

ISSN 0101 - 3335

LETRAS DE HOJE

Nº 133

SETEMBRO DE 2003



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Curso de Pós-Graduação em Letras



LETRAS DE HOJE

REVISTA TRIMESTRAL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS - PUCRS

ISSN 0101-3335

Chanceler
Dom Dadeus Grings

Reitor
Professor Norberto Francisco Rauch

Vice-Reitor
Professor Joaquim Clotet

Pró-Reitor de Administração
Professor Antonio Mario Pascual Bianchi

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Professora Solange Medina Ketzler

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Professor Urbano Zilles

Pró-Reitor de Extensão Universitária
Professor Paulo Roberto Girardello Franco

Pró-Reitora de Assuntos Comunitários
Professora Helena Wilhelm de Oliveira

Diretor da Revista
Prof. Elvo Clemente

Conselho Editorial
para Assuntos Lingüísticos
José Marcelino Poersch, Leonor Scliar Cabral,
Leci Borges Barbisan, Regina Ritter Lamprecht,
Lêda T. Martins, Carmem Lúcia M. Hermadorena

Conselho Editorial
para Assuntos Literários
Gilberto Mendonça Telles, Petrona Dominguez
de Rodriguez Pasqués, Regina Zilberman, Urbano
Zilles, Maria Eunice Moreira, Carlos Alexandre
Baumgarten

Pedidos de assinaturas e permutas devem ser encaminhados para EDIPUCRS.

Assinatura anual - Preços 2003:
Brasil _____ R\$38,00
Exterior _____ US\$34,00
Número avulso _____ R\$12,00

Formas de pagamento:

Cheque nominal à
EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 - Porto Alegre - RS - BR
E-mail: edipucrs@pucrs.br
www.pucrs.br/edipucrs/

Os artigos para publicação devem ser encaminhados para:

Revista Letras de Hoje
Pós-Graduação em Letras - PUCRS
A/c Prof. Elvo Clemente
Caixa Postal 1429
90619-900 - Porto Alegre - RS

A Revista aceita permutas
On demande l'échange
We ask exchange

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados.

Composição: **SULIANI** Impressão: **EPECÊ**

L649 LETRAS DE HOJE/Curso de Pós-Graduação em Letras
PUCRS, -n.1 (out. 1967)-, - Porto
Alegre: EDIPUCRS, 1967 -
v.: 22cm
Trimestral
ISSN 0101-3335
1. Lingüística - Periódicos. 2. Literatura - Periódicos
I. PUCRS, Curso de Pós-Graduação em Letras.
CDD 405
805
CDU 8(05)

Publicação indexada em CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

Índices para Catálogo Sistemático
Lingüística: Periódicos 80(56)
Literatura: Periódicos 82/89 (05)
Periódicos: Lingüística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Letras de Hoje

Estudos e debates de assuntos de lingüística,
literatura e língua portuguesa

LEITURA E ESCRITA:
PESQUISAS LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS

Organização:

Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira
Prof. Dr. Noelci de Rocha Jacoby
Prof. Dr. Maria Tereza Amodeo

CENTRO DE REFERÊNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
CELIN

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCRS

Sumário

Apresentação <i>Solange Medina Ketzer</i>	5
<hr/>	
Discurso, ensino, leituras <i>Regina Maria Varini Mutti</i>	7
<hr/>	
Um pouco do que dizem crianças e jovens sobre livros e leitura <i>Maria Tasca, Eveline Monteiro e Raquel Gonçalves</i>	25
<hr/>	
As escritas do eu na era da <i>internet</i> <i>Cláudia Antunes</i>	43
<hr/>	
Literatura e recepção: leitura e subjetividade <i>Fernanda Bastos</i>	51
<hr/>	
A representação da criança doente na literatura infanto-juvenil brasileira: estudo de casos <i>Lilian Heuser</i>	61
<hr/>	
Ampliação e reforço do vocabulário em língua estrangeira através da narração e da leitura de histórias infanto-juvenis <i>Magaly Ferrari</i>	73
<hr/>	
Estratégias de leitura centradas no léxico como facilitadoras da compreensão leitora de textos em língua inglesa <i>Adriana Soares</i>	91
<hr/>	

Os elementos lingüísticos contextualizadores na compreensão leitora <i>Maria Cristina dos Santos Martins</i>	101
Avaliação da compreensão leitora de alunos de ensino médio: escores de Teste Cloze, representações do professor e boletim escolar <i>Ana Paula Dias Souza</i>	117
O procedimento "cloze" como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora <i>Clarice Söhngen</i>	139
Preditibilidade nas séries iniciais: materiais e procedimentos de leitura <i>Vera Wannmacher Pereira</i>	151
Leitura e surdez <i>Maria Cristina da Cunha Pereira e Lodenir Becker Karnopp</i>	165
Processamento auditivo central e compreensão leitora <i>Maria Inês Dornelles da Costa</i>	179
Estudo da subjetividade no resumo através da anáfora conceitual <i>Alessandra Gomes da Silva</i>	199
Orientações para o trabalho com argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolingüística <i>Maria Eduarda Giering</i>	215
A substituição lexical como mecanismo de coesão na produção do texto <i>Cléa Silvia Biasi Krás</i>	227
O mecanismo coesivo da elipse do sujeito na narrativa escrita infantil <i>Fabiane Pereira Soares</i>	243

Apresentação

A responsabilidade social pela formação de leitores historicamente recai sobre os professores com titulação em Letras. Em grande parte, isso se justifica pelo compromisso com o ensino da língua e da sua expressão literária. Entretanto, a tarefa de formar leitores ultrapassa as aulas de língua e de literatura. Há, inclusive, teóricos que afirmam ser essa uma atividade impossível de ser dimensionada, pela complexidade de fatores nela envolvidos.

A cultura familiar, incluindo hábitos, interesses, exemplos e incentivos tem um peso inestimável sobre a gesta dos sujeitos leitores. Não menos importantes de serem considerados são os aspectos relacionados a eventuais patologias de que crianças e jovens são portadores, como deficiências auditivas e visuais. Nesse contexto, a competência dos professores, não apenas dos de língua e de literatura, para detectarem uma série de variáveis inerentes ao processo, é de vital importância. Há que se mobilizar a comunidade escolar em geral para enfrentar uma série de problemas afetos à cognição humana, que tem como fulcro implicações já tão bem mapeadas pela comunidade científica da área de Letras. E esse segmento não tem medido esforços em afirmar que o desenvolvimento lingüístico não constitui tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa.

O tema, portanto, reveste-se de especial relevância no momento em que se busca, nos diferentes campos do saber, a solução de problemas na interface de conhecimentos. E este número de *Letras de Hoje* expressa tal tendência, posto que apresenta a questão da leitura de modo plural. Num amplo painel, traçam-se implicações do processo cognitivo leitor, das estratégias de leitura, do funcionamento da argumentação, da percepção dos leitores em relação aos livros de leitura, das subjetividades que impregnam o ato de ler, dos procedimentos metodológicos capazes de avaliar e

de diagnosticar a compreensão leitora e da possibilidade de desenvolver a competência de leitura na segunda língua. Tais artigos constituem, pois, importante referência a todo educador interessado em investigar um tema que ultrapassa as barreiras da territorialidade das disciplinas. Para demonstrar com maior clareza tal afirmação, há que se destacar, também, a presença de articulistas que tratam da escrita na era da *Internet*, da recuperação histórica de roteiros de atividades didáticas, das relações do processamento auditivo central com a compreensão leitora e da representação da doença na literatura infanto-juvenil brasileira.

O conjunto de reflexões, desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras desta Universidade e de outras instituições de ensino superior que integram a comunidade acadêmica do Rio Grande do Sul, todos envolvidos em suas unidades de trabalho com o tema, poderá contribuir positivamente em relação a ele, que se reveste da maior importância no contexto do ensino. Os resultados das pesquisas postas nesta edição expressam, assim, a preocupação em orientar as investigações no sentido da demanda social. Com isso, a tarefa de educadores, leitores desta *Letras de Hoje*, poderá ser *contaminada* por estudos reunidos pelo Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da FALE/PUCRS e aqui apresentados.

Prof. Dr. SOLANGE MEDINA KETZER

Discurso, ensino, leituras

Regina Maria Varini Mutti*

Introdução

O propósito deste artigo é refletir sobre o ensino da leitura de textos na escola, com base na história de docência e pesquisa na área que busco aqui narrar. A documentação das experiências vividas, que compreende o período aproximado de dez anos, situa alguns textos, cujos sentidos se recorrem, discursivamente, sem que se recubram totalmente. São todos textos que indicam o discurso pedagógico, tendo como objeto a leitura, teorizada e praticada em contextos de escolarização dos quais venho participando.

Formando um conjunto desses documentos, ensaio então estabelecer um recorte que represente a ênfase ao objetivo de praticar na escola, junto aos alunos, uma pedagogia da leitura que objetive educar para o exercício da cidadania e participação na vida social. Nessa pedagogia, a prática da leitura de textos na sala de aula torna-se muito importante para o ensino de língua materna, suscitando de imediato decisões curriculares condizentes com a relação entre esse objetivo educacional e a leitura, bem como a relação entre este e outros objetivos do ensino da língua.

Procuro deter-me no emprego de palavras ou expressões que indicam a leitura na direção do tema enfocado no referido objetivo, propondo-me a um estudo sobre algumas designações lexicais, a partir das formulações que constituem o recorte, voltadas para a interlocução professor-aluno, indicativa do trabalho pedagógico que inclui a dimensão do político-social no ensino da leitura.

Para tanto, tomo materiais didáticos sobre leitura que elaborei, ou seja, roteiros para análise de textos pelos alunos, os quais foram utilizados em pesquisa vinculada à sala de aula, na disciplina de português, no ensino médio. Desses materiais pedagógicos, interessam as formulações que representam uma interlocução me-

* Doutora em Letras – Linguística Aplicada/PUCRS. Professora da UFRGS.

diadora entre professor e aluno sobre os textos dados para uma leitura discursiva, pois nesse diálogo se reflete um tipo de intervenção pedagógica que importa considerar.

Na análise de algumas formulações, vou observar o funcionamento da tematização da referida educação sociopolítica, passando pela designação lexical. Considero tematização como "processo discursivo" a partir de Collinot (1992, p. 109); para o autor, tematização, relativa à noção de tema, não consiste na identificação de unidades discretas, compactas (tópico/comentário), mas na recuperação de 'objetos discursivos', num processo que se opera a partir de um corpus constituído como primeiro estatuto empírico mas visando à interdiscursividade. Nesse sentido, os signos lexicais, emergentes nas formulações analisadas, são vistos enquanto designações pelos sujeitos, na dependência das enunciações históricas em que os sujeitos os usam. Através do conceito de designação, que é da ordem do discurso, abre-se espaço para a criação de outras referências do signo; faço referência teórica a Petit (1995, p. 27), que, citando o estudo de Kleiber sobre a designação, diz que "a designação é um modo de referência alternativo, ocasional, isto é, que se apóia sobre realizações lingüísticas que mantêm uma relação aleatória com a realidade à qual está associada". E, ainda, cito Guimarães (2002), o qual, na perspectiva sócio-enunciativa, situa a designação como fazendo parte da semântica do acontecimento discursivo.

No corpus reunido, incluo não somente os roteiros pedagógicos escritos por mim, mas também mais dois textos que também representam narrativas do lugar de professor e pesquisador, cuja elaboração acompanhei. Um destes, um artigo, foi escrito por aluna formanda de licenciatura em função de seu estágio curricular na prática de ensino (Soares, 2000), e o outro é uma dissertação de mestrado em educação (Jardim, 2002). Incluo esses dois textos no recorte pelo fato de que também concretizaram, na materialidade da língua, discursos sobre a dimensão do político, situada na interlocução entre professor e alunos, no trabalho pedagógico que visa à constituição do sujeito-leitor na escola.

Os materiais didáticos, como referi, constam da minha pesquisa de doutorado; foram elaborados e aplicados em turmas de adolescentes de três escolas, atendendo ao objetivo de relacionar cognição crítica e leitura discursiva de textos (Mutti, 1993). Justifico esse reencontro com a pesquisa, mesmo que aqui não pretenda abarcá-la toda, em virtude de que a tomo como um acontecimento (Pêcheux, 1990), porque me possibilitou um gesto de interpretação sobre leitura, leitor e ensino. Esse gesto simbólico, marcado na

minha história profissional, serviu para favorecer uma postura interpretativa em outros momentos, a partir de novos contextos de docência e pesquisa. O processo de recortar entrelaça texto e memória num novo acontecimento. Tal como observa Courtine (1999), posiciono-me como sujeito desta enunciação, tecendo o fio de um discurso, ao mesmo tempo que me implico nos já ditos do interdiscurso; é, pois, entre o domínio da memória e do acontecimento que o objeto do discurso é construído no uso da língua pelo sujeito que narra, adquirindo uma certa estabilidade referencial.

Leitura discursiva

Com base na explicação de Neves (2000, p. 173) sobre a natureza da classe do adjetivo e sua dupla manifestação, considero que o adjetivo discursiva, em "leitura discursiva", está "subcategorizando o conjunto de propriedades da categoria denominada pelo substantivo" leitura, e não "qualificando" esse substantivo. Que efeitos de sentidos suscita tal adjetivação da leitura como discursiva? De imediato, releva-se o sentido de que essa subcategorização da leitura como discursiva, designando uma propriedade peculiar da leitura, incide na pedagogia que desejo manifestar nos roteiros de análise levados aos alunos, nos materiais didáticos.

O emprego de materiais didáticos na pesquisa da tese me foi sempre polêmico, pois representava a complexidade de materializar, na investigação sobre o leitor-aluno, a questão do ensino da leitura. Ensino entendido como favorecimento da filiação do aluno à leitura. Leitura como outra face da escritura, atividades ambas que se incluem no discurso da escrita, relacionando autor e leitor através do texto elaborado por escrito. E como uma manifestação especial do discurso da escrita, situa-se a leitura de textos que se pode fazer na escola. Contudo, desejava-se que esta modalidade não fosse confundida, em sua inserção no discurso pedagógico, como um estudo de textos qualquer, pois que seria caracterizada como um estudo discursivo, através da leitura de textos.

Mas o centro da pesquisa não era propriamente produzir materiais de ensino; estes foram um meio encontrado para que se tivesse acesso aos sentidos que os sujeitos-leitores produziam em suas leituras "discursivas". A denominação que então receberam esses materiais era "instrumentos de pesquisa"; "materiais de ensino" significou um outro sentido paralelo.

Elaborar os instrumentos de pesquisa como materiais de ensino era declarar compromisso com o ensino, ficando exposta em forma de "ensinar" leitura, e não somente de "pesquisá-la". Repre-

sentava a ambição de pesquisar a leitura na prática de ensino desta. Ora, somente poderia ser dada evidência à leitura feita pelo leitor, na condição de aluno, se lhe fosse propiciado ensino, o qual demandava uma explicitação, diante da necessidade de construir o objeto de pesquisa "leitura discursiva" na imbricação da pesquisa com o ensino. Leitura de discursos, nos textos; leitura de textos na perspectiva de discursos ali emergentes. Sendo "leitura discursiva" uma construção do sujeito, subentende-se que seja uma dentre outras; trata-se de "uma" leitura discursiva, uma proposta pedagógica de leitura discursiva de textos.

"Análise de textos"

Entretanto, diante dos mal-entendidos que a palavra "ensinar", posta em relação à leitura poderia causar, chama-se a atenção para uma diferença entre os processos distintos de ler e de analisar o texto. Surge a designação "análise de textos" a partir da leitura, numa separação didática entre dois processos distintos mas complementares que, na verdade, não consistem em uma prática nova no discurso pedagógico, mas que foi utilizada com sentido de novo, aqui. Desse modo, os materiais didáticos que serviam para pesquisar a leitura discursiva almejada foram integrados a uma proposta teórico-metodológica batizada como "projeto de leitura e análise de textos", formulação que se tornou título para os materiais de leitura e análise elaborados e levados para os alunos, em dez sessões de estudos durante um ano letivo. Com o nome de projeto, as atividades propostas receberam novo sentido. Constato a forte influência do discurso acadêmico, com suas filiações teóricas, nesse jogo de designações.

Entre parênteses

Se resolvo mexer com essa parte dos materiais didáticos da referida pesquisa, é certo que não a represento como uma verdade, nem o conjunto de materiais enfocados se caracteriza como uma receita pedagógica. Vejo-os apenas como um patamar para reflexão; não tenho certezas sobre o uso de materiais didáticos para análise de textos!

Reveste-se de certa inquietude esse retorno ao texto escrito há cerca de uma década. Retorno que implica a emergência de outros sentidos, interpostos e negociados para que se complete um novo um. Ilusão necessária do um (Authier, 1998), quando se enuncia, assumindo uma posição no discurso pedagógico. Em que medida

ainda assumo as formulações através das quais materializaram-se os discursos dos quais então me impregnei, naquela experiência que foi tão intensa, na qual a dimensão teórica se imbricou com a minha prática na escola como professora?

Não cogito em respostas prontas para as lacunas, o sentido nunca está fechado. Acolho o desafio de retomar a trajetória percorrida, re-formulando o discurso para assim constituir seus objetos. Mesmo provisória, a obtenção de uma estabilidade referencial, ainda que cambiante e incompleta, sempre foi necessária para viabilizar a assunção de uma posição pedagógica, permitindo encontrar caminhos para trabalhar com leitura de textos no ensino de língua na sala de aula. Caminhos não definitivos, como se fosse um ensaio de caminhos. A propósito: a própria palavra pesquisa, em educação, não costuma assumir o sentido de ensaio, de busca de caminhos?

Retomando: leitura e "análise" de textos

A expressão "leitura e análise de textos" pode remeter de imediato a um sentido amplo que é familiar na tradição de ensino de língua; mas talvez a palavra "análise" acrescente uma diferença. Ela traz à tona um sentido mais acadêmico, já que na escola não se costuma "analisar" textos, mas sim "interpretar" textos. (Quanto à análise, a conhecida é outra, a análise sintática!) Vem à tona a expressão "interpretação de textos", que não significa a mesma coisa que "análise de textos". Não obstante, a palavra texto, ligada à leitura, é useira no discurso pedagógico tradicional sobre ensino da língua materna; nesse ensino, os textos empregados costumam caracterizar-se como curtos em sua extensão, completos ou adaptados, apresentados junto com algum tipo de solicitação que supõe a leitura dos mesmos.

As mais diversas abordagens de ensino de língua falam em texto; este pode aparecer como centro ou como mero "pretexto" para atividades diversas, como já foi bem discutido no ensino da leitura pela área de literatura; há também toda uma tradição na cultura humanística que aponta para a "explicação de textos" no ensino escolarizado de línguas. Interrogando-se sobre a origem e a finalidade do emprego pedagógico de textos, deve-se considerar o fato de que, sendo feita preferencialmente na escola, a leitura assume a especificidade dessa instituição, para os leitores. Não foi na própria instituição escola que se designou a leitura "de textos" como uma prática de ensino importante? Não obstante o alargamento do uso que se deu com o advento da lingüística textual e

suas aplicações no ensino de línguas, generalizando-se, pode-se constatar facilmente que ler e comentar textos solicitados está presente nas salas de aula de todos os níveis, inclusive na pós-graduação. Textos teóricos, textos acadêmicos diversos, lidos e “estudados”, ou seja, comentados. Enquanto me dou conta do quanto recorro, no âmbito da minha docência, à leitura e estudo de textos, percebo o quanto esta prática é intrínseca à escolarização nas humanas... E ao mesmo tempo caracteriza-se a extensão e complexidade desse tema, cujos contornos se movem no contato com novos olhares teóricos, novos contextos de prática, novos alunos, novos encontros.

Assim, pois, o que parece diferir na expressão leitura e análise de textos na formulação que faz parte dos roteiros que elaborei é a palavra análise. Análise remete justamente ao sentido de discursivo, de análise de discursos em textos.

Interrogando expressões como essas que empreguei, busco resgatar o que significavam naquele contexto ou o que passam a significar nesta análise aqui, releitura que permite a emergência de outros sentidos. Constato que isso significa uma outra versão do discurso-fonte, que tem sentido diferente do original ou que deixa mais claro agora para mim o texto original. Vejo o quanto é preciso esforço para esclarecer nossos próprios sentidos, no uso que fazemos das palavras. Assim, a nova versão depende do esforço de resgatar aquela experiência relatada, e esse resgate, noutra narrativa, supõe todo um trabalho de re-significação dos termos na nova situação em que me encontro. Estar em nova situação de produção de sentido implica inserção do sujeito no interdiscurso onde se encontram as palavras vinculadas a redes de sentidos. A própria retomada do texto já se dá pela interrogação deste, através da qual me defronto com as palavras que usei para tecê-lo. Percebendo “falhas” das próprias palavras que empreguei, proponho-me a redesenhar uma pedagogia da leitura de textos que me faça sentido hoje. Encaro certa impossibilidade de resgatar aquele sentido original. É aquela proposta de ensino, de alguma forma, mas já não é a mesma que visualizo agora, as mesmas palavras levam para outras relações, que acabam me distanciando do texto-fonte, nesta nova enunciação, sob influência de novas leituras, práticas de ensino e de pesquisa que se atravessam. Conforme Pêcheux (2001), os sentidos são sempre outros porque, a cada enunciação do sujeito, os pré-construídos retornam como enunciados formulados de outro modo pelos sujeitos em novos contextos de enunciação, com novas filiações, assumindo outros sentidos.

Discurso pedagógico

A palavra “discursiva”, desde “leitura discursiva”, aponta para o lugar teórico da Análise de Discurso, de onde também se origina a designação discurso pedagógico. Considera-se que o discurso pedagógico se constitui sempre sobre outros discursos. Dentre esses, pelo menos, há o discurso sobre o conhecimento alvo do que se quer ensinar e o discurso da mediação pedagógica, que é um discurso sobre como ensinar. Este, por sua vez, faz parte de um discurso mais amplo sobre educação. Na pesquisa referida, uma hipótese era que o aluno, praticando a análise de textos com a mediação do professor, se interessasse em aprender uma maneira especial de ler textos, designada por mim como “discursiva”, uma abordagem discursiva desses textos lidos. Considerou-se que os textos manifestam discursos diversos, mas coexistentes, que deveriam ser percebidos pelos leitores alunos. Discursos caracterizados como construções coletivas de sentidos pelos sujeitos que os manifestam na linguagem que usam, ao atuarem na vida social. Textos produzidos por sujeitos remetem a problemas do contexto social, representando posições de sujeito na abordagem desses temas.

Assim, o que ler, por que e como fazê-lo fazia parte do projeto de ensino, o qual se propunha a trabalhar o modo como são constituídos os sentidos que circulam na vida social através de discursos, representando posições de sujeito diversas. A expressão designada como “posições de sujeito” vinculou-se à dimensão política da participação dos sujeitos na sociedade, passível de ser analisada nos textos lidos. Esse objetivo pedagógico perpassava muitas questões desses roteiros, sendo dito de variadas formas, através das orientações dadas.

Analisar os textos, uma interlocução pedagógica

A indicação de fazer “uma análise” dos textos lidos suscitava a proposta de pôr em prática uma pedagogia da leitura. Uma pedagogia da leitura se traduzia como uma intervenção pedagógica na leitura possível do aluno. Isso significa capturar o leitor para dentro dos limites dessa pedagogia de leitura, em conformidade com uma perspectiva de análise que se define. Portanto, ressalta-se que, sempre que se depara o pedagógico, não se trata de leitura livre, mas leitura voltada para uma direção. Entretanto, sabe-se que a leitura do leitor é sempre livre porque não se pode contorná-la, ela resiste sempre; é sempre diferente, é sempre outra, pois as condições de leitura diferem de leitor para leitor, e é ele quem

“produz” os sentidos e não simplesmente os “recebe”, como se a linguagem fosse transparente!

Dentre a natural dispersão de sentidos suscitados pelos textos lidos, os leitores, na perspectiva pedagógica, vão objetivar somente alguns desses sentidos, buscando responder às solicitações do roteiro, mesmo que este demande que dêem a sua opinião “livre”; o que se tem, melhor dizendo, é um efeito de livre opinião.

Quando se estabeleceu uma interlocução pedagógica com o aluno sobre leitura e análise de textos, com o auxílio de roteiros escritos, sugeriu-se implicitamente que valeria a pena ler os textos apresentados, textos autênticos reproduzidos, que chamavam a atenção pelos temas polêmicos e formatos. Apostou-se em que a proposta de trabalho, inserida no currículo escolar, seria proveitosa para o estudante. Almejou-se envolver o aluno com a sua própria aprendizagem, confiando na disposição do adolescente para questionar, sentindo o seu tempo de aula preenchido com uma atividade que lhe suscitasse a vontade de participar e até (ilusão pedagógica necessária!) o prazer de fazê-lo. Por isso os materiais falavam em convite à participação, pediam a colaboração do aluno, declaravam interesse em que ele escrevesse suas próprias opiniões, bem como primavam pela aparência cuidada, ficando claro que na sua elaboração tinham merecido um tratamento especial. A propósito: que prazer é esse de ensinar e de aprender capaz de subsistir apesar de todo o disciplinamento que requer dos sujeitos? A psicanálise ensina que a luta do sujeito é para preencher algo que lhe falta e faltará sempre! Daí todo o trabalho para o qual se mobilizam os sujeitos, tanto professor como aluno, para produzir sentidos em suas posições, diferentes mas interdependentes.

Um projeto pedagógico

Tomar parte da interlocução estabelecida através de um projeto pedagógico que fazia parte de uma pesquisa sobre leitura na escola ressoava como uma ruptura no discurso pedagógico tradicional, fazendo com que o trabalho de ler e analisar textos do projeto se vinculasse a uma situação “real” de interlocução, que ultrapassasse os limites da sala de aula. Embora não tivesse na pesquisa, então, me embasado teoricamente no referencial da pedagogia de projetos de ensino de língua (Jolibert, 1994), tal como venho trabalhando na licenciatura hoje, constato que o projeto planejado e implementado (também se empregou da palavra projeto) tangenciou alguns princípios desse referencial, quanto ao formato e ao objetivo de pôr em prática uma experiência de leitura “para valer”.

Tornou-se “real” quanto à ênfase em empreender a participação, individual e coletiva, em uma pesquisa sobre leitura e leitores na escola. E os alunos percebiam o interesse na leitura deles, também pelo aparato criado para esse fim... Não estaríamos todos inseridos numa ilusão do científico, conjugado ao metodológico, para que “funcione” a relação pedagógica? Não obstante, trata-se de uma ilusão necessária aos sujeitos do discurso pedagógico.

“Crítica”: evidenciação de outro(s) sentido(s)

A palavra “crítica” aparece com ênfase na interlocução dos leitores de análise. Essa palavra, empregada na pesquisa para adjetivar o ensino como “ensino crítico” e o leitor, como “leitor crítico”, suscita análise. Explícito aqui que crítica está no sentido de poder visualizar objetos discursivos de outros lugares de dizer, notar diferenças e a relatividade dos sentidos. A postura do leitor que esbarra nas palavras para interrogar-lhes o sentido relaciona-se ao exercício da crítica na leitura e análise de textos pretendida.

Essa “crítica” não se coaduna com o objetivo de conscientizar o aluno-leitor, não compreende um lugar de emancipação para o qual deverá o sujeito deslocar-se, não busca desocultação ideológica. Crítica significa reconhecer diferenças de sentidos das palavras e textos, diante da heterogeneidade da linguagem e dos sujeitos. Ler para constatar a manifestação da presença do outro interlocutor e do Outro cultural, inscrita na palavra em uso pelos sujeitos condiz com o sentido de crítico na pedagogia de leitura discursiva proposta.

A proposta de interlocução com os alunos no trabalho pedagógico não garante a efetivação de sintonia com o jovem sobre ser um aluno crítico, fazer uma leitura crítica. Qual a garantia da adesão do aluno às práticas pedagógicas de leitura que propomos na escola, mesmo que as tenhamos embasado em teorias que julgamos as melhores, mesmo que organizemos as condições que cremos sejam as mais favoráveis?

A instituição escola tem mostrado suas limitações, quanto à possibilidade de atender à multiplicidade de fatores ligados às diferenças, os quais complexificam o ensino e a aprendizagem. Não podemos pensar o ensino da leitura como universal, dirigido a alunos homogêneos. O fato é que culturas diversas, reunidas na escola, costumam criar impasses. Torna-se difícil lidar com realidades de grupos em que as diferenças são grandes entre os alunos e mesmo entre o professor e o grupo. Problemas sociais, individuais, geracionais, lingüísticos e existenciais de diversos tipos in-

terferem na interlocução entre os sujeitos. Cabe lembrar que a palavra "indisciplina" continua em pauta no discurso dos professores, designando situações diferenciadas que emergem na sala de aula (Mutti, 2002)... Fatores organizacionais (séries, currículos a serem cumpridos, modos de avaliação e outros rituais) operam no sentido de perpetuar relações de poder concernentes com os papéis tradicionais que cada protagonista desempenha, permeando as práticas e enrijecendo as relações.

Com-sentir na relação pedagógica

Envolvido nos procedimentos tradicionais de disciplinamento, através de relações imaginárias, o professor antecipa como cada aluno vai receber as atividades de ensino propostas e também as possíveis resistências. Contraditoriamente, o disciplinamento é necessário para que aconteça a inserção dos alunos nos campos de conhecimento tomados para ensino. Por esse motivo, a assimetria subjaz a toda relação pedagógica, que se constitui com essa tensão desde o seu âmago. Uma saída possível desse impasse é que ambas as partes consintam em implicar-se com a mediação estabelecida. Como os materiais didáticos lidam com essa necessidade de engajamento do sujeito-aluno na atividade de leitura, consentindo com o contrato pedagógico a ser estabelecido?

Para esse com-sentir não são admissíveis tarefas meramente impostas. Ensejam-se práticas de orientação e troca, numa sincronia entre posições diferentes que necessitam uma da outra sem perda da especificidade de cada uma. Supõe-se que a flexibilização de papéis tradicionais de professor e de aluno não é natural ao discurso pedagógico, por isso a necessidade de encontrar alternativas viáveis do referido com-sentimento, de sentir junto à relação pedagógica. Mas isso depende sempre de um trabalho dos sujeitos para repensar as possibilidades de pôr em prática a relação pedagógica com novo sentido. Será preciso suportar, entretanto, o fato de que em qualquer trabalho de sala de aula, mesmo com atividades negociadas, haverá ritmos e comportamentos des-ordenados e mutantes, a cargo dos sujeitos.

Tarefa a cumprir ou compromisso de trabalho?

Retomo ainda a expressão "ler e analisar textos", no sentido de que ler e analisar podem corresponder a atividades complementares sem que sejam interdependentes. É possível fazer uma leitura sem indicação de análise, mas a análise depende da leitura.

Levar um texto para leitura em classe é menos marcado pedagogicamente do que levá-lo junto com um material didático escrito de orientação, que torna a direção da leitura mais convergente.

Nos materiais pedagógicos com diálogos estabelecidos por escrito, pressupõe-se que o aluno trabalhe ativamente, escrevendo sobre o que leu. Trata-se de uma concepção pedagógica que vê o aluno como ativo. Pode ocorrer, porém, o indesejado: que o compromisso de trabalhar para produzir sentidos seja significado como mera tarefa a cumprir. Esse sentido se vincula a comportamentos tais como: passar diretamente a dar respostas a solicitações de questões, com base apenas na leitura de trechos que acha que estão mais diretamente vinculados às questões do roteiro de análise; responder laconicamente às questões; copiar trechos do texto como respostas; deixar questões em branco etc.

Como fazer com que um roteiro de análise de leitura signifique para o aluno mais do que uma tarefa a ser cumprida? De novo, não há uma receita, pois o ensino e a aprendizagem envolvem sujeitos complexos. O mundo da vida, multifacetado, interfere nas relações. No entanto, quando se trata de elaborar roteiros para ensino de leitura, a qualidade da interlocução entre professor e aluno contida nesses materiais pode tornar-se um ponto importante para facilitar a interação. Cabe ao professor elaborar questões desafiantes, nas quais fique claro que ele se situa como mais um leitor do texto, que dialoga com o aluno com interesse na leitura dele, para saber mais sobre como ensinar. Supõe-se que o interesse em ensinar bem passe na interlocução pedagógica. Nesse sentido, quando se trata de elaborar perguntas por escrito, inseridas em um roteiro de análise, elaborar questões interessantes para falar sobre as leituras de um texto não consiste num trabalho unilateral do professor; os alunos que se engajam no trabalho de aprender a questionar os textos ajudam o professor na tarefa de formular perguntas, com seus comentários e sugestões, suscitadas pelos próprios efeitos de sentidos divergentes que são capazes de produzir. As perguntas feitas representam uma mediação à leitura do aluno; justamente por estarem num lugar entre a leitura do professor e a do aluno é que as perguntas merecem toda a atenção quanto a sua formulação.

A produtividade

Torna-se importante que os alunos, nas respostas que dão aos diálogos estabelecidos nos roteiros de análise dos textos que leram, se sintam autorizados a formular os seus próprios sentidos, mesmo

que estes pareçam muito divergentes, em relação à orientação representada nas solicitações. Considera-se, no entanto, que os roteiros devam apresentar uma sistematicidade quanto aos procedimentos de abordagem de análise que facilitem ao aluno-leitor sua filiação à forma de abordagem objetivada, para que esta se torne familiar ao leitor.

Para a leitura discursiva ensejada, buscou-se dar relevo ao elemento visual; considera-se a silhueta dos textos em suas diferentes tipologias, seus formatos, tamanhos de letras, ilustrações, que junto com os signos verbais são “lidos”, fazendo parte da produção de sentidos pelo leitor. Estas são formas do discurso da escrita de textos convencionadas, com as quais o leitor se depara, reconhecendo-as e habilitando-se a descrevê-las e dialogar com os autores que as usaram para produzir sentidos em seus textos.

Os roteiros analisados suscitam que os alunos estabeleçam relações entre o dito e seus conhecimentos do mundo. Suas experiências de vida, relatadas, servem para dar sentido à leitura do texto. Cada leitor conduz essa relação de um modo diferente, concebendo-a em palavras suas. Saber-se autorizado a manifestar os seus sentidos é um primeiro passo para tornar-se leitor. Disso decorre a importância pedagógica de incentivar a produtividade do leitor, o qual fala sobre sua leitura. Deixar falar, dar a palavra, como recomendou Paulo Freire, é importante para abrir os sentidos à multiplicidade, e não fechá-los para privilegiar um lugar definido onde chegar, no discurso pedagógico. A produção de sentidos se dá pelo uso da língua; língua que já está lá quando o sujeito a usa, mas que passa a fazer sentido para ele nesse próprio uso no lugar de dizer em que se encontra, como sujeito. Justifica-se enfatizar a prática de estranhar o emprego lexical e gramatical nos textos lidos, quando se ousa buscar o sentido no contexto, questionando o emprego que os protagonistas do discurso fazem das palavras. Rompendo com empregos da língua que parecem naturais, é possível fazer emergir sentidos outros.

Essa reflexão sobre a língua e o contexto, embora talvez se possa considerar como um mecanismo bastante empregado pelos usuários da língua no cotidiano, não parece ser um procedimento automático, quando se trata de leitura na escola. Na tradição, a leitura feita na escola costuma fechar e não abrir os sentidos à multiplicidade. Se, pois, é necessária a intervenção do professor, direcionando a interpretação do aluno, para que se estabeleça o ensino e a aprendizagem, como fazê-lo está em questão. Dialogar com referenciais teóricos para confrontá-los com a prática é um caminho. Discutir com os outros professores na busca de “consensos” a

serem testados na prática é salutar. É preciso, sobretudo, se tornar um interlocutor dos alunos. O professor depende de seus alunos para aprender mais sobre como estabelecer uma interlocução pedagógica com turmas e alunos que são sempre diferentes. A leitura “discursiva” assume também o efeito de sentido de valorizar a interlocução entre os sujeitos, pois estes são os “produtores” de sentidos, em suas diferentes perspectivas.

Autoria

A leitura discursiva ressalta a “autoria”. Dentre as outras possibilidades de sentidos que essa palavra suscita, aparece, nos roteiros, a partir do referencial teórico discursivo (Orlandi, 1988) como uma função enunciativa do sujeito, compreendendo a dupla face escritura e leitura, com seus respectivos sujeitos, autor e leitor. Mesmo considerando que a textualização envolve a dispersão de discursos, coexistentes num mesmo texto, o autor, no desempenho de sua função, responsabiliza-se pelo efeito de fechamento do sentido no texto que elabora, assumindo posição de sujeito no discurso ao qual se filia, assinando-o. Reflito sobre o quanto essa posição pode ser mutável; as posições assumidas pelos sujeitos fazem parte da constituição de sua identidade, sim, mas as identidades são mutáveis e complexas quanto à pluralidade de sentidos que nele habitam, considerando-se as várias dimensões da vida em que o indivíduo se constitui como sujeito, concomitantemente.

Como ser autor de sua leitura, considerando-se que se está inserido no discurso pedagógico? Como pode uma pedagogia de leitura auxiliar o leitor a formular a sua interpretação? Formular tais problemas talvez ajude a encontrar alternativas de respostas...

É preciso que o leitor se insira na rede de sentidos interdiscursivos, deslocar-se a já-postos para significar pela sua palavra; essa palavra do leitor, permitida na sala de aula, dá à leitura o sentido de posicionar-se diante do que lê. Surgem sentidos diversos que têm relação com as demais leituras já feitas com as quais o leitor vai dialogando, sem que o sentido jamais se complete e sem um só parâmetro entre os diversos leitores. O fato de que se está inserido no pedagógico não vai representar somente restrição, mas também a oportunidade de praticar sistematicamente a autoria.

“Posições de sujeito”

O aluno pratica a assunção de posições de sujeito no discurso. Ele estabelece relação entre os enunciados referentes a cada posição de sujeito que apreende e, inclusive, é solicitado a formular enunciados que seriam dizíveis nas posições apagadas na linguagem do texto, tal como o sujeito-autor o formulou, de acordo com a formação discursiva na qual se insere. Ele está fazendo, com isso, um exercício de uso da língua que é de ordem discursiva. Ele se esforça em formular, discursivamente, de um outro lugar de enunciação, representando outra posição de sujeito.

Destacou-se, assim, o conceito discursivo de posições de sujeito. Através desse conceito, foi possível trabalhar a concepção de que, nos diferentes textos para leitura, coexistem posições de sujeito diversas, representadas na materialidade lingüística. No texto, essa diversidade fica apagada, de tal modo que o texto parece unívoco e homogêneo, mas é heterogêneo quanto às vozes que ali se abrigam e se dispersam. Esse apagamento consiste num efeito da própria função autor.

Supõe-se que o aluno constitui-se como um sujeito-leitor que aprende a questionar os textos lidos, participando do projeto pedagógico. Aprender assume o sentido de filiar-se à forma de produzir sentidos através da leitura, representada na proposta pedagógica na qual se insere. Espera-se que o sujeito-leitor, como aluno, incorpore a experiência de leitura e análise de textos na sua história de vida escolar. Em síntese, a pedagogia de leitura, manifestada através de um projeto pedagógico de leitura discursiva com a feição descrita, pauta-se de acordo com o objetivo de criar condições para que os alunos se constituíssem como leitores capazes de perceber relações entre discurso e texto através do conceito de autoria vinculado ao de posições de sujeito. E que percebessem também o discurso pedagógico representado no projeto de ensino do qual participam na posição de sujeito-aluno.

A prática do conceito de posições de sujeito na linguagem traduz-se ainda quando o aluno é solicitado a explicitar quais os enunciados que se referem a cada posição de sujeito depreendida na leitura e se concorda ou não com os dizeres concernentes a cada posição.

O sentido de político na prática da interlocução

Voltando ao sentido de político na prática da interlocução, ressalta-se o estímulo à palavra dita sobre a leitura feita, para que o

aluno possa ter facilitada a sua interpretação, o seu sentido. A interpretação vinculou-se à participação, buscando-se evidenciar que os sujeitos protagonistas do discurso, representados nos textos lidos, participam, produzindo sentidos na linguagem. Ao mesmo tempo, constata-se que são os sujeitos que produzem os sentidos, não sendo estes fixos, não havendo verdades imutáveis. Os sujeitos foram autorizados a participar com a sua leitura, com a sua interpretação, posicionando-se sobre as questões sociais representadas nos textos. Perceber essas posições através dos protagonistas dos discursos de que o texto fala, através do modo como o sujeito-autor organizou seu texto, relacioná-las entre si para posicionar-se, concordando ou discordando. Os roteiros enfatizam a concordância ou discordância do aluno com o que enuncia cada protagonista do discurso e com a própria metodologia de leitura vivenciada.

Poder-se-ia relacionar esse trabalho com análise de leitura ao enunciado “educar para a cidadania”, que na atualidade tem recorrido no discurso educacional? Em sua generalidade, e até porque já é dado legal que somos todos cidadãos da república, tal expressão reclama sentido na prática. Por que seria preciso educar para a cidadania, se ela já nos é dada pelo regime jurídico que nos regula? Cidadania vista como algo que depende de educação, conserva o sentido de participação que já está presente no original jurídico, organizador da sociedade de governo representativo, pois os governantes são eleitos como representantes do povo. Educar para a cidadania requer educar para a participação, pois de qualquer maneira a representatividade se faz através da participação, direta ou indireta. A dimensão do político está na forma de participação. Na proposta de leitura, educar para a participação significa praticar na análise de textos posições de sujeito que dialogam, se defrontam, se aliam, representadas por protagonistas do discurso. Esse questionamento dos textos lidos leva à inclusão do aluno nesse diálogo, posicionando-se diante de problemas da vida social a que remetem os textos. Não se trata de conscientizar o aluno para levá-lo a assumir uma só posição determinada fixa, mas sim de familiarizá-lo com o funcionamento da linguagem na vida social em que atuam os sujeitos que usam a língua para significar a sua existência. Nos textos com os quais convivemos no cotidiano, essa dimensão está sempre presente, de uma forma mais marcada ou não.

Não se fixa um lugar de chegada nessa educação no sentido político. Entende-se que trabalhar com o aluno o modo como os sentidos se constituem na linguagem no seio das relações entre sujeitos em suas existências é trabalhar o político na sua base que é o convívio social. Desse modo, incentivar a interpretação do aluno

para o conhecimento e a participação a que tem direito faz parte do sentido político que a educação tem em sua origem, mas que precisa ser reinventado nas práticas pedagógicas do cotidiano.

A palavra do sujeito-leitor

Trabalhar no sentido de que o poder não está fixo, mas sim que é exercido pelos próprios sujeitos, como diz Foucault (Gore, 1994), é desenvolver o sentido político da educação. Mas não é preciso que os textos escolhidos para leitura em sala de aula junto aos alunos sejam, forçadamente, conscientizadores ou inculcadores. Remeto aqui ao artigo escrito por Soares (2000) com base em sua prática de ensino, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. A designação da educação como específica para jovens e adultos, nome que consta na lei educacional, aponta para uma política educacional dirigida à retomada da escolaridade que não pôde ser cumprida na época regular. Talvez devido à origem política dessa educação, dirigida à restituição da escolaridade àqueles que não a usufruíram na época regular, o ensino para essas turmas significou-se, em alguns contextos, como inculcação de discursos sobre a perda de direitos, repercutindo no trabalho de leitura e de produção textual. Disso ela discorda, quando diz: "[...] não foi preciso que eu ficasse dando discursos sobre a importância da participação política, ou ficasse tentando 'conscientizar' os alunos através da 'revelação de verdades' que supostamente conheço sobre nossa estrutura social".

Argumenta que a imposição de supostas verdades "desvaloriza os saberes dos alunos", o que, na sua concepção, "é fazer política de forma autoritária", e afirma: "acredito em um fazer político de baixo para cima, onde as pessoas protagonizem as discussões e sintam-se sujeitos do que se constrói de conhecimento em sala de aula". Nesse sentido, discutir textos de tipologias variadas e temáticas do cotidiano suscita "trazer à tona as histórias de vida dos alunos", que são vinculadas às leituras. Lastima, porém, que essa prática costuma ser "desautorizada" pela academia, estendendo o que acontece no ensino de adultos até a universidade, quando diz: "na academia, não podemos inferir nossas experiências de vida nos textos, isto não é considerado como análise legítima; a experiência dos sujeitos não interessa à crítica literária, e sim, a interpretação dentro de contextos mais amplos". Esse efeito de sentido mostra desacordo com o cerceamento das diferenças para atingir um padrão tradicional, calando o que o leitor teria a dizer sobre o texto que leu.

Também difere da tradicional a posição pedagógica na qual se incentiva o sujeito-aluno a escrever seus "memoriais", uma modalidade discursiva que pareceu condizente com a realidade do aluno-adulto. Essa designação, segundo a posição pedagógica assumida por Jardim (2000), aponta para a valorização dos sentidos dos alunos leitores adultos, na leitura de textos, a partir dos relatos das suas "histórias de vida", ressaltando-se o que os leitores têm para contar ou que desejam contar de sua fábula pessoal. A produtividade linguística do sujeito que narra é o ponto de partida para a construção de uma história de leituras que se enriquece com a escolarização, de modo que o que se compreende como "histórias de vida" se imbricam no sentido de "histórias de leituras".

Neste momento, coloco um ponto final no meu texto, com a certeza da incompletude do sentido. Apesar das costuras que pretendi fazer, há sentidos que escapam, enquanto que se luta, ingloriamente, para capturá-los nas nossas formulações. Na análise que consegui fazer, busquei revisitar práticas pedagógicas que dizem sobre a leitura de textos na escola e, à medida que foram apontados efeitos de sentidos vinculados à tematização do político e palavras que o designam no discurso pedagógico, abre-se a possibilidade de ampliar a reflexão.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1998.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- COLLINOT, A. Les fils du discours. Une interrogation sur la thématization. In: Um lieu d'inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne. *Les Carnets du CEDISCOR*, 1, 1992, p. 109-153.
- COURTINE, J. J. O chapéu de Clementis. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra, 1999.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- GORE, J. Foucault. Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- JARDIM, Rafael P. *A travessia do leitor. Histórias de vida e de leitura*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MUTTI, R. M. V. *Do texto ao discurso no ensino de língua portuguesa no segundo grau e o desenvolvimento cognitivo do adolescente*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre: PUCRS, 1993.

———. Efeitos de sentidos sobre disciplina no discurso dos estagiários. In: *Na Contracorrente da Universidade Operacional*. Florianópolis: UFSC, IV ANPED-SUL, nov. 2002. (CD-ROM)

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed.UNESP, 2000.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

———. *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

———. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *O papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PETIT, Gérard. La désignation de 'timbre-poste'. In: BEACCO, J. C.; MOIRAND, S. Les enjeux des discours spécialisés. *Les Carnets du CEDISCOR*, 3, 1995, p. 28-62.

SOARES, Luciana F. *Esperanças de novos horizontes: apontamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem em EJA*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, dez. 2000.