Márcio Rogério de Oliveira Cano

A reflexão e a prática no ensino

# LETTURA E PRODUÇÃO DETEXTO

Anna Maria Marques Cintra Lilian Ghiuro Passarelli

Blucher

# Leitura e Produção de Texto

# Leitura e Produção de Texto

Márcio Rogério de Oliveira Cano coordenador

ANNA MARIA MARQUES CINTRA LÍLIAN GHIURO PASSARELLI autoras Coleção A reflexão e a prática no ensino - Volume 3 - Leitura e Produção de Texto ©2012 MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (coordenador), ANNA MARIA MARQUES CINTRA, LÍLIAN GHIURO PASSARELLI.

Editora Edgard Blücher Ltda.

# Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar 04531-012 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

editora@blucher.com.br www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras, março de 2009

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

#### Ficha catalográfica

Cintra, Anna Maria Marques

Leitura e produção de textos / Anna Maria

Marques Cintra, Lílian Ghiuro Passarelli. --

São Paulo: Blucher, 2011. -- (Série a reflexão

e a prática no ensino; 3 / Márcio Rogério de

Oliveira Cano, coordenador)

ISBN 978-85-212-0648-4

1. Argumentação 2. Escrita 3. Gêneros

literários 4. Leitura 5. Linguagem e línguas -

Estudo e ensino 6. Português - Redação 7. Semântica

8. Textos I. Passarelli, Lílian Ghiuro. II. Cano,

Márcio Rogério de Oliveira. III. Título. IV. Série.

11-13885

CDD-469.8407

Índices para catálogo sistemático:

 Textos: Leitura e produção: Português: Linguística: Estudo e ensino 469.8407

## Sobre os autores

#### MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (COORD.)

É mestre e doutorando pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Possui várias publicações e trabalhos apresentados na área, além de vasta experiência nos mais variados níveis de ensino. Também atua na formação de professores de Língua Portuguesa e de Leitura e produção de textos nas diversas áreas do conhecimento nas redes pública e particular.

#### ANNA MARIA MARQUES CINTRA

É doutora em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo, professora titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora aposentada da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. No Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, desenvolve pesquisas em leitura e produção textual, voltadas para o ensino da Língua na escola básica e no ensino superior. Participou da capacitação de cerca de dez mil professores da rede pública estadual de São Paulo, coordenando projetos, produzindo materiais e atuando em oficinas. Suas publicações estão mais voltadas para suas pesquisas.

#### LÍLIAN GHIURO PASSARELLI

É doutora pela PUCSP em Língua Portuguesa, com Licenciatura em Letras - Português, Inglês, Francês e suas literaturas. Atua na mesma universidade como Suplente de Chefe do Departamento de Português, leciona em cursos de graduação e pós-graduação e, em relação ao exame vestibular, elabora questões e coordena a banca de correção de redação. Tem larga experiência em educação linguística continuada de professores da rede pública e privada. Em avaliação institucional, coordena as áreas de Leitura e Produção Textual na Avalia Educacional. Atua na vice-liderança do Grupo de Pesquisa Estudos da Linguagem para Ensino do Português (GELEP-PUCSP) e como pesquisadora do Grupo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância (TEED-PUCSP) e do SubGT Ensino-Aprendizagem de Línguas, que compõe o Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada (GT-LA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em educação linguística continuada no IEL (UNICAMP).

## Apresentação

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Jorge Larrosa Bondía, 2001, I Seminário Internacional de Educação de Campinas.

Esse trecho de uma conferência de Larrosa é emblemático dos nossos dias, da nossa sociedade do conhecimento ou da informação. Duas terminologias que se confundem muitas vezes, mas que também podem circular com conceitos bem diferentes. Vimos, muitas vezes, a sociedade do conhecimento representada como simples sociedade da informação. E não é isso que nos interessa. Em uma sociedade do conhecimento, podemos, por um lado, crer que todos vivam o conhecimento ou, por outro, que as pessoas saibam dele por meio de e como informação. Nunca tivemos tanto conhecimento e nunca tivemos tantas pessoas informadas e informando. Mas a experiência está sendo deixada de lado.

O grande arsenal tecnológico de memorização e registro, em vez de tornar as experiências do indivíduo mais plenas, tem esvaziado a experiência, já que todos vivem a experiência do outro, que vive a experiência do outro, que vive a experiência do outro... Quando não tínhamos muito acesso aos registros da história, era como se vivêssemos o acontecimento sempre pela primeira vez. Hoje, parece que tudo foi vivido e está registrado em algum lugar para que possamos seguir um roteiro. Isso é paradoxal.

No entanto, não compactuamos com uma visão pessimista de que tudo está perdido ou de que haja uma previsão extremamente desanimadora para o futuro, mas que, de posse do registro e do conhecimento, podemos formar pessoas em situações de experiências cada vez mais plenas e indivíduos cada vez mais completos. E parece-nos que a escola pode ser um lugar privilegiado para isso. Uma escola dentro de uma sociedade do conhecimento não deve passar informações, isso os alunos já adquirem em vários lugares, mas sim viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva.

Tendo a experiência como um dos pilares é que essa coleção foi pensada. Como conversar com o professor fazendo-o não ter acesso apenas às informações, mas às formas de experienciar essas informações juntamente com seus alunos? A proposta deste livro é partir de uma reflexão teórica sobre temas atuais nas diversas áreas do ensino, mostrando exemplos, relatos e propondo formas de tornar isso possível em sala de aula. É nesse sentido que vai nossa contribuição. Não mais um livro teórico, não mais um livro didático, mas um livro que fique no espaço intermediário dessas experiências.

Pensando nisso como base e ponto de partida, acreditamos que tal proposta só possa acontecer no espaço do pensamento interdisciplinar e transdisciplinar. Tal exercício é muito difícil, em virtude das condições históricas em que o ensino se enraizou: um modelo racionalista disciplinar em um tempo tido como produtivo. Por isso, nas páginas desta coleção, o professor encontrará uma postura interdisciplinar, em que o tema será tratado pela perspectiva de uma área do conhecimento, mas trazendo para o seu interior pressupostos, conceitos e metodologias de outras áreas. E também encontrará perspectivas transdisciplinares, em que o tema será tratado na sua essência, o que exige ir entre, por meio e além do que a disciplina permite, entendendo a complexidade inerente aos fenômenos da vida e do pensamento.

Sabemos, antes, que um trabalho inter e transdisciplinar não é um roteiro ou um treinamento possível, mas uma postura de indivíduo. Não teremos um trabalho nessa perspectiva, se não tivermos um sujeito inter ou transdisciplinar. Por isso, acima de tudo, isso é uma experiência a ser vivida.

Nossa coleção tem como foco os professores do Ensino Fundamental do Ciclo II. São nove livros das diversas áreas que normalmente concorrem no interior do espaço escolar. Os temas tratados são aqueles, que são chave para o ensino, orientados pelos docu-

mentos oficiais dos parâmetros de educação e que estão presentes nas pesquisas de ponta feitas nas grandes universidades. Para compor o grupo de trabalho, convidamos professoras e professores de cursos de pós-graduação, juntamente com seus orientandos e orientandas de doutorado e de mestrado e com larga experiência no ensino regular. Dessa forma, acreditamos ter finalizado um trabalho que pode ser usado como um parâmetro para que o professor leia, possa se orientar, podendo retomá-lo sempre que necessário, juntamente com outros recursos utilizados no seu dia a dia.

Márcio Rogério de Oliveira Cano Coordenador da coleção

### Prefácio

Como professoras que somos, sabemos que o trabalho diário, na sala de aula, seja em que nível for, oferece dificuldades que vão além dos conteúdos a serem ministrados. Considerando a complexidade da atuação profissional, propomos, neste livro, informações e sugestões de ações sobre leitura e produção textual, pilares básicos da educação linguística em língua materna.

Em cada um dos capítulos, procuramos mobilizar saberes que podem levar o professor comprometido com sua profissão a encontrar sugestões e motivação para "ensinar", ou melhor, para conduzir seus alunos a construir seus próprios conhecimentos.

Ainda que tenhamos dado maior ênfase à linguagem expressa em papel, no capítulo final de cada parte, procuramos deixar assinalada a possibilidade de repensar um trabalho com meios digitais. Mas, independentemente do meio em que a expressão linguística se encontre, enfatizamos a importância da atuação do professor como mediador e animador, de modo que seus alunos se tornem capazes de produzir sentidos para o que leem e para o que registram por escrito.

É evidente que não esgotamos todas as possibilidades de trabalho com leitura e produção textual. Apenas procuramos apresentar alternativas que, no nosso entender, podem ser utilizadas e recriadas por outros profissionais na eterna, constante e necessária ressignificação das práticas pedagógicas.

## Conteúdo

1. LEITURA COMO LETRAMENTO: PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO	17
1.1. Preliminares	17
1.2. A concepção de leitura adotada	19
Exemplo 1	20
1.3 Quando o texto apresenta falhas	24
Para finalizar	30
REFERÊNCIAS	31
SUGESTÕES DE LEITURA	31
2. FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA	33
2.1 Para que serve a leitura	33
2.2 Por que ler é importante?	34
2.3 Ler para quê?	35
A leitura / busca de informações	36
A leitura/estudo do texto	36
A leitura do texto/pretexto	37
A leitura/fruição do texto	37
Para finalizar	45
REFERÊNCIAS	45
SLIGESTÕES DE LEITLIRA	46

3. INTERTEXTUALIDADE E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
3.1. Preliminares
3.2. Intertextualidade
Exemplo 1
3.3. Para além da mera decodificação51
3.4. Estratégias de leitura
Cognitivas
Metacognitivas53
Exemplo 2
Para finalizar
REFERÊNCIAS
SUGESTÕES DE LEITURA64
<b>4.</b> COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO
4.1 A compreensão
Variáveis
Exemplo 1
4.2. Sobre inferências
4.3. Interpretação
Exemplo 2
Para finalizar
REFERÊNCIAS
SUGESTÕES DE LEITURA
5. LEITURA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E AVALIAÇÃO DE LEITURA
5.1. Um novo contexto
5.2. Preconceito ou falta de conceito?
5.3. Leitura em tempos de tecnologias da informação
Exemplo 1
5.4 Avaliação de leituras
Exemplo 2
Para finalizar
REFERÊNCIAS
SUGESTÕES DE LEITURA 94

6. O QUE É E PARA QUE SERVE A ESCRITA	95
6.1 A mediação do professor diante do ato de escrever	95
6.2 O processamento do texto: uma breve reflexão sobre o ato de escrever	96
6.3 Painel de depoimentos sobre o ato de escrever	98
6.4 Virando o jogo do ensino da escrita: do produto para o processo	102
6.5 Conhecendo as etapas do processo do ato de escrever	103
Para finalizar	109
REFERÊNCIA	109
SUGESTÕES DE LEITURA	109
7. O PAPEL DA LEITURA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO	111
7.1 A influência da leitura no processo de produção da escrita	111
7.2 O processo da escrita fomentado por outro: o da leitura	113
Exemplo 1	114
Exemplo 2	117
7.3 Peculiaridades que envolvem o contexto de produção	118
Exemplo 3	119
7.4 O plano de ação do professor	120
Exemplo 4	123
Para finalizar	124
REFERÊNCIA	124
SUGESTÕES DE LEITURA	125
8. O PLANEJAMENTO DE UM TEXTO A PARTIR DO <i>JOGO DA MENTIRA</i>	127
8.1 Planejando um texto	127
8.2 Sugestão de situações que motivem a escritura	
A motivação	130
Exemplo 1	130
Exemplo 2	133
8.3 O planejamento	135
Exemplo 3	
Para finalizar	
REFERÊNCIAS	
SUGESTÕES DE LEITURAS	139

9. TRADUÇÃO DE IDEIAS EM PALAVRAS, REVISÃO E EDITORAÇÃO141
9.1 Preliminares
9.2. A tradução de ideias em palavras
9.3. Revisão
9.4 Editoração
Para finalizar
REFERÊNCIAS
SUGESTÕES DE LEITURAS
10. A PRODUÇÃO ESCRITA NA WEB E A AVALIAÇÃO EM GERAL155
10.1. Preliminares
10.2. Uma nova linguagem?
Exemplo 1
10.3. Avaliação do texto escrito em geral161
Exemplo 2
Exemplo 3
Exemplo 4
Para finalizar
REFERÊNCIAS
SUGESTÕES DE LEITURA171
Considerações finais

# Leitura como letramento: para além da alfabetização

#### 1.1. PRELIMINARES

A leitura como processo de construção de sentido tem início na infância, com a alfabetização, e se prolonga pela vida, daí a associação comumente feita entre leitura e letramento, uma vez que a competência leitora pode ser aprimorada ao longo da vida, seja na escola, seja fora dela.

Embora visto como um processo natural para sujeitos alfabetizados, o ato de ler em suportes que se valem da língua escrita envolve habilidades e eventuais problemas que demandam atenção.

No conjunto das habilidades de primeira ordem, não se costuma destacar a decodificação, pelo fato de já se pressupor, no ambiente escolar, o conhecimento da língua nesse nível. Ultrapassando essa habilidade de primeira ordem, várias outras podem ser mencionadas como, por exemplo, a formação de um repertório que permita ao leitor associar e relacionar informações novas e velhas, o estabelecimento de finalidades para ler, a constituição de uma teoria de mundo do leitor.

Segundo Smith (1989, p.22-23), a teoria de mundo refere-se ao que possuímos em nossas cabeças, ou seja, a como o mundo é para nós, a partir de construções feitas com nossa percepção, o que, para o autor, constitui a raiz de todo aprendizado e fonte de esperanças, medos, expectativas, criatividade etc.

Habilidades: diferentemente das competências que o leitor já traz consigo, as habilidades podem ser desenvolvidas por meio do ensino. Referem-se a qualidades adquiridas pelo leitor, ao executar o ato de ler com proficiência. Já em relação aos problemas envolvidos eventualmente no ato de ler, eles podem ser de diferentes naturezas como: o despreparo prévio do leitor para ler determinados gêneros com que tem mais familiaridade ou não; dificuldades com o vocabulário do texto; equívoco na seleção do texto que não atende à sua expectativa; falta de condições físicas ou psicológicas para ler, como cansaço, ambiente ou horário inadequados.

A consolidação de propostas teóricas sobre leitura, no século XX, praticamente não se distancia muito da chegada do computador como objeto de consumo, ampliando o conceito de leitura, ao mesmo tempo em que nos provoca para refletir sobre o mapa da "desleitura" entre jovens e adultos no País.

Já é lugar comum dizer que o brasileiro lê pouco. Mas é fundamental mencionar que se lê pouco em língua escrita, em papel. É provável que, se considerarmos a leitura em outros suportes como o computador, o celular, a televisão, o cinema e, em futuro próximo, a leitura no i-pad, no kindle, além de outros recursos que poderão surgir, o mapa deverá ser alterado.

No entanto, ainda não temos claro se o exercício da leitura em outros suportes formará leitores mais proficientes para o papel. O que tem sido divulgado pela imprensa é a preferência de crianças e jovens para ler livros em suportes digitais, nos países onde esses recursos já são mais comuns.

Mas vamos ficar, por enquanto, no ambiente escolar, no qual a leitura ainda vem sendo feita prioritariamente em papel e tomada como meio para obter informações de várias naturezas, com o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno em determinadas áreas do saber.

Ainda em termos de problemas, talvez possamos identificar, no dia a dia da escola, que muitas leituras ficam no nível da obtenção de informação para dar conta de alguma tarefa solicitada. Essa informação pode ser logo descartada pelo leitor, quando ele não encontra interesse e finalidade clara no que leu, a não ser "livrar-se" da tarefa. No entanto, há leituras que conseguem ser devidamente processadas pelo aluno leitor e se transformam em conhecimentos armazenados na sua memória, porque se conectam a seus interesses, a suas necessidades de conhecimento.

Mas não deixa de ser intrigante entender por que, na sala de aula, somente algumas informações são processadas apenas por alguns alunos, e de forma diferente entre eles, ainda que todos as tenham recebido no mesmo momento e da mesma forma.

Estudos de cognição têm insistido na plasticidade e dinamicidade da inteligência humana, nas diferenças de processamento em função de fatores culturais, como a história de vida do leitor, e fatores biológicos, relacionados ao funcionamento cognitivo de cada um.

Também não podem ser esquecidos fatores externos ao sujeito, que têm repercussão na cognição, como a seleção dos textos feita pelo professor, a pressão para ler todos os títulos indicados nos grandes vestibulares, por exemplo, o aproveitamento didático do texto, muitas vezes usado apenas para fazer resumo, como forma de comprovação da leitura ou para retomar pontos da gramática.

Com relação à seleção de textos, muitas vezes, o professor se vê indeciso entre o que acredita ser importante que os alunos conheçam, seja porque pessoalmente ele aprecie determinado tema ou livro, seja porque se trata de alguma coisa reconhecida no meio social, como é a lista de livros cuja leitura se faz necessária para enfrentar os vestibulares.

Entretanto, a escolha do que o professor acredita ser importante que conheçam não pode estar dissociada das possibilidades de leitura dos alunos, nem do significado de uma oportuna ampliação de repertório, ou da construção de conhecimentos que altere a teoria de mundo de cada um.

Dessa forma, ainda que não seja possível descartar escolhas relacionadas ao interesse imediato dos alunos, não se pode restringir a escola apenas a esse imediatismo. É seu papel formar sujeitos para a vida em sociedade e, em muitos casos, se não for criada, na escola, a oportunidade de ler textos fundamentais da literatura nacional ou estrangeira, provavelmente esses textos nunca venham a ser lidos pela grande maioria dos alunos.

#### 1.2. A CONCEPÇÃO DE LEITURA ADOTADA

Na segunda metade dos anos 1980, com a clara rejeição da concepção de língua como comunicação e a clareza com que o contexto político e ideológico se fazia presente, chegam ao campo do ensino de língua portuguesa, no Brasil, teorias linguísticas que geraram o desprestígio da comunicação pela comunicação e a adoção de novos parâmetros, nem sempre claros, mas caminhando de forma irreversível.

Cognição: refere-se ao processo de recepção e organização do conhecimento no nosso cérebro.

Geraldi (1997, p.17) considera, nesse período, a formação de dois grupos complementares entre si: um voltado para as pesquisas que esquadrinhavam as práticas pedagógicas em que a leitura de textos (literários ou não) dividia espaço, entre outras questões, com o ensino de gramática, com a variação linguística, com a análise de redações; e outro grupo que, apoiandose ou não em resultados de pesquisas, buscava detectar mais diretamente a escola como ela era, numa tentativa de propor algo capaz de interferir na realidade e mostrar como ela poderia vir a ser, valendo-se, ainda, da leitura, da gramática, da variação linguística, da redação etc.

Nesse contexto, a leitura exclusiva de textos literários passa a ser confrontada com a leitura de textos do cotidiano, como os de jornais, e o leitor ganha um novo status que, de certa forma, o equipara ao autor e ao próprio texto.

Estudos dos filósofos de Oxford\*, na Inglaterra, na década de 1960, abriram novas perspectivas para concepções de linguagem, na medida em que ela passa a ser tomada como ação e não mais como mero instrumento de comunicação ou de conceptualização. Assumida como forma e lugar onde se dá a prática de diferentes atos sociais, a linguagem ficou compromissada, por consenso, com o coletivo, por meio de regras estabelecidas no próprio processo.

Assim, tem lugar no interior dos estudos da linguagem, a Pragmática que se refere a teorias do uso linguístico, que implicam o princípio de cooperação na interlocução, de sorte que a interpretação daquele que ouve vai além do significado literal da fala.

O princípio: Faça sua contribuição convencional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado (GRICE, 1982, p. 86).

#### **EXEMPLO 1**

Pedro caminha pelo parque e, de repente, encontra um rosto conhecido. Imediatamente, dirigindo-se à pessoa, diz "Bom dia". Conti-

<sup>\*</sup>Filósofos de Oxford: Estudos de Filosofia da Linguagem ganharam importância com L. Wittgenstein, falecido em 1951. Na década de 1960 filósofos da linguagem J.L. Austin, P.H. Grice, L.F. Strawson produziram estudos de grande repercussão.

nua sua caminhada e se dá conta de que não desejou bom dia à pessoa, mas apenas cumpriu um ritual de boa educação.

De fato, sua manifestação linguística se deu numa determinada situação e com uma intenção completamente fora do contexto de um desejo que expressasse literalmente suas palavras.

Seguramente, também, Pedro não terá desejado um mau dia para seu conhecido. Apenas, por se tratar de uma fórmula social, a intenção foi a de meramente saudar o outro.

Continuando sua caminhada, lhe ocorreu outra fórmula comum no mesmo contexto: "Como vai?" E aí pensou como seria triste se o interlocutor interpretasse a frase ao pé da letra e resolvesse contar, em detalhes, como estaria passando...

Assim, pela linguagem, a prática de atos sociais acarreta reações, comportamentos que fazem parte do jogo em que todos estão envolvidos. Portanto, a interação não diz respeito apenas ao contato entre pessoas, mas abrange a forma do contato, as reações dos parceiros sociais, uma vez que a linguagem passa a ser assumida como atividade. O olhar do estudioso projeta-se, pois, para a língua e seus usuários em situações pragmáticas.

A leitura, por sua vez, como prática escolar, embora muitas vezes ainda carente de base teórica, passa, em fins do século XX e início do XXI, a ser uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas, porque se acreditava que nela, com ela e a partir dela tudo aconteceria na sala de aula.

Com o passar dos anos, a leitura continua a ser tida como atividade fundamental na escola, mas ainda carecendo de pedagogias eficazes.

Entre as concepções mais almejadas para transformar nossa realidade está a interacionista que tem na sua base a "cooperação" e o "diálogo", fundados na linguagem ação, que abre novo espaço para o leitor, uma vez que ao ler, ele não só recebe informações, mas as produz. Como sujeito ativo que é, amalgama seus saberes disponíveis na memória às informações recebidas e produz sentido.

#### Operadores argumentativos:

elementos gramaticais que indicam a força argumentativa de enunciados.

#### Significado:

é o que o autor pretendeu construir por meio dos componentes linguísticos.

#### Sentido:

é produzido pelo leitor, como resultado da interlocução.

Mas se o leitor é tomado como parceiro do autor, não se pode negar que seus comandos mentais (cognitivos e linguísticos) só são acionados por aquilo que o autor lhe ofereceu, graças às marcas explícitas ou implícitas por ele deixadas, por meio de expressões, arranjos sintáticos, operadores argumentativos etc.

Bem por isso, parece indiscutível que a construção do significado num texto seja tarefa inicial do autor, mas nada garante que o leitor vá construir sentidos na direção exata das intenções do autor.

A propósito, nos ocorre Petit (2008, p. 40-41) que cita dizer do escritor indiano Salman Rushdie:

O significado é um edifício que construímos com fragmentos, dogmas, feridas de infância, artigos de jornal, observações feitas ao acaso, velhos filmes, pequenas vitórias, pessoas que odiamos, pessoas que amamos.

E completa a autora, admitindo que o escritor parece ter razão, pois "é a partir de fragmentos, apanhados aqui e ali, que fabricamos o sentido" (Petit, 2008, p. 41).

Em relação ao autor, convém assinalar que não bastasse nossa própria dificuldade para expressar o que queremos, poetas e escritores têm testemunhado suas angústias para criar um texto diante da folha em branco. Mas, como leitores, também participamos com nossa teoria de mundo, com nossa percepção do tom do texto, e até mesmo das intenções do autor, na medida em que captamos marcas explícitas ou implícitas deixadas por ele.

O estudo das habilidades e capacidades que envolvem o ato de ler abriu caminho para trabalhos voltados à construção, pelo leitor, do significado textual e dos sentidos coerentes, isso sem ignorar ser ele um sujeito relativamente livre, porque submetido a condições como faixa etária, desenvolvimento intelectual, experiência de mundo, ou seja, a liberdade relativa está condicionada aos limites delineados pelo próprio texto.

E, nessa mesma direção, há que se considerar que todo texto é produzido para determinados receptores, e a eficácia da sua recepção depende, em boa parte, da capacidade do autor em estabelecer com seus leitores potenciais uma relação cooperativa.

Ao adotarmos a leitura como processo interativo, fica descartada a concepção de mera decodificação de mensagem e, junto, a possibilidade de textos neutros, tanto do ponto de vista do autor,

como do leitor, uma vez que o texto se coloca como um objeto construído por um autor e reconstruído por um leitor, ambos membros de uma dada sociedade.

Sendo a linguagem intrinsecamente comprometida com o ambiente cultural e, por isso mesmo, com a ideologia, tanto no processo de produção, quanto no de recepção de um texto, autor e leitor deixam passar traços indicadores de suas intenções, de seus valores, o que impede a fixação de um objeto neutro, inteiramente acabado e pronto para ser decodificado.

Em consequência, torna-se imperioso, para a compreensão de um texto, a assunção de que os conhecimentos prévios do leitor, como elementos fundamentais, podem ser hipotetizados pelo redator no momento da escritura, quando ele tem maior clareza de seu público.

Diante do exposto, fica claro que não basta só a disposição do leitor para ler, pois se lhe falta preparo prévio, seja de que natureza for, sua leitura poderá estar seriamente comprometida.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à autoridade do texto escrito. Mesmo que se saiba que todas as línguas dispõem de mecanismos para a formação de palavras e que o sistema lexical permite combinações ainda não realizadas, ao se depararem com uma palavra nova, as pessoas são, frequentemente, compelidas a verificar se ela existe no dicionário. E isso sem verificar em que ano o dicionário foi publicado.

A simples ausência da palavra serve para que haja uma condenação imediata, ainda que esteja empregada: se não foi dicionarizada, essa palavra não existe.

Mas, além do dicionário, o mesmo fenômeno de rejeição pode ser observado por razões de preconceito, como ocorreu no Brasil, há vários anos. Um ministro de Estado, conhecido por sua instrução apenas mediana, usou palavra muito bem formada, mas inusitada: imexível. A ausência nos dicionários provocou grande celeuma na imprensa brasileira. Provavelmente, se a palavra tivesse sido empregada por um intelectual, ninguém teria ido a um dicionário para verificar sua inexistência. De pronto, seria aceita e, talvez, incorporada ao vocabulário da própria imprensa.

A esse propósito, adverte Bechara (Folha Dirigida, 2001):

Fizeram o maior alarde porque não encontraram a palavra no dicionário. Esqueceram a potencialidade da língua, que nada mais é do que um reflexo sociocultural das comunidades. Se pegarmos a morfologia de impagável, imutável, o 'imexível' do Magri foi e sempre será perfeitamente possível.

#### 1.3 QUANDO O TEXTO APRESENTA FALHAS

No caso de um texto apresentar falhas, pode ocorrer comprometimento na leitura, ou simplesmente o leitor superar o instante de desconforto com rapidez, porque faz, de forma automática, a devida correção, pois é comum acontecer de "lermos o que queremos".

Sobre a falta de qualidade do texto escrito, Kato (1985, p. 58) assinala que isso pode estar relacionado a fatores internos ou externos. Referindo-se aos fatores internos, adverte que a crença de que um texto mais simples é mais legível não se sustenta e aponta, como primeiro critério de legibilidade, a sua qualidade, que, por sua vez, se relaciona a três fatores: sua boa formação estrutural, a adequada progressão semântica de suas ideias e a consistência de registro, ou seja, a manutenção do nível de linguagem que lhe é peculiar.

Com relação aos fatores externos, é na fase de "edição" que o autor pode verificar aspectos como correção gramatical, diagramação, qualidade do papel, tipo de letra (fonte). Sabemos que problemas em cada um desses aspectos podem dificultar a leitura.

Evidentemente, textos com grande comprometimento, como conceitos politicamente incorretos, ou estruturas gramaticais inadequadas, como falta de paralelismo sintático, falta de nexo entre partes do texto, ou até mesmo erros ortográficos, entre outros, facilmente levam a condições adversas de leitura, seja pela produção de ruídos na comunicação, seja pela indisposição provocada para se efetivar a leitura.

Caderno Equilíbrio

neurociência Suzana Herculano-Houzel

# Neurocientista no salão

Ser colunista é ótimo por várias razões, mas de uma eu gosto em particular: ter de escrever artigos quinzenalmente é a desculpa perfeita para embarcar em investigações paralelas aos assuntos habituais do laboratório. E assim eu me vi fazendo aulas de dança de salão. Neurocientificamente, claro.

Aprender a dançar é um prato feito para uma neurocientista de plantão. Tudo começa com o planejamento. É preciso encontrar o local, escolher uma turma adequada ou um professor particular e coordenar dia e hora com todos os afazeres habituais, o que dá trabalho ao córtex pré-frontal. Marcado o dia, vem o prazer da expectativa, a antecipação da recompensa de rodopiar com a música.

[...] Dançando, é possível manter saudável a resposta do cérebro ao estresse e treinar a memória e as habilidades sociais.

E então as aulas. Os professores sabem há tempos que o cérebro aprende novos programas motores aos poucos, então ensinam os passos em etapas. O córtex motor elabora a nova sequência de movimentos, até então nunca usada, ordena sua execução e começa a ajustá-la, de acordo com os erros e os acertos, com a ajuda dos núcleos da base.

Depois que cada sequência é polida, é hora de coordená-las em um programa motor completo que cuida da

execução fluida de combinações de "sombreros", "coca-colas" e "passeias" no ritmo da música, de preferência, se seu cerebelo ajudar. E haja cerebelo para manter o prumo com tantos rodopios.

Até aí vai. Mas cantarolar a música e dançar ao mesmo tempo leva um tempo. Enquanto os programas motores recém-adquiridos não se tornam automáticos e liberam o córtex para outros assuntos, preciso de todos os neurônios corticais disponíveis para supervisionar meus passos.

O bom é que, como preciso concentrar esforços sobre minhas pernas, os problemas do mundo lá fora ficam lá fora. Com mais treino e uma música rápida demais para meu córtex dar conta, descubro um dia que meus núcleos da base já sabem encadear sozinhos todos os programas motores necessários. Meu cérebro aprendeu a dançar salsa!

Dança de salão é tudo de bom. As academias são lugares alegres, cheios de jovens e idosos, todos dispostos a aprender coisas novas - e ainda oferecem um exercício completo para o cérebro. Dançando, é possível suar e manter saudável a resposta do cérebro ao estresse, treinar a memória, aprendendo passos e nomes novos, exercitar suas habilidades sociais, interagindo com pessoas desconhecidas, e ainda ativar o sistema de recompensa, o que garante boas horas de prazer e diversão. E depois... é hora do baile!

SUZANA HERCULANO-HOUZEL/FOLHA-PRESS, neurocientista, é professora da UFRJ e autora de "O Cérebro Nosso de Cada Dia" (ed.

Vieira & Lent) e de "O Cérebro em Transformação" (ed. Objetiva) suzanahh@folhasp.com.br

Como foi dito, toda leitura deve ter uma finalidade. Tentemos estabelecer uma para nossa leitura do texto apresentado. Faremos três sugestões, mas, evidentemente, o professor poderá encontrar outras finalidades para seus alunos.

#### Sugestão 1:

Curiosidade – vamos ler para satisfazer nossa curiosidade diante da inusitada junção no título dos termos neurocientista e salão. A que tipo de salão irá se referir? A leitura do texto publicado em jornal de grande circulação, mais especificamente num suplemento voltado à saúde, à qualidade de vida, irá satisfazer nossa curiosidade.

#### Sugestão 2:

Interesse pessoal – a neurociência constitui tema de nosso interesse pessoal, logo queremos ver do que se trata para obter novas informações e, quiçá, construir novos conhecimentos sobre a área.

#### Sugestão 3:

*Trabalho com a linguagem* – utilizar o texto para um trabalho que desenvolva competências linguageiras.

*Obs.*: nas três sugestões, é indubitável que o trabalho com a linguagem seja desenvolvido. A diferença seria a ênfase dada pelo professor em relação à finalidade que elege como ponto de partida para a leitura desse texto do cotidiano comunicativo.

Como ponto de partida, sugerimos formular algumas perguntas, tendo como foco a finalidade estabelecida para a leitura, sempre sem perder de vista o suporte, uma vez que ele já nos oferece pistas de diferentes naturezas para melhor construirmos o sentido do texto. Bem por isso, a primeira pergunta pode ser justamente sobre a relação entre o suporte e o público-alvo.

Como não se separa o que é dito das condições institucionais do dizer, pois o modo de existência material e o modo de difusão de um texto intervêm na sua constituição, já temos um bom indício sobre a influência que o suporte exerce sobre as escolhas, quanto ao modo de dizer para um dado tipo de leitor.

O leitor de um jornal como a *Folha de S.Paulo* é diferente do leitor de jornais mais populares. Logo, o texto em tela, dirigido ao

leitor pré-concebido desse jornal – pré-concebido em relação ao nível socioeconômico, entre outros fatores –, é construído com uma linguagem acessível para tratar de assunto não tão acessível, mas que se torna legível para leigos por ser essa a função social que gêneros de divulgação da ciência cumprem para responder a necessidades sociais.

#### Retomando as sugestões apresentadas:

#### Sugestão 1:

Instigar os alunos a lerem por curiosidade também pode ser um bom ardil do professor para fomentar a ampliação do repertório deles, e, assim, incrementar a teoria de mundo de cada um.

- Trata-se de um texto de divulgação científica ou tem mais feição de uma crônica?
- → Todo gênero textual se funda em critérios externos: sociocomunicativos e discursivos. Um texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas. Nesse sentido, o texto em análise, apesar de algumas características próximas do gênero crônica, em função da forma com que o assunto é trabalhado e também em função do perfil da autora, pode ser considerado um texto de divulgação científica.

Os pesquisadores fazem a divulgação para seus pares e, dependendo do objeto em estudo, os resultados chegam ao grande público por meio da divulgação científica.

- Já havíamos pensado na atividade cerebral exigida no aprendizado da dança?
- → Apesar de as respostas aqui terem um cunho bem mais pessoal, podemos levar os alunos a expor o que pensam com base em suas próprias experiências como "dançarinos" de estilos de dança que os jovens preferem.
  - O texto respondeu bem à nossa curiosidade?
- → O assunto em si e o tratamento conferido ao assunto podem surpreender o leitor, na medida em que ele encontra (ou não) correspondência com o que imaginou ao ler o título, por exemplo.

#### SUGESTÃO 2:

- As informações específicas são suficientes para acrescentar algo ao nosso conhecimento sobre neurociência?
- → Tal questão pode gerar um diálogo não somente entre alunos e professor de língua portuguesa sobre o grau de conhecimento em relação a esse ramo da ciência, mas também com o professor de biologia.
- O texto frustra nossa expectativa, na medida em que não corresponde ao que esperaríamos em uma divulgação científica?
- → Ao disseminar informações sobre vantagens e benefícios de se praticar dança de salão, percebe-se que ações automatizadas como dança de salão exigem muito de nosso cérebro. Ou esperávamos outra coisa?
- Afinal, o que nos fica dessa leitura do ponto de vista da neurociência?

Com essa pergunta, as manifestações dos alunos podem ser sistematizadas pelo professor para uma concepção sobre neurociência, o que também pode ser construído em parceria com professores de outras áreas.

#### Sugestão 3

- A mensagem do texto nos comunica algo banal, científico, humorístico, instrutivo ou algo particular da autora?
- → A natureza utilitária da informação ou do conteúdo do texto que é divulgar, informar ao grande público leigo, também serve para partilhar experiência, formar opinião sobre as vantagens e benefícios da prática da dança de salão.
  - O texto vem redigido em linguagem clara, compreensível?
- → O emprego de uma linguagem mais informal e concisa para a autora relatar sua própria experiência em relação à dança de salão é intencional, pois estabelece maior proximidade com o leitor. Por ser especialista no assunto, o uso mais distenso da linguagem, sem subestimar o leitor, facilita a função de instruí-lo sobre o assunto do texto.
  - O texto tem um caráter claramente argumentativo?
- → O leitor mais ingênuo até pode se confundir e descartar a ideia de que o texto também tem caráter argumentativo. Para que isso não aconteça, temos de evidenciar que o projeto de dizer da autora é construído em torno de uma dada intencionalidade e, portanto, procedimentos argumentativos são empregados para

sustentar o ponto de vista defendido – praticar a dança de salão de modo a "treinar" o cérebro.

- Que marcas linguísticas identificamos no texto como tipicamente argumentativas?
  - → Entre tais marcas, destacamos algumas:
  - O uso da primeira pessoa do singular para enunciar a própria experiência confere à voz da cientista, como argumento de autoridade, um tom de maior proximidade. O emprego de um léxico mais coloquial e as escolhas de palavras familiares aos leitores constituem-se como procedimentos argumentativos para associar o assunto a algo presente no cotidiano das pessoas em geral, e transportar o leitor para dentro do assunto.
  - Para justificar sua aventura pelas aulas de dança de salão, a autora, com certa irreverência, faz uso de um neologismo, seguido de uma interjeição – "Neurocientificamente, claro".
     O advérbio criado assinala o modo com o qual serão tratadas as aulas de dança, e a interjeição "claro" reforça com ironia que, sem dúvida, será conferido esse tratamento científico.
  - O uso da expressão "prato feito", em sentido figurado, para enunciar a situação favorável para uma neurocientista escrever sobre assunto de sua área.
  - A voz da cientista, como argumento de autoridade, aparece para dar sustentação e credibilidade ao discurso, com a utilização de termos de especialidade, também denominados termos técnicos, ainda que sempre associados a formas que "traduzam" as funções das camadas cerebrais. Daí a menção a áreas do cérebro sobre as quais, embora não saibamos de pronto onde ficam e qual seu papel, conseguimos entender as informações apresentadas pela autora. Também termos como planejamento, etapas, erros e acertos são familiares na linguagem científica.
  - Metonimicamente, a autora faz alusão a ritmos originários de outras culturas, como, por exemplo, "sombreros" e "coca-colas": sombreiros, chapéus de abas largas típicos do México; coca-cola, o refrigerante mais tipicamente representativo dos Estrados Unidos.
  - Outra estratégia para simplificar nosso entendimento do que se passa no processamento cognitivo quando dançamos é a prosopopeia, figura pela qual a neurocientista em-

presta características humanas a algo inanimado: "Meu cérebro aprendeu a dançar salsa!".

- A modalização como marca com que a autora assinala alguma reserva pela noção de possibilidade instaurada, quando do uso do adjetivo: "Dançando, é possível manter saudável a resposta do cérebro ao estresse...".
- O emprego recorrente do presente do indicativo (presente gnômico ou omnitemporal), como outro mecanismo de construção do sentido, para indicar fatos atemporais, verdades indiscutíveis, definições científicas.
- A exemplificação costuma ser um ótimo recurso argumentativo. Nesse texto, não há propriamente exemplos, pois se trata de um relato de experiência pessoal que, em si mesmo, representa um exemplo e ganha caráter argumentativo.

#### PARA FINALIZAR...

Seja qual for a finalidade da leitura, evidencia-se a participação do leitor na construção de sentido de todo texto. No entanto, não podemos deixar de assinalar que o texto escrito, em geral, tem alto grau de persuasão. E esse poder não decorre só de sua força argumentativa, mas, sobretudo, do simples fato de estar escrito.

Não é incomum o leitor se culpar por não ter compreendido o que leu, antes mesmo de averiguar se a dificuldade teria decorrido do próprio texto, ou das condições em que se deu a leitura. Diante da quantidade de informações que nos atinge, importa repensarmos sobre conceitos e procedimentos de leitura. A informação antes basicamente em decorrência da educação formal, hoje também nos chega por meios informais, pelas mídias, de forma permanente, desordenada, aleatória. E a leitura se faz presente de forma intensa, embora muita informação fique num nível apenas de superficialidade, sem condições para gerar conhecimentos.

Bem por isso, a leitura, como processo de significação, seja no contexto escolar, seja na vida profissional, se impõe como meio de atualização de professores e alunos, o que exige de nós, profissionais da linguagem, preparo específico para formar pessoas aptas para ler os mais diversos gêneros de texto em circulação.

#### **REFERÊNCIAS**

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GRICE, H. Paul (1967). Lógica e conversação. Trad. de João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, Marcelo (org.) **Pragmática**. Problemas, críticas, perspectivas da lingüística. v. 4. Campinas: Produção Independente, 1982, p. 81-103.

KATO, Mary A. Uma visão interativa da legibilidade. **Ilha do Desterro**, n.13, 1º semestre, 1985. Florianópolis: Editora da UFSC, p.57-66.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SMITH, Frank. **Compreendendo da leitura**. Trad. de Daise Batista, 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

#### **SUGESTÕES DE LEITURA**

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck, 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SMITH, Frank. **Compreendendo da leitura**. Trad. De Daise Batista, 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.