, o conhecimento prévio – não configura uma enquadre dialógico como o postulado nesta pesquisa.

Uma segunda consideração é pedagógica. Isto é, qual a viabilidade e eficácia desta perspectiva interacional mais ampla do processo de leitura para o professor de língua estrangeira (inglês)? A partir dos achados desta pesquisa, pode-se dizer que é viável aplicá-la em atividades que envolvem a compreensão de textos em LE. Para dar suporte a esta questão, algumas razões poderiam ser apontadas. Primeiro, este tipo de abordagem resgata a leitura de uma perspectiva global e a situa num plano multidivisível, ou seja, o ato de ler passa a ser explorado a partir de

vários elementos, tornando a leitura uma atividade altamente relacionada (URGUHART e WEIR, 1998)

Vista desta forma, a leitura permite que o leitor vá além das questões textualmente explícitas e passe a explorar as textualmente implícitas. Pois o leitor é orientado a usar o seu estoque de conhecimento, acessar as suas experiências de leitura, articular diferentes recursos discursivos presentes no texto através do seu intertexto pessoal, relacionar o texto em questão com outros textos, perceber o intertexto e as múltiplas vozes que contribuem para dar corpo ao texto. Por último, o leitor é instigado a posicionar-se criticamente em relação ao texto, caracterizando, assim, uma leitura mais dinâmica.

Um segundo ponto a considerar em favor da aplicabilidade dessa perspectiva dialógica em atividades que envolvem a prática de leitura em LE, é que este, assim como em um processo maiêutico⁴⁵, procura abordar a compreensão leitora de forma reflexiva e colaborativa. Com esse intuito, o instrumento de pesquisa serviu de mediação entre os textos e os interlocutores a fim de estimular a construção e a reconstrução do sentido. Isso pode ser percebido através das perguntas que questionavam o leitor a fim de ajudá-lo a registrar as suas próprias ideias acerca dos textos.

Outra consideração pedagógica resultante da proposta aqui apresentada é que esta nos faz repensar o papel do professor como orientador do processo de leitura. Este não pode limitar o seu trabalho ao ensino e à aplicação de técnicas do tipo *bottom-up* e *top-down*. Na verdade, a aplicação de técnicas desse tipo pode passar a impressão de que a leitura e a compreensão é um processo exato. Por exemplo, ao aplicar um *skimming* e um *scanning*, de acordo com Auiar, Freire e Rocha (2002), o leitor é orientado a seguir passos precisos e sequenciais e concentrar a sua atenção só na informação que deseja obter a fim de extrair a ideia principal de um parágrafo ou do texto como um todo, através de pistas espalhadas pelo texto.

⁴⁵Processo *maieutico* aqui refere-se ao modelo socrático de ensinar filosofia que se constituía de *ironia* e *maieutica*. Do grego *eironeia*, que significa interrogação, refutação, a primeira parte do diálogo (ironia) envolvia a formulação de perguntas por intermédio das quais Sócrates questionava seu interlocutor sobre aquilo que pensava saber. A segunda parte, (maieutica) consistia em fazer perguntas com a intenção de ajudar o interlocutor a conceber suas próprias idéias. Do grego *maieutiké*, que significa a arte de dar à luz, pois o filósofo conduzia o diálogo de forma a irromper o processo reflexivo em busca do saber que cada um tinha a oferecer.

Apesar das referidas autoras ressaltarem “que o objetivo do *skimming* e do *scanning* não é levar o leitor a fazer uma leitura superficial mas treiná-lo a ler de maneira seletiva e eficiente” (AGUIAR, FREIRE e ROCHA, 2002, p.50) não se pode ignorar que orientações desta natureza apenas, podem sim favorecer uma leitura rápida, porém superficial. Como argumentam Yang e Wilson (2006), a prática de leitura precisa ir além da aplicação de estratégias dessa natureza pois estas fomentam hábitos focados na decodificação em detrimento de outros recursos de leitura que visam a construção do sentido.

Todas estas orientações são válidas e importantes para as atividades de leitura. Porém, há que se perguntar se esse exercício está ajudando na construção do sentido ou apenas explorando questões pontuais. Como nos lembram Koch e Cunha Lima (2004, p.296), “[o]s textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo que é preciso para saber compreendê-los.” Logo, todo texto requer uma abordagem interpretativa mais ampla. Pois cada texto “possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente” (KOCH, 2008a, p.30).

Logo, faz-se necessário recorrer a um enquadre teórico que envolva os vários sistemas de conhecimento, a ativação de estratégias cognitivas, bem como interacionais a fim de construir “**um** – e não **o** – sentido” (KOCH, 2008a, p.30). A este respeito, a abordagem dialógica da leitura e da compreensão leitora aqui tratada, apesar de suas limitações, procurou traçar um percurso no qual o leitor recorreu a vários elementos e partiu da ideia de que a leitura não é exata e o sentido é co-construído.

Diante destas considerações, é importante ponderar acerca da viabilidade de se assumir a perspectiva dialógica em atividades de leitura em LE, e também em língua materna, e de desenvolver mais estudos que possam discutir e aprofundar a contribuição desses elementos aqui apresentados. Tais estudos podem ser em relação às perguntas e aos resultados obtidos na coleta de dados. Por exemplo, ao lidar com outros gêneros textuais, esse modelo de perguntas precisa ser re-elaborado.

Além disso, espera-se que este trabalho possa ajudar a repensar o tratamento que professores de cursos de leitura em língua inglesa dão em relação à escolha dos textos a serem trabalhados e à maneira como trabalhar estes textos. Tendo em vista o princípio de que a compreensão depende das relações que o leitor

estabelece com o texto durante a sua leitura, torna-se necessário fazer que uma grande variedade de gêneros textuais figurem em sala de aula, garantindo-se, assim, que o aluno entre em contato com textos publicitários, poéticos, narrativos, informativos, prescritivos, enfim, com uma gama de textos que fazem parte da vida em sociedade. Nessa perspectiva, cabe ao professor levar em conta os conhecimentos específicos dos vários alunos com vistas a priorizar conteúdos que proporcionem uma leitura significativa.

Por ultimo, é importante ressaltar que nenhuma abordagem é por si só suficiente ou a mais adequada. Dessa maneira, o que se considera o melhor procedimento é sempre a tentativa de aliar diferentes aspectos para que se consiga melhor conduzir o leitor na sua caminhada de co-construção do sentido do texto.

Ao se encerrar este trabalho, tem-se a consciência de que ele apenas toca numa questão importante para o ensino de línguas: a ampliação da noção de leitura, que, por sua vez, implica o alargamento da noção de texto. Espera-se que a tentativa que se fez no âmbito desta dissertação sirva de incentivo a que se desenvolvam novas pesquisas que oportunizem o aperfeiçoamento da metodologia e demonstrem, mais efetivamente, a complexidade e a riqueza do processo de leitura.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. e COSTA, V. Ciências sociais e meio ambiente no Brasil: um balanço bibliográfico. **BIB - Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, ANPOCS. São Paulo, No. 53, p. 35-78, 2002.

ÁLVAREZ, S. **Engendering democracy in Brazil: women's movements in transition politics**. Princeton: Princeton University Press. 1990.

ANDERSON, R. C. e PEARSON, P. D. Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P.L.; DEVIN, J.; ESKEY, D.E. **Interactive approach to second language reading**. Cambridge: CUP, 1990. p. 37-55.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

AHMAD, I. S. e ASRAF, R. M. Making sense of text: strategies used by good and average readers. **The Reading Matrix**, v. 4. n.1, 2004. p. 1-12, 2004. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>> Acesso em: 13 jan. 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (Eds.). **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997. p. 27-36.

BARROS, D. L. P. Em BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BARNETT, M. Teaching reading strategies: how methodology affects course articulation. **Foreign Language Annals**, 21, p. 109-21, 1989. Disponível em: <<http://www.foreign-language-annals.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00058/abs/>> Acesso em: 10 jan. 2009.

BEGON, M., TOWNSEND C. R., e HARPER J. L. 2007. **Ecologia de indivíduos a ecossistemas**. 4ªed, Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. MORTIMER M., e THOMPSON, D. J. **Population ecology**. 3 ed. Oxford: Blackwell, 1996.

BENSOUSSAN, M. Schema effects in EFL reading comprehension. **Journal of research in reading**. v. 21, n. 3, Oct. 1998. p 213-227. Disponível em: <<http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00058/abs/>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

BERRY, T. **The great work**. New York: Bell Tower, 1999.

BOFF, L. **Cry of the earth, cry of the poor**. Maryknoll: Orbis Books, 1997.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. p.91-104.

BRANSFORD, J. D. Schema activation and schema acquisition: comments on Richard C. Anderson's remarks. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R; SINGER, R. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: Newark, 1994. p. 483-495.

BRANTMEIER, C. Second language reading strategy research at the secondary and university levels: variations, disparities, and generalizability. **The Reading Matrix**, v.2, n.3, p.1-14, 2002. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>> Acesso em: 10 jan. 2009.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CARRELL, P. L. e EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P. L.; DEVIN, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approach to second language reading**. Cambridge: CUP, 1990. p.73-92.

CARSON, R. **Silent spring**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

CASTRO, R. O. **Cidadania e justiça reflexões políticas de um advogado**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

CASTRO, M. F. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. 2ª ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1996.

CATTELAN, J. C. **O leitor e a leitura: liberdade ou autoritarismo**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 2, 2005. p.197-220.

CAVAGNARO, D. **This living earth**. New York: Weathervane Books, 2000.

CLARK, K. e HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. GUINSBURG, J. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford University Press, 1992.

COSTA, A. A. e SARDENBERG, C. M. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, M. L. e BINGEMER, M. C. (Org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. p.125-152.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1993.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CULLER, J. The Pursuit of Signs - Presupposition and Intertextuality, 1976, p.103. Disponível em: <http://www.arts.cornell.edu/romance/french/french_faculty/culler.html>. Acesso em 5 de julho de 2008.

DENARDI, D. A. C. e GIL, G. Reading instruction: an analysis of the use of reading strategies in an ESP classroom. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, p.527-528.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pospontos. In: Veredas – **Revista de Estudos Linguísticos**, v.7, n.2, p.95-111, jan./dez.2003.

DIAS, G. **Canção do exílio**. Disponível em:<<http://mscamp.wordpress.com/2009/01/19/cancao-do-exilio-goncalves-dias/>>. Acesso em: 05 de nov. 2008.

ECO, U. **Interpretation and overinterpretation**. New York: Cambridge University Press, 1992.

ESKEY, David E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARELL, Patrícia L.; DEVINE, Joane; Eskey, David E. **Interactive approaches to second language reading**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 35-40.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, S. P. A. e DIAS, M. B. B. Leitor e leituras: Considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol.18, no.3, p.51-52. Sept./Dez. 2002.

FRANÇOIS, F. “Dialogismo” e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. 200-221p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GASCOIGNE, C. Toward and understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. **The Reading Matrix**, v.5, n.2, p.1-14, 2005. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOODMAN, K. S. The reading process. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP.1988. p.11-21.

GORGUSH, G. J. Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: a missing link. **The Reading Matrix** , v.6, n. 2, p.1-18, 2006. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>>. Acesso em 15 jan. 2009.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press,1972, p.353-378.

GURSES, T.; SARÝÇOBAN, A.; YIÓITER, K. Reading strategies employed by ELT learners at the advanced level. **The Reading Matrix**, v. 5, n.1, p.1-16, 2005. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>>. Acesso em: 16 jan. 2009.

GEBARA, Y. **Longing for running water: ecofeminism and liberation**. Minneapolis: Fortress Press, 1999.

GRAESSER, A.; SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. **Psychological Review**, 1994, 101, p. 1-25.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1997.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New York: Longman, 1994.

HOSENFELD, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. **System**, 5, p.110-23, 1997. Disponível em: < <http://www.microsoft.com/msj/backissues00.aspx>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

JOLIVET, R. **Vocabulário de filosofia**. São Paulo: Agir, 1972.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. 2ª ed, São Paulo: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. BENTES, A. C. e CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

KOERICH, R. D. e DELLAGNELO, A. K. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: RDUSC, 2008. p.213-232.

KOZMINSKY, E. & KOZMINSKY, L. How do general learning and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels. In: _____. **Journal of Research in Reading**, v. 24, n. 2, Oxford, United Kingdom Reading Association, 187-204, 2001. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/links/doi/10.1111/1467-9817.00141/abs>. Acesso em: 19 fev. 2004.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAKATOS, E., e MARCONI, M. **Sociologia geral.** São Paulo: Atlas, 1999.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social, In: LEFFA, V. J. e PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual, alternativas de renovação.** Pelotas: EDUCAT, 1999, p.13-37.

_____. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzato, 1996a.

_____. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, n.15, p.143-159, Porto Alegre, 1996b.

LIONTAS, J. Transactional idiom analysis: theory and practice. **Journal of Language and Linguistics**, 1, p.17-52, 2002. Disponível em: <http://www.shakespeare.uk.net/journal/jilling_home.html>. Acesso em: 10 jan. 2009.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.1-12, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Ago. 2008.

MAGALHÃES, C. M. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001, p. 15-30.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.15-25.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V.H. (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. p.7-10

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MCKOON, G. e RADCLIFF, R. Interference during Reading. **Psychological Review**, 99,1992, p.440-460.

MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001a.

_____. **Notas entresacadas de el intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Colección Arcadia. 2001b.

MIKULECKY, B. S. e JEFFRIES, L. **More reading power**. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1996. p.17-29.

NAESS, A. **Ecology, community and lifestyle**. New York: Cambridge University Press, 1989.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Oxford publishing, 1996. p.111-162.

NUNES, E. K. A formação de esquemas emergentes significativos como fontes de compreensão leitora: uma abordagem conexionalista. **ReVEL**. v.6, n.11, p.1-12, 2008. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/>>. Acesso em 20 jan. 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. Semântica. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo, Cortez, 2002. p.1-10.

OMAGGIO, H. A. Pictures and second language comprehension: Do they help? **Foreign Language Annals**, 12, 1979. p.107-116.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 2005.

PALINCSAR, A S. e BROWN, A L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. In: **Cognition and instruction**, 1, p.117-175.

PELIZZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: Lang, A.B.S.G., (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo. Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).

RAMOS, R. de C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro, In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Alab. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p.109-123.

RICE, A. A woman's place. **Speak Up**, March, 1991.

RICKLEFS, R.E. **A economia da natureza**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

RIFFATERRE, M. **Ensayos de estilística estructural**. Barcelona, 1976.

ROLLER, C. M. e MATAMBO, A. R. Bilingual reader's use of background knowledge in learning from text. In: **TESOL QUARTELY**. Vol. 26. No I, Spring 1992. New York: McGraw-Hill E.S.L. p.129-141.

ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou bom senso? In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Alab. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p.65-83.

SANTORUM, K. e SCHERER, L. C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **ReVEL**. v.6, n.11, p.1-12, 2008. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SCARCELLA, R. C. e OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SARICOBAN, A. Reading strategies of successful readers through the three phase approach. **The Reading Matrix**, v.2, n.3, p.1-13, 2002. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

SCARAMUCCI, M. V. e SCARAMUCCI R. A Competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler como língua estrangeira. **DELTA**, São Paulo, v.13, n. 2, p.1-13, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Ago. 2007.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. Linguística. São Paulo: EDUC/Cortez Editora. 1983. **Cadernos PUC**, 16. p.101-124.

SELVAGGI, F. **Filosofia do mundo: cosmologia filosófica**. São Paulo: Loyola, 1988.

SINGHAL, M. Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. **The Reading Matrix**, v.1, n.3, p.1-9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/journal.html>>. Acesso em 12 jan. 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a Ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

TEIXEIRA, J. M. G. **Ecological conversion in Thomas Berry's functional cosmology as a context for reflection on the practice of social justice**. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Universidade de Toronto, Canadá, 2006.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

URGUHART, S.; WEIR, C. **Reading in a second language: process, product and practice**. New York: Longman, 1998.

VARELA, I. C. M. de V. **Ativação do conhecimento prévio como elemento facilitador da compreensão de textos orais em língua estrangeira**. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.

WEICKERT, A. E. R. S. G. e GAMA M. E. C. Sharing teacher's idea for vocabulary work in EFL classroom. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: ARES, 2005.

YANG, L. e WILSON, K. Second language classroom reading: a social constructivist Approach. **The Reading Matrix**. Vol. 6, No. 3, December 2006, p. 364-372.

ZIRBEL, I. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil**. Um debate. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Reconhecimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE
PESQUISA: ASPECTOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA:
TECENDO UMA RELAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO SUJEITO DE PESQUISA

A pesquisa tem como foco o estudo dos ASPECTOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA. Ou seja, uma análise de propriedades e aspectos da compreensão do texto escrito.

O estudo acerca do processo de compreensão textual tem diferentes abordagens. A presente pesquisa procura abordar a compreensão de leitura a partir de um viés dialógico. Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivos: analisar o processo de leitura e construção do sentido por um viés dialógico, no qual o conhecimento prévio, as experiências de leitura, o intertexto pessoal, a intertextualidade, a alteridade, a polifonia e a compreensão responsiva são tomados como elementos basilares do processo de construção do sentido. Essa pesquisa, desenvolvida e articulada em uma única etapa, utilizará métodos de pesquisa (qualitativa), e instrumentos apropriados ao tipo de dado e informação a ser coletada (texto seguido de questionário). Os dados serão obtidos através de questionários.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizadas para compor os resultados da investigação, as quais serão objetos de reflexão e farão parte do corpo da dissertação em questão.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimento a qualquer dúvida acerca da pesquisa; a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria Helenice Araújo. Tel./Fax: (85) 31012032. Tel. Comitê de Ética: 31019890 – e-mail: cep@uece.br.

Este termo será elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outra para o arquivo do pesquisador.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Eu, _____ aceito participar da pesquisa ASPECTOS QUE ENVOLVEM A COMPREENSÃO LEITORA: TECENDO UMA RELAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO no município de Fortaleza/CE de forma livre e esclarecida.

ASS./Rubrica do Participante: _____

ASS./Rubrica do Pesquisador: _____

Fortaleza, / /2009

Anexo B – Amostra de Texto e Questionário

Texto-1

	In Touch With Nature Nothing in the Universe exists alone. Every drop of water, every human being, every plant and animal, creatures as small as the ant or as big as the elephant, are part of an immense, dynamic whole as old – and as young - as the Universe itself. To learn this is to discover the meaning of life. Human beings have a very special tool, their capacity to learn. They are the only creature on Earth that can watch a bird flying in the blue sky and see behind its structure the entire history of evolution. They alone can sit on a beach at sunset and see the laws of the Universe while they watch the sun disappear under the horizon. Only human beings can look at a spider web and see, through its design, the web of life and the web of knowledge. No other creature but human beings can analyze themselves or examine their own soul. We are at a crossroad in the history of humankind. Our numbers, and therefore our impact upon the planet, are enormous. But human beings' problems are not so vast as their knowledge and understanding. We live in a beautiful world and we have a natural tendency to preserve the things we love. This Earth is our home, and our capacity to learn and to love is the only means that we have to save it from ourselves.
--	---

QUESTIONÁRIO – TEXTO-1

Conhecimento prévio

I. Que informações prévias lhe ajudaram-no(a) a compreender o texto ou enriqueceram o seu conhecimento prévio? Marque o que se aplica em cada item.

1. Tudo o que existe no universo está interligado.

- a) já tinha conhecimento acerca dessa questão ecológica;
- b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

2. O universo é um todo dinâmico onde cada ser é parte integrante.

- a) já tinha conhecimento sobre esse caráter dinâmico do universo;
- b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

3. Perceber a interligação entre todos os seres, é aprender a descobrir o sentido da vida.

- a) já tinha conhecimento desse princípio eco-filosófico;

- b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
 4. O ser humano é o único ser capaz de observar o universo, a natureza e, ao mesmo tempo, através dessa observação, perceber a história da evolução.
 a) já tinha conhecimento dessa teoria do conhecimento humano;
 b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
 5. O ser humano é o único ser capaz de analisar a si mesmo.
 a) já tinha conhecimento dessa teoria filosófica/psicológica;
 b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
 6. O crescimento da população mundial e o seu impacto no planeta tem tido um impacto enorme e colocado a história da humanidade em um momento decisivo.
 a) já tinha conhecimento do crescimento populacional e seu impacto no planeta;
 b) é uma informação nova e que foi acrescentada ao seu conhecimento;
 7. A capacidade humana de aprender e de amar é o único meio que os seres humanos tem para salvar o planeta das ações humanas devastadoras.
 a) já tinha conhecimento dessa capacidade humana e sua relação com a preservação do planeta;
 b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;

II. Que relação você consegue estabelecer entre os elementos abaixo? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|--|
| a) human beings, plants, ants, elephants | 1 ___ Ecological problems |
| b) Universe | 2 ___ Creatures that are part of an immense universe |
| c) human being | 3 ___ Human beings |
| d) Capacity to learn, love and preserve | 4 ___ A dynamic whole |
| e) Human impact on the planet | 5 ___ Only being capable to analyze itself |

Experiências de Leitura

III. Nas suas experiências de leitura, você encontra alguma que possa ter lhe ajudado a *compreender esse texto objeto de pesquisa*? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) artigo de revista sobre ecologia;
 b) comercial de TV do *Green Peace*;
 c) leituras de artigos na área de biologia;
 d) material publicado por alguma instituição de proteção ao meio ambiente;
 e) *site* ou *homepage* de algum movimento ecológico;
 f) outro: _____

Intertexto pessoal

IV. Que recurso literário/discursivo você percebe no texto? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) persuasão;
 b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
 c) tom crítico do texto – crítica sócio-ambiental;
 d) metaforização;
 e) espiritualização da linguagem;
 f) outro: _____

Intertextualidade

V. Como você avalia a relação deste texto com outros? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) dialoga com o crescente movimento ecológico;
- b) refuta uma linha de pensamento dicotômica que separa o ser humano da natureza;
- c) contradiz os pessimistas que não acreditam no potencial humano de recuperar o equilíbrio ecológico;
- d) questiona aqueles que pensam que o ser humano é um ser superior aos demais;
- e) é um texto neutro;
- f) outro: _____

VI. Em relação às características temáticas do texto, marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de ecologia, biologia, etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia;
- c) serve-se de conceitos próprios do paradigma ecológico;
- d) segue uma temática poética;
- e) tem um tema neutro;
- f) outro: _____

VII. Que partes desse texto poderiam ser encontradas em outros textos? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|---|---------------------------------|
| a) Human beings, plants, ants, elephants | 1___ Literatura
apocalíptica |
| b) To discover the meaning of life | 2___ Estudos físicos |
| c) Bird flying, blue sky, sunset, | 3___ Estudos biológicos |
| d) Laws of the universe | 4___ Estudos filosóficos |
| e) We are at a crossroads in the history of humankind | 5___ Bucolismo |

Alteridade

VIII. A que elementos fora do texto este texto objeto de pesquisa pode remeter você leitor(a)? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) crítica sócio-ambiental: O aumento populacional e seu impacto no planeta é enorme;
- b) espiritualidade: a descoberta de que tudo que existe no universo está profundamente interligado, descoberta do sentido da vida;
- c) ética: a necessidade de se respeitar e preservar a natureza;
- d) estatística: o aumento populacional é diretamente proporcional ao impacto no planeta;
- e) o texto não remete o leitor para nenhum outro texto
- f) outro: _____

Polifonia

IX. Quais itens abaixo representam uma tensão discursiva no interior do texto objeto de estudo? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) crítica sócio-ambiental: o aumento populacional e seu impacto no planeta é enorme;
- b) espiritualidade: a descoberta de que tudo que existe no universo está profundamente integrado, é descobrir o sentido da vida;

- c) ética: a necessidade de se respeitar e preservar a natureza;
- d) estatística: o aumento populacional é diretamente proporcional ao impacto no planeta;
- e) o texto não remete o leitor a nenhum outro texto;
- f) outro: _____

Compreensão Responsiva

X. Como você se posiciona em relação aos apelos do texto? Marque todas as alternativas que se aplicam ao texto.

- a) é inadequado para despertar uma consciência ecológica;
- b) é eficiente quanto ao que se propõe, isto é: despertar a consciência ecológica;
- c) faz uma reflexão equilibrada entre os problemas ecológicos e a capacidade humana de resolvê-los;
- d) deveria ser mais objetivo e menos poético;
- e) o texto não interpela o leitor;
- f) outro: _____

TEXTO-2

   	A Woman's Place Forty year ago the celebrated French philosopher Simone de Beauvoir declared that "the free woman is just being born". It's been a difficult birth, but today a woman's place is not only in the home. Women are now more independent, more self-reliant, more confident and more powerful than ever before. After generations of subservience and oppression they now have official, if not always actual, equality and liberty. Just look around: women are found in almost every profession and walk of life. There are women doctors, professors, fire-fighters and carpenters. In the north of England there is an association of women truck drivers; in America there are groups of women farmers. A detective agency in Turin is composed entirely of female investigators; a car showroom in London is staffed by female sales team. And, of course, Britain had a woman prime minister. But wait a minute – we do indeed find women in all sorts of jobs, but just how many? We are not talking of a minority group here; women make up more that 50 per cent of the population. There shouldn't be just a handful of female politicians, there should be thousands. Not just one detective agency but hundreds.
--	--

QUESTIONÁRIO – TEXTO-2

Conhecimento prévio

1. Que informações prévias ajudaram-no(a) a compreender o texto ou enriqueceram o seu conhecimento prévio? Marque o que se aplica em cada item.

- a) já tinha conhecimento dessa filósofa francesa e a ligação do meu trabalho com o movimento feminista
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
2. O lugar da mulher na sociedade hoje não é mais apenas a casa.
- a) já tinha conhecimento sobre a expansão social da mulher;
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
- 3 A mulher ocupou uma posição social subserviente durante várias gerações.
- a) já tinha conhecimento dessa realidade de subserviência feminina.
 - b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
4. Hoje a mulher é mais autônoma, mais confiante e mais poderosa que nunca.

- a) já tinha conhecimento dessas características femininas na atualidade
 b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
 5. Assim como há locais de trabalho majoritariamente masculino, hoje é fácil encontrar postos de trabalho também majoritariamente feminino pelo mundo.
 a) já tinha conhecimento dessa expansão feminista no mundo do trabalho
 b) é uma informação nova que foi acrescentada ao meu conhecimento;
 6. As mulheres compõem mais do que 50 por cento da população mundial.
 a) já tinha conhecimento desses dados estatísticos;
 b) é uma informação nova e que foi acrescentada ao seu conhecimento;

II. Que relação você consegue estabelecer entre os elementos abaixo? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|--|---|
| e) Equality and liberty | 5___ Sociology |
| a) French philosopher Simone de Beauvoir | 1___ The feminist movement |
| b) The free woman is just being born | 2___ Existentialism in French philosophy |
| c) A woman's place today is not only in the home | 3___ History of human domination and gender segregation |
| d) Generations of subservience and oppression | 4___ Human rights |

Experiências de leitura

III. Nas suas experiências de leitura, você encontra alguma que possa ter lhe ajudar a compreender esse texto objeto de pesquisa? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) artigo de revista sobre o movimento feminista;
 b) comercial de TV sobre o lugar da mulher na sociedade contemporânea;
 c) leitura de alguma obra de Simone de Beauvoir;
 d) leitura de textos filosóficos em geral;
 e) *site* ou *homepage* de algum movimento feminista;
 f) outro: _____

Intertexto pessoal

IV. Que recurso literário/discursivo você percebe no texto? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) persuasão;
 b) alusão a alguma outra informação fora do texto em questão;
 c) tom crítico do texto – crítica sócio-econômica;
 d) hermenêutica feminista
 e) o texto possui uma linguagem neutra
 f) outro: _____

Intertexto pessoal

V. Como você avalia a relação deste texto com outros? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) dialoga com outras correntes filosóficas;
 b) refuta uma prática social que prega a inferioridade da mulher;

- c) contradiz os/as conformistas que não acreditam no potencial feminino de mudança e participação no mundo do trabalho;
- d) questiona aqueles que ainda pensam que as mulheres não podem competir com igualdade;
- e) o texto não tem uma orientação ideológica definida
- f) outro: _____

VI. Em relação a este texto, marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) partilha temas comuns a outros textos da área de sociologia, direitos humanos, etc.
- b) serve-se de termos comuns à filosofia, à política, etc.
- c) usa uma linguagem e um modelo de artigo científico para transmitir a mensagem;
- d) segue uma temática poética;
- e) tem um tema neutro;
- f) outro: _____

VII. Que partes desse texto poderiam ser encontradas em outros textos? Faça a correspondência entre as duas colunas.

- | | |
|---|------------------------------|
| a) Human beings, plants, ants, elephants | 1___ Literatura apocalíptica |
| b) To discover the meaning of life | 2___ Estudos físicos |
| c) Bird flying, blue sky, sunset, | 3___ Estudos biológicos |
| d) Laws of the universe | 4___ Estudos filosóficos |
| e) We are at a crossroads in the history of humankind | 5___ Bucolismo |

Alteridade

VIII. A que elementos fora do texto, este texto pode remeter você leitor(a)? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) crítica social: apesar da expansão feminista, a mulher ainda sofre desigualdade;
- b) filosofia existencialista: é preciso repensar o papel da mulher na sociedade;
- d) ética: a necessidade de se garantir os direitos de igualdade e liberdade a todos;
- d) estatística: a presença feminina no mundo do trabalho ainda é desproporcional em relação à população feminina;
- e) O texto não remete o leitor para nenhum outro texto;
- f) outro: _____

Polifonia

IX. Quais itens abaixo representam uma tensão discursiva no interior do texto objeto de estudo? Marque todas as alternativas que se aplicam.

- a) para haver justiça, a sociedade tem que garantir que mulher e homem tenham direitos iguais;
- b) a mulher não pode se contentar com uma posição de subserviência social;
- c) a falta de um modelo político e social justo relega as mulheres à condição de desigualdade;
- d) o texto constitui um monólogo
- e) o texto não traz nenhuma tensão implícita;
- f) outro: _____

Compreensão responsiva

X. Como você se posiciona em relação aos apelos do texto? Marque todas as alternativas que se aplicam ao texto.

- a) é inadequado para despertar uma consciência social igualitária entre homem e mulher;
- b) é eficiente quanto ao que se propõe, isto é: despertar a consciência feminista;
- c) faz uma reflexão equilibrada entre o que a mulher conquistou e o que ainda precisa avançar;
- d) deveria ser mais objetivo e menos negativo;
- e) o texto tem uma linguagem neutra
- f) outro: _____