

ARNALDO ANTUNES, INFERENCIAÇÃO E SENTIMENTO: FUNDAMENTOS SEMIOLINGUÍSTICOS PARA AULA DE LEITURA

Beatriz dos Santos Feres (UFF/CIAD-Rio)
beatrizferes@yahoo.com.br

1. *A aula de leitura ou a leitura da aula*

Há mais de dez anos os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam o trabalho centrado no texto, numa tentativa de estabelecer, por parte da escola e, sobretudo, do professor, uma nova postura para o ensino de língua. Segundos os PCNs, o estudo da língua portuguesa deve se pautar na análise e reflexão sobre seu uso efetivo na sociedade, atrelando, por meio de textos, as variedades linguísticas existentes a seus contextos específicos de manifestação.

Longe da teoria e perto da prática, no entanto, verifica-se uma lenta modificação da metodologia adotada e a permanência do “vício” da irrefletida metalinguagem decorada e da incipiência do trabalho com a produção textual e com a leitura – e, conseqüentemente, o desamor pelas letras e pela aprendizagem. Mesmo com o interesse crescente das pesquisas aplicadas ao ensino, a realidade das escolas tem sido apenas pontuada por iniciativas isoladas de uma minoria docente mais “crédula”, que tem demonstrado dificuldade para disseminar sua prática renovadora. Por isso a necessidade de trabalhos como este, cujo objetivo precípua é divulgar *modos de fazer* fundamentados teoricamente, não só a fim de esclarecer postulações e práticas pedagógicas diferenciadas, mas também estimular a formação de professores capacitados para uma escola consciente de seu papel na formação de cidadãos autônomos e críticos.

A orientação recebida pelos professores de língua portuguesa nas escolas, em geral, reside na responsabilidade pela aquisição do “padrão culto da língua” e pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Em relação aos *modos de fazer* que envolvem essa prática, muitas questões podem ser levantadas: as atividades de leitura e produção permanecem dissociadas das de investigação gramatical? O estudo de gramática continua privilegiando a abordagem

de conceitos abstratos, abstraídos do uso efetivo da língua? Aprender o “padrão culto” ainda é sinônimo de “aprender português”? O estudo abstrato da gramática e a “cultura do certo e do errado” têm oferecido ao alunado um conhecimento sólido sobre adequação linguística às circunstâncias de enunciação? Tem-se formado usuários autônomos, proficientes na oralidade, na leitura e na escrita? A exígua capacidade leitora dos recém-egressos do ensino médio e sua dificuldade com a produção de textos atestados por exames como os do ENEM e dos vestibulares provam, entre outros fatos, a ineficácia do método.

Por esses motivos (e alguns outros, omitidos em virtude dos limites impostos pelo propósito deste trabalho), pretende-se aqui focalizar estratégias para o desenvolvimento da capacidade leitora e, mais especificamente, os processos de *inferenciação* e de *sentimento* (como *ato de sentir*) de latências na construção do(s) sentido(s) do texto. Para isso, serão explorados os conceitos de *patemização* (CHARAUDEAU, 2010), *iconicidade* (PEIRCE, 2003; SANTAELLA, 2000; PIGNATARI, 2004) e de *competência frutiva* (FERES, 2010). Como *corpus* para análise, serão usados textos poéticos de Arnaldo Antunes, contidos no livro *Palavra desordem* (2002). A partir dessa abordagem, espera-se mostrar como o trabalho com o texto na aula de LP pode levar o aluno a cogitar, fazer relações, posicionar-se, sentir e tornar-se um usuário competente e autônomo da língua portuguesa.

2. Fundamentos semiolinguísticos, inferenciação e sentimento

A teoria semiolinguística de análise do discurso (CHARAUDEAU, 2008) propõe, para a análise do fato linguageiro, uma perspectiva psicossociocomunicativa. Assim, aspectos formais, facilmente localizáveis na superfície do texto, são analisados em sua relação com aspectos da ordem do discurso e da situação que envolve a troca comunicativa. O texto passa a ser visto como o lugar de confluência de propósitos, saberes compartilhados e formas em função de um projeto interativo que é “colocado em cena” por sujeitos ajustados às circunstâncias enunciativas. Saber construir o sentido do texto, seja na extremidade da produção, seja na da recepção, pressupõe, portanto, o acionamento de saberes que excedem o reconhecimento do sig-

no linguístico e de sua estruturação. São saberes que possibilitam a criação de expectativas (confirmadas na finalização do processo) em relação ao texto e ao sujeito interagente com quem se divide a construção do sentido.

Considerando-se a *inferenciação* o processo de extração de conteúdos implícitos ao texto, exige-se do *sujeito-interpretante* uma habilidade para relacionar o material linguageiro, ou a superfície do texto, às suas condições de uso e aos conhecimentos partilhados pelos interagentes. Nessa relação, emergem sentidos além da “simbolização referencial” (CHARAUDEAU, 2008), concomitantes aos explícitos, mas apenas sugeridos pelo *contrato de comunicação*. A interpretação, portanto, necessita de uma competência leitora que ultrapasse a “evidência textual” na direção de sentidos indiretos, subjacentes, ou ainda, “excedentes”. Essa perspectiva é corroborada por teorias que tomam a *compreensão* como *inferência* – e não mais como *decodificação*:

...toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 238)

Segundo Kleiman (2009), a leitura é considerada um processo interativo justamente porque níveis de conhecimento prévio, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, se interpenetram a fim de que sejam inferidos os sentidos. Além disso, o tipo de inferência “que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais dos textos é um processo inconsciente do leitor proficiente” (KLAIMEN, 2009, p. 25) e, embora inconsciente, constitui aquilo que é efetivamente lembrado após a leitura (e não, como se poderia crer, o que o texto explicitava).

Há, porém, outro tipo de inferência, relacionada à *patemização*, isto é, ao desencadeamento de emoções e, pode-se acrescentar, à percepção de *qualidades*: trata-se de uma inferência relacionada ao *sentimento* (como *ato de sentir*), dependente do reconhecimento de representações impregnadas de valores socialmente disseminados (Charaudeau, 2010), ou ainda, dependente da habilidade para, a partir de “pistas textuais”, relacionar elementos semelhantes entre si a fim de permitir a emergência de *qualidades*, num processo baseado na *iconicidade*.

Segundo Charaudeau (2010, p. 34), a análise do discurso “pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual uma emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (suposto)”; “como um possível surgimento de seu ‘sentido’ em um sujeito específico, em situação particular”. Em outras palavras, a *patemização* é um processo observável a partir de representações que trazem em si valores coletivamente partilhados e que engajam o sujeito em um comportamento reacional previsível, de acordo com as normais sociais.

Palavras como “cólera”, “horror”, “angústia”, “indignação” etc. designam estados emocionais, mas não provocam, necessariamente, emoção. Pode acontecer que seu emprego tenha um efeito contra-produtivo: explicitar um estado emocional poderia ser interpretado como um faz-de-conta, porque, como se diz em determinadas culturas, “a verdadeira emoção não é dita, é sentida. Outras palavras como “vítima”, “assassinato”, “crime”, “massacre”, imagens de sangue, de destruição, de inundação, de desmoronamentos que são em parte ligadas aos dramas do mundo, exclamações (Ah! Oh! Nossa!) são suscetíveis de expressar ou engendrar medos, sofrimentos, horrores, mas são somente “susceptíveis”. O que se pode dizer é que estas palavras e estas imagens são, cada vez mais, “bons candidatos” para o desencadeamento de emoções. Mas tudo depende do ambiente em que essas palavras estão, do contexto, da situação na qual se inscrevem, de quem as emprega e de quem as recebe.” (CHARAUDEAU, 2007, p. 242-243)

De acordo com esse ponto de vista, a emoção é desencadeada pela presença de signos patêmicos, responsáveis por despertar, no interlocutor, estados emocionais “colaterais”, que excedem o sentido intelectual, em função das relações estabelecidas com o contexto situacional em que esses signos se inserem.

Há outro tipo de processo que provoca inferências vinculadas às emoções e à percepção de qualidades: a *iconicidade*. Baseando-se em conceitos advindos da Semiótica peirciana¹ (Peirce, 2003; Santarella, 2000; Pignatari, 2004), a iconicidade é tomada como um pro-

¹ Uma das tríades propostas por Peirce (2003) baseia-se na relação entre signo e objeto: quando a relação se estabelece a partir de convenções, tem-se o *símbolo*, considerado o *signo genuíno*; quando a relação se estabelece por contiguidade, pela ligação factual entre signo e objeto, por exemplo, numa relação de causa e efeito, ou de parte pelo todo, tem-se um *índice*; quando a relação se estabelece por similaridade, tem-se o *ícone*. A similaridade, nesse caso, não diz respeito somente a aspectos visuais, mas a qualquer aspecto perceptível, seja físico (sonoro, tátil, gustativo, olfativo), sensitivo, ou ainda, valorativo.

cesso cognitivo que se baseia em aproximações de elementos por *similaridade*. Aproximados os elementos, a qualidade que os une não só é evocada, mas exacerbada, passando à centralidade da significação e do *sentimento* (como *ato de sentir*).

A semiose, segundo Peirce (2003), é um processo infinito, pois a relação signo-objeto-interpretante² pode contar com outro signo como objeto³, provocando, portanto, redes relacionais intermináveis⁴ entre os signos, que se “explicariam” uns aos outros. Quanto à especificidade da expressão de *qualidades*, o emprego de signos icônicos (que se “parecem” com o objeto que representam) e de relações icônicas entre signos e elementos exteriores a eles, presentes no contexto situacional, ou guardados na memória coletiva, favorecem a *apresentação* de emoções e sensações às vezes indizíveis.

Na iconicidade intrassínica, há motivação entre o signo e o objeto, ou, entre o significante e o significado. É o caso do signo imagético, que se parece com o objeto a que se refere (objeto psíquico, de existência limitada pela cognição, e não elemento concreto do mundo, como poderia ser confundido). As onomatopeias e as palavras com forte impacto sonoro correspondente ao sentimento que significam, como os “palavrões” cujas consoantes plosivas se assemelham ao rompante emocional expresso, também são exemplos de similaridade entre os constituintes sígnicos. Há igualmente uma relação icônica entre palavras e/ou expressões que se assemelham, isto é,

² “Nenhum signo pode funcionar como tal a não ser na medida em que é interpretado como outro Signo (por exemplo, num ‘pensamento’, o que quer que seja isso). Consequentemente, é absolutamente essencial ao Signo que ele deve afetar outro Signo (8225). (...) O interpretante não é outra coisa senão outra representação (1339). Todo propósito de um Signo é aquele de que ele deva ser interpretado em outro Signo (8191)”. (PEIRCE, *apud* SANTAELLA, 2000, p. 64)

³ Por exemplo, diz-se que o significado de “estímulo” pode ser “incentivo” (o objeto do signo “estímulo” é, portanto, outro signo, “incentivo”), ou ainda, que o significado de “gato”, em determinado contexto, pode ser “bonito”, “atraente”, num sentido “figurado”, em função da similaridade entre a beleza e a elegância do animal e as do homem a quem se atribui a denominação.

⁴ “...a significação (e a comunicação), por meio de deslocamentos contínuos, que referem um signo a outros signos ou a outra cadeia de signos, circunscreve as unidades culturais de modo assintótico, sem jamais conseguir ‘tocá-las’ diretamente, mas tornando-as acessíveis através de outras unidades culturais.” (ECO, 2003, p. 60)

uma iconicidade intersígnica, seja em sua materialidade, como aquela ocorrida nas rimas, por exemplo, seja em seu conteúdo, como nos sinônimos mais ou menos próximos, ou também entre signos verbais e não verbais.

A iconicidade também pode atuar ancorada no conhecimento prévio acionado pelas inferências, ou por elementos das circunstâncias enunciativas. Nesses casos, diferenciados daqueles citados anteriormente, a aproximação por semelhança não se localiza na superfície textual, ou se circunscreve às formas, mas une elementos presentes na “materialidade” textual e outros, evocados por ela, oriundos dos níveis discursivo e situacional que compõem a construção do sentido, permitindo a inferenciação. Charaudeau (2001 e 2004) explica que há uma *competência de linguagem*, ligada à convergência das habilidades relativas a esses três níveis (superficial, discursivo e situacional) de que se valem os sujeitos interagentes para criar expectativas e/ou estados favoráveis de aceitabilidade a fim de que se possa finalizar o sentido veiculado por determinado texto e, conseqüentemente, atingir o propósito da troca estabelecida.

Se é preciso utilizar uma competência de linguagem que abarca conhecimentos languageiros, discursivos e situacionais a fim de se estabelecer o sentido intelectual, para a apreensão das *qualidades* relativas a estados emocionais tematizados, também será exigida uma *competência fruitiva*, que diz respeito à construção de um sentido, sobretudo, afetivo, aberto ao *ato de sentir*. É uma competência ligada à habilidade para relacionar elementos por meio da similaridade e suscitar a partir disso uma *qualidade* – sensação, emoção, sentimento – às vezes *indizível*, não “representável”, mas com certa *sentida*, “apresentável” por meio da enunciação; uma competência *estésica*, no sentido de Valéry (*apud* Costa Lima, 1983), relacionada às sensações, excitações e reações sensíveis.

3. *Um pouco de Arnaldo Antunes*

SENTI
TVLNEIM
MENTE

Antunes, 2002

Em *Palavra Desordem* (2002), Arnaldo Antunes investe na reconstrução de lexias simples e complexas (palavras, expressões, clichês, ou ditos populares), cuja diagramação original – cada qual em uma página inteira, utilizando as mais diversas direções – acrescenta-lhes efeitos de sentido e/ou estéticos. Na reconstrução, o estranhamento provoca a alusão ao sentido correspondente à nova forma – iconicamente. Aqui, respeitando-se a subjetividade das interpretações de base poética, serão analisados quatro casos de neologia apresentados nesse livro, grafados verticalmente, “EXCESSÍSSSISSSISSSSSSIMO”, “CINE-PENSAMENTO”, “CABEÇA-DESPENSA” e “REJUVELHECER”, e dois casos de “reorganização morfológica” (“GEN ET” e “SENTI MENTAL MENTE”), cujas partes em que se dividem se colocam sobrepostas em diferentes níveis, organizados horizontalmente.

“EXCESSÍSSSISSSISSSSSSIMO”: a própria palavra *apresenta* o excesso que expressa. Considerado o *grau* um processo derivativo (e não flexional), a aplicação do sufixo superlativo *-íssimo* (que por si só expressa intensidade, ou abundância) à base substantiva EXCESSO, cujo significado é redundado pelo sufixo num quase espelhamento significativo, provoca-se a exacerbação da Qualidade de SER EXCESSIVO. Além disso, a repetição das sílabas e das vogais, sugerindo alongamentos (que também significam intensidade, ou abundância, ou seja, excessos), também provoca, iconicamente, pelo excesso de elementos, não só a ideia que se quer comunicar, mas, sobretudo, a *sensação* daquela Qualidade. A interpretação no nível superficial/formal, a fim de se estabelecer o sentido intelectual, é permeada pelo *sentimento* (ato de sentir) daquele EXCESSO.

Em “CINE-PENSAMENTO” e em “CABEÇA-DESPENSA”, a união de substantivos com objetivo de Qualificação de um sobre o outro, além da referenciação, também trabalha com o princípio da

iconicidade no nível superficial, agora dependendo do acionamento de traços significativos comuns, que tornam semelhantes os elementos aproximados.

No primeiro caso, o que permite a aproximação dos elementos CINE e PENSAMENTO (aparentemente nada relacionáveis) é, digamos, a Qualidade do SER IMAGÉTICO: o cinema e o pensamento se parecem por se constituírem de imagens relacionadas, sequenciais, moldáveis, criadas etc. O cinema se assemelha ao pensamento; o pensamento se assemelha ao cinema – ainda que parcialmente. Se o elemento qualificador é “pensamento”, caracteriza-se “cine” como aquele capaz de se parecer com o pensamento, seja em sua capacidade criativa, ou representacional, seja na influência sobre a formação de conceitos e opiniões. Se “cine”, anteposto a “pensamento”, qualifica-o subjetivamente, então o pensamento é caracterizado como “cinematográfico”, capaz de construir cenas comparáveis às de cinema. Dessa composição, salta a Qualidade que os assemelha e que se quer destacar: a de SER IMAGÉTICO.

Igualmente em “CABEÇA-DESPENSA”, a iconicidade aproxima os elementos formadores por meio de uma similaridade evocada: “despensa”, local apropriado para guardar, armazenar, ou para se “despender” pensamentos, qualifica “cabeça”. Na junção dos lexe-mas, atualiza-se o sentido-Qualidade de SER LOCAL DE ARMAZENAMENTO, transferindo para “cabeça” a Qualidade essencial de “despensa”, de local onde se acumulam itens, ideias, memórias, quinilhariarias.

Já em “REJUVELHECER”, percebe-se a sobreposição de palavras (REJUVENECER/REJUVELHECER), possibilitada pela semelhança sonora, e a formação da base/palavra-valise “juvelho”, de que derivaria “rejuvelhecer”. Com isso, une-se, iconicamente, a condição de “ser jovem” à de “ser velho” e, ao aproximar esses elementos, assemelha-os, e/ou mistura-os. A modificação operada no nível superficial, ligada a mecanismos linguísticos, faz aflorar uma questão própria do nível discursivo, bastante debatida na atualidade: a ideia da “eterna juventude”, mesclada às campanhas de valorização da “melhor idade”, influenciadas pela evolução da qualidade de vida na terceira idade. Ou ainda, o simples questionamento existencial daquele que envelhece, sentindo-se ainda jovem. De qualquer forma,

emerge uma discussão partilhada socialmente, oriunda das relações estabelecidas com o contexto social, por meio da neologia, da analogia e daquilo que os elementos formadores fornecem como representações.

Os outros casos dependem mais especificamente da liberdade de diagramação oferecida aos textos para a construção dos sentidos. “GEN ET”, cujas partes são dispostas horizontalmente, uma acima da outra, obriga uma leitura dupla: na apreensão visual imediata, “gente”; mas, numa apreensão “em sentido horário”, gente/ET, uma possível referência a “extraterrestre”, comumente abreviada como “ET”. Como se houvesse, sobre a palavra “gente”, uma reorganização de seus constituintes, desdobrada em “gente” + “ET”. A concomitância de “gente” e de “ET” provoca, além das referências isoladas a seus significados, a necessidade de se estabelecer o sentido dessa mesclagem: há um “tipo de gente” que pode ser considerada “ET”, um estranho às características atribuídas a quem se possa designar “gente”, termo por meio do qual se atribui um valor especialmente positivo para “ser humano”. Aqui, um investimento maior nos “saberes de crença” a que se ligam os elementos e, conseqüentemente, na paternização oriunda dessa “impressão” nos signos. Na aproximação dos elementos, similares em sua condição de “ser” (“ser humano” e “ser extraterrestre”), ocorre a transposição da Qualidade de SER ESTRANHO (característica de “ET”, “adjetivo”, predicativo) ao elemento “GENTE” (“substantivo”, referencial), que passa a identificá-los. Mais uma vez, a iconicidade, atuando, no caso, no plano do significado a partir de uma conformação/diagramação textual inusitada que induz à aproximação dos elementos (ou mesmo à sua mescla) e à sua condição comum de “ser”, provoca a exacerbação da Qualidade de SER ESTRANHO e a atribuição dessa Qualidade ao signo que, de certa maneira, a contém.

Por último, tem-se “SENTI MENTAL MENTE”, cujos fragmentos se dispõem horizontalmente, um acima do outro. “Mental” aparece invertido, “de cabeça para baixo”, contrastando com os outros elementos e, nesse contraste, enfatiza-se seu conteúdo. “Sentimentalmente” é, em princípio, um modificador cujo valor atribuído coletivamente pode ser negativo em função de uma possível predominância da emoção sobre a razão em um mundo em que se precisa agir racionalmente. Na fragmentação, o elemento “mental” aparece

como a parte central de “sentimentalmente”. Iconicamente, aquilo que pode ser considerado “mental”, racional, localiza-se centralmente do que acontece baseado na emoção, “sentimentalmente”, mas mostra seu contraste pela inversão.

Pode-se interpretar a soma desses recursos expressivos como um convite para que “se sinta por meio da mente”, numa tentativa de se racionalizar, de se recobrir de signos aquilo que é sentido, submetido ao *sentimento*, ao *ato de sentir*. Na reação àquilo que se percebe (uma “fusão” entre “mente” e “sentimento”), emerge um registro, algo que represente o produto dessa percepção. Às vezes, essa representação corresponde a uma designação própria; às vezes, por sua natureza mais perceptiva do que objetiva, é preciso recorrer a mecanismos analógicos de representação (ou de *apresentação*, dado seu caráter icônico). Numa síntese do tema deste artigo, busca-se *significar o sentimento*.

4. Por uma nova pedagogia para a aprendizagem de leitura

Ainda hoje prevalece a crença de que a responsabilidade no desenvolvimento da autonomia leitora é exclusiva do professor de língua portuguesa. A insuficiência da capacidade interpretativa por grande parte de alunos egressos do ensino médio (e o que dizer dos de nível fundamental...) é patente; a queixa quanto ao péssimo rendimento nas demais matérias costuma encontrar justificativa na dificuldade na interpretação de enunciados de exercícios e provas e, sobretudo, no entendimento dos textos didáticos; enfim, o mau resultado no trato com o texto escrito é comumente atribuído a falhas das aulas de língua materna, além, é claro, do desinteresse do aluno, acostumado a realizar tarefas de repetição, de cópia, e não de reflexão.

O desenvolvimento da capacidade leitora na escola depende de um investimento global, tanto no que diz respeito ao letramento, quanto no que se refere à leiturização. O letramento, processo leitor “completo”, envolve não só a simples decodificação do sistema escrito, como também a finalização interpretativa ancorada no contexto sociodiscursivo. Para isso, vários mecanismos linguísticos devem ser trabalhados em sua relação com a textualização (escrita e oral), no intuito de refletir sobre a língua em uso, além de possibilitar a vincu-

lação da materialidade textual ao conhecimento prévio dos leitores em formação, num movimento de extensão cognitiva. Já a leiturização, por seu caráter geral (não circunscrito ao texto verbal escrito) expande o processo leitor a toda atividade de linguagem, desde que consideradas as representações sociais que a constituem.

A habilidade leitora não se restringe aos textos escritos, mas se aplica a qualquer objeto, real ou não, concreto ou não, verbal ou não. Seu desenvolvimento visa a estimular a capacidade de atribuir o mais variado conjunto possível de juízos acerca dos objetos de todos os tipos lidos e de perceber as representações atribuídas por outras pessoas aos objetos que o próprio indivíduo representa de modo diverso. (SENNA, 2000, p. 9)

Nesse sentido, o investimento global de que necessita o desenvolvimento da capacidade leitora não se limita às aulas de língua portuguesa, mas é de responsabilidade de todas as disciplinas, sobretudo no ensino fundamental e médio, fase em que ainda se deve ter o professor como mediador da aprendizagem. A leiturização está presente em toda atividade escolar, pois aprender é, de fato, uma construção de sentido, um trabalho conjunto em direção à significação compartilhada socialmente. Afinal, como defende Morin (2008), “um ensino educativo tem como missão transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver”.

O letramento tem sido um grande desafio para os educadores, seja pelo desinteresse demonstrado pelos alunos em relação ao texto escrito, seja pela dificuldade que apresentam em atividades que dependem de maior abstração.

Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. A despeito de ser ele mesmo um objeto concreto, não se lê através de operações concretas, pois o conteúdo objetivo de sua leitura não está em sua forma concreta, mas sim, nas representações expressas pelas palavras. Todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas as mais concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas, as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas. (SENNA, 2000, p. 9).

Além disso, o letramento é visto como uma atividade multidisciplinar em virtude dos saberes de conhecimento e de crença que envolvem as representações de que essa atividade se constitui. Ao professor de língua portuguesa cabe a tarefa, também realizada na

leiturização, de mediar o processamento da leitura em relação às inferências dependentes do entorno contextual acessado pelo texto – tarefa que engloba a capacidade para apreender *sentimentos* a partir das representações socialmente disseminadas, ou ainda a partir de mecanismos baseados na iconicidade. Mas também cabe a ele a responsabilidade quanto ao trato específico com a superfície textual escrita e suas idiossincrasias. Isso requer o estudo, exemplificado neste trabalho, da língua e seus mecanismos significativos, do ordenamento linear e sequenciado, próprio da escrita, da projeção de expectativas de construção de sentido direcionadas e restringidas pela língua em uso. É na convergência desses aspectos que se coloca a competência de linguagem, intrínseca a todo processo de construção de sentido, na leiturização, ou no letramento.

O desenvolvimento da competência leitora, portanto, deve considerar a habilidade do professor/mediador para promover atividades relacionadas a cada um desses aspectos e, sobretudo, a textos exigentes de inferenciação e *sentimento*, por meio dos quais sejam acionadas estratégias leitoras que exercitem o cálculo de sentido baseado em observação, relação, reflexão, juízo de valores e ajuste à situação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Arnaldo. *Palavra desordem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lucia (Orgs.). *As emoções no discurso*, v. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Pathos e discurso político*. In: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, William; MENDES, Emília (Orgs.). *As emoções no discurso*, v. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: *Revista interamericana de estudios del discurso*

– ALED, Venezuela: Editorial Latina, v. I, nº 1, p. 7-22, agosto de 2001.

_____. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FERES, Beatriz dos Santos. Competência para ler com emoção. In: *As emoções no discurso* Vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PEIRCE, Charles. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 8. ed. Cotia: Ateliê, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2000.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Letramento ou leiturização? O socio-interacionismo na linguística e na psicopedagogia. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2000, p. 3203-3225.