

LEITURA EM UMA PERSPECTIVA MICRO: OS RECURSOS LINGUÍSTICOS

Luiz Carlos Travaglia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

1. Introdução

Sempre que se fala de leitura, esta é abordada em uma dimensão *macro* focalizando ou considerando aspectos relacionados a fatos tais como:

- a) a organização tópica, considerando macro-estrutura/tema/tópico discursivo e sub-tópicos;
- b) as habilidades e processos cognitivos envolvidos;
- c) a relação entre leitura e as categorias de texto;
- d) os aspectos relativos ao discurso (como a importante questão das condições de produção do texto e da leitura) e ao texto (como o papel dos fatores de coerência na leitura), ao interdiscurso e ao intertexto e sua atuação no estabelecimento de efeitos de sentido na leitura;
- e) etc.

O que se pretende neste artigo é falar da leitura numa dimensão que decidi chamar de *micro* sem saber se esta é a melhor designação. Vou entender aqui essa abordagem micro como aquela que trata da leitura em uma perspectiva que considera fundamental as possibilidades significativas

dos recursos linguísticos: unidades da língua (fonemas, morfemas, palavras, orações, frases), construções, categorias, entonações etc.

A possibilidade dessa abordagem surge por se considerar os recursos linguísticos como pistas e instruções de sentido e, portanto, de se entender que o uso de um conjunto de recursos e não de outro na construção das sequências linguísticas que usamos para comunicar nos permite estabelecer alguns sentidos e não outros.

A leitura é a compreensão dos textos por meio do estabelecimento de um efeito de sentido. Ao se realizar a leitura, podemos, como registra Fiorin (2004: 110-111), buscar qual sentido era a intenção do autor, ou a intenção do leitor ou a intenção da obra. Ou seja, podemos buscar qual sentido o autor pretendia com seu texto, ou o sentido que o leitor estabelece para o texto, ou quais os sentidos que o texto possibilita sejam estabelecidos. Assim entende Fiorin que a intenção da obra/texto

“é o critério para avaliar a justeza da intenção do leitor. Isso significa:

- a) que o texto e suas condições de produção impõem restrições interpretativas ao leitor;
- b) que existem fazeres interpretativos inaceitáveis” (FIORIN, 2004: 111).

Assim o leitor pode formular hipóteses sobre qual o sentido pretendido pelo produtor do texto via os recursos linguísticos que ele utilizou, mas não pode esquecer que há várias possibilidades a partir da materialidade linguística, que podem ou não ser validadas pelo co-texto, pelo contexto, pelo intertexto e pelo interdiscurso. Também é preciso lembrar que o leitor é importante, mas não absoluto, pois o produtor do texto considera um leitor virtual que vai ficar inscrito no texto e permitir certas hipóteses significativas, mas não outras. Ou seja, não estou negando a influência de todos os fatores que agem conjuntamente na produção da leitura, mas pretendo focar no texto em si, tal como construído pela escolha e conjunção de determinados recursos da língua e não de outros, lembrando

que, embora o produtor tenha tido uma intenção, um sentido que talvez desejasse que fosse eleito pelo leitor, ele não pode controlar o aparecimento de outras possibilidades significativas.

A proposta é que, no trabalho com a leitura é preciso utilizar todos os ensinamentos de natureza mais abrangente (processual, cognitiva, discursivo-textual), mas não se pode negligenciar chamar a atenção do aprendiz de leitor para o papel essencial dos recursos linguísticos. Por esta razão, o objetivo é evidenciar: a) a importância e a pertinência desse aspecto da leitura por meio de alguns exemplos apresentados no próximo item, buscando deixar claro e concreto o que está sendo sugerido; b) que recursos linguísticos podem ser responsáveis por aspectos importantes da leitura que, com muita frequência, são negligenciados no trabalho de ensino/aprendizado de leitura.

Na verdade o trabalho dessa dimensão micro da leitura pode ser feito em grande parte por meio do que Travaglia (1996), ao nomear os tipos de atividades de ensino de gramática, chamou de *gramática reflexiva*.

2. Recursos linguísticos: uma dimensão da leitura.

Para mostrar a importância da dimensão dos recursos linguísticos enquanto uma das dimensões da prática e do ensino de leitura, acreditamos que o melhor seja mostrar isso por meio de alguns exemplos.

Vamos começar com um exemplo bem simples de recursos linguísticos que têm todos uma instrução de sentido de “*adição/conjunção*” de ideias e que tomaremos fora de um texto e de um contexto, para evidenciar a seguir como o produtor do texto inscreve no texto um leitor, ou seja, um efeito que gostaria fosse elicitado no processo de compreensão e com uma boa chance de sucesso porque inscreveu essa possibilidade de sentido por meio de um recurso linguístico e não de outro, ou seja, por meio de uma instrução de sentido e não outra.

Exemplo 1: Conectivos de adição/conjunção

1. a- Os negros *e* os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.
- b- *Tanto* os negros *quanto* os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.
- c- *Não só* os negros *mas também* os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.
- d- *Nem* os negros *nem* os índios foram escravizados no período colonial brasileiro.

Textos em que estas sequências linguísticas (frases) fossem utilizadas seriam distintos em possibilidades de construção no que se refere aos co-textos em que podem ser inseridas e também em possibilidades significativas.

Com um (1a), em que foi usado o recurso de adição “*e*”, inscreve-se um leitor (uma possibilidade de sentido) que atribuiria a negros e índios a mesma predicação que configura um fato histórico ocorrido em dado período de nossa história: a escravização de negros e índios. Isso ocorreria, possivelmente, em um texto expositivo em que se informa sobre esse fato histórico.

Já com (1d), usando o recurso de adição “*nem*”, o leitor inscrito seria levado a negar o mesmo fato, criando uma questão de factualidade, ou seja, o texto não coloca em questão a verdade em relação a um referente (FIORIN, 2004: 112), mas exige do leitor uma aplicação de seu conhecimento de mundo que qualifica o dizer do texto em termos da veracidade ou falsidade factual da afirmação. Mas o que importa é que se esse recurso nega algo do conhecimento de mundo estabelece um fato com que o leitor terá de lidar em termos do que vem a seguir ou junto dessa afirmação no co-texto, como por exemplo: a apresentação de novos dados sobre a questão que permite tal afirmação? Uma narrativa ficcional? Uma mera estratégia de busca de interesse do leitor? Outros?

Por sua vez (1b), o recurso “*tanto... quanto*” estabelece uma ênfase dos

elementos que se coloca em conjugação (índios, negros), e o leitor não pode deixar de constatar essa ênfase de modo que o co-texto precisará conter algo que dê significação a tal ênfase como, por exemplo, uma oposição entre o processo de escravização e os efeitos da mesma nas duas etnias e sua atual situação na sociedade brasileira.

Finalmente (1c), com o recurso linguístico “*não só... mas também*” também traz um leitor, uma possibilidade de sentido que contém ênfase dos elementos conjugados, mas de um modo diferente, pois o que se instrui é que se deve dar ao segundo elemento (a escravização dos índios) importância igual à que se dá ao primeiro (a escravização dos negros), pois isso certamente é necessário e positivo para os índios em determinadas circunstâncias. Essa possibilidade de sentido advém do fato de haver inscrita nesse conectivo uma espécie de oposição ou complementação a outro dizer que só apresentou um dos nomes como foco da predicação em curso.

Portanto, o uso de um ou outro recurso da língua para adicionar ou conjugar elementos em um texto não é fortuito, mas institui possibilidades diferentes de efeitos de sentido, portanto, de leituras e leitores, configurados na produção do texto. Evidentemente se pode ainda trabalhar o que fica instituído com o uso de outros recursos de adição, tais como “*além disso*”, “*ainda*”, “*também*”.

Exemplo 2: Conectivos de concessão

2. a- *Embora* ele esteja em casa não o receberá.
- b- *Mesmo que* ele esteja em casa não o receberá.

Como se sabe os dois recursos focalizados aqui (“*embora*” e “*mesmo que*”) têm o mesmo valor concessivo, ou seja, ambos atuam na argumentação por meio da estratégia da antecipação, deixando claro que o argumento que introduzem não terá validade para a conclusão esperada: se a pessoa está

em casa → recebe quem chega a sua casa. Todavia “*embora*” apresenta o argumento como algo de que se tem certeza e “*mesmo que*” apresenta o argumento como algo de que não se tem certeza, apenas provável. Esta diferente modalização em situações concretas de interação pode gerar efeitos de sentido diferentes, o que vai afetar o uso na produção e as leituras que se pode fazer.

Exemplo 3: Colocação¹

3. a- *Cruelmente* foi condenado por cometer aquele crime.
- b- Por cometer aquele crime foi condenado *cruelmente*.
- c- Foi *cruelmente* condenado por cometer aquele crime.
- d- Por cometer *cruelmente* aquele crime foi condenado.
- e- Foi condenado por cometer aquele crime *cruelmente*.
- f- Por cometer aquele crime *cruelmente* foi condenado.

Em (3-a,b,c) a colocação de *cruelmente* favorece uma leitura em que o sentido de que a pessoa foi condenada de maneira cruel é o que se instaura preferencialmente no texto e no leitor. Em (3-d,e) o efeito de sentido que se tem é o da forma como o crime foi cometido. Finalmente, em (3-f), o texto permite os dois efeitos de sentido. Obviamente a elocução pode fazer com que o leitor privilegie um efeito de sentido ou o outro. Assim em (3f1) tem-se um efeito de sentido semelhante ao de (3-a,b,c) e em (3f2) um efeito de sentido semelhante ao de (3-d,e), devido a diferente colocação da pausa. Vem daí a importância da elocução e da pausa.

(3f1) Por cometer aquele crime, *cruelmente* foi condenado.

(3f2) Por cometer aquele crime *cruelmente*, fui condenado.

Este último caso mostra a importância da prática da leitura oral, que

¹ Os exemplos (3) e (5) foram colhidos e apresentados pelos alunos Ana Paula Inácia da Silva, Anelissa Guerreiro Prado, Lidiane Carlos Ramos, Luciana Batista de Oliveira e Priscila Vieira Marques Lima, da disciplina LETE2 – Língua Portuguesa 9: Estilística – Turma J (1º semestre de 2006). São aqui apresentados com alguns acréscimos e comentários nossos.

ajuda a percepção da importância de, quando se lê um texto escrito, haver uma elocução mental que se faz, pois esta pode mudar o sentido daquilo que se lê. Esse mesmo fato pode ser observado no primeiro quarteto do *Soneto* de Camões *Sete anos de pastor Jacob servia*, em seu quarto verso. Ao ler esse verso, oral ou silenciosamente (com elocução mental) pode-se:

- a) colocar uma pausa após “ela” (*E a ela / só por prêmio pretendia*). Neste caso tem-se a interpretação de que Labão via Raquel simplesmente como um prêmio de seu trabalho, ou seja, ele a queria apenas como paga de seu trabalho e nada mais;
- b) colocar a pausa após a palavra “só” (*E a ela só / por prêmio pretendia*). Nesse caso o sentido será de que Raquel é o único prêmio pretendido e ela é, assim, extremamente valorizada como algo precioso. Raquel é vista como única, insubstituível.

Ora o texto, a sequência linguística composta pelos recursos linguísticos e convenções da escrita, possibilita as duas leituras, uma vez que Camões não marca onde quer a pausa. Se tivesse posto uma vírgula o sentido pretendido pelo autor ficaria marcado. Resta-nos como leitor perceber que o soneto fala de um grande amor capaz de trabalhar sete anos e mais sete para realizar o desejo de conseguir o objeto amado e considerar que, muito provavelmente, o autor pensou no segundo efeito de sentido e não no primeiro que desvaloriza a pessoa amada. Muitos, inclusive, afirmam ser esta a leitura correta, uma vez que outros fatores parecem favorecê-la. Não importa qual sentido se atribui ao texto na leitura, fica evidenciada a importância dos recursos linguísticos.

- (3) “Sete anos de pastor Jacob servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela;
Mas não servia ao pai, servia a ela,
E a ela só por prêmio pretendia.
Os dias, na esperança de um só dia,
Passava, contentando-se em vê-la;
Porém o pai, usando de cautela,
Em lugar de Raquel lhe dava Lia.
Vendo o triste pastor que com enganos
Lhe fora assi negada a sua pastora

Como se a não tivera merecida,
Começa de servir outros sete anos,
Dizendo; — Mais servira, se não fora
Pêra tão longo amor tão curta a vida!”
(CAMÕES, 1971: 76)

- (5) “... Inconformada porém da sorte, humilhando o homem na presença da sogra.
Para não discutir ele apanha o chapéu, bate a porta, bebe no boteco.
Um dos pequenos lhe agarra a ponta do paletó:
— Não vá, pai. Por favor, paizinho.
Comove-se de ser chamado de paizinho. Relutante, volta-se para a fulana: *em cada olho um grito castanho de ódio.*”
(TREVISAN, 1973: 43)

Em (5) tem-se um trecho do conto *Maria pintada de prata* de Dalton Trevisan, em que é apresentada uma família (o casal e seus filhos), com problemas e conflitos, principalmente porque a mulher (Maria) é ambiciosa e acusa constantemente João por ganhar pouco. João é “adorado pelos filhos”. No trecho em destaque em (5), o adjetivo “castanho” que, pela lógica, deveria estar posto após a palavra “olho” indicando a cor do olho, foi colocado (por hipálage: figura que atribui a um objeto característica que seria de outro na mesma frase) após grito, dando a este uma cor (castanho) carregado de ódio. Ora por este meio tem-se o efeito de sentido de que o ódio já estava incrustado na íris do olho de João não era um ódio eventual, passageiro, já fazia parte daquele olho, daquele olhar. Veja-se que esse efeito desapareceria se Dalton Trevisan tivesse dito: “em cada olho castanho um grito de ódio”.

- (6) a- Eu estou aborrecido com o que fizeste.
b- Aborrecido estou eu com o que fizeste.

Observa-se que em (6b) há uma ideia de contraposição que não existe em (6a). Este efeito de sentido diverso devido à colocação do predicativo, faz com que (6b) só possa ser usado em contexto em que alguém rebate o que foi dito por outrem como na sequência de (7).

- (7) — Fiquei aborrecido com você porque não me apoiou na reunião de hoje.
— Aborrecido fiquei eu com o que você fez: denunciar os colegas sem ter provas.

Exemplo 4: Artigo

- (8) “Às pessoas que eu detesto, diga sempre que eu não presto / Que o meu lar é *o* botequim, que eu arruinei sua vida, / Que eu não mereço a comida que você pagou pra mim.” (*Último desejo*. Noel Rosa)
- a- O meu lar é *o* botequim.
b- O meu lar é *um* botequim.

O músico usou a forma com o artigo definido como em (8a). Poderia ter usado o artigo indefinido como em (8b). Com o definido algumas possibilidades significativas aparecem: a) ele é frequentador assíduo do botequim de modo que se pode até dizer que ele mora lá, que lá é a casa dele. Permanecer muito no botequim pode qualificar alguém como boêmio, malandro, beberão, alguém que não presta, como parece acontecer no texto da letra da música; b) ele realmente mora no botequim, sendo ou não seu proprietário (situação comum: alguém toca um estabelecimento comercial e mora nos fundos, por exemplo).

Com o indefinido há outras possibilidades: a) efeito semelhante ao de a para o definido apenas que nesse caso os interlocutores não têm um conhecimento comum sobre o botequim que é habitualmente frequentado pelo falante; b) por outro lado, o indefinido tem um valor de comparação que não existe no definido e, neste caso, a pessoa pode morar em uma casa que, por seu aspecto ou por seu uso (por exemplo, chamando sempre amigos para beber e comer petiscos), é considerada um verdadeiro botequim. Na verdade é essa instrução de comparação que permite o estabelecimento de certos efeitos de sentido em textos como os de (9).

Em (9a) entender-se-ia pela comparação que ele não é um bom poeta, tomando-se Carlos Drummond de Andrade como um grande poeta em nosso conhecimento de mundo. Essa regularidade exige a escolha de um nome que representa um padrão de qualidade em uma dada categoria que aparece no texto por meio de um substantivo comum (poeta, lavadora). Observe-se que poderíamos colocar qualquer expoente da arte de poetar conhecido como tendo grande qualidade/competência no que faz (Cecília Meirelles, Camões, Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto etc.), mas o texto não funcionaria da mesma forma com um nome de alguém que não fosse reconhecidamente um expoente de qualidade: Ele é um poeta, mas não é um João da Silva. Se não se sabe quem é “João da Silva” tende-se, pelo explicado, a achar que “João da Silva” é um grande poeta que não conhecemos. Ou que ele é um poeta e não um qualquer, efeito de sentido que pode ocorrer se pensamos em “João” e “Silva” como nomes de pessoas comuns, símbolo de pessoas sem importância.

Em (9b) a publicidade, utilizando a regularidade que acabamos de explicitar, coloca a *Brastemp* como expoente de qualidade entre as lavadoras. É um efeito de sentido que busca a regularidade do recurso linguístico para qualificar um produto, apresentando-o na posição do expoente dentro de uma categoria.

- (9) a- Ele faz poemas mas não é um Carlos Drummond de Andrade.
b- Essa lavadora não é assim uma *Brastemp*.

No que respeita aos “artigos” como recursos de indicação de quantidade, observa-se que eles contêm instruções de sentido diferentes, levando necessariamente a possibilidades de uso e leitura diferentes. O indefinido pode indicar quantidade total de um conjunto (10a) e o indefinido quantidade aproximada (10b).

- (10) a- Os meus alunos compareceram à conferência / Os edifícios desta rua são de alto luxo.
b- Ele comprou uns dez presentes para dar de aniversário / Esta cidade tem uns 100 mil habitantes.

Exemplo 5: Masculino e feminino

- (11) *Minicantiga de amigo*
José Paulo Paes
coyta
coyto
(PAES, 1986: 70).

Fiorin (2004) faz a seguinte leitura deste poema:

“O título aciona nossos conhecimentos sobre ‘as cantigas de amigo’, tipo de poesia trovadoresca, em que o poeta se coloca no lugar da amada e fala como se ela narrasse o amor que dedica ao amigo (o homem que ela ama). *Coyta* é uma palavra fundamental na lírica trovadoresca, significa ‘sofrimento de quem ama’. Coito, grafado *coyto*, numa imitação da ortografia antiga, significa ‘cópula, união sexual’. Na verdade, essas duas palavras não têm na origem nenhum parentesco, têm apenas uma semelhança fonética. A partir do discurso trovadoresco, podemos atribuir sentido global ao poema: uma cantiga de amigos constrói-se com os seguintes elementos mínimos (‘minicantiga’): o plano do conteúdo, uma mulher fala de um homem (uma palavra é feminina e outra é masculina; são em tudo semelhantes, exceto no a/o finais, marcas do feminino e do masculino); o sofrimento de amor (*coyta*) e a união sexual dos amantes (*coyto*) são os temas mais importantes desse discurso poético; no plano da expressão, o dístico tem relevo. O poema pretende, pois, estilizar o que é mínimo indispensável para uma cantiga de amigo.” (FIORIN, 2004: 115-116).

Esta é sem dúvida uma bela leitura possível. Mas se formos para o recurso linguístico da categoria de gênero que aparece em “coita” e “coito”, opondo masculino e feminino e se, ponderando o campo das relações amorosas entre homens e mulheres, considerarmos que o feminino representa as mulheres e o masculino os homens, havemos de, com certeza, poder ler que nos relacionamentos amorosos as mulheres sofrem por amor (coita),

devido à atitude dos homens que só quereriam a união sexual (coito). A intertextualidade nos permite esta compreensão: lembremos apenas o título de um livro que diz *Porque as mulheres fazem amor e os homens fazem sexo*.

Exemplo 6: Recursos fonológicos / Volume ou massa vocábular / Escolha lexical

- (12) *Banzo*
Raimundo Correia
Visões que n`alma o céu do exílio incuba,
Mortais visões! Fuzila o azul infando...
Coleia, basilisco de ouro, ondeando
O Níger... Bramem leões de fulva juba...
Uivam chacais... Ressoa a fera tuba
Dos cafres, pelas grotas retumbando
E a estralada das árvores, que um bando
De paquidermes colossais derruba...
Como o guaraz nas rubras penas dorme,
Dorme em nimbos de sangue o sol oculto...
Fuma o saibro africano incandescente...
Vai co`a sombra crescendo o vulto enorme
Do baobá... E cresce n`alma o vulto
De uma tristeza imensa, imensamente...
(BANDEIRA, 1996).

Este poema de Raimundo Correia nos permite exemplificar e chamar a atenção para certos valores ou possibilidades significativas dos recursos da língua no plano fonológico que não têm um significado possibilitando sentidos, mas que em determinados co-textos e contextos podem apresentar um valor cuja percepção enriquece a capacidade de leitura. Estamos falando de recursos denominados na teoria de: a) *correspondência sonora* ou *harmonia imitativa* ou *impressão acústica* que é fato de os sons da língua de certa forma imitarem ou sugerirem os sons daquilo de que se está falando ou relacionado com os seres e atos de que se está falando; b) *transferência sonora* que é o fato de os sons da língua sugerirem uma atmosfera ou emoção ou estado de espírito².

² - Cf. Martins (1989), capítulo 2, Mello (1976) capítulos 6 a 10 e Vilanova (1977: 13-34).

Vejam os que temos neste poema:

1) A sequência e a presença significativa de fonemas fechados (com o tipo *tahoma* em negrito) e nasais (com o tipo *Verdana* em itálico e sublinhado) sugere, por *transferência sonora*, uma atmosfera de tristeza, de melancolia, relacionada com o banzo, a saudade. Talvez se possa falar aqui em efeito multimodal, semelhante ao que se tem com texto ou imagem + música nos filmes, em que a música pode sugerir para a mesma cena (por exemplo, alguém tomando um banho no chuveiro) efeitos diversos como amor, violência etc. Regularmente sons nasais podem sugerir dor, gemido, tristeza e sons fechados se relacionam com fechamento, dor, tristeza, sombra, escuridão;

(12a) *Banzo*
Raimundo Correia
Visões que *n`alma* o céu do exílio *incuba*,
Mortais visões! Fuzila o azul *infando*...
Coleia, basilisco de **ouro**, *ondeando*
O *Níger*... **Bramem** leões de fulva juba...

Uivam chacais... Ressoa a fera **tuba**
Dos cafres, pelas grotas *retumbando*
E a estralada das árvores, que *um bando*
De **paquidermes** colossais derruba...

Como o **guaraz** nas rubras *penas* *dorme*,
Dorme em *nimbos* de *sangue* o sol **oculto**...
Fuma o saibro **africano** *incandescente*...

Vai **co`a** *sombra* *crescendo* o **vulto enorme**
Do baobá... E cresce *n`alma* o **vulto**
De **uma** *tristeza imensa, imensamente*...

2) A *correspondência sonora* aparece

- A) nas onomatopeias “bramem”, “uivam”, “estralada”. Em “estralada” o conjunto de sons [tr] sugere o quebrar junto com o som [d] e os sons [a] da palavra deixam perceber um som alto, claro, aberto;
- B) nos versos 7 e 8 em que:

- a) os sons oclusivos sugerem o barulho das árvores se partindo e/ou o barulho dos passos dos paquidermes colossais (provavelmente elefantes) que derrubam as árvores.
- (12b) E a **estralada das** árvores, **que** um **bando**
De paquidermes colossais derruba...
- b) os sons vibrantes [r] e [rr] podem ser relacionados ao quebrar dos galhos e árvores com a passagem dos paquidermes e o barulho das mesmas ao cair. Esses sons podem ser também correlacionados ao rizar dos corpos nas folhas e galhos de que falamos a seguir em c.
- (12c) E a **estralada das** árvores, **que** um bando
De paquidermes colossais derruba...
- c) os sons fricativos, sobretudo em “colossais”, sugere o barulho do corpo dos paquidermes roçando na vegetação, ou antes, o barulho das folhas roçando no corpo dos paquidermes. Os sons vibrantes podem ajudar nesse efeito como dissemos em b.
- (12d) E a **estralada das** árvores, **que** um bando
De paquidermes colossais derruba...
- C) No verso 7 o parequema em “*estralada das*” também ajuda a reproduzir o som das árvores se quebrando sugerindo que o estalo do quebrar se repete, ou seja, várias árvores e galhos se quebram e produzem um som aberto, o que é dado pelo fonema /a/.
- (12e) E a **estralada das** árvores, **que** um bando

3) Na última estrofe o poeta fala do crescimento da tristeza pela saudade da terra natal, comparando-o ao crescimento da sombra do “baobá”, que simboliza o crescimento da lembrança da África. Para reforçar esta ideia visualmente o autor usa o recurso chamado de “volume vocabular”, criado por meio de uma estratégia de colocação de palavras. Em vez de dizer “E cresce imensamente n’alma o vulto de uma tristeza imensa...”, Raimundo Correia muda a colocação e sugere os crescimentos (da sombra do baobá = lembrança da África e da tristeza) pelo emparelhamento de “imensa” e “imensamente” nesta ordem: o crescimento de uma palavra pela derivação resultando na outra simboliza visualmente pelo volume vocabular o

crescimento da lembrança e da tristeza que ela provoca.

(12f) Vai co' a sombra crescendo o vulto enorme
Do baobá... E cresce n' alma o vulto
De uma tristeza **imensa, imensamente...**

4) Finalmente gostaria de chamar a atenção para um último aspecto: a escolha lexical. Tendo em vista que o poema fala de uma tristeza imensa que invade a alma do negro arrancado a sua terra natal, a África, são muito pertinentes determinadas escolhas lexicais para estabelecer, manter e intensificar a presença da África com a cor local deste continente e da tristeza que a saudade do mesmo instaura. Assim temos:

- a) marcando a cor local: a inclusão de termos como “baobá” (que não foi usado nas outras versões do poema), Níger, leões, cafres³, paquidermes colossais, saibro africano;
- b) marcando a tristeza: exílio, mortais, infando⁴, uivam, sangue, incandescente (que queima), sombra, tristeza.

Creemos que a não percepção de fatos como os exemplificados aqui relativos aos recursos linguísticos, empobrece a leitura, o processo de compreensão e o torna menos preciso.

3. Considerações finais

Dissemos que nos estudos sobre leitura pode-se focar a atenção sobre diferentes fatos e fatores envolvidos na produção da leitura e conseqüentemente seu ensino. Afirmamos também que o trabalho com muitos deles no estudo da leitura pode ser classificado como macro ou porque eles se centram em aspectos do processo geral da leitura (processual, cognitivo) ou porque

³ Negros pagãos da África oriental; aplica-se, sobretudo, às populações bantas de Moçambique, da África do Sul e dos demais países do sudeste da África.

⁴ - Nefando, abominável, execrável, sacrílego, ímpio, perverso, malvado.

tratam de aspectos macro da constituição e funcionamento dos textos tais como as questões relativas à coerência do texto; à organização tópica; às categorias de textos (tipos, gêneros e espécies) ou ainda do funcionamento discursivo dos textos tais como a intertextualidade e a interdiscursividade e aspectos de intertexto e interdiscurso, ideologia, condições de produção.

Chamamos a atenção para o fato de que na prática da leitura e no trabalho de ensino/aprendizagem da leitura não se pode desconsiderar a existência de uma dimensão micro da leitura que se configura por meio das pistas e instruções de sentido regularizadas em cada recurso da língua em determinados contextos de uso dos mesmos. Cada fonema, cada morfema, cada palavra, cada oração, cada frase, cada categoria, cada construção escolhida e utilizada no dizer, constitui um texto que condiciona o que podemos ler. Daí termos um texto com possibilidades, instauradas pelos recursos linguísticos utilizados, e que condiciona quais leituras se pode fazer, independentemente do seu produtor e do seu leitor, mas esses ficam instaurados no texto, o produtor pelo que pretendia, buscava, o leitor tanto pelo que o produtor tentou guiá-lo por meio dos recursos linguísticos, como pelas possibilidades que esses recursos deixam presentes no texto independente da intenção de seu produtor e da intenção de seu leitor, embora as intenções dos dois vá afetar a possibilidade de interpretação do texto que irá prevalecer em dado processo de leitura.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, M. *Antologia dos poetas brasileiros*. poesia da fase parnasiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- CAMÓES, L. *Poesia lírica*. Lisboa: Editorial Verbo, 1971.
- FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 100-106, jan./jun. 2004.
- MARTINS, N. S. *Introdução à estilística*. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1989.
- MATTOS, G. & BACK, E. *Gramática construtural da língua portuguesa*. v. 1-2. São Paulo: FTD, 1972.

- MELO, G. C. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- PAES, J. P. *Um por todos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- TRAVAGLIA, L. C. Teoria lingüística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna In: _____. *Língua portuguesa em calidoscópio*. v. 1. São Paulo: EDUC, 2004. p. 207-218.
- TREVISAN, D. *20 contos menores*. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- VILANOVA, J. B. *Aspectos estilísticos da língua portuguesa*. Recife: Casa da Medalha, 1977.