

Sujeitos de linguagem

Marise Manoel*

Resumo

Este artigo busca contribuir para o debate acerca do trabalho com o *texto* em sala de aula, despertado por professores de diferentes disciplinas curriculares, de instituições de ensino públicas e privadas. Está dividido em quatro partes, que se inter-relacionam na exposição de algumas considerações sobre a noção de sujeito, assumindo a perspectiva da análise de discurso, em que a subjetividade é incorporada ao estudo da linguagem e do discurso enquanto instância de instauração de sentidos. A prática da leitura é examinada no seu aspecto histórico, e são consideradas as implicações pedagógicas daí decorrentes. São apontadas ainda algumas estratégias de leitura, mostrando que a apreensão de um texto está ligada à ação responsável do leitor.

Palavras-chave: discurso; texto; leitura.

Abstract

The article aims to contribute to the debate on working with texts inside a classroom, raised by professors of different subjects in private and state institutions. It is divided in four parts, inter-related to show some considerations about the concept of subject seen through speech analysis, where the subjectivity is incorporated to the study of language and speech while a cause of senses incitation. The use of reading in class is examined historically and consideration is given to resulting pedagogical implications. Some reading strategies are also presented showing that acquiring the content of a text is linked to the readers responsibility.

Key-words: speech; text; reading.

* Mestre em Linguística/Análise de Discurso pela Universidade de Campinas (Unicamp), Professora de Língua Portuguesa no Centro Universitário Positivo (Unicenp), pesquisadora do Iparides.
E-mail: <marisem@pr.gov.br>

Introdução

O debate sobre a produção da leitura e de textos escritos, como prática de sala de aula, é condição necessária para se enfrentar o desafio cotidiano de orientar o aluno e mostrar a ele a perspectiva de ampliação de sua autonomia intelectual.

As considerações formuladas neste artigo constituem tão-somente um momento de sistematização de algumas leituras, particularmente das obras de Eni Orlandi e Angela Kleiman, cujas pesquisas vêm, há muito, propiciando a professores de todos os níveis de ensino uma reflexão importante sobre as condições em que ocorrem a leitura e a escrita. Assinala-se aqui a concordância com as premissas metodológicas da escola francesa de análise de discurso, cujos princípios epistemológicos e procedimentos analíticos tornam mais crítica a reflexão sobre a linguagem. Pode-se aprender com essa abordagem que é preciso muita atenção ao avaliar o trabalho do aluno para não se reproduzir simulacros lingüísticos e predições tecnicistas que concorram para sedimentar uma prática social alienada.

O artigo está estruturado em quatro itens. No primeiro item – *Para pensar o texto como discurso* –, apresentam-se algumas considerações sobre a noção de sujeito, assumindo a perspectiva da escola francesa de análise de discurso, em que a subjetividade é incorporada ao estudo da linguagem e do discurso enquanto instância de instauração de sentidos. No segundo – *A leitura e as histórias de leitura* –, procura-se mostrar que a leitura tem sua história e os textos têm relação com outros textos. No terceiro item – *Estratégias de leitura* –, busca-se evidenciar como a apreensão de um texto tem a ver com a ação responsável do leitor. No último – *Parâmetros para a produção de texto* –, listam-se alguns critérios ligados à avaliação e autocorreção, para possível aproveitamento pelos professores.

1 Para pensar o texto como discurso

A forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido (Roland Barthes).

Em seu livro *Fazer dizer, querer dizer*, Claudine Haroche (1992), abrindo reflexões sobre diferentes aspectos da produção da subjetividade na linguagem, discute criticamente os fundamentos da “forma sujeito” à luz da teoria crítica da análise de discurso (escola francesa). Trabalhando algumas de suas posições, Eni Orlandi (1988), livre-docente do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp, reexamina a história da palavra “texto” e sua relação com o sujeito ao longo do tempo. Vale a pena reproduzir o seguinte trecho de *Discurso e leitura*:

A palavra texto, no século XII, significa “livro de evangelho”. No século XIII, perde seu caráter estritamente sagrado para ter um sentido mais geral. Passa, então, a designar qualquer texto, sagrado ou profano. Isso acontece dada a pressão de textos profanos: a grande quantidade de textos aristotélicos. Distingue-se, nessa época, entre textos *autênticos* (sagrados) e comentários (profanos). Mais tarde, autêntico vai-se referir não mais à distinção entre sagrado e profano, mas entre o autor (ou aquele que é reconhecido como autor) e o que não o é.

Do mesmo modo, podemos observar que a palavra *interpretar*, assim como a palavra *interpretação*, datam do meio do século XII. No entanto, é preciso notar que a “interpretação” era única (dada pelo mestre, na “determinatio”) e não podia ser reivindicada como fato de um indivíduo. A palavra *intérprete* data do século XIV. Antes disso, pela observação dos exercícios pedagógicos religiosos medievais – “lectio” (leitura como mera e estrita repetição), “quaestio” (pergunta enquanto sinal de humildade), “disputatio” (questões alternativas) e “determinatio” (a resposta única) – podemos perceber que, embora sejam tentativas de assujeitamento do indivíduo (à religião, ao Estado), esses exercícios acabam

por possibilitar um deslocamento no modo de relação do sujeito com o signo, com a escrita, sem deixar de modificar sua relação com o conhecimento.

No entanto, apesar desse modo de assujeitamento, começa a haver uma intervenção cada vez maior do jurídico sobre o religioso, no sentido de que começa a aparecer explicitamente um sujeito. Esse processo atinge seu ponto máximo com o romantismo, no século XIX, século do individualismo triunfante (ORLANDI, 1988, p.48).

Historicamente, observa-se então uma passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo), em que o homem, antes subordinado ao discurso religioso, passa a uma subordinação menos explícita, a do Estado, que lança a idéia de um sujeito livre e não determinado em relação às suas escolhas: é o “sujeito de direito”.

Tem-se assim que a submissão a um Deus dá lugar à crença no Estado, e que as diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidades. O Estado, as Leis, fundam sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a idéia de coerção ao mesmo tempo em que fazem com que ele tome consciência de sua autonomia. Nesse sentido, ele é livre e responsável, mas submisso a essa forma de assujeitamento mais abstrato, de estatuto jurídico.

Orlandi (1988, p.50) observa, a partir dessa formatação histórica do sujeito, como se dá a formação da noção de sujeito-leitor: ele “apresenta-se como esse sujeito capaz de livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições...”. Ele é livre para atribuir sentidos aos textos, mas apenas alguns sentidos (não todos).

Ainda, em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, a autora retoma M. Pêcheux

(1975) para assinalar um processo da constituição do discurso: o “esquecimento número um”, de ordem ideológica e que se dá na instância do inconsciente (caracterizado como uma defesa do eu), que resulta no fato de que “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete um sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem dizendo as primeiras palavras que significariam exatamente o que queremos” (ORLANDI, 2000, p.34-35). Submetido a esse efeito, o sujeito pensa ser a fonte de seu dizer, a origem de sua mensagem.

Lembra-se aqui uma passagem curiosa do estudo de Alberto Manguel (1997, p.89-90) sobre a história da leitura que corrobora este percurso. Conforme o autor, em todas as sociedades letradas “aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura”. Referindo-se à sociedade medieval judaica, o autor, dentre outros episódios ilustrativos desse modelo, relata o seguinte: “O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras”.

Neste artigo, trata-se de uma forma de assujeitamento: a “forma sujeito”. E o assujeitamento supõe a repetição. Assim, todo processo de produção de textos implica um processo de recepção de outros textos já dados na cultura.

2 A leitura e as histórias de leitura

Lemos para fazer perguntas (Kafka).

Da perspectiva da análise de discurso, entende-se com Orlandi (1988, p.35-40) que a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão lingüística, pedagógica e social, dimensões importantes para a sua compreensão. Assumindo-se essa posição, relacionam-se a seguir algumas indicações da autora para auxiliar nesta reflexão.

- a) a leitura não pode estar restrita a seu caráter técnico; ser tratada apenas em termos de estratégias pedagógicas mais imediatas. Não deve apresentar apenas caráter instrumental – esse é um dogma clássico, pois, como ensina Barthes (1974, p.148), “foi de uma escritura única, ao mesmo tempo instrumental e ornamental, que a sociedade francesa dispôs durante todo o tempo em que a ideologia burguesa triunfou”. Barthes fala de uma língua higienizada, depurada, clara, sem as marcas indesejáveis que a subjetividade espontânea do homem comum pode elaborar;
- b) a leitura deve ter uma importante função no trabalho intelectual desenvolvido na escola, intimamente vinculado ao contexto sócio-histórico mais amplo;
- c) a proposta da maioria das escolas brasileiras (o termo “escola” está sendo utilizado no sentido mais geral de estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo) é a da classe média – da burguesia que proclama o ideal de igualdade, produzindo, entretanto, uma desigualdade real –, que estabelece o

que é o conhecimento dominante, legítimo, e o que é o conhecimento menos rigoroso, fácil, rebaixado;

- d) se se pensa, com esse corte de classe, que é necessário aderir ao conhecimento legítimo, é preciso pensar também na necessidade de se lutar para criar espaços para a elaboração de outras formas de conhecimento que tenham a ver com o conhecimento efetivo do aluno em suas condições sociais concretas;
- e) as escolas propõem, de forma homogênea, que todos leiam como a classe média lê, produzindo-se assim um reducionismo;
- f) é preciso trabalhar com uma forma de leitura que permita ao aluno reelaborar sua própria história de leitura, a história de leituras de outros textos que não os indicados e a história de sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Diferentemente, cabe assinalar, entender a leitura do ponto de vista da lingüística imanente é tê-la como decodificação: o texto tem um sentido e o aluno deve apreender esse sentido. Na perspectiva da análise de discurso, porém, a leitura não é apenas decodificação, mas apreensão de um sentido, de uma informação que está dada no texto. O texto não é apenas produto, mas significação. Assim, o leitor não apenas apreende o sentido que está no texto, mas atribui sentidos a ele (cria, faz associações), compreende o texto. A leitura é o momento crítico da constituição de um texto, um momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.

Assim, é preciso compreender e levar em conta, desde logo, pelo menos três pontos essenciais no processo pedagógico (ORLANDI, 1988):

- a) o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem. A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, mas ele convive com diferentes formas de linguagem. O aluno não lê só na escola, mas também fora dela. Ele convive com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com o som, com a imagem, com linguagens artificiais. Essas linguagens se articulam em vários momentos. E é essa articulação que pode ser explorada na escola;
- b) não se pode excluir a relação do aluno com outras linguagens e sua prática de leitura não-escolar. O aluno não está no grau zero. O seu conhecimento é suposto pela escola, mas recusado, desvalorizado. Isso cria uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem – para que o ensino não seja inteiramente coercitivo, seria conveniente explicitar que o aluno não está no grau zero, nem o professor se encontra no grau dez;
- c) cabe dizer que, se considerada a dimensão das formações imaginárias, constitutivas do funcionamento do discurso, há um jogo de imagens, de antecipações, que conta nessa relação: o aluno é a imagem social do aluno, qual seja, aquele que não sabe e está na escola para aprender, e o professor é idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar – aqui há um apagamento do cientista, pois o saber do pesquisador, apropriado pelo professor, confere a este a posição de autoridade definitiva.

O sujeito-leitor tem sua história, assim como as leituras têm sua história. Para um mesmo texto, são possíveis leituras em determinadas épocas que não o seriam em outras, e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. Pode-se ler um mesmo texto de modo diferente em épocas, ou condições, diferentes. Muitos textos sagrados da antiguidade são hoje lidos como literatura. É certo que há leituras previstas para um texto, mas essa previsão não é absoluta, não é definitiva. A partir daí, podem ser lançadas hipóteses para fazer avançar o processo de ensino-aprendizagem.¹

Nessa perspectiva, Orlandi (1988) coloca duas questões importantes para esta reflexão:

- a) Os textos têm sua história; há uma sedimentação dos sentidos (conforme Barthes (1974, p.131), “todos conhecem, por exemplo, o conteúdo eternamente repressivo da palavra *Ordem*”);

¹Referenciando com todo o cuidado que se deve ter ao lidar com resultados de pesquisas cujo escopo se desconhece, focaliza-se neste artigo um jovem (e ele está em todas as instituições de ensino médio e superior) cujo perfil se pode desenhar pelos seguintes dados, retirados da **Revista Istoé/1659-18/7/2001**, matéria de capa: 1) em relação às “atividades mais frequentes”, eles optam por: 87%, ouvir música; 84%, ver televisão; 71%, falar ao telefone; 65%, estar com amigos; 61%, ir a festas; 53%, ler revistas; 48%, ir a lanchonetes; 48%, ir a shoppings. 2) em relação aos “sete valores capitais”, apresentam: **individualismo** = distante das utopias e de projetos coletivos; o jovem estabelece inúmeros compromissos, todos tênues; **hedonismo** = o lema é “ficar numa boa”; a busca de auto-satisfação e de prazer é frenética; **conservadorismo** = o jovem cresce no sistema e não promove rupturas; consome a transgressão dos outros como espetáculo; **vida videoclipe** = dedica pouco tempo a cada uma das inúmeras, e simultâneas, atividades que tem; **diluição da hierarquia** = descarta formalidades diante das autoridades e faz questão de manifestar sua opinião; **culto ao corpo** = valoriza o corpo como suporte da hiperatividade e veículo de sedução, utilizando muito as práticas esportivas; **capitalismo** = deseja o poder econômico e tem prazer em consumir tudo que se lhe oferece, sem culpa (pesquisa realizada com 500 jovens de classe média e alta, com idade entre 11 e 19 anos).

- b) Os textos têm relação com outros textos – Manguel (1997, p.33) relata: “aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”.

A legitimação desse processo histórico da leitura se faz pelas instituições. No caso da escola, basicamente pelo livro didático – que traz uma leitura já pronta para o aluno e para o professor. A leitura já feita de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível. Para melhor compreender essa previsibilidade, serão mencionados a seguir dois processos que jogam papel importante na constituição dos sentidos.

2.1 A tensão entre paráfrase e polissemia

A linguagem, em seu funcionamento, assenta-se na tensão entre dois processos que trabalham o mesmo e o diferente. São eles:

1. A paráfrase – a leitura parafrástica se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução/reformulação do sentido dado pelo texto-fonte, para a produção de um texto-derivado). A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase reproduz o dizer estabilizado, sedimentado, previsível. Para o aluno, parece significar o velho, o sem importância, porque ignora que a paráfrase é fundamental como um ponto de partida, pois esse processo contribui

O sujeito-leitor tem sua história, assim como as leituras têm sua história. Para um mesmo texto, são possíveis leituras em determinadas épocas que não o seriam em outras, e leituras que não são possíveis hoje o serão o futuro

para a coesão do texto, à medida que articula informações novas e antigas.

2. A polissemia – a leitura polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Trata-se de livre interpretação. Na polissemia, tem-se o deslocamento, a ruptura dos processos de significação. É o discurso imprevisível. Para o aluno, aqui estaria o novo, o espaço da liberdade.

Para ilustrar essa tensão, registra-se um momento significativo de um debate em sala de aula. O professor pergunta aos alunos o que haviam lido nos últimos meses que tivesse modificado seu modo de ver o mundo, ou provocado alguma inquietação, alguma dúvida, algum prazer ou desconforto intelectual. Um dos alunos disse ter lido uma matéria em jornal local sobre o crescimento da pobreza em Curitiba. A matéria, segundo ele, afirmava que a cidade apresenta um índice de “miséria de mais de 43%”. Foi indagado então se teria condições de dizer para a turma quais seriam as principais causas dessa pobreza crescente. O aluno tinha convicção de que a “propaganda” era a

causadora da pobreza. Explicando-se melhor, disse que “a propaganda da cidade ecológica, da cidade melhor do mundo para se viver, da cidade que tem emprego para todos” atraiu os pobres e desempregados: “os pobres vieram para cá e a cidade está perigosa, tem muito crime”.

Pode-se refazer aqui o percurso de sua leitura. Ao dizer que “os pobres vieram para cá”, o aluno admite, aceita, que não havia, antes disso, pobres em Curitiba, nem mesmo criminalidade. Ademais, associa em sua fala pobreza à criminalidade, um mito burguês

clássico. Sem explorar outros pontos (como, por exemplo, qual o jornal lido, se a matéria estava assinada, qual era a fonte da pesquisa etc.), ressalta-se o fato de que o aluno, ao formular a paráfrase da matéria jornalística, reproduziu o discurso legítimo, governamental, da “Curitiba ecologicamente correta”, a despeito de pensar estar fazendo uma crítica da realidade de injustiça social da cidade.

Em sua compreensão, Curitiba é a melhor cidade para se morar, não fossem “os pobres” e “criminosos” (ou criminosos porque pobres) que para cá vêm atraídos pela propaganda governamental. Assim, sua consideração sobre as causas do aumento da pobreza está subordinada a um discurso pronto, já dito, já formulado e reiterado pelos meios de comunicação de massa. Seu texto é um exemplar de sua subordinação aos sentidos que se cristalizam, histórica e ideologicamente, sobre a cidade de Curitiba. Ao fazer a crítica da pobreza instalada na cidade, ele reforça o dado, o previsível, o sentido de cidade ecológica (hoje “capital social”) aceito como legítimo.

Para os propósitos deste artigo, importa ainda trazer à luz mais dois conceitos importantes ligados aos processos polissêmicos e parafrásticos trabalhados por Orlandi (2000, p.36-37):

1. A criatividade – que implica a ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente e produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos em sua relação com a história e com a língua. Desse modo, irrompem sentidos diferentes.
2. A produtividade – que é a criatividade, ou a “criação”, em sua dimensão técnica; a reiteração de processos já cristalizados. A produtividade, que é regida pela

paráfrase, mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço do dizível – produz a variedade do mesmo. Exemplo disso é o que se vê na mídia, como no caso das novelas, dos programas de humor. Trata-se de desempenho produtivo e não exatamente criativo, no sentido da instalação de rupturas.

Na escola, muitas vezes fica-se no limite: dar nota baixa para aquele aluno que “mudou o texto”, e deixar seguir sem orientação aquele aluno que foi produtivo, ou seja, que reproduziu convenientemente os textos indicados.

A reprodução/reformulação de modelos, a paráfrase, é desejável na escola. Mas é preciso que se vislumbrem também os componentes do plano estético e da invenção/criação. Para tanto, o professor pode introduzir elementos de mudança na dinâmica de leitura e produção, esclarecendo para o aluno, por exemplo, as relações intertextuais dadas no texto.

3 Estratégias de leitura

... a tensão que habita as palavras e as lança para a frente é um ir ao encontro de algo. As palavras buscam uma palavra que dará sentido à sua marcha, fixidez à sua mobilidade (Octavio Paz).

Quando se fala em estratégias de leitura, busca-se apoio também nos estudos da professora da Unicamp Angela Kleiman (1998), observando suas indicações para o modelamento de estratégias metacognitivas e cognitivas prévias à leitura e à produção do texto. A crítica que a autora faz ao ensino tal como ele se dá hoje, sustentado em leituras autorizadas, parece pertinente, pois o ensino não deve “desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais

experientes ou mais poderosos do que o aluno” (KLEIMAN, 1998, p.61).

As estratégias de leitura, juntamente com o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, consistem em operações regulares para abordar o texto. Elas podem ser reconhecidas a partir da compreensão que o aluno tem do texto, que estão ligadas ao seu comportamento verbal e não-verbal. De outro modo, deve-se estar atento ao tipo de respostas que o aluno dá às perguntas sobre os textos, aos resumos que ele faz, às suas paráfrases, até mesmo à maneira como ele manipula o objeto livro.

As estratégias metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais há controle consciente: o aluno é capaz de dizer e explicar a sua ação. Essas estratégias regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Nesse sentido, por meio da auto-avaliação da própria compreensão e da determinação de objetivos para a leitura, os alunos seriam capazes de dizer o que não entendem sobre o texto e para que estão lendo o texto.

Quando o aluno sabe que não está entendendo o texto, pode lançar mão de vários expedientes, tais como: voltar e reler; procurar o significado de uma palavra no dicionário; procurar o significado de um termo recorrente no texto; fazer um resumo do que leu; procurar um exemplo para um conceito. Dependendo de sua dificuldade, o próprio aluno deve criar formas de resolver o problema. Para tanto, é preciso que ele tenha consciência de sua falha de compreensão.

As estratégias cognitivas seriam aquelas inconscientes para o leitor, que ele realiza para atingir seu objetivo de leitura. Trata-se de um conhecimento implícito, não-verbalizado, os chamados “automatismos” da leitura. Esse conhecimento abrange desde aquele sobre como pronunciar o português, passando pelo

conhecimento do vocabulário até o conhecimento sobre o uso da língua. Essas estratégias regem o comportamento automático e inconsciente do leitor.

O leitor proficiente tem flexibilidade e independência na leitura. Ele dispõe de vários procedimentos para chegar onde quer, ou seja, ele regula o próprio conhecimento, ou consegue chegar onde sua vontade consciente determina. A leitura consciente, reflexiva, é realizada com um objetivo em mente; o aluno sabe para que está lendo e, mais, ele compreende o que lê. Ele interpreta o texto seletivamente. No entanto, o que ocorre na escola, na maioria das vezes, é que o aluno é induzido a ler para passar de ano, ou tirar nota na prova. Uma pressão de fora, institucional, é exercida sobre ele – não há condições objetivas, propiciadas, de livre escolha de leituras, como, por exemplo, idas à biblioteca. O aluno exerce atividades mecânicas e sem sentido para ele. Para Kleiman (2000), o contexto escolar não favorece a demarcação de objetivos específicos para a leitura. Normalmente, essa atividade é difusa e confusa, servindo apenas de pretexto para cópias e resumos mal-acabados.

O leitor proficiente (aquele que processa textos), conforme a autora, faz escolhas com base em seu conhecimento prévio sobre o assunto (conhecimento enciclopédico, ou conhecimento do mundo, armazenado na memória semântica e social), sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) e de gênero (conhecimento textual). Daí que é necessário formular um programa de leitura que permita ao aluno entrar em contato com um universo textual mais amplo e diversificado.

Para formar cidadãos críticos, a escola precisa, além de reunir um acervo de obras clássicas, incentivar a leitura, dizer porque é bom e necessário ler, oferecer possibilidades de

comparações. A leitura contribui para a constituição de modelos de como escrever – de como escrever bem e de como escrever, por exemplo, um resumo, uma resenha, uma monografia, uma dissertação.

Para Koch (2002, p.37), “o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social”.

4 Parâmetros para a produção de texto

O rapaz não olhou nem uma vez para o texto. Ao contrário, com um sorrisinho nos lábios, um sorriso em que existe, talvez, um toque de curiosidade, ele assimila suas palavras. / Cabeças baixas, eles anotam suas palavras. Byron, Lúcifer, Caim, para eles é tudo a mesma coisa (J. M. Coetzee).

O texto escrito, em confronto com o oral, necessita ser muito trabalhado, buscando-se, quando for o caso, a produtividade na comunicação – clareza, precisão, coerência, expressividade, persuasão, dentre outros, são itens requeridos. Na fala, que é mais livre, anárquica, esses traços se distribuem de maneira peculiar. A fala, nos níveis popular e familiar, recorre a onomatopéias, abusa das redundâncias, utiliza frases inacabadas e formas contraídas, omite termos no interior das frases, suprime muitas construções. Isso é possível porque o interlocutor está presente, ou seja, quem fala está em contato direto com o ouvinte, a platéia. No nível culto, a fala pode se aproximar do texto escrito. Porém, na exposição escrita, o interlocutor é virtual, não está diante do locutor. Isso altera radicalmente as condições de produção do texto.

Conforme Camara Junior (1999), ninguém escreve como fala, mas, de outro modo, como

assinala o autor, procura-se escrever como os outros escrevem. Vê-se aqui mobilizada a noção de paráfrase, aquele exercício de escrever “em cima” de um texto de outrem, de fazer uma recriação, demonstrando que o texto primeiro foi interpretado.

A leitura, agradável ou não, é parte essencial do trabalho acadêmico, para o qual concorrem o empenho, a perseverança e a dedicação em aprender, em construir o próprio conhecimento

Para um leitor/redator eficiente (no sentido da adesão ao discurso legítimo), a leitura é uma prática básica. Nenhuma novidade tecnológica substitui a leitura como prática essencial para quem quer aprender. No entanto, sabe-se que aquele que lê muito nem sempre escreve bem, mas, ao contrário, aquele que escreve bem, lê muito. Lembramos aqui uma passagem de Marcel Proust (1989, p.39):

Parece que o gosto pelos livros cresce com a inteligência, um pouco abaixo dela mas no mesmo tronco, como toda paixão se faz acompanhar de uma predileção pelo que cerca seu objeto, pelo que tem de relação com ele e que na sua ausência continua a falar dele.

Ler é uma atitude peculiar a quem ascendeu ao patamar de elite intelectual. A leitura, agradável ou não, é parte essencial do trabalho acadêmico, para o qual concorrem o empenho, a perseverança e a dedicação em aprender, em construir o próprio conhecimento.

Nesse sentido, a atenção a alguns pontos básicos é fundamental para que o professor possa enfrentar adequadamente a tarefa de orientação da produção de textos, para que ela seja, no mínimo, produtiva:

- a) a produção textual não se dá isoladamente;
- b) a produção de um texto está na dependência de duas outras práticas essenciais: a leitura e a reescrita;
- c) a escola não deve se preocupar apenas com o conhecimento do senso comum trazido pelo aluno. É preciso subsidiá-lo com muita leitura para a apropriação de informações, para a ampliação de sua visão de mundo, o acesso a conhecimentos diferentes dos seus, o acesso aos diferentes tipos de textos produzidos em nossa sociedade;
- d) o professor deve clarear ao máximo o objetivo da produção do texto;
- e) o professor deve determinar, *a priori*, o interlocutor do texto – não solicitar a produção sem ter claro o seu interlocutor;
- f) definir a tipologia do texto, analisando suas características em textos que circulem na sociedade;
- g) proporcionar o maior número possível de informações sobre o assunto a ser desenvolvido – com textos, vídeos, debates, entrevistas – e não encaminhar a produção sobre assuntos não discutidos nem analisados em classe;
- h) reescrever os textos produzidos – não permitir que os textos sejam veiculados ou expostos sem reestruturação.

4.1 Avaliação

A atividade de avaliação deve cumprir a função de subsidiar a independência do aluno na lida com a palavra escrita. Os critérios listados a seguir são admitidos em vários tipos de concursos (vestibulares, por exemplo), e devem ser explicitados ao aluno para que ele esteja

consciente de como será avaliado em sua prática de leitura e de produção de textos.

Em relação à estrutura do texto escrito, este deve apresentar, basicamente: unidade temática, coerência argumentativa e coesão textual. Trata-se, no geral, da não-pluralidade de temas em um mesmo texto, da construção de bons parágrafos, da clara articulação entre as partes do texto (palavras, frases/orações/sentenças, períodos simples e compostos), do uso adequado de recursos coesivos (continuadores do discurso, como as conjunções, os advérbios, os pronomes e a pontuação).

Quanto à adequação comunicacional, o texto deve alcançar: a) adequação discursiva: originalidade e domínio dos recursos expressivos da língua; b) progressão informativa e argumentativa; c) adequação da linguagem: domínio da variedade-padrão (vocabulário, concordância, regência, tempos verbais); d) adequação sintática: uso apropriado dos recursos de coordenação e subordinação; e) adequação gráfica: legibilidade, organização formal (título, margem, respeito às convenções ortográficas).

No que concerne à avaliação de leitura, o aluno deve mostrar: capacidade de apreensão do tema; compreensão das relações lógicas no interior do texto; capacidade de perceber as relações estruturais e semânticas entre fatos da língua, de perceber as relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (idéia principal *versus* idéias complementares), capacidade de reportar o conteúdo do texto às questões sócio-históricas mais gerais.

Cabe notar que a leitura que não tem um propósito, um objetivo, torna-se um fardo pesado demais para o aluno. Ele, obrigado a ler, exerce uma atividade mecânica, sem sentido, que não leva à aprendizagem. Cumprida a tarefa, o aluno esquece o que leu, ou simplesmente não realiza

a leitura, valendo-se da cola (aqui entendida no sentido amplo da cópia, da reprodução não-autorizada, da apropriação indevida, do plágio) para se desvencilhar da tarefa proposta.

A fim de ver realizada uma tarefa que seja importante para o desenvolvimento desse jovem, o professor joga nesse processo papel fundamental, estando pronto a auxiliar o aluno acostumado a não refletir sobre o que lê, a não decidir por si mesmo, a seguir um modelo de leitura previamente organizado.²

4.2 Critérios para autocorreção e reescrita

As professoras Angela Batista e Sandra Bozza (2000, p.21), que orientam profissionais da área de metodologia de língua portuguesa, apresentam alguns procedimentos legítimos para o encaminhamento da autocorreção.

Esses critérios, remodelados para os propósitos deste artigo, devem ser discutidos pelos professores e divulgados para os alunos, a fim de que eles possam praticar a autocorreção e a reelaboração de seus textos:

- a) Todas as partes de seu texto se referem ao que você quis escrever? Referem-se ao anunciado no título, ou, na falta dele, no primeiro parágrafo? (unidade temática);
- b) Seu texto tem início, meio e fim? Há ordem (hierarquia) no encadeamento das informações? As frases estão completas? (seqüência lógica);
- c) Conseguiu detalhar os acontecimentos, dizendo quem neles se envolveu, onde ocorreram, como e quando se deram?

Justificou a sua razão? (expansão das idéias);

- d) Colocou uma idéia em cada parágrafo, deixando o espaço para demonstrar que mudou de assunto? Fez uma passagem apropriada para o parágrafo seguinte? (paragrafação e uso de continuadores do discurso);
- e) Procurou pontuar seu texto para demonstrar ao leitor seus objetivos? (sinais de pontuação);
- f) Seu texto apresenta concordância entre as palavras utilizadas? (concordância verbal e nominal);
- g) Pesquisou no dicionário a grafia correta das palavras, bem como sua acentuação? (ortografia);
- h) Evitou repetir palavras e idéias? Utilizou palavras adequadas para ligar as partes do texto? (concisão, elementos coesivos);
- i) Defendeu sua opinião sempre que afirmou algo? (argumentação);
- j) Quanto à apresentação, seu texto contém: título, assinatura e data, margem, espaço para parágrafo, letra legível? Está formatado de acordo com as normas da ABNT (aspectos da apresentação)?

²A professora Mary Rangel (1998), da Universidade Federal Fluminense, apresenta uma série de dinâmicas de leitura para a sala de aula, compreendidas como jogos didáticos, que visam incentivar a leitura e a participação dos alunos em classe. Vale a pena testar alguns desses jogos, buscando-se: a) estimular o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação; b) auxiliar a organização e a expressão de idéias; c) estimular o aumento e a fixação de vocabulário; d) incentivar a criatividade; e) diversificar atividades de ensino e aprendizagem.

É importante, nesse processo, a interferência direta e sistemática do professor pela prática da reescrita, ou da reestruturação do texto do aluno. No entanto, não se pode perder de vista um aspecto importante: o da responsabilidade do redator/autor. Essa responsabilidade é cobrada do aluno em várias dimensões: quanto à unidade do texto, clareza, não-contradição, correção. Na relação institucional que o aluno estabelece com a linguagem e com seu próprio aprendizado, seus textos podem ser compreensíveis para quem os lê, mas inaceitáveis. Vale lembrar Perrone-Moisés (1993, p.16), quando assinala que “enquanto a escrita se apresenta como réplica da palavra (original, divina), ela é tolerada; no momento em que ela ameaça a tornar-se réplica à palavra, ela é censurada”.

Assim, volta-se a frisar que:

- a) a leitura deve ser trabalhada;
- b) a leitura e a escrita fazem parte do processo de instauração de sentidos;
- c) o sujeito-leitor tem sua história e suas especificidades;
- d) o sujeito e os sentidos são determinados historicamente;
- e) há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) a legibilidade de um texto não está somente no texto, mas no debate mais amplo estabelecido na sociedade.

Conclusão

De acordo com Orlandi (1988), o aluno deve poder ter o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve:

- a) do processo discursivo – ele é um enunciador que pode se representar de várias maneiras no texto, marcando distintas posições. Ou seja, ele fala (escreve) a partir de determinada perspectiva;
- b) dos processos textuais – como ele codifica, como maneja os elementos de coesão, como fabrica a unidade de seu texto.

Para que esse aluno apareça como um estudante, um acadêmico, para que se torne visível – propiciar essa condição é também papel da escola –, dele será cobrada observância aos padrões estabelecidos para a produção de um texto, tanto discursivos quanto textuais. Seu texto deve então revelar o domínio que tem da situação de interlocução e da articulação das idéias, dentre outros posicionamentos que lhe garantam uma identidade social. Para Orlandi (1988, p.78), é “nesse *jogo* que o aluno entra quando começa a escrever”.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos**: seguidos de o grau zero da escritura. Trad. Heloysa de Lima Dantas e Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BATISTA, Angela; BOZZA, Sandra. **Produção textual**: a voz e a vez do aluno na sociedade. Cascavel: Assoeste, 2000.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim. **Manual de expressão oral e escrita**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- KLEIMAN, Angela. O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ORLANDI, Eni P. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. **Discurso e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1993.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 1989.
- RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.