

SIMPÓSIO 9

UM BOM DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA: DOS PRESSUPOSTOS AO SEU IMPACTO EM TERMOS PROFISSIONAIS E DE RESERVA COGNITIVA

Neste Simpósio, pretende-se relacionar diferentes olhares sobre uma prática emancipadora da leitura/escrita ao longo da vida que procurem sublinhar a sua inter-relação e o seu papel numa sociedade que requer cada vez mais uma interação nem sempre assente na “fala” como modalidade de uso da língua (Marcuschi 2001: 25). Haverá quem se incline mais para o estudo de fases iniciais da aprendizagem da leitura/escrita e do que isso implica de literacia emergente; quem possa problematizar as vantagens de um ensino/aprendizagem da leitura e da escrita demasiado cedo por poderem acionar processos distintos dos convocados em idades tidas como regulares; quem tenha investido ou invista na sua consolidação em vários níveis de escolaridade; quem se interesse pela forma como são condicionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação; quem estude os vários géneros textuais motivados pelas exigências inerentes às várias práticas de uso da língua com um possível realce para a modalidade que neles figuram em virtude dos objetivos que servem; quem se ocupe do que importa exigir a nível académico; quem veja as implicações de uma boa mestria destas atividades/habilidades em meio profissional com vista à melhor integração e aceitação dos seus agentes; quem destaque as vantagens de uma leitura e de uma escrita continuadas no decurso da vida no intento de se chegar a uma idade mais avançada com uma reserva cognitiva que permita um emprego de uma língua mais rica em ideias, mais dirigida ao essencial, mais articulada sintaticamente e mais criativa; quem sinta curiosidade pelo seu lado criativo e quem, entre outras possibilidades de pesquisa, estude os desvios como contributo para um melhor conhecimento neuro-sócio-psico-linguístico da leitura e da escrita. No caso de este Simpósio poder atrair, pelo menos, parte dos pontos de vista enumerados, sairá seguramente enriquecido o nosso modo de estar perante a leitura/escrita.

COORDENAÇÃO

Maria da Graça L. Castro Pinto
Universidade do Porto
mgraca@letras.up.pt

A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO NA ESCRITA

Maria da Graça L. Castro PINTO (UP)¹⁴⁸

Resumo: O destaque dado neste texto à revisão, normalmente considerada o terceiro principal processo cognitivo da escrita, provém do interesse de se aplicar à prosa o “método paramédico” de Lanham (2006). Das oito regras constantes do método de Lanham, sublinham-se as seguintes: “3. Encontra a *ação*. (...)”, “5. Começa depressa (...)” (2006, p. 17) e “6. Lê a passagem em voz alta com ênfase e sentimento.” (2006, p. x). É nosso objetivo mostrar, exemplificando, como a obediência às regras apontadas impedirá que se deixem parágrafos incompletos que afetariam a compreensão e que se redija de forma a sobrecarregar a memória operatória.

Palavras-chave: Processos cognitivos da escrita. A revisão/reescrita. O método paramédico. Escrever é reescrever. Reescrever é pensar.

1. Nota de abertura

Nas duas edições anteriores do SIMELP, a leitura e a escrita foram já por nós eleitas como tema de análise (Pinto, 2010a, 2012). No II SIMELP (Évora, Portugal, 2009), pretendemos mostrar como muito deve ser investido fora da instrução formal, tanto a montante como a jusante, a fim de que a população atinja níveis de literacia que a tornem sempre participativa nas mais variadas vertentes da sua vida pessoal e social. No III SIMELP (Macau, China, 2011), retomámos algumas ideias já invocadas dois anos antes e foi reforçada a estreita relação entre a leitura e a escrita (ver também Pinto, 2010b e 2013).

Os textos resultantes das apresentações em Évora e em Macau patenteiam bem o interesse que esta temática nos tem despertado nos últimos tempos e a repercussão do seu estudo também na prática letiva. Ilustrámos assim esses textos não só com fragmentos de prosa onde são visíveis fragilidades que devem ser denunciadas para que não se repitam, mas também com uma amostra de escrita em grupo tomado por base a planificação por analogia (ver Hayes & Nash, 1996) e com testemunhos de estudantes relativamente à forma como se desenvolvem, em torno da leitura e da escrita, as aulas por nós lecionadas.

É legítimo referir que, se o presente texto atribui um relevo singular à revisão, enquanto presumivelmente o mais importante dos três principais processos cognitivos da teoria do processo cognitivo da escrita (ver Flower & Hayes, 1981 e Galbraith, 2009), tal facto se deve essencialmente à leitura na íntegra das obras “Revising Prose” de Lanham (2006) e “The craft of revision” de Murray (2013).

2. A escolha da escrita: fundamentação

A escrita desencadeou em nós uma atração particular sobretudo a partir do momento em que fomos confrontados com os resultados apresentados por David Snowdon e colaboradores a partir do conhecido “Nun Study” (Snowdon, 2002).

¹⁴⁸ Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto, unidade da FCT U0022/2003, FEDER/POCTI, & PESt-OE/LIN/UI0022/2011. Endereço: Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal. E-mail: mgraca@letras.up.pt.
À Professora Doutora Olívia Figueiredo, agradecemos os comentários que este texto lhe suscitou.

Os escritos sobre o citado estudo (ver, entre outros, Kemper et al., 2001 e Riley et al., 2005) lançam-nos um alerta para o hipotético caráter preditor dos desempenhos verbais observáveis quando se é adulto jovem relativamente ao estado da cognição em fases mais avançadas da vida.

A constatação, na senda de Snowdon (2002) e usando a sua terminologia, da existência de produções escritas “monofônicas”, paralelamente a outras que tenderão para a “alta fidelidade”, pela elevada densidade de ideias¹⁴⁹ que veiculam e pela sua feição transformadora e não reprodutiva (ver Boscolo & Mason, 2001, Hand, Prain & Yore, 2001 e Pinto, 2012), contribuirá com certeza para que se veja na escrita uma atividade merecedora de uma análise muito fina.

Começaríamos talvez por questionar o que faz do ato de escrever um processo de linguagem único em matéria de funções cognitivas superiores quando comparado com ouvir, ler e falar (Emig, 1977). Quando Emig distingue esses quatro processos verbais, dá uma ênfase particular em cada um deles ao que designa por “criar” e “originar”, processos separáveis em seu entender, e põe-nos em confronto com uma conjugação especial destes processos no caso da escrita, na medida em que esta congrega “originar e criar um constructo verbal único que é registado graficamente” (Emig, 1977, p. 123). Conforme emana da mesma fonte, a escrita distingue-se da fala, que também joga com a presença dos dois processos (criar e originar) sem que contudo se verifique qualquer registo gráfico.

Anuncia esta posição que deriva da escrita uma mais-valia sensorial e cognitiva que lhe incute um forte vínculo ao pensamento e à aprendizagem. Embora o tema não seja desprovido de relevância, não se nos afigura que seja este o local para discutir a distinção entre fala e escrita (ver Crystal, 2001), nem para criticar uma perspetiva que veja nessas atividades polos opostos (ver Marcuschi, 2001). Porém, como o faz Emig (1977), é lícito assinalar que a fala se acha associada à escrita, nomeadamente no que respeita à pré-escrita. Nesta linha, Chenoweth e Hayes convocam a fala quando aludem à “voz interior”, que se situará entre a intenção e o texto, porquanto “parece falar as palavras que [quem escreve] pretende escrever” (2003, p. 99).

O valor acrescentado que possa provir da escrita face à fala, em resultado do que implica do ponto de vista multissensorial e multicognitivo e mesmo metacognitivo, também estará profundamente subordinado à memória. Para Chenoweth e Hayes (2003), a passagem da intenção ao texto envolve uma memória temporária e a “voz interior”, quando ocorre, “sugere uma conexão entre a escrita e a memória operatória” (p. 99)¹⁵⁰.

Convirá todavia enfatizar, de acordo com Emig (1977), que no processo da escrita as três vias de lidar com a realidade – a mão, os olhos e o cérebro – são ativadas (quase) simultaneamente, concorrendo para que se lhe possa atribuir um caráter único na medida em que representa uma poderosa combinação de representações múltiplas, a que os dois hemisférios cerebrais não serão seguramente alheios.

Nesta oportunidade, dada a resistência que pode oferecer à erosão de uma língua (ver, por exemplo, Köpke, 2004) e devido ao seu contributo para a formação de uma reserva cognitiva (ver, entre outros, Stern, 2002 e Manly et al., 2005), importa evocar a literacia¹⁵¹. Esta, a nosso ver, muito deve ao potencial das associações intermodais presentes no Homem

¹⁴⁹ Entende-se por densidade de ideias, no “Nun Study”, “the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon, Greiner & Markesbery, 2000, p. 35). Ver também Kemper & Sumner, 2001, p. 315 e Kemper et al., 2001, p. 229.

¹⁵⁰ Neste texto, a memória operatória será abordada de novo quando, no âmbito da revisão, se recorrer ao método paramédico de Lanham (2006) e se aludir ao esforço de compreensão a que obriga uma frase que comporte um número exagerado de orações encaixadas à esquerda do verbo da oração principal (ver Kemper & Sumner, 2001).

¹⁵¹ A literacia, neste enquadramento, terá de ser tomada na sua aceção mais lata e sociocultural (De Lemos, 2002), que corresponde afinal à definição de letramento dada por Soares (2001).

(Geschwind, 1965) – basilares para a escrita e a leitura enquanto indiscutíveis pilares da literacia –, apesar de a leitura criar (ou recriar) mas não originar um constructo verbal sob forma gráfica (Emig, 1977), porque não estarão em causa a busca e a recuperação de palavras mas sim o seu reconhecimento (ver Verhaeghen (2003) no que se reporta ao vocabulário).

Depois de ter feito apelo a Vygotsky [1962], Luria [e Yudovich] [1971] e Bruner [1971] para atestar o papel da escrita nos processos de análise e de síntese na qualidade de funções cognitivas superiores, Emig (1977), apoiando-se no facto de a escrita contemplar, seguindo Bruner [1971] e Piaget [1971], as três principais modalidades de representar e lidar com a realidade (através da mão, dos olhos e do cérebro), ressalta o modo único de aprender que a escrita encerra (ver, nesta linha, a abordagem multissensorial e multicognitiva ao ensino em Odisho, 2007).

A ligação da escrita à cognição é deveras visível nos modelos de escrita que acentuam o que ela comporta de processo cognitivo (ver Flower & Hayes, 1981 e, para uma leitura crítica sobre os estudos cognitivos da escrita, Hayes, 1996). Trata-se de um processo cognitivo complexo porque engloba três processos cognitivos principais (planificar, traduzir, rever) (Flower & Hayes, 1981 e McCutchen, 2006), subdivisíveis, por sua vez, em subprocessos (Flower & Hayes, 1981). O processo/movimento da escrita com o que implica de interligações (Hayes & Flower, 1986) supera pois uma visão da escrita como um produto que, para a sua representação, se valha de um modelo em estádios (pré-escrita, escrita e re-escrita) (Flower & Hayes, 1981) que devam ser seguidos na sua concretização (ver, para uma leitura crítica a este respeito, Hayes & Flower, 1986 e Rohman, 1965).

Assumir a escrita não como produto mas como processo torna-se um imperativo e impõe que se incuta em quem escreve a ideia de que está perante um movimento apoiado num processo que assenta numa relação entre a escrita, o pensamento e a aprendizagem (Hayes & Flower, 1986). No entender de Rohman (1965), não se devem prescrever normas que levem à avaliação da boa ou a má qualidade da escrita. Importa antes sensibilizar os estudantes para o processo intelectual complexo que acompanha a escrita e alertá-los, por exemplo, para o facto de a inspiração reclamar trabalho (Flower & Hayes, 1980). Será bom, como comenta Crowley (1977), que os estudantes sintam que, quando escrevem, estão envolvidos num processo que se identifica com um problema.

O processo de escrita não pode por isso ser visto como um movimento linear que exclua qualquer movimento recursivo. Na ótica de Crowley, “[o] processo no seu todo não é linear; move-se para a frente e para trás entre a síntese e a análise.” (1977, p. 168). Por sua vez, Sommers contrapõe que “o processo de composição não é nem linear, nem recursivo, mas tem de ser em virtude da sua natureza tanto linear como recursivo” (1978, p. 210). Flower e Hayes (1981) denunciam a flexibilidade de um processo, como o presente, que admite o recurso a três subprocessos básicos. Com efeito, segundo estes estudiosos, a revisão pode ora conduzir a uma nova planificação ora a uma revisão do que se quer dizer. Esta incorporação dos diferentes subprocessos/estádios no ato de escrever revela-se, para estes especialistas, uma característica constante da escrita, não obstante não se esgotar nela a sua complexidade.

Hayes e Flower (1986) entendem que existirão duas causas para justificar a maneira como os três processos cognitivos da escrita (planificação, geração da frase, revisão) se encontram tão interligados. Uma das causas pode dever-se à realização da escrita por fases: o autor planifica, gera e revê o primeiro parágrafo e depois prossegue destarte nos parágrafos subsequentes. Uma outra causa dimana da aplicação recursiva do processo de escrita. Significa isto que o autor, no discurso da revisão, pode sentir que falta um parágrafo que ocasione uma melhor articulação das ideias. Nessa circunstância, consoante adiantam estes investigadores, o autor invoca todo o processo da escrita para escrever esse parágrafo. Socorre-se assim da planificação, da geração e da revisão, que depois voltarão a ser objeto de

análise no processo de revisão. Vista a escrita sob este prisma, não surpreende que Murray (2013, p. 2) escreva que “a escrita é reescrita” e que “a revisão não é o termo do processo da escrita mas o começo” (2013, p. 1).

Para fins mormente práticos, convém distinguir, com Hayes e Flower (1986), duas estratégias: a da reescrita e a da revisão. A primeira, a da revisão sem diagnóstico, é aplicada para reescrever partes do texto onde se detetam problemas. No caso da segunda, procede-se primeiro ao diagnóstico dos problemas e depois solucionam-se. Em conformidade com estes estudiosos, a estratégia da reescrita adota-se quando não interessa preservar o texto original; já a estratégia de revisão é aconselhável quando este deve ser o mais possível preservado.

Além do mais, no ato de escrita, o escritor/escrevente deve sentir-se envolvido num processo que exige uma capacidade de formulação de uma nova situação-problema (Flower & Hayes, 1980). A escrita ganha deste jeito o estatuto de problema (Crowley, 1977), que desencadeia uma descoberta que, por exemplo para Murray (2013, p. 131), é uma constante ao longo da revisão. De facto, sem embargo de a escrita ser um processo que assenta num pensamento que obedece a objetivos, ela também pode ser considerada um ato de descoberta (Flower & Hayes, 1981). Dito por outras palavras, a descoberta pode ser incentivada pela escrita quando se admite, especialmente com base na revisão, que a transmissão das ideias não foi bem conseguida, que o conteúdo pode ser melhorado ou que o plano não é o almejado (Hayes & Flower, 1986). No seguimento do que nos transmite Rohman (1965), essa descoberta em processo pode já iniciar-se na pré-escrita, que visa dar outra configuração ao que já existe e jogar com outros arranjos, por meio da transformação e da analogia, para atingir novas compreensões traduzidas pela combinação de palavras e não só pela sua junção.

Murray (1978) defende inclusivamente que se deve dar tempo à pré-escrita. Comenta este especialista que a pré-escrita não se pode confinar a tirar notas, a elaborar esquemas, a escrever diários; a escrita é um processo complexo que se tem de percorrer até se chegar à primeira versão do texto. Murray lembra que o processo da pré-escrita é sobretudo invisível porquanto se passa, em grande parte, na mente de quem escreve.

Atendendo a que, como insinua Sommers (1978), a ideia de processo associada à escrita convoca diferentes atividades, o escritor/escrevente vê-se obrigado a assumir diferentes papéis: escreve, lê, descobre, censura, critica e edita. As suas ideias, de acordo com esta investigadora, estão a ser continuamente definidas, selecionadas, rejeitadas, avaliadas e organizadas. Esta visão do processo de escrita, perfilhando a mesma fonte, apela para o que se passa antes e no decorrer da composição, visto que o ato de escrever exige uma revisão permanente a fim de que o resultado final se ajuste à intenção que lhe esteve na origem.

Firmados em excertos de produções escritas de estudantes da pós-graduação, dado que não podemos seguir o seu processo de escrita, é nosso desígnio mostrar, a partir deste momento, a importância da revisão, não perdendo por certo de vista como são chamados recursivamente a intervir os restantes subprocessos cognitivos da escrita como/em processo. Para o efeito, apoiar-nos-emos nos ensinamentos que emanam sobretudo das obras de Lanham (2006) e de Murray (2013) no intuito de salientar as implicações desta abordagem à escrita em termos da relação entre a intenção e o produto final com as indiscutíveis repercussões psicolinguísticas em quem escreve e em quem lê. Na verdade, o leitor não pode ser esquecido em todo este processo (Hayes & Flower, 1986). Uma das finalidades do escritor/escrevente deve ser a de ter presente que ao leitor também cabe o papel de conferir crédito ao que ele está a escrever (Hyland, 2006). De resto, Murray mostra a importância do papel do leitor na seguinte passagem: “A minha profissão reside em encontrar uma maneira de tornar a minha escrita clara [mesmo] ao leitor mais reticente, desinteressado e crítico.” (2013, p. 34). A leitura dos nossos textos por terceiros deveria portanto preceder por sistema a revisão conducente à sua última versão.

3. O recurso à revisão: uma inevitabilidade

Do método paramédico de Lanham, resultam sobretudo de interesse, para a análise dos excertos de prosa que figuram neste texto, as seguintes regras: “3. Encontra a *ação*. Quem faz o quê?”; “5. Começa depressa – nada de demorar muito a terminar” e “6. Lê a passagem em voz alta com ênfase e sentimento.” (2006, p. x e 17).

Estas regras correspondem sem dúvida a conselhos que terão de ser seguidos pelos escritores/escreventes. Serão especialmente úteis para aqueles que deixam, por vezes, as frases inacabadas por redigirem frases longas com vários encaixes, nomeadamente de orações relativas, à esquerda do verbo da oração principal, sobrecarregando quer a sua memória operatória quer a do leitor. O respeito pelas regras em causa também é vantajoso para os que, recorrendo igualmente a ramificações à esquerda, dificultam a tarefa ao leitor quando colocam o sujeito da oração principal muito distante do verbo que se lhe ajusta. Demais, beneficiarão dessas regras os que não tenham por costume verificar o verdadeiro significado das palavras que usam ou os que possam deixar palavras suspensas sem a alusão ao seu referente.

Os fragmentos abaixo transcritos denotam efetivamente a importância da leitura após a escrita e a obrigação imperiosa de rever, por hábito, o que se escreve. O cumprimento da regra 6 de Lanham (2006, p. x) evitaria, por exemplo, que ficasse incompleta a tradução das ideias que se procuram transmitir. Ou seja: nem depararíamos com a omissão de orações principais que comprovaria que o autor, aquando da geração da frase, também depreciou a regra 5 e a regra 3 de Lanham – àquilo de que se trata em consonância com Girolami-Boulinier (1987) –, nem observaríamos, por outras razões, parágrafos incompletos. O cumprimento da regra 6 impediria ainda que as ações estivessem demasiado afastadas dos respetivos sujeitos e a indevida relação de termos que não admitissem entre si qualquer hierarquia apoiada em afinidades de significado.

Exemplos de trechos com ausência de oração principal:

Segundo a psicolinguista Goldman-Eisler [fontes] que se dedicou às classificações dos fenómenos de pausa e hesitação, em que o objetivo era detectar quais os tipos de palavras que apresentavam maior incerteza e como seriam precedidos pelo maior número de pausas e hesitações na fala espontânea.

No que toca ao termo “aquisição da língua”, que [,] na opinião de Krashen (1983), consiste num conjunto de processos de carácter natural e inconsciente mediante os quais o aprendiz desenvolve a competência para a comunicação.

Embora muitos participantes do estudo admitirem [sic] o quanto a escola básica está falhando nesse processo de fomento à literacia e que apesar dos avanços conquistados serem tímidos diante da tarefa existente para atender a real demanda brasileira.

Exemplos de trechos com orações não terminadas:

De acordo com este modelo, o conteúdo gerado pela sondagem de memória com pistas de tópicos, extraídas da atribuição da tarefa ou do texto já gerado, e com pistas estruturadas tiradas a partir do conhecimento do género de texto pretendido [fonte].

Num contexto de globalização contudo, a interdisciplinaridade, definida como aquilo que se encontra: “entre as disciplinas, através das disciplinas e além de

toda a disciplina” [fonte], surge como uma boa avenida para lidar com os desafios que esta sociedade em constante mudança e na qual o ensino pretende ser global [fonte].

Exemplo de um excerto que manifesta o possível efeito negativo na compreensão de uma escrita em que se verifique uma distância acentuada entre o sujeito e o verbo a que se reporta.

Esta situação decorre, por um lado, devido ao facto do [sic] número de professores e/ou educadores a trabalhar na Educação Especial, especificamente nas Escolas/Agrupamentos de Referência de Ensino Bilingue para Surdos, ou que tenham trabalhado com alunos surdos no domínio da Educação Especial antes da publicação do Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ser reduzido associado ao facto de se encontrarem dispersos pelo território nacional;

Exemplo de um parágrafo em que se constata falta de rigor de escrita no que concerne à interligação de termos ou expressões (por nós colocados em itálico) que não apresentam entre si uma relação de inclusão hierárquica de significados.

De entre as *áreas* de pesquisa sobre as quais reca[i] este artigo de Vivian Cook, poderão destacar-se, a título exemplificativo, as *observações* que faz acerca da ambiguidade do termo “língua” em Chomsky, *o que o autor entende* por “mente multi-competente” na linha da noção de “interlanguage” retomada de Selinker (1972) e ao *problema* da designação do termo língua segunda”.

4. Nota final

Os exemplos transcritos exibem com nitidez como se deve inculcar nos estudantes a prática da escrita enquanto movimento recursivo, que os obrigará a que se socorram dos vários subprocessos da escrita como processo cognitivo, com vista a melhorarem as versões dos seus textos. Convirá ainda que se lhes transmita que a escrita como processo conduz a descobertas, à formulação de problemas e à conclusão de que, como escreve Murray (2013, p. 2), “[a] escrita é a forma de pensamento mais disciplinada e reveladora”.

A revisão dos excertos apresentados, dependendo dos problemas que apresentam e dos seus autores, pode suscitar ora a mera deteção dos problemas existentes, ora o seu diagnóstico; isto é, seguindo Hayes e Flower (1986), os problemas ou são fáceis de identificar e a sua resolução passa por uma reescrita sem diagnóstico prévio ou requerem uma revisão que deve ser precedida de diagnóstico. Resta a cada autor, em função do que escreveu e das suas habilidades, escolher a via a seguir e ver o que deseja manter da primeira versão que, por força do seu grau de complexidade, pode dificultar ou não propostas alternativas.

Ademais, cumpre-nos criar condições para que os estudantes não ofereçam resistência à revisão com receio de se exporem (ver Murray, 2013). Devemos antes fazer com que sintam as potencialidades do ato de rever que, como adianta Murray, não se confina a corrigir erros, porque o “re-ver” – a revisão – constitui o modo como quem escreve “vê o mundo e compreende o seu significado” (2013, p. 4).

Neste jogo recíproco entre a ideia e a palavra, gera-se um movimento que só nos pode revelar a escrita no que ela detém de mais psicolinguístico.

Referências bibliográficas

BOSCOLO, Pietro & MASON, Lucia. Writing to learn, writing to transfer. In: TYNJÄLÄ, Päivi, MASON, Lucia & LONKA, Kirsti (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 83-104.

BRUNER, Jérôme S. *The relevance of education*. New York: W. W. Norton and Co. 1971. Referido por Emig (1977, p. 122, nota 1).

CHENOWETH, N. Ann & HAYES, John R. The inner voice in writing. *Written Communication*, v. 20, p. 99-118, 2003.

CROWLEY, Sharon. Components of the composing process. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2 (May, 1977), p. 166-169, 1977.

CRYSTAL, David. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DE LEMOS, Marion (Molly). *Closing the gap between research and practice: foundations for the acquisition of literacy*. (41p). Australian Council of Educational Research, Ltd. (ACER). 2002. Disponível em: <http://research.acer.edu.au/literacy_numeracy_reviews/1>. Último acesso: 6 jun. 2013.

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2 (May, 1977), p. 122-128, 1977.

FLOWER, Linda & HAYES, John R. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, v. 31, n. 1 (Feb., 1980), p. 21-32, 1980.

FLOWER, Linda & HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4 (Dec., 1981), p. 365-387, 1981.

GALBRAITH, David. Cognitive models of writing. *glf-journal*, n. 2-3, p. 6-22, 2009. Disponível em <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>. Acesso em: 28, abr. 2013.

GESCHWIND, Norman. Disconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*, v. LXXXVIII, p. 237-294, 1965.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n. 610, I, p. 30-47, 1987.

HAND, Brian M., PRAIN, Vaughan & YORE, Larry. Sequential writing tasks' influence on science learning. In: TYNJÄLÄ, Päivi, MASON, Lucia & LONKA, Kirsti (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. P. 105-129.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. Michael & RANSDELL, Sarah (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. P. 1-27.

HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. Writing research and the writer. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p. 1106-1113, 1986.

HAYES, John R. & NASH, Jane G. 1996. On the nature of planning in writing. In: LEVY, C. Michael & RANSDALL, Sahra (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996, p. 29-55.

HYLAND, Ken. *Medical Discourse: Hedges*. Elsevier Ltd, 2006. P. 694-697. Disponível em: <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Medical-discourse_early-genres14th-and-15th-centuries.pdf>. Último acesso: 26 dez. 2012.

KEMPER, Susan & SUMNER, Aaron. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*, v. 16, n. 2, p. 312-322, 2001.

KEMPER, Susan et al. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*, v. 16, n. 2, p. 227-239, 2001.

KÖPKE, Barbara. Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. v. 17, n. 1, p. 3-30, 2004.

LANHAM, Richard A. *Revising prose*. Fifth edition. New York: Pearson Longman. 2006.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, F. Ia. *Speech and the development of mental processes in the child*. Ed. Joan Simon. Baltimore: Penguin, 1971. Referido por Emig (1977, p. 122, nota 1).

MANLY, Jennifer J. et al. Cognitive decline and literacy among ethnically diverse elders. *J. Geriatr Psychiatry Neurol*. v. 18, p. 213-217, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MCCUTCHEN, Deborah. Cognitive factors in the development of children's writing. In: MACARTHUR, Charles A., GRAHAM, Steve & FITZGERALD, Jill (Eds.) *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press, 2006, p. 115-130.

MURRAY, Donald M. Write before writing. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 4 (Dec. 1978), p. 375-381, 1978.

MURRAY, Donald M. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. v. 2, n.1, p. 3-28, 2007.

PIAGET, Jean. *Biology and knowledge: an essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago Press, 1971. Referido por Emig (1977, p. 124, nota 7).

PINTO, Maria da Graça L. C. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros”. In: MARÇALO, Maria João et al. (Eds.) *II SIMELP: Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010a, p. 108-133.

PINTO, Maria da Graça L. C. Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, v. 1, n. 1, p. 103-132, 2010b.

PINTO, Maria da Graça L. C. A leitura e a escrita na Universidade. Até onde pode ir o papel da Universidade na sua otimização? (Simpósio 39). In: TEIXEIRA E SILVA, Roberval et al. (Eds.) *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. CD-ROM, 2012, p. 897-904.

PINTO, Maria da Graça L. C. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013, p. 116-126, 2013.

RILEY, Kathryn P. et al. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*, v. 26, p. 341-347, 2005.

ROHMAN, D. Gordon. Pre-writing. The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, v. 16, n. 2 (May, 1965), p. 106-112, 1965.

SNOWDON, David. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate, paperback edition, 2002.

SNOWDON, D. A., GREINER, L. H. & MARKESBERY, W. R. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer’s disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer’s Disease, p. 34-38, 2000. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x/pdf>. Acesso em: 12, jul. 2011.

SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOMMERS, Nancy. Response to Sharon Crowley, “Components of the composing process”. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 2 (May, 1978), p. 209-211, 1978.

STERN, Yaakov. Critical review. What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, v. 8, p. 448-460, 2002.

VERHAEGHEN, Paul. Aging and vocabulary scores: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, v. 18, n. 2, p. 332-339, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language*. Trans. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. Cambridge: The M.I.T. Press, 1962. Referido por Emig (1977, p. 122, nota 1).

A EMERGÊNCIA DA CONSCIÊNCIA TEXTUAL - UM MOMENTO DECISIVO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Onici Claro FLÔRES (UNISC)¹⁵²

Resumo: Este relato contém os resultados de um estudo sobre recepção leitora que examinou se e como crianças de pré-escola, de 1º e de 2º ano do Ensino Fundamental distinguem *dizer* de *querer dizer*. A distinção é crucial para que o leitor se distancie da concepção de significado, enquanto rótulo e desenvolva a consciência do texto, como unidade de sentido. A investigação embasou-se nas respostas das crianças às perguntas da pesquisadora sobre quatro versões de um mesmo texto (livro infantil e três paráfrases). Os informantes distinguiram o texto original de suas paráfrases, apontando as mudanças formais ocorridas nos textos parafrazeados. O estudo desenvolveu-se no mês de junho de 2011, envolvendo 57 crianças, sendo 24 alunos do 2º ano; 19, do 1º e 14, da Pré-Escola. A metodologia teve cunho interpretativo e os encontros foram filmados, a fim de captar o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO; PALMA, 2008). Os resultados indicam que discutir em grupo possíveis interpretações e produzir paráfrases alternativas de expressão do mesmo conteúdo textual facilitam a construção intersubjetiva do conhecimento e a emergência da consciência do texto. **Palavras-chave:** Leitura. Paráfrase. Consciência Textual. Interpretação/compreensão.

1. Introdução

O ensino de leitura para iniciantes faz com que nos defrontemos com situações bem peculiares. Uma delas é a tendência de o leitor aprendiz muito jovem e com pouca experiência leitora pressupor que as palavras têm um e apenas um significado. Nesse modo de entendimento parece que as palavras estão coladas aos seus referentes. Claro, ao ouvirem ler, ou ao lerem, textos mais seguidamente, ganhando com isso experiência leitora, as crianças vão alterando essa propensão primeira, mas o fato é que apesar de sua aparente simplicidade, este é um problema de pesquisa que instiga o pesquisador. A pergunta é: Como ocorre a passagem de uma visão centrada na leitura de cada uma das palavras, individualmente, para uma visão do texto como unidade de sentido, não resultante da soma do significado das palavras que o constituem? Essa é, segundo a perspectiva assumida neste estudo, uma ultrapassagem indispensável ao aprendizado da leitura compreensiva.

Assim, estabelecer certo distanciamento da materialidade linguística das palavras e da crença no significado como rótulo é uma condição *sine qua non* para alcançar a consciência linguística textual. Comumente, como já afirmado antes, o leitor iniciante se fixa na decodificação de cada palavra constante do texto, tendendo a perder o fio temático. Em vista disso, o objetivo deste estudo foi testar uma proposta metodológica cuja finalidade era ultrapassar o limite da leitura palavra por palavra. Para tanto, foram planejadas atividades de recepção leitora. Três turmas de alunos – pré-escola, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – participaram de quatro práticas leitoras, por grupo. Ao longo dessas quatro práticas grupais foi feito o registro das reações das crianças e de suas respostas às perguntas da pesquisadora, a respeito da leitura oral de (4) diferentes versões de um mesmo texto (original e três paráfrases) – paráfrase verdadeira ou falsa das expressões ou palavras a serem avaliadas (substituição de palavras e estruturas, conservando ou alterando o seu significado) através da

¹⁵² Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, Brasil, oflores@unisc.br.

repetição verdadeira (textualidade verdadeira) ou falsa (textualidade falsa) da expressão/palavra a ser avaliada.

O estudo desenvolveu-se no mês de junho de 2011, envolvendo 57 crianças, sendo 24 alunos do 2º ano; 19, do 1º e 14, da Pré-Escola. No primeiro encontro com cada grupo de alunos da amostra foi lido o texto original, no portador livro e, nos subseqüentes, as paráfrases (digitadas em folhas). A metodologia utilizada teve cunho interpretativo e os encontros foram filmados, de modo a captar o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO; PALMA, 1998, 2008). O trabalho de interpretação pautou-se pela indeterminação dos sentidos do texto, não privilegiando a leitura/interpretação do professor, enquanto ‘conhecedor’ abalizado (ZANOTTO; MOURA, 2002). A ênfase foi o processo interativo desencadeado pela leitura e a troca de ideias entre todos os integrantes do grupo de leitores. Durante os quatro práticas leitoras realizadas com cada uma das três turmas de alunos, as crianças participaram ativamente e, quando inquiridas, reconheceram as paráfrases verdadeiras como possibilidades de materialização de um mesmo conteúdo. Elas manejaram relações de sentido entre palavras e estruturas, bem como estabeleceram vínculos coesivos entre partes do texto, sobretudo, identificando a paráfrase falsa sem dificuldade.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Leitura e sistema de escrita

Para ler, segundo o sistema alfabético, a criança tem de desenvolver a consciência fonológica, ou seja, abstrair a estrutura segmental da palavra (fonemas), descobrindo desse modo o princípio de funcionamento do sistema que é o da correspondência fonema/grafema. Por isso mesmo, ler a escrita alfabética de modo fluente traduz a descoberta desse princípio, mostrando que: “É através do aprendizado da relação entre as letras do alfabeto e os fonemas, na escola, que a criança se torna capaz de entender a informação fonológica que é produzida pela pronúncia das palavras” (PIÉRART, 1997, p. 12).

À apreensão desse princípio, Piérart acrescenta ser indispensável considerar a etapa de desenvolvimento atingida pelo leitor iniciante, em relação às competências a seguir enumeradas: (1) competência léxica e (2) capacidade de gerenciar os dados coligidos, isto é, a memória de trabalho da criança deve ter condições de processar o conjunto de dados em processamento e, em especial, manejar a linearidade da escrita, fazendo sínteses silábicas e de palavras, além de estabelecer a ordem sequencial das palavras ao longo do enunciado.

Torrance e Olson (1999) aditam, ainda, ao rol de competências básicas enumeradas, outro pré-requisito, o de diferenciar dizer de querer dizer. Essa distinção, afirmam-no, parece se manifestar em decorrência da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, se para escrever a criança tem de relacionar fonema a grafema, para ler ela tem de fazer o oposto, relacionando grafema a fonema. Desse modo, de acordo com esses autores, a ida e vinda entre o ato de ler e o de escrever, e entre o ato de escrever e o de ler, faz emergir uma habilidade especial – a de captar a diferença entre *dizer* e *querer dizer* – desenvolvimento metalinguístico ocorrido em função do próprio processo. Além disso, a leitura de um livro, mais do que a de qualquer outro objeto cultural que se conhece, vai além do seu significado primeiro, na medida em que contém mais do que as folhas de papel coladas ou costuradas e os sinais gráficos nelas estampados. É justamente além do limite dessa definição que se dá seu significado pleno e tem início a produção do valor simbólico e social da leitura.

2.2. Leitura, escrita e sociedade letrada

P., 1997b; ROBINSON, E.; GOELMAN, H.; OLSON, D.R., 1983; ROBINSON, E.; WHITTAKER, S., 1985).

Como as crianças pequenas, em geral, indicam de forma incorreta o que o locutor disse, substituindo-o pelo que o locutor queria dizer, há, na ótica de Torrance e Olson (1987), a possibilidade de as crianças que participaram dos estudos feitos terem se confundido devido a limitações de memória ou a dificuldades de atenção. A hipótese ventilada, então, foi a de que talvez o fracasso delas se devesse ao não recordar, ou ao não entender o que lhes havia sido perguntado, mais do que a dificuldades no estabelecimento da distinção referida. Baseados nessa suposição, Torrance e Olson (1999) entenderam que uma das maneiras de investigar o surgimento da distinção entre o dizer e o querer dizer seria observar o modo como as crianças apreendem a diferença entre a leitura de um texto e a leitura de uma paráfrase desse mesmo texto, pois, antes disso, o pressuposto é o de que exista uma leitura única, correta, em que a forma escrita corresponda à forma oral de modo direto.

Então, para deslindar a dúvida remanescente, esses pesquisadores propuseram um estudo para determinar o momento em que as crianças passavam a reconhecer as paráfrases como respostas legítimas a perguntas sobre o significado de expressões orais e, além disso, a distinguir paráfrases de reprodução exata das palavras. A conclusão desses estudos indicou que o conceito de texto, como distinto do de soma do significado das palavras, individualmente, não parece se desenvolver até pelo menos os 6 ou 7 anos de idade.

Fundamentando-se em tais resultados, concluíram que o conhecimento metalinguístico se manifesta em razão da experiência das crianças com a escrita. Uma vez estabelecida a distinção entre texto/significado, a criança estaria liberada para pensar a respeito do próprio discurso. Nesse caso, o conhecimento decorrente de experiências com o texto impresso se aplicaria também à fala, permitindo, ainda, refletir a respeito da interpretação de textos orais e escritos. Em outras palavras, o contato com o mundo da escrita e, portanto, o processo de alfabetização traria consequências decisivas ao desenvolvimento da criança, alterando seu modo de relacionar-se com a linguagem, de modo geral.

2.4. Significado e sentido

Apesar de relevante, a proposta de Torrance e Olson esbarrou na não inclusão da pragmática em seu escopo teórico, pois pelo que foi possível depreender da leitura de seus trabalhos, a preocupação desses estudiosos é com o significado e não com o sentido assumido pelo texto para um dado leitor, que vive numa sociedade X, em determinada época, residente na cidade tal, com tal idade, possuidor de tais e quais crenças etc. O que é enfatizado é o significado convencional, fechado dentro do texto, como espelho de uma realidade imutável. É como se o texto e seu significado pairassem acima da história e dos sujeitos. Não há qualquer menção ao contexto, ou a diferença pessoal/temporal/espacial entre o momento em que o texto foi produzido (condições de produção) e o momento em que foi lido (condições de recepção). O leitor e o autor são idealizados ao extremo apesar da preocupação evidente dos pesquisadores com a diversidade de interpretações.

No entanto, é bem sabido que para que os dois parceiros da atividade leitora – leitor, autor - se entendam em alguma medida é preciso que compartilhem, mesmo que seja parcialmente, o contexto cognitivo de que ambos dispõem. Em resumo, é preciso que seus conhecimentos de natureza enciclopédica, procedural, macro e superestrutural ou esquemática tenham alguma coisa em comum, pois na atividade leitora, cada qual leva consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, seu contexto cognitivo, sem o que não é possível compartilhar nada.

Na ótica do presente estudo, então, destaca-se ser necessário considerar tanto o significado (semântica) quanto o sentido (pragmática), o que envolve necessariamente o

leitor, o autor e o próprio texto, ou seja, a consideração de que se fala engloba o contexto. A perspectiva de contexto assumida neste estudo apoia-se em Van Dijk (2012) que propõe uma teoria de contexto multidisciplinar. Esse autor afirma que os contextos são construtos subjetivos construídos pelos participantes das interações, sendo experiências únicas. De fato, são modelos mentais, mais ainda, são modelos de experiência específicos, esquemáticos, controlando a produção e compreensão do discurso, tendo, em vista disso, bases sociais e dinamicidade. Além do mais, são planejáveis e desempenham funções pragmáticas determinadas. Em suma, “os contextos não são um tipo de situação social objetiva, e sim construtos dos participantes, subjetivos embora socialmente fundamentados, a respeito de propriedades que para eles são relevantes [...], isto é, [são] modelos mentais” (VAN DIJK, 2012, p. 87).

Resumindo, nas sociedades letradas, o contexto se relaciona com a vida das pessoas que precisam utilizar a leitura e a escrita, comumente, para a maior parte de suas interações com os demais membros da sociedade a que pertencem. Em vista disso, a familiaridade com o texto escrito é fator instrumental para a aquisição de conceitos metalinguísticos como os de palavra, fonema, elementos da frase, etc., pois o contexto de vida das pessoas dessas sociedades inclui ler e escrever, o que atesta que o contexto não é apenas pano de fundo, mas faz parte da vida social o tempo todo. Adicionalmente, tal familiaridade propiciaria o desenvolvimento da consciência do texto enquanto unidade de significação, já que o texto escrito é uma presença constante, integrando as vivências diárias dos sujeitos nessas sociedades.

3. O estudo

A investigação aqui relatada desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, os professores da escola foram consultados. Duas professoras propuseram-se a participar da pesquisa, sendo convidadas a ler os livros indicados para leitura nas turmas em que ministravam aulas, bem como a julgar as paráfrases elaboradas - a professora regente da Pré-escola e a professora encarregada da Hora do Conto, para o 1º e o 2º anos.

Cada grupo de estudantes da amostra fez o trabalho com um livro específico. Para a Pré-escola foi indicado o livro ‘*Dorminhoco*’, de Michael Rosen e Jonathan Langley, traduzido por Gilda de Aquino, 2ª ed., São Paulo: Brinque-Book, 2002. O livro lido para o 1º ano foi ‘*A história mais longa do mundo*’ de Rosane Pamplona, 1ª ed., São Paulo: Brinque-Book, 2009. Para o 3º ano foi utilizado o livro ‘*Guilherme Augusto Araújo Fernandes*’, escrito por Mem Fox e traduzido por Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Para cada livro foram produzidas três paráfrases: 1) paráfrase verdadeira que manteve as mesmas palavras constantes do original, conservando-se fiel ao texto base, apenas eliminando partes e tornando-o mais conciso; 2) paráfrase verdadeira com alterações formais, nela sendo introduzidas palavras novas, usando-se para tanto sinonímia, hiperonímia/hiponímia, elipses conservando-se, porém, a temática textual; 3) paráfrase falsa (textualidade falsa) que alterou relações textuais significativas, por exemplo, introduzindo antônimos, nomes de personagens trocados e afirmações não existentes no original, em decorrência alterando o significado do texto como um todo.

A segunda etapa do trabalho – encontros semanais com as três turmas – desenvolveu-se no mês de junho/2011. As práticas de leitura ocorreram, semanalmente, uma após a outra, no mesmo intervalo de tempo. Como última etapa (3ª) do trabalho foi programada para o dia 29/06/2011 uma apresentação das filmagens às crianças e aos professores da escola; na ocasião, cada professor e cada aluno participante receberam de presente o livro utilizado no estudo com sua turma.

4. Análise e discussão dos resultados

Em termos de resultados propícios à análise, destacaram-se três interpretações textuais que sintetizaram o modo de construção intersubjetiva do conhecimento de cada um dos grupos. A primeira foi o comentário, a respeito da paráfrase verdadeira inicial, emitido por um aluno de Pré-escola, que introduziu em sua fala um animal que não constava da história original. Perguntado a respeito de este animal fazer parte ou não do texto primeiramente lido, o menino disse que no sítio do avô dele também havia um cavalo, além de porcos, vacas etc. Ou seja, o menino introduziu uma informação nova (cavalo) não existente no texto original, mas soube explicar porque tinha feito essa modificação, relacionando o texto lido à sua experiência de vida (contexto sociocultural).

No grupo do 1º ano, uma menina fez um aparte e disse que havia um rio na história. Não havia, mas a história envolvia um castelo etc. Quando a investigadora solicitou-lhe que explicasse em que parte da história aparecia o rio, a garotinha intimidou-se e não quis responder. Seus colegas, no entanto, assumiram o turno de fala e ajudaram-na a explicar. Segundo as crianças, a turma deles já tinha ouvido/lido outras histórias em que havia castelos, mansardas (palavra que não constava do texto lido) etc. e que nessas histórias sempre havia, ao redor do castelo, um rio e sobre ele uma ponte que dava acesso ao castelo (ponte levadiça). Nesse caso, o destaque foi o recurso à *intertextualidade*, às leituras anteriormente feitas pelos alunos do grupo.

Quanto ao 2º ano, o comentário de uma das alunas da turma ampliou o horizonte de compreensão para além do que se apresentava textualmente. A menina fez um reconto adequado do texto lido, enfocando a relevância da memória, mas destacou a importância do esquecimento, tema não abordado, diretamente. Na história lida, uma idosa perde a memória e o protagonista, que gostava muito dela, leva-lhe objetos de que gosta para fazê-la lembrar. A menina que fez a intervenção disse, contudo, que não lembrar também podia ser bom. Acrescentou, então, que ficava triste toda vez que se lembrava da morte de uma pessoa de sua família (contexto pragmático).

Em conclusão, as crianças participantes souberam estabelecer relações de sentido entre palavras, usando substituições lexicais interessantes como a de leitosa por porca (pré-escola); gafanhotos por insetos, ou celeiro por galpão (1º ano) e ‘ir para a guerra e não voltar mais’ por morrer (2º ano). Mais do que isso, elas agiram sobre o texto, manifestando-se através de observações pontuais, de respostas complementares ou divergentes que algum aparte dos colegas ou alguma pergunta da pesquisadora desencadeava, explicitando pontos de vista, retomando observações anteriores, pedindo explicações adicionais, manifestando discordância, mostrando-se aparentemente desatentas ou, ao invés, profundamente envolvidas na atividade de interpretação.

Os resultados do estudo mostraram que além da confirmação da fase de identificação da soma do significado das palavras individuais com o do significado do texto, há três momentos diferentes no processo de reiteração/expansão linguístico-cognitiva. A primeira delas é representada pelo garoto da pré-escola que incluiu no seu reconto uma palavra (cavalo), não constante do texto original. Essa ocorrência mostrou que a atividade de reconto, ou parafrasagem, exige certos cuidados de parte de professores. A criança precisa separar o dito do não dito. Se quiser acrescentar, ou modificar, pode fazê-lo, é claro. Mas não pode confundir texto lido com texto recontado, com acréscimos. Isso implica dizer que a criança tem de saber o que diz o texto e aquilo que ela diz, para complementar o texto lido.

Por outro lado, a atividade de recepção leitora evidenciou que as crianças sempre acabam introduzindo modificações textuais, acrescentando, em sua paráfrase, informações não presentes no texto lido para elas, as quais, no entanto, fazem parte de seu contexto sociocultural. As modificações introduzidas foram espontâneas e continham observações

pertinentes ao contexto pragmático dos participantes. Na verdade, expressaram o conhecimento prévio das crianças, traduzido em sua experiência de vida e de leitura, ou seja, os participantes atribuíram sentido ao texto através de sua visão de contexto.

5. Palavras finais

Sem dúvida, foram percebidas certas diferenças entre o modo de se manifestar das crianças de cada um dos três níveis, até mesmo porque uma criança de oito anos de idade, se frequentadora de escola, de modo geral, tem mais experiência de leitura do que uma criança de seis anos. A proposta, porém, não era a de intercambiar significados. O que interessava, de fato, era observar, em primeiro lugar, se crianças frequentadoras de escola, mesmo que pré-escolares, reconheciam paráfrases como textos equivalentes em sentido ao texto original e, em segundo, verificar que mecanismos reconheciam/utilizavam para estabelecer as equivalências e incompatibilidades entre as paráfrases e o texto original, o que foi comprovado através de seu manejo das relações de coesão/coerência.

Assim, embora se tenham evidenciado diferenças de comportamento das crianças frente ao texto e, ainda, que os exemplos selecionados tenham demonstrado *expansão dos horizontes de compreensão* (MARCUSCHI, 1996), em ordem sequencial - pré-escola, 1º e 2º ano -, isso não implica dizer que a expansão ocorra ano a ano e nem que não seja possível uma evolução mais rápida ou mais lenta. O que ficou patente foi a existência de uma fase leitora em que a criança se apoia na linguagem, preocupando-se, sobretudo, com o significado de cada palavra e sua repetição *ipsis litteris*, seguida de uma fase em que altera o texto, testando novas possibilidades de construção, modificando significados por incluir palavras novas, já existentes em seu repertório de experiências, mas não presentes no texto lido. Após, observou-se à tendência a incluir na base interpretativa leituras já feitas e, por fim, o alargamento da própria base conceitual do texto, acrescentando-lhe nuances interpretativas baseadas em experiências de vida ou em leituras prévias.

Referências Bibliográficas

BEAL, C. R.; FLAVELL, J. H. Effect of increasing the salience of message ambiguities on kindergartners' evaluations of communicative success and message inadequacy. *Developmental Psychology*, v. 18, n. 1, p. 43-48, 1982.

EHRI, L. C. Effects of printed language acquisition on speech. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University, 1985.

FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

OLSON, D. R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

PIÉRART, B. As dislexias do desenvolvimento: uma virada conceptual e metodológica nos modelos dos distúrbios de leitura na criança. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. *Avaliação dos Problemas de Leitura – os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. Children's explanations of communication failure and the inadequacy of the misunderstood message. *Developmental Psychology*, v. 13, n. 2, p. 151-161, 1997a.

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W. P. Development of understanding: Message inadequacy and its role in causing communication failure. *Genetic Psychology Monographs*, n. 98, p. 233-279, 1978.

ROBINSON, E. J.; ROBINSON, W.P. The young child's explanation of communication failure. A reinterpretation of results. *Perception and Motor Skills*, v. 44, p. 363-366, 1997b.

ROBINSON, E.; GOELMAN, H.; OLSON, D. R. Children's relationship between expressions (what was said) and intentions (what was meant). *British Journal of Developmental Psychology*, v.I, p. 75-86, 1983.

ROBINSON, E.; WHITTAKER, S. Children's response to ambiguous messages and their understanding of ambiguity. *Developmental Psychology*, n. 21, p. 446-454, 1985.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. O papel da alfabetização na compreensão da interpretação. *Substratum: Sobre a Interpretação – Temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, n. 6, 1999.

TORRANCE, N.; OLSON, D. R. Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: a progress report. *Interchange*, v. 18, p. 136-146, 1987.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ZANOTTO, M. S.; MOURA, H. Indeterminacy and negociation. In: Verschuren, J.; Östman, J. O.; Blommaerst, J.; Bulcaen, C. (Eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

ZANOTTO, M.S.; PALMA, D.V. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Opening Pandora's Box: multiple readings of a metaphor. In: Zanotto, M. S.; Cameron, L.; Cavalvanti, M. (Eds.) *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: TRAVESSIAS DE UM TEXTO-PRODUTO PARA UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA

Obdália Santana Ferraz SILVA (UNEB)¹⁵³

Resumo: Este estudo se insere no campo das discussões teóricas e das reflexões críticas sobre as práticas de produção textual que se desenvolvem no curso de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como da avaliação dessa produção. Especificamente, discuto sobre o lugar do “escrever”, em um curso que forma professores de língua materna. Escrever, nesse contexto de discussão, é entendido como construção de conhecimento, que se amplia para além da escrita como fim em si mesmo, para transformar-se em lugar em que diferentes vozes se encontram, lugar de labuta com signos e significações.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica. Avaliação. Autoria. Condições de produção.

1. Caminhos da pesquisa: situando o leitor

De cacos, de buracos de hiatos e de vácuos de elipses, psius faz-se, desfaz-se, faz-se uma incorpórea face, resumo de existido (ANDRADE, 1968, p. 5). Começo a tessitura desta discussão pelo diálogo com o poeta Carlos Drummond de Andrade, cujos versos me autorizam a interpretar o sujeito como constituído de fragmentos de memórias – substrato das identidades –; aquele que (re)constrói sua imagem, tentando juntar os cacos, hiatos e vácuos, as elipses (falta), os psius (silêncio) de que é constituído. A memória é um campo de força no qual se concentram os contrários: o real e o imaginário; a lembrança e o esquecimento; é tecida pela sucessão de acontecimentos que não estão dados, reclamam por sentidos, permitindo “a historicização, a inscrição do acontecimento na história” (ORLANDI, 2005b, p. 180). Nesse contexto, a escrita, tecida de memórias, é texto/discurso que se entretete a partir de vários intertextos/interdiscursos, exigindo do sujeito que escreve um movimento de retorno ao mundo – das palavras e das experiências cotidianas – para interrogá-lo, para, ao organizar e reorganizar a compreensão do tema sobre o qual escreve, assumir um ponto de vista e, assim, autorizar-se, entrelaçando, significativamente, o “eu” e os “outros”, que o leva a um confronto com a alteridade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tomou como lentes teóricas: a concepção de linguagem como processo interativo, social e histórico, dialógico (BAKHTIN, 2003); escrita como constituição da subjetividade e da identidade do sujeito (CORACINI, 2003); as concepções teórico-metodológicas da Análise de Discurso Francesa (ADF), que serviram à interpretação e compreensão do *corpus*, isto é, dos “recortes discursivos”¹⁵⁴, considerando os lugares a partir dos quais os sujeitos produzem seus discursos; à discussão da escrita como exercício de autoria, de autor como sujeito que produz um lugar de interpretação, discurso como prática política, lugar de conflitos e confrontos de sentidos (ORLANDI, 2005a, 2005b; PÊCHEUX, 1990, 1995). Enfim, o necessário diálogo com o campo da linguística textual, para discutir o texto como lugar de interação, no qual leitor e autor são sujeitos ativos, de contextos socioculturais específicos (GERALDI, 1997; 2006; KLEIMAN, 2000; SOARES,

¹⁵³ Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XIV- Conceição do Coité, Brasil.
E-mail: beda_ferraz@yahoo.com.br

¹⁵⁴ Neste estudo, a expressão “recortes discursivos”, é entendida e usada, tal como entende Orlandi: “[...] diferem de segmentação ou de soma de frases, definem-se na relação da parte com o todo e significam “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação” (2006, p. 139).

1999); texto como processo em que se estabelece uma relação interlocutiva entre aluno (autor) e professor (leitor), parceiros ativos na produção de sentidos (COSTA VAL et al., 2009).

Tratou-se de uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, cujos dados para constituição do *corpus* foram coletados através de grupos focais e entrevistas semiestruturadas com onze professores e vinte alunos do curso de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, considerando este como *locus* de formação de professores que prepararão outros leitores e produtores de texto.

2. Escrita na universidade: memórias revisitadas

A compreensão da memória, não como um depositário de lembranças, mas como espaço de recorrência de formulações discursivas, conduz à reflexão sobre a relação professor/escrita/aluno, ao longo das vivências escolares desses sujeitos. Como nos diz Mittmann, “[...] o discurso tem uma memória, ou seja, ele nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete, ou modifica. Essa repetição ou modificação não é necessariamente intencional, consciente, nem imediata [...]. Ao contrário, pode ser oculta ao sujeito enunciador” (1999, p. 272).

Há lugares de identificação entre os sujeitos, a partir dos quais certas posições discursivas, relacionadas ao discurso pedagógico, são mobilizadas. O discurso é trabalho simbólico, filiado a uma rede de outros discursos, não tendo, portanto, sentido em si mesmo. Por exemplo, da Educação Básica à universidade, discursos como: “os alunos escrevem muito pouco”; “professores não incentivam o aluno a escrever”, “são insuficientes as propostas de escrita na sala de aula” habitam, há muito tempo, no meio educacional, ecoando através das várias vozes distintas – seja de professores, seja de alunos –, e em momentos históricos diferentes. Observemos os recortes discursivos de dois professores:

Então, eu noto assim, por exemplo, eu acho que, no curso de Letras mesmo, o que eu observo é que os alunos escrevem muito pouco, não escrevem muito, não sei se é por falta de oportunidade, não sei se é porque os professores não incentivam o aluno a escrever... (SP1, grifos meus)¹⁵⁵.

As práticas de escrita ainda são muito poucas, tanto no colégio como um todo, como na universidade, também, né? (SP8, grifos meus)

As expressões destacadas nas falas de SP1 e SP8 significam na história e pela história. As vozes desses sujeitos-professores ecoam dos interdiscursos, denunciando percursos problemáticos de escrita, dos quais participam seus alunos, ao mesmo tempo em que, pela via do inconsciente, falam de seu fazer em sala de aula, como professores que ministram aulas em um curso que forma professores de língua materna.

Os discursos nos autorizam a interpretar que os equívocos de práticas de produção escrita, na Educação Básica, tão utilitárias e utilitaristas são heranças relançadas de outra maneira no presente, mantendo-se vivas no percurso de escrita que os sujeitos-alunos fazem na universidade. A influência de tais práticas na formação do professor de língua materna, se faz notar na fala de um sujeito-aluno que atribui a relação que tem, atualmente, com a escrita aos equívocos de práticas de produção textual da Educação Básica:

Talvez, assim, pela nossa pouca prática, tudo bem que já na Universidade a gente trabalha muito por isso. Mas a nossa pouca prática de ter trabalho de escrita mesmo, a fundo, no Ensino Médio e na Educação Básica, a gente

¹⁵⁵ Para me referir aos onze professores, caracterizo-os como SP, seguido de numeral um (1) a onze (11); e para me referir aos vinte alunos, nomeio-os de SA, seguido de numeral de um (1) a vinte (20).

chega na faculdade com uma deficiência muito grande, né? (SA17, grifos meus).

Esse recorte discursivo dialoga com a fala de SP8: “As práticas de escrita ainda são muito poucas, tanto no colégio como um todo, como na universidade”. Tais discursos nos direcionam para a compreensão de que não passa despercebido aos olhos de alunos e professores o fato de que o enredo das fendas e fissuras existentes no processo de escrita de textos acadêmico-científicos teve início em tempos escolares passados, como revelaram os onze professores – entre os quais cito dois –, ao fazerem a relação das ações de escrita atuais, na universidade, com práticas escolares de escrita, instituídas nos níveis fundamental e médio:

[...] pode ter havido uma história de censuras [...] de desconsideração com o texto do aluno e isso pode ter produzido o medo do mito escrita... a violentação da escola! [...] De sorte que pode ter havido, sem que a gente saiba, experiências anteriores, porque as pessoas foram muito violentadas na perspectiva de produzir um texto escrito. [...] foi muito grave e muito perverso. (SP3, grifos meus)

[...] repetindo aí o que todo mundo já falou, os alunos não são acostumados, desde pequenininhos, a criar um texto e transcrevê-lo. Então, quando ele entra numa universidade, ele vem o quê? Viciado. [...] Porque foi assim que ele aprendeu. Então quando a gente dá um texto, aí o que é que um aluno faz? Ele vai repetir aquilo que ele aprendeu, porque a gente só dá aquilo que tem, não é? (SP9, grifos meus)

Sobre as dificuldades de escrita que os alunos carregam consigo, até o último semestre, as vozes dos professores, no grupo focal, foram unânimes – “repetindo aí o que todo mundo já falou” (SP9) –, ao concordarem, direta ou indiretamente, com o fato de que as dificuldades de produção de texto na universidade estão atreladas aos problemas mal resolvidos das práticas de escrita, desde o Ensino fundamental. Histórico, passado, Educação Básica se presentificam pelas marcas discursivas, em destaque. Falar sobre a escrita hoje, na universidade, inspira alunos e professores a reconstituírem imagens e experiências passadas; e o passado, de acordo com Achard, “[...] mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos” (2007, p. 14).

A história de escrita de cada sujeito é tecida pelo tempo, pelas experiências, na relação com outros, com o Outro, com suas memórias, ainda que elas expressem o que eles não gostariam de expor, mas são marcantes de seu (não)saber-fazer, vão se revelando, tantas vezes de forma inconsciente, como diz SP3: “De sorte que pode ter havido, sem que a gente saiba...”.

Atravessados pelas manifestações do inconsciente (PÊCHEUX, 1990), os sujeitos-alunos também denunciam a reprodução/perpetuação das práticas de ensino referentes à escrita na academia; as híbridas vozes (silenciadas em sala de aula), que ecoam de outros interdiscursos, levam à compreensão de que tais processos de escrita contribuíram, de algum modo, para a definição de seu perfil de produtores de texto; definiram a relação que mantêm com a escrita, hoje, na universidade, revelando, desse modo, a alteridade que os constitui.

Ao dizer: “na verdade, não era só meu caso, mas, não se tinha muita... não se dava muita importância à leitura e à escrita, não se dava”, SA6 se inclui na relação de outros sujeitos que carregam consigo, até a universidade, o estigma de práticas de leitura e de escrita homogeneizantes, circunscrita ao âmbito escolar. Entretanto, se a história de insucesso com relação à escrita começou lá na Educação Básica, está em jogo, no espaço universitário, uma nova questão: transformá-la. Não se pode legitimar a fragilidade das práticas de escrita

geradas, desde o Ensino Fundamental, e perpetuá-las na universidade. Essa ideia é defendida por um professor:

[...] esse mal-estar, essa insegurança [...] eu acho que é até muito fácil atribuir isso ao Ensino Fundamental e Médio. Eu acho que à medida que o aluno entra na universidade, passa a ser nosso problema; eu acho que a gente não pode ficar nesse discurso sempre: “Ah, porque vem com deficiência, com defasagem”. [...] Eu não entendo assim. Mesmo porque [...] eles vão entrar no mundo acadêmico [...] fazer parte de uma comunidade discursiva. [...] somos nós que somos responsáveis, porque isso não é função do Ensino fundamental e Médio, então, eles vão ter que ler e fazer resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografia, etc., e somos nós que teremos que ensinar. (SP2, grifos meus)

A memória produz e integra os acontecimentos e seus efeitos, e seus vestígios constituem o sujeito e sua história. Portanto, o que marca o sujeito, no presente, tem respaldo em vozes anteriores, vozes interdiscursivas, históricas, as quais não podem ser apagadas, ignoradas. Não obstante, podemos vislumbrar uma proposta no recorte discursivo do sujeito-professor: fundado nessa história-memória, romper com as limitações impostas ao ato de escrever, na universidade, sempre atrelado ao olhar retrospectivo sobre o sistema de Educação Básica, completamente responsabilizado pelas deficiências de leitura e escrita, as quais tem colocado os sujeitos, já na academia, numa posição de não-saber, de impossibilidade de dizer(-se).

Porque, você tem que escrever, e aí quando você se coloca nessa situação de ter que escrever a monografia, escrever um artigo, a primeira reação, ainda mais quando você é um autor incipiente, é insegurança; isso é natural, a questão do desafio do papel em branco. Mas, eu acho que... é... falta ainda um trabalho mais sistemático, de base na UNEB. Por quê? Eu acho que é uma deficiência que nasce aqui dentro mesmo, da gente, desde o primeiro semestre [...]. (SP2)

Escrever o artigo, a monografia ou quaisquer gêneros acadêmico-científicos é um trabalho de construção, de interpretação do sujeito no seu processo de produção de sentidos, e precisa se constituir como uma atividade imbricada na vida pessoal e profissional dos graduandos de Letras Vernáculas, de quaisquer sujeitos que se proponham a jogar esse jogo da subjetividade e da incompletude com as palavras. Isso o professor precisa considerar para compreender que sua forma de ensinar produz efeitos no texto do aluno; que entram em jogo, aí, os efeitos de sentido entre interlocutores, os lugares sociais que ocupam e, ainda, os sujeitos lançam mão de traços de suas construções anteriores, "já lá", para produzirem seus discursos escritos (PÊCHEUX; FUCHS, 1990). Nesse sentido, mais do que ensinar os gêneros acadêmicos, trata-se de formar mediadores da produção do conhecimento. Tal tarefa implica em promover, construir, fomentar práticas de escrita que possam colocá-los na posição-autor, na posição que ele precisa assumir, cotidianamente, no seu viver, diante das questões sociais, históricas, culturais e políticas.

Trabalhar a escrita, nesse sentido, envolve a constituição da autoria; requer ações planejadas, a necessidade de reconfiguração conceitual e prática da escrita e do ensino da escrita, no curso de formação de professores (KLEIMAN, 2000) de língua materna, de modo que se ponha um fim às práticas ideológicas que produzem e reproduzem o conhecimento, legitimando ações de escrita, cujo principal destino e fim último é, quase sempre, a avaliação quantitativa; a escrita-produto.

3. A escrita no cotidiano da sala de aula: de produto a processo

– Por que, então, você colocou o verbo após o sujeito? Há alguma coisa aí que não vai bem. É assim que você deveria ter escrito!

E ele corrigiu.

Em seguida a esse episódio, eu reli muito atentamente a gramática da língua russa... (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 97)¹⁵⁶

A escrita acadêmico-científica não pode se restringir a uma prática que vise, principalmente, à obtenção de nota, a um produto acabado; Escrever, nesse sentido, torna-se truque em que a transformação cede lugar à deformação; ao invés do jogo entre sedutor e seduzido, há apenas a sujeição ao outro, e o prazer não se materializa na/pela escrita.

Para escrever, precisamos, às vezes, romper com parâmetros e padronizações impostos, na busca incessante de caminhos novos; um novo que fascina e assusta, quando o sujeito transcende o papel para atingir as dimensões da existência cotidiana. Escrever não é apenas saber "colocar o verbo após o sujeito", nem produzir um texto que transite apenas entre dois interlocutores – o professor e o aluno –, ou que deva ser aprisionado nas gavetas deste ou daquele. Para além disso, escrever é ato criativo, tecido histórico-social, ação que se dá ao mundo, fazendo avançar o conhecimento; aponta para horizontes de outros saberes e descobertas, gerando questionamentos e reflexões, os quais vão constituindo e instituindo os sujeitos no meio social e acadêmico. Como lembra Coracini, “[...] somos produzidos na e pela escrit(ur)a – ou melhor dizendo, pelo discurso – que vem de mim e do outro” (2008, p. 185).

Desse modo, tratar da relação aluno-escrita implica considerar os conhecimentos linguísticos dos sujeitos, a concepção de língua e o valor a ela atribuído, mas também a compreensão de suas funções sociais, as condições de produção. Entretanto, o ensino classificatório e normativista, desconsiderando tais fatores, ainda tem resumido as práticas de escrita, na sala de aula, aos exercícios de análises classificatórias, morfológicas e sintáticas de palavras e frases, dando ênfase à gramática das formas, legitimada por fatores sóciohistóricos, desconsiderando a dimensão discursiva da língua. Alguns recortes discursivos dos sujeitos-alunos mostram o embate entre escrever, corrigir, “dar nota”, fator de contrariedade que ganha voz entre eles:

[...] Eu penso que seja como se fosse a escrita simplesmente pela nota, porque se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente, vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais. (SA8)

Fez, tá bom e deu-se a nota, parou ali. Aquele trabalho fica estável, não se tem uma melhora e não se revê o que foi escrito e o que poderia ser melhorado. (SA14)

Mas há incentivo, na academia? Há? Não... porque, de todos os artigos que eu fiz... tem a nota que veio [...] Mas, eu não vejo, né, os professores incentivando a gente. Simplesmente corrige, dá a nota pra aprovar e acabou. (SA18)

¹⁵⁶ Os autores, tratando da ideologia stalinista, fazem uma referência a “Stalin e a metáfora”, para explicar como Stalin, tomando as metáforas ao pé da letra, anulou-as, confundindo a linguagem com o real.

Podemos notar que as vozes dos sujeitos-professores partilham também desse sentimento, ao externarem sua visão sobre o ato de escrita como produto que se encerra em uma nota:

[...] penso que, em geral, a proposta de... de escrita, feita pelos colegas, ela está muito condicionada à nota. [...] É... eu penso que nós podemos... sim, temos que avaliar e dar uma nota, mas que ela pode ser feita [...] levando em consideração, né, é... o que ele produz, né, o seu... o seu aparato de escrita, e não um parâmetro criado de certo e de errado. (SP4)

Outro problema é questão da nota. A escrita vinculada a uma nota. Tomando a nota, a escrita não tem mais valor. Vai pro guarda-roupa, vai pro lixo... o trabalho escrito. (SP7)

O professor pega o material e lá depois, uma semana depois que termina o semestre, ele vai dar nota. Porque termina a aula hoje, ele precisa transpor as notas pra caderneta. [...] Então, aí eu pergunto: quais são as visões de escrita que cada um aqui dentro tem e como trabalha essa concepção com os alunos que ficam perturbados, né? Eles não têm um texto deles corrigido; os trabalhos só são usados como nota. (SP5)"

Ao avaliar um texto, o olhar do professor não pode ignorar os processos inerentes à atividade de produção de texto: escrever, rever, corrigir, reescrever, para que a leitura do texto do aluno se transforme em processo compreensivo e responsivo que dimensiona o texto escrito, considerando toda a sua complexidade. É preciso que o olhar do professor sobre a escrita do aluno possa “[...] provocar mudanças, criar pontes, estabelecer novas conexões” (MACHADO, 2000, p. 20), para pensar o sujeito e a sua presença/ausência autoral; dar-lhe oportunidade de viver suas alteridades.

Os objetivos que envolvem o processo de escrita dos alunos de Letras Vernáculas ainda se constituem como indefinidos, anuviados, ou, mais precisamente, definidos, tomando-se como parâmetro a nota. O olhar ainda acusador/punitivo do professor sobre o texto converte-o em um revisor implacável e não em um interlocutor, transformando o ato de produzir em uma prática em que a folha vazia adquire os contornos de um campo de batalha e a caneta (ou o lápis, ou o teclado) ganha o formato de arma com a qual o sujeito que escreve se ferirá. Porque a intervenção do professor, no texto do aluno, ainda é marcada por uma relação de poder que tende a transformar o ato de escrever em uma atividade realizada para cumprir o programa da disciplina, desconsiderando o sujeito do desejo, ou melhor, leva-o a abrir mão de seu desejo, burlando a falta (LACAN, 1999).

Os sujeitos, em qualquer etapa da sua vida escolar, sempre desejam do seu professor uma atitude cooperativa/interativa em relação ao que produziram; isso significa dizer que, ao (in)concluir um texto, o aluno passa a palavra ao outro, esperando dele a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2003). Os sujeitos-alunos que se pronunciaram sobre essa questão, revelam esse desejo de resposta ao seu texto, para além da nota; uma resposta-retorno que permita uma dialogia, que signifique o texto como espaço-tempo de produção de sentidos, de dizeres e trocas significativas de saberes. Ao mesmo tempo, também (de)nunciam uma atitude de silêncio do professor em relação aos textos que lhes são propostos, como disse SA8, no seu depoimento anterior.

Há, nessas vozes, um desejo de que as virtudes e os problemas de seu texto sejam sinalizados, que sejam explicitadas as razões da adequação ou inadequação do texto, que o professor assuma a posição de leitor interativo, colaborando na produção de sentidos. Colocando-se nessa posição, em relação ao texto do seu aluno, o professor, “[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele

uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o” [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Se a ênfase maior está na nota como meta a alcançar, não há interlocução; o professor não assume a posição de coautor e o processo de escrita, nesse limites, desconsiderará o fato de que uma produção textual poderá ser mote para outras produções, outros questionamentos, outras reflexões, mantendo sempre relação com os interdiscursos (PÊCHEUX, 1995), já que “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Assim sendo, no processo de formação do sujeito, o escrever precisa ser pensado como um fazer, um tecer que se alimente do desejo e se realize no exercício da sedução; e que o sujeito, ao fazê-lo, partindo do amor de si mesmo, radicalizado, possa perfurar o espelho narcísico para chegar, intenso, ao amor do outro.

O ato de escrever é processo que nos coloca frente ao espelho a nos perguntar “quem sou eu? Quem é o Outro que habita em mim?”. Escrever é uma possibilidade de o sujeito-aluno obter (ou não) essa resposta, que poderá apontar para outras questões, se esse escrito encontra um interlocutor que a ele reaja, de modo consensual ou não, porque o texto é lugar de conflitos. Caso contrário, o sujeito vai continuar a se questionar, às vezes, com medo da resposta: “Por que você tirou aquela nota? Tirou. Então pronto!” (SA13). Nesse sentido, o aluno vai perdendo a oportunidade de assumir-se como sujeito pensa, questiona e se manifesta e se autoriza pela escrita. Ademais, a escrita do texto acadêmico-científico, ao ser gerada, ao se desenvolver e ao se findar nos limites da sala de aula, servindo apenas para fins de avaliação quantitativa, não cumprirá sua função social, pois, como afirma SP7, seu destino será este: “Vai pro guarda-roupa, vai pro lixo... o trabalho escrito”. O professor, ao propor a seu aluno a escrita de um texto, não pode negar-se nem negar-lhe o direito a uma reflexão, antes, durante e após o processo.

A escrita poderá ser avaliada quantitativamente, por imposição do sistema normativo acadêmico, mas não pode se esgotar nesses limites. O aluno não poderá passar o semestre tão-somente se preocupando com os prazos de entrega das atividades e as notas, em detrimento de uma produção para crescimento e descoberta de si e do mundo. Uma escrita, mais que produto, é processo e poderá viabilizar a história de seu autor, a produção de suas subjetividades, a reconstrução de identidades, no jogo entre o dito e o não-dito. Aliás, como lembra Costa Val et al., a subjetividade “[...] responde pelas opções, mesmo que não conscientes, feitas no momento da produção e da adoção de estratégias no momento da leitura” (2009, p. 68).

4. De tudo o que foi dito, alguns motes para futuras reflexões

Os processos de escrita acadêmico-científica, na graduação em Letras Vernáculas, precisam tomar a palavra como objeto de reflexão, movimento de invenção, de produção de conhecimento; e, mesmo passando pela exigência de avaliação e de nota, no semestre, não deve aí findar-se; ao contrário, deve se constituir em vozes de autoria; um movimento de dobras que vai sempre se reconfigurando, incorporando sem totalizar, internalizando sem unificar, envolvendo as várias vozes e os diversos sentidos.

As palavras têm seus desafios internos e os sujeitos, ao se apoderarem delas, na produção de textos, precisam se sentir desafiados, perpassados pelos sentidos, tentados e modificados pelo que leem e escrevem, como observa Lispector: “As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam [...]”⁵. A escrita registra, compromete. Escrever é mesmo colocar-se em estado de risco, porque a escrita, estando a serviço da interação e da expressão provoca uma intensa movimentação interna.

Na graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas, a escrita ainda precisa se libertar dos limites da sala de aula, tornar-se aventureira, à busca de outros virtuais leitores; o que fará

com que o exercício de escrita se transforme em espaço-tempo de tessituras dialógicas que se enredem na rede enunciativa, onde saberes das várias áreas de conhecimento, transitando no solo da linguagem, se ampliem, se toquem e se (re)signifiquem, alargando o campo teórico das disciplinas do referido curso, a fim de propiciar aos alunos experiências significativas de escrita produzidas por suas leituras e tecidas por várias vozes que constituem a identidade e a subjetividade desses sujeitos. Um campo de autorias, de diferenças, de novas formas de estar presente no mundo e de vislumbrá-lo.

Referências Bibliográficas

- ACHARD, Pierre. et al. *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá LTDA, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORACINI, Maria José. Escrita do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2008. p. 179-197.
- _____. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 239-255.
- COSTA VAL, Maria da Graça et al. *Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Alunoautor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- LACAN, Jacques. *O Seminário: as formações do inconsciente – Livro 5*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MACHADO, Ana Maria Netto. *O sexo das letras*. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.
- MITTMANN, Solange. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 271-277.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. SP: Pontes, 2005b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 163-252.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999. p. 18-29.

PROCESSO DE LEITURA/ESCRITA E CONDIÇÕES SOCIAIS PARA O LETRAMENTO

Rosineide Magalhães de SOUSA (UnB)¹⁵⁷
Ana Aparecida Vieira de MOURA (IFRR/UnB)¹⁵⁸

Resumo: Neste trabalho, propomos discutir estratégias e mediação para o desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes em contextos de diversidade cultural do curso de Licenciatura de Educação do Campo (LEdoC), da Universidade de Brasília – UnB, Campus Planaltina-DF. Na pesquisa, vislumbramos o processo de construção de resumos como estratégia de compreensão e de interpretação leitora e também com o objetivo de se entender o aspecto sociocognitivo de sujeitos de identidades diversas, na busca do letramento acadêmico. Esta pesquisa se fundamenta na Sociolinguística Qualitativa, na Teoria dos Gêneros Discursivos, no Letramento como Prática Social e na Etnografia Educacional como base metodológica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Estratégias de leitura. Resumo. Mediação. Cognição.

1. Introdução

Nesta pesquisa, discutimos estratégias e mediação necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita de educandos e educandas da Licenciatura em Educação do Campo, da FUP/UnB, oriundos de forte cultura oral, para que atinjam um letramento acadêmico satisfatório. Para isso, servimo-nos de uma fundamentação teórica que tem como pano de fundo a Sociolinguística Qualitativa que contempla a teoria dos *contínua* de oralidade e letramento, da dimensão diamésica: gêneros textuais e imersão no contexto cognitivo. Com essa contribuição da metodologia qualitativa, mais especificamente, a Etnografia Educacional, analisamos o processo de apropriação da leitura e da escrita de textos acadêmicos por meio do resumo. Que aqui consideramos além de um gênero discursivo uma forma de processo de leitura e de escrita, para a ampliação do letramento acadêmico de pessoas oriundas do campo e de uma Educação Básica um tanto deficiente, em relação à leitura e à produção de textos.

2. Contexto de pesquisa

Este artigo sintetiza uma pesquisa realizada no Campus de Planaltina, da Universidade de Brasília – UnB, com três turmas, da Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC. Contudo, aqui, vamos descrever a pesquisa com uma turma, a mais antiga, com a qual estamos trabalhando há quatro semestres.

A LEdoC é uma licenciatura cujo objetivo é formar educadores e educadoras para as escolas do campo, que conheçam de fato a realidade desse território. Ela surgiu das

¹⁵⁷Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Área de Linguagem: Linguística da LEdoC/FUP/UnB, Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Membro do Projeto de Pesquisa Pontes – Brasília – DF/Brasil. rosimaga@uol.com.br

¹⁵⁸Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Membro do Projeto de Pesquisa – Projeto Pontes. Professora do Instituto Federal de Roraima. (IFRR) – Roraima/Brasil. ana.aparecida.moura@gmail.com

reivindicações e luta dos povos do campo. Essa demanda se transformou em políticas públicas, implementadas por universidades públicas. O curso teve início em 2007, na UnB. Encontra-se em expansão em outras universidades federais do Brasil. Adota a metodologia de alternância, isto é, cada turma passa um período de 50 dias por semestre na universidade em estudo integral, este período equivale a um semestre e é denominado Tempo Universidade. Depois desse tempo, o graduando e a graduanda voltam para sua comunidade com roteiros de atividades encaminhados pelos e pelas docentes para realizarem no Tempo Comunidade, período em quem estão no campo. As atividades vislumbram a relação teoria e prática. Essa estrutura curricular foi organizada para que os/as acadêmicos/as não tenham que se ausentar de sua comunidade durante os quatro anos de formação. O curso habilita em Linguagens ou Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, oferece uma formação para gestores/as educacionais.

Os/as 38 estudantes, em pesquisa, são oriundos/as da Região Centro-Oeste, Estado de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; da Região Sudeste: Minas Gerais, especificamente da região de Buritis. São homens e mulheres, de idade entre 19 e 53 anos. Todos estudaram em escola pública. Na turma, há pessoas da agricultura familiar, de comunidades quilombolas e de assentamentos da reforma agrária. Situam-se no contínuo de oralidade, muitos trazem consigo tradicional cultural de eventos religiosos.

Para a realização da pesquisa, utilizamos a Etnografia Educacional (BORTONIRICARDO, 2008). Segundo esta autora, essa metodologia vem da tradição da teoria social crítica, cujo objetivo é descrever, interpretar o contexto pesquisado e, além disso, promover transformações no ambiente pesquisado, sendo assim é hermenêutica e emancipatória ao mesmo tempo. Nesse cenário, o pesquisador não assume apenas o papel de observador, mas de colaborador, negociando com os pesquisados vislumbrando atender as necessidades desse grupo no contexto educacional.

No nosso caso, assumimos a turma da LEdoC com a finalidade de verificar como pessoas oriundas de contextos com predominância de oralidade, em que maioria delas teve como letramento, somente, a escolarização do Ensino Básico, de uma forma meio precária, poderiam alcançar o letramento acadêmico, quando grande parte dos educandos e das educandas declarou não ter aprendido a fazer um resumo nessa escolarização, de forma sistematizada.

Dessa forma, surgiu a motivação para trabalhar o resumo não apenas como um gênero acadêmico, mas como estratégia de sistematização de aprendizagem. Percorrendo, assim, o contínuo de oralidade ao letramento acadêmico, por meio do gênero discursivo resumo como resultado de um processo de interpretação e ressignificação da leitura, o que incide em trabalho cognitivo. Daí o porquê da exposição teórica em tela.

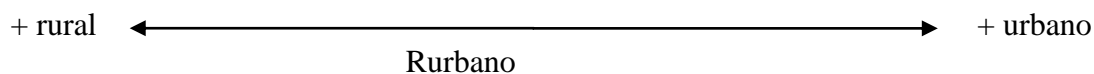
3. Sociolinguística

A turma pesquisada da LEdoC tem 38 discentes: sendo 28 mulheres, com idade entre 20 e 50 anos, e 10 homens, com idade entre 20 e 54 anos. 60 % da turma são remanescentes de Quilombolas do Estado de Goiás, mais precisamente do norte desse estado. Os 40 % são pessoas de assentamentos, da agricultura familiar ou têm algum envolvimento com o campo. Todos encontraram na LEdoC uma oportunidade de estudar, ter uma formação melhor como docente, visto que algumas pessoas dessa turma eram professores/as leigos/as, atuando nas escolas do campo.

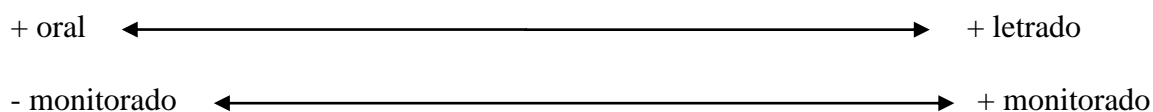
As pessoas das comunidades quilombolas apresentam uma cultura oral muito forte em relação aos gêneros discursivos religiosos, por virem de uma tradição mais homogênea. Por outro lado, outros discentes não trazem essa tradição, a não ser os da agricultura familiar. Diante desse contexto social e cultural mínimo e conforme diagnóstico, por meio de

levantamento de dados, situamos os/as pesquisados/as nos *contínua* abaixo para uma situação verbal, para chegarmos a situação de letramento da turma.

Primeiro, destacamos a observação de Bortoni-Ricardo (2004) que toda situação verbal pode ser analisada na perspectiva do paradigma de três *contínua*.



De acordo com o primeiro contínuo, a turma da LEdoC situa-se em 98% no pólo do rurbano, pois apresenta traços da fala que não são nem rurais nem urbanos. Tanto os/as alunos/as do Mato Grosso como os de Goiás trazem marcas da não concordância entre sujeito e verbo “Nós concorda com a afirmação de Paulo Freire”, os do Mato Grosso apresentam o R Caipira.



O primeiro *continuum* está relacionado aos antecedentes sociais ou culturais da pessoa, isto é, se ela nasceu ou viveu ou viveu na zona rural, no campo, ou se vive em uma cidade de pequeno ou grande porte, ou ainda se transita entre o campo e a cidade. Esse *continuum* é denominado de urbanização e nele não há fronteiras rígidas que dividam os falares rurais, urbanos (BORTONI-RICADO, 2004). Assim, nesse domínio pode se situar qualquer falante do português brasileiro.

O segundo *continuum* de oralidade-letramento, assim como no primeiro *continuum*, não tem fronteiras rígidas, pois em eventos de oralidade podem haver a predominância da fala, como por exemplo: a conversa cotidiana entre mãe e filho e o telefonema entre duas amigas. Já uma palestra constitui um evento de oralidade, mas apoiado em textos escritos. Nesses eventos orientados por um gênero discursivo ou mais, há a marcação da variedade linguística utilizada pelos interagentes.

Na Universidade, contexto acadêmico, os/as discentes participam constantemente de eventos de oralidade, que estão apoiados quase que integralmente nos textos escritos: livros, capítulos de livro, relatórios, artigos, ensaios e sínteses analíticas, pois a LEdoC promove muitos seminários coletivos. Nesse contexto situam-se as sínteses, processo de realização cognitiva, posterior ao processo de análise, cuja materialização se dá na estrutura textual de resumir. Assim, o resumo apresenta-se como ponto de partida para os demais gêneros discursivos utilizados na LEdoC, principalmente no pólo onde predomina o letramento acadêmico.

O terceiro *continuum* a monitoração estilística, situa-se desde as interações espontâneas até as mais planejadas, significando que os/as interagentes precisam ter mais atenção à utilização de uma variedade mais monitorada em um momento de interação. Em meio ao convívio do letramento acadêmico, os/as discente da LEdoC começam a perceber o monitoramento estilístico que o contexto formal exige, contudo as marcas de sua variedade linguística não se apagam: quando muitas vezes, em registro de observação, temos uso como “a gente estudamos” ou “nóis estuda”. Também presentes nos textos escritos com muita frequência.

Observamos, portanto, a postura de professoras – pesquisadoras mediando o processo de leitura e produção discursiva da turma pesquisada. Verificamos que a tarefa de ler, analisar para interpretar, compreender e sintetizar é ação corriqueira na LEdoC. Uma estratégia didático-pedagógica adotada para que os/as discentes passem da oralidade para o letramento

acadêmico. Daí, a discussão deste artigo estar centrada no processo de análise e síntese como recurso didático pedagógico para desenvolver a compreensão leitora, tendo em vista a produção de textos orais e escritos.

Na utilização da teoria dos *continua* para a pesquisa do português brasileiro, exploram-se, segundo Bagno (2007) diferentes categorias da variação sociolinguística: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, conforme o objeto de investigação. Aqui, exploramos a categoria dimésica no sentido de partir da oralidade à escrita, menos monitorada até alcançar a mais monitorada.

4. Gênero Discursivo na mediação de leitura e de escrita

O processo de leitura e de escrita com a turma da LEdoC teve início com o trabalho de diagnóstico sobre a leitura dos/das discentes. Nele, verificou-se que pouquíssimos/as alunos/as tinham o hábito de ler e gostavam de ler. Diante disso, a primeira providência tomada por uma das professoras-pesquisadoras foi trabalhar o texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire.

A proposta era perceber por meio do resumo oral e escrito, então, tido como um gênero discursivo, como os/as alunos/as interpretavam o texto.

Para Schneuwly & Dolz (2004), o gênero constitui uma instância de articulação entre práticas sociais e escolares, principalmente no ensino de produção de textos orais e escritos. Nessa abordagem, há um conjunto integrado de dimensões: social, cognitiva e linguística, que se estampam em práticas e em atividades de linguagem e gênero discursivo que incidem no funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação.

Para analisar as práticas de linguagem, uma pessoa aciona sua interpretação que está ancorada em uma identidade social, nas representações de várias possibilidades de uso da linguagem e de suas funções.

As práticas de linguagem manifestam-se nas práticas sociais de forma individual e social. “A relação dos atores com as práticas de linguagem varia, e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 p. 73), ou seja, no processo de aprendizagem escolar ou em outras interações particulares, entre atores sociais em diferentes situações comunicativas discursivas.

As práticas de linguagem possibilitam-nos usar a linguagem como instrumento mediador das práticas sociais. Por exemplo, na leitura do texto de Paulo Freire e posteriormente no resumo de sua leitura, várias ações foram desenvolvidas pelos/as alunos/as. As ações de linguagem consistem em ler, compreender, interpretar e/ou memorizar, produzir enunciados orais e escritos. No caso da nossa pesquisa, a produção de resumos, sínteses.

5. Contexto cognitivo na produção da leitura e da escrita

Contexto é constructo dinâmico e desenvolvido no ato da interação, passível de transformação a qualquer momento. Os/as participantes de uma interação são situados dentro de múltiplos contextos. Gumperz (1982) associa a noção de compreensão do contexto à capacidade de realizar inferências adequadamente interpretando a situação social. É um quadro que dá suporte ao evento examinado e fornece recursos para sua coerente interpretação.

De acordo com a abordagem discursiva, o contexto envolve uma justaposição de dois aspectos: situação - a situação local, envolvendo participantes específicos, ações, tempo e lugar e, também, ao ambiente verbal onde o texto se insere e cultural: os fatos sociais, as

crenças e os conhecimentos prévios partilhados a partir dos quais o evento está inserido e que são considerados relevantes para o entendimento do que está se passando.

Duranti e Goodwin (1992) afirmam que o contexto é socialmente constituído, interativamente sustentado e transformável no tempo. O discurso pode ser condicionado pelo contexto, mas pode influenciá-lo. Os autores consideram que, primeiramente invocamos o contexto na interpretação de diferentes situações ou discursos.

Sousa (2006) assinala conforme Sperber e Wilson (2001) que o contexto se constrói na dimensão cognitiva e utilizando as suposições que se têm do mundo. Essas suposições afetam a interpretação de fatos e de discursos conforme o conhecimento do sujeito e não de acordo com o que está impresso no mundo real imediato. O sentido de contexto não se refere ao ambiente físico, mas a dimensão subjetiva.

Assim, trata a abordagem cognitiva do contexto defendida por Van Dijk (2012). O autor lança mão de uma perspectiva interdisciplinar para construir um conceito cognitivo para o contexto em que fazem parte deste olhar a psicologia social e a linguística cognitiva. Para ele, há conceitos importantes que devem ser considerados como modelos construídos que correspondem a uma representação mental de um evento, de uma situação (VAN DIJK, 2001).

Van Dijk (2012) busca elaborar uma teoria do contexto para explicar como os participantes de uma interação são capazes de adaptar a produção e a recepção do discurso à situação comunicativa interpessoal ou social. Ele afirma que o processamento do discurso se faz por meio de modelos mentais. Um modelo mental é uma representação individual, subjetiva de um evento na memória episódica que é parte da memória de longo prazo de um indivíduo. Esse modelo tem uma estrutura que se define com categorias gerais, como cenário (tempo/lugar), participantes (e seus vários papéis) e um evento. Um modelo representa uma experiência.

No caso de uma situação comunicativa, o modelo mental se faz com um modelo específico que chamamos de modelo do contexto, ou simplesmente contexto. O contexto é uma representação mental. O modelo do contexto é subjetivo e individual porque representa os aspectos que um dado momento é relevante para cada participante. É dinâmico, porque muda durante a comunicação, isto é, influi constantemente no desenvolvimento do discurso e vice-versa.

Os falantes/escritores e os receptores, por definição, têm modelos diferentes do mesmo evento comunicativo; tais diferenças podem levar a negociações sobre os aspectos compartilhados de seus modelos de contextos, mas também a mal entendidos e conflitos (VAN DIJK, 2012 p. 108).

Diante do exposto, analisamos situações de aprendizagens que se configuram os aspectos teóricos discutidos. Se considerarmos a atividade de linguagem funcionando como uma interface entre a pessoa e o meio, respondendo a uma razão geral de representação comunicativa, perceberemos na produção textual dos/as alunos/as que determinados modelos de contextos foram desenvolvidos via cooperação social. Tal atividade pode ser fracionada em ações ou em estruturas de comportamentos orientados por objetivos que nascem da vontade consciente da pessoa, resultando na cooperação e interação social. Nesse processo, o julgamento faz o papel de delimitador das ações.

Diante desse processo, vejamos alguns exemplos de resumos elaborados pelos/as discentes no início do curso:

Resumo 1

O autor Paulo Freire relata sua infância e como aprendeu a ler comparando a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ele sugere a leitura crítica da realidade e da

palavramundo o que significa leitura de mundo. Ele considera a leitura como um ato importante, pois ler é a base de tudo. (CC)

Resumo 2

No texto “O ato de ler”, Paulo Freire descreve sua infância e como aprendeu a ler. Afirma que o ato de ler está mais além de uma simples decodificação, mas consiste em considerar a realidade do educando, tornando um crítico e conhecedor da palavramundo, que significa leitura de mundo.

Como educador, Paulo Freire faz uma crítica à forma superficial da alfabetização, a qual, para ele se resume na memorização mecânica das sílabas.

Ele faz uma comparação ao pensador Gramsci que adota a teoria de contra hegemonia.(VR)

Resumo 3

O autor relata em seu texto que o ato de ler precede sempre a leitura da palavramundo, no entanto ele descreve como foi alfabetizado em sua infância. Para o autor o ato de ler vai mais além do conhecimento: é ser sábio sobre o mundo, a localidade, tornar conhecedor e compreensivo sobre as coisas. Paulo Freire expõe que seria impossível engajar num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu, assim que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra das sílabas ou das letras. Portanto, para Paulo Freire ler é também relacionar a leitura com a palavramundo, que ir além do que decodificar, isto é, ler letras, sílabas, palavra e saber relacionar.(FL)

Resumo 4

O autor Paulo Freire se refere sobre a importância do ato de ler, ele relata algo do processo que envolve compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita. Ele se refere no primeiro momento como ver e entender o mundo em que vivemos para depois aprendermos na escola. Ressalta a importância de criar uma língua mais simplificada para viabilização da leitura para todos. Cita alguns autores bons como: Jorge Amado, Graciliano Ramos e Lins do Rego. Ele deixou bem claro a importância da leitura para o crescimento humano. Ler para Paulo Freire significa ter nova visão de ver o mundo. (SM)

Resumo 5

Ao escrever sobre a importância do ato de ler, Paulo Freire relembra sua infância; de quando ainda não lia, e como foi que aprendeu no quintal de sua casa e com palavras de seu mundo. E quando ingressou na escola particular chamada Eunice Vasconcelos aprofundou seu conhecimento. Já no curso ginásial experimentou a percepção crítica de textos. Mas tarde se formou professor e deu aulas de português, e assim vivenciou com seus alunos a importância de ler e escrever. Para Paulo Freire, este ato implica uma percepção crítica, quando se lê é preciso interpretar e re-escrever o lido para melhor compreensão. (MD)

Resumo 6

Na introdução do texto o autor define em uma palestra a importância da leitura e relata sua experiência, expondo suas ideias de como fazer leitura. Ele apresenta que sua forma de leitura era primeiramente através de sua vivência no local onde morava, uma vez que a natureza ao seu redor, durante sua infância, foi uma forma de observar e fazer a leitura de mundo.

O autor expõe sobre o processo de ler, que mais tarde, também adota como método de ensinar e ressaltar que devemos aprender a leitura de nosso mundo, através de nossas realidades, no entanto, devemos ir mais além, sempre buscando a melhor compreensão de

leitura, isto é, não decodificar a palavras, mas sim refletir o seu significado e construir ideias críticas em relação às mesmas.

Conforme a configuração dos resumos, produzidos por alguns/algumas estudantes da LEdoC, que a leitura e a escrita constituem uma ação de linguagem que envolve o processo cognitivo da compreensão, interpretação e memorização, para que se possa compreender unidades linguísticas orais ou escritas. A ação de linguagem depende do sujeito, de seu conhecimento de um gênero, onde usar, quando usar, para que e por quê. No caso da produção do resumo em contexto acadêmico, seu objetivo é além de produzir um gênero condensativo, é servir de recurso de aprendizagens, materializando a aprendizagem realizada via leitura e compreensão leitora, para depois contribuir na elaboração na leitura e na produção de outros gêneros acadêmicos, garantindo assim, condições sociais para ampliação do letramento.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos constituem formas de comunicação. Seguindo esse discurso, Schneuwly&Dolz (2004, p. 74) dizem que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. A partir do momento em que um educando lê um texto e o interpreta para depois construir outro texto, como, no caso, um resumo, está materializando determinada prática de linguagem, utilizando o referido gênero em atividade específica organizada por esse gênero. Observa-se na leitura de cada resumo, a forma de interpretação pessoal do aluno, que não fica uma tão distante da outra, porém apresenta as nuances de como cada pessoa processa seu entendimento sobre a leitura e ressignifica o texto-base, o que fica evidenciado no resumo.

Para esses autores neo-vigotskianos, o gênero discursivo é tido como um *megainstrumento* que serve de suporte para muitas atividades escolares. Podemos acrescentar: práticas de letramento específicas, e para situações de comunicação. As práticas de linguagem e situações de aprendizagem.

Nessa concepção, interpretamos que o gênero se configura em uma estrutura em que são essenciais determinados elementos. Podemos listar os conteúdos: o que, de que se fala e de que se escreve, ou seja, a informação, o tópico e o tema, ou vários deles simultaneamente.

Isso constitui os conhecimentos ou vários conhecimentos condensados no gênero, apresentando, muitas vezes, intertextualidades, isto é, vários conhecimentos embutidos em um discurso, que podem revelar várias vozes. Como diz Dicini (2003, p. 223) “a voz do outro dialoga com a voz do um, de maneira que o sujeito da enunciação não é único, mas dialógico”.

Na concepção de Schneuwly& Dolz (2004), o gênero é um instrumento de prática de linguagem que medeia as práticas sociais. Ainda nesses autores, o gênero é um instrumento e, sendo um instrumento, desenvolve-se na totalidade de capacidades dos próprios indivíduos; medeia uma atividade, dando-lhe certa forma e tal instrumento representa essa atividade, materializando-a. Esse conhecimento fica armazenado na memória, na forma de esquema. Este pode ser acionado conforme a atividade de linguagem em uma determinada prática social, em que os gêneros discursivos são utilizados para estabelecer a função comunicativa.

Os gêneros são estruturados como tipos de discursos nos eventos sociais e, ainda, mediante a proposta de participação discursiva dos interlocutores, na produção de sentido. Esses instrumentos reúnem discurso, texto, cultura, finalidade social, comunicação, valores, crenças, identidade e ideologia para cumprir seu papel de instrumentos sociais de significação.

6. Considerações finais

Esta reflexão está pautada nos aportes teóricos do contínuo de oralidade- letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), contexto cognitivo (VIN DIJK, 2012) e gêneros textuais como instrumentos (SCHNEUWLY 2004), faz- nos crer na ressignificação do gênero resumo ao desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos com perfil predominantemente oralizado.

O papel da mediação pedagógica consciente e o da interação social no ambiente acadêmico facilitam a reflexão e a instrumentalização dos/as alunos/as e a ampliação da experiência com a cultura escrita.

Faz-se necessário aprofundamento em tópicos como análise e síntese como estratégia cognitiva para o desenvolvimento da compreensão leitora; o gênero acadêmico como recurso de ensino-aprendizagem; o gênero textual como instrumento de prática de linguagem, entretanto o pouco trabalhado com essa abordagem podemos visualizar resultados produtivos.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikael. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

DICINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2003.

DURANTI, A & GOODWIN C. Rethinking Context: an introduction. In: DURANTI, A & GOODWIN C. *Rethinking Context*. New York: Cambridge University Press, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUMPERZ. John. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração a recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

VAN DIJK, Teun A. Algunos principios de una teoría del contexto. In: *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 2001, pp. 69-81

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.