



A LEITURA: PRINCIPAL INSUMO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

READING: THE MAIN INPUT TO THE TEXT PRODUCTION

Aparecida Feola Sella¹
Poliana Sella²

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir sobre a importância da leitura no desenvolvimento da produção textual em nível escolar e compartilhar resultados obtidos em experiência didática de leitura e produção textual vinculada a projeto de parceria entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e uma escola rural do município de Cascavel - Paraná. Discute-se aqui a eficácia da leitura ampla e diversificada de um tema específico para a construção e consolidação de conhecimento a fim de facilitar a produção textual, ou seja, mediante a leitura amplia-se o conhecimento linguístico, a percepção das características de diferentes gêneros textuais e as possibilidades de construção de argumentos a serem defendidos na produção de texto. A fundamentação teórica deste artigo conta com autores como Martins (1994), Geraldi (1991) e Bakhtin (2010). A discussão aqui proposta está pautada no Sociocognitivismo interacional e na ideia de texto como processo de interação produtor-texto-leitor. Quanto à abordagem dos mecanismos argumentativos textuais, apoiamo-nos na Linguística Textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; produção textual; argumentatividade.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss about the importance of reading in the develop of the text production in school level, and also share the results obtained in a didactic experience of reading and writing attached to a partnership project between the State University of Western Paraná and a rural school in Cascavel – Paraná. The discussion engendered here is mainly about the efficiency of a wide and varied reading about a specific subject and its contribution to the construction and consolidation of the knowledge with a view to making the textual production easier. In other words, by reading students may expand the linguistic knowledge, the perception of the characteristics of different text genres and the possibilities of constructing arguments to be defended in the production of the text. The theoretical foundation of this article relies on authors like Martins (1994), Geraldi (1991) e Bakhtin (2010). The discussion proposed here is guided on Interactional Social Cognitivism and the idea of text as an interaction process producer-text-reader. Regarding the approach of textual argumentation mechanisms, the basis is the Textual Linguistics.

KEY WORDS: Reading; text production; argumentation.

¹ Profa. Dra. do Curso de Letras e Docente do Curso de Pós-graduação em Letras - Níveis de Mestrado e Doutorado.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras - nível de Mestrado.



INTRODUÇÃO

Segundo Oliveira (2010), “o domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita, são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo moderno” (OLIVEIRA, 2010, p.11). É verdade que esta afirmação soa repetitiva aos professores e aos linguistas. Mas, até que ponto é posta em prática na sala de aula?

A leitura de pequenos textos selecionados para atividades de interpretação é bastante comum nas escolas, mesmo porque eles estão nos livros didáticos, conforme afirma Geraldi (1991), “[...] a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso.” (GERALDI 1991, p. 125), sendo estes livros divididos em dois tipos: livros de textos direcionados para os alunos e livros-roteiros para os professores.

Ota (2009), partilha do mesmo ponto de vista e cita que pesquisa efetuada por Coracini (1999) relata que o livro didático constitui-se “a única fonte frequente de leitura de professores e professoras, uma vez que, segundo sua pesquisa, os professores de ensino médio com os quais trabalhou não costumavam ler textos que contivessem mais de uma página, exceto romances ou textos sobre o ensino” (OTA, 2009, s/p).

Este relato expressa a escassa leitura e pesquisa por parte dos professores. Muito menos se pode esperar da leitura dos alunos. Como, então, obter uma produção textual de qualidade se não há conhecimento para embasá-la?

Geraldi (1991, p.18) afirma que para expressar-se a respeito de um assunto é preciso “ter o que dizer” acerca dele. Da mesma forma, é necessário gerar nos alunos um grau de conhecimento tal que lhes permita ter segurança para produzir textos com argumentos bem fundados, de forma que, seguros dos argumentos, possam explorar mecanismos textuais, como a relação síntese/comentário ou o papel das conjunções, por exemplo.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O uso do livro didático como única fonte de conhecimento é um assunto bem comentado e de comum. Ota (2009) relata a transformação dos livros didáticos em manuais, e as possíveis causas deste fato:



[...] [o livro-didático] fonte quase que exclusiva de transmissão de conhecimentos no ambiente escolar, devido à falta de acesso a outros materiais de estudo e de pesquisa para alunos e alunas e, muitas vezes, para os professores e professoras, bem como única fonte de referência do trabalho em sala de aula, ou por falta de acesso ou porque os roteiros preestabelecidos e com respostas prontas representam economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, fazendo desses livros verdadeiros manuais a serem seguidos (OTA, 2009, s/p).

O uso de roteiros de leitura, assim como os exercícios mecânicos de interpretação, desestimulam os alunos que, com frequência, afirmam não gostar de ler e não saber falar nem escrever sua própria língua. Tais práticas didáticas limitam o contato dos alunos com os textos, diminuindo as chances de estabelecimento de experiências individuais com os textos. Abstrai-se da leitura seu poder dialógico, sua capacidade de interação com o indivíduo o que, segundo as DCE (2008), é sua própria essência.

Compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, ou seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

É no processo dialógico que o leitor constrói-se, amplia seus conhecimentos e firma suas posições acerca do mundo que o rodeia. Bakhtin (2010a) reafirma essa relação dialógica do sujeito com os enunciados com os quais entra em contato, porque, segundo ele, o leitor estará sempre se posicionando em relação aos discursos alheios.

[...] Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2010a, p. 272).

É também o que sugerem as DCE, afirmando que “no ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa



da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57). Ou seja, ao cruzar o texto com sua realidade, suas experiências, o leitor produzirá uma visão singular do texto, com sentidos que lhe são atribuídos nesse processo dialógico texto-leitor.

A atividade de leitura, de acordo com Martins (1994), se faz em um processo dialético de decodificação e compreensão, sendo a compreensão um processo abrangente, “cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, filosóficos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1994, p. 31).

Pelo número de componentes citados por Martins (1994), envolvidos na atividade de compreensão, percebe-se que não é um processo automático, especialmente para alunos em fase de formação básica – como os que integraram o projeto que será relatado na seção seguinte deste artigo -, particularmente no ensino fundamental, mas também no ensino médio.

Também Koch e Elias (2006) posicionam-se acerca da complexidade da leitura, ressaltando a importância do conhecimento linguístico atrelado a outros saberes (conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, entre outros).

a **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11, grifos das autoras).

A atividade de leitura requer, portanto, exposição prolongada a ela para que se possa desenvolver uma leitura compreensiva e individualizada de um tema/assunto.

Uma proposta de trabalho de longo prazo com um tema amplo e ligado à realidade dos alunos, como ecologia, por exemplo, bem como a utilização de textos de diferentes gêneros, possibilitaria o estabelecimento de conexões com a vida pessoal, como também o estabelecimento de relações intertextuais.

Maria Helena Martins (1994) nos fala que tanto a leitura como a escrita são atividades conectadas com a experiência pessoal, com a vivência de cada um. E acrescenta: “[...] para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de



conhecer mais” (MARTINS, 1994, p. 82).

Neste sentido um trabalho que envolva leitura diversificada e por um período prolongado sobre um tema (incluindo textos de nível acadêmico) como forma de ampliar o conhecimento dos alunos a fim de proporcionar-lhes o desenvolvimento da produção textual representa um caminho a ser testado.

Esta metodologia foi testada por meio do projeto APLICAÇÃO E REFLEXÃO TEÓRICA NA SALA DE AULA: análise linguística como suporte para a produção de textos de alunos de uma escola pública do Estado do Paraná (ART). O projeto está sendo realizado graças à parceria entre uma escola rural do município de Cascavel e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sob a coordenação da Autora.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A primeira etapa do projeto ART, na qual foram gerados os dados que motivaram a discussão desta sessão, foi desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Pelo período de um ano os alunos participantes foram supridos com vários textos acerca da importância da água e de sua preservação e estimulados a produzirem um texto sobre o tema.

A escolha do tema água foi devida ao fato de tratar-se de uma escola rural, cuja população está em contato direto com a natureza. Pensou-se que um assunto ligado à ecologia poderia motivar os alunos, possibilitando também que eles estabelecessem conexões com sua vivência. Como ressalta Bakhtin (2010a) “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010a, p. 265).

O tema do primeiro texto lido foi o Dia Mundial da Água. Após isso foram lidas reportagens jornalísticas sobre a poluição dos rios e lagos e material sobre a Pegada Hídrica³.

A introdução de textos com assuntos complementares dentro do mesmo tema (água) ocorreu ao mesmo tempo em que eram feitas as refações do texto inicialmente produzido. Por meio da leitura das diferentes versões dos textos dos alunos, concomitantemente com a leitura dos textos por eles lidos, pôde-se perceber que à medida que eram trabalhadas novas informações estas apareciam nas refações de muitos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de

³ Indicador utilizado para estipular o gasto de água desde a produção até ao consumo de diversos produtos de origem animal, vegetal e artificial, industrializados ou não.



argumentos mais consistentes nos textos deles.

A introdução de novos argumentos nas produções dos alunos ocorreu em função do que Geraldi (1991) chama de “leitura-busca-de-informações”. Para o autor, muitas vezes efetuamos uma leitura buscando argumentos para corroborar ou refutar teses defendidas por nós ou por outros. Os alunos, ao refazerem seus textos procuraram introduzir novas informações que corroborassem seus pontos de vista. Afinal, o discurso é uma forma de atuação sobre o mundo, “escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc” (PARANÁ, 2008, p. 68). E, para poder persuadir, seja com que finalidade for, é necessário conhecimento do assunto.

Percebeu-se, pela análise das refacções dos alunos, que os textos utilizados como fonte de informação além de propiciarem informações aos alunos, geravam argumentos que apareciam nas versões seguintes a cada refacção, contribuindo para o desenvolvimento da produção textual dos alunos. Também as estratégias de dizer foram se desenvolvendo ao longo do processo. A experiência gerada no contato com os textos lidos foi semelhante ao que relata Geraldi (1991):

[...] não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também. Daí porque a *leitura* permite a exploração das configurações textuais, e não só as perguntas que incidem sobre o que o texto diz podem levar-nos a buscar outros textos. Também refletir sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer pode ser a razão de leituras (GERALDI, 1991, p. 181, grifo do autor).

Como ao longo do projeto ART foram oferecidos textos de gêneros diferentes sobre o tema água, os alunos puderam perceber, com o auxílio do professor, as particularidades de cada gênero e as diferentes conformações estilístico-sintáticas dos textos, pois cada gênero possui características comuns, conforme Bakhtin (2010b),

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2010a, p. 261-262).



Juntamente com os textos foram feitas incursões exploratórias sobre expansão sintagmática, tópico frasal e conjunções. Digo incursões exploratórias porque não foram aulas expositivas, não foram explorados conceitos ou regras, mas observadas frases exemplificadoras e, a seguir, criadas novas frases; além de inclusões/modificações de frases dadas a fim de verificar as mudanças nos sentidos originadas com tais alterações.

Esta metodologia é recomendada por Maria Helena de Moura Neves (2002), que diz:

[...] Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar a gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua (NEVES, 2002, p. 52).

O gênero selecionado pela coordenadora do projeto foi, desde o início, o artigo científico, por acreditar que o contato com este gênero durante o ensino fundamental ajude a preparar os alunos para as produções a serem desenvolvidas no ensino superior. Para tanto, os textos oferecidos para leitura seguiram uma gradação de forma a permitir que, no último bimestre do ano, fosse oferecido um artigo científico simples e breve sobre outro tema, *bullying*, a fim de guiar os alunos quanto às características do gênero em questão. Após serem ressaltadas algumas características do gênero e feitas algumas explicações sobre citações e referências, foi solicitado aos alunos que ampliassem o texto elaborado durante o ano a fim de elaborar um artigo científico de, no máximo, três folhas. Este tipo de texto poderia ser também denominado Resumo Expandido

Alguns resultados observados foram: os alunos sentiram-se livres para fazer citações dos textos lidos, atitude comumente mal vista na escola, já que frequentemente é realizada inadequadamente (ausência de dados de autoria) e acaba por constituir-se plágio. Há que se acrescentar aqui que a citação nada mais é que o reconhecimento do caráter sociocognitivo interacional da nossa formação humana. Ninguém é Adão para aspirar ter a primazia na enunciação do pensamento, é uma ilusão acreditar que seja possível ser assim tão inovador. O que expressamos, seja em palavras seja em atitudes, é a coletânea das influências sócio-históricas a que estamos sujeitos, como afirma Bakhtin (2010a) “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo



e singular da vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010a, p. 311).

É importante que fique claro aos alunos que a citação de outros é uma parte importante da produção textual, demonstrando o processo de construção das ideias presentes no texto.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2010a, p. 297, grifo do autor).

Como o texto científico prevê a citação direta e a indireta, os alunos sentiram que podiam usar os argumentos presentes nos textos lidos e explorar sua ordem de aparecimento no texto, o uso das conjunções e do tópico frasal, principalmente na ordem da relação síntese x comentário, de maneira a enfatizar seus pontos de vista.

Assim, os alunos foram incentivados a produzirem sem a tensão estabelecida nas tradicionais “redações escolares”.

No trecho a seguir, vemos uma definição de aprendizado da leitura enunciada por Martins (1994), uma definição muito inspiradora.

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, a imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1994, p. 34).

Com relação à escrita, o mesmo se aplica: a função do educador não seria precisamente a de ensinar a escrever, mas a de criar condições para o educando escrever, conforme seus próprios interesses, necessidades, dúvidas e exigências.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras restritas aos livros didáticos não são suficientes para obter-se o conhecimento necessário à tarefa de argumentação requerida à produção textual. Como alternativa ao livro didático, relatamos alguns resultados do projeto ART, desenvolvido com o objetivo de pesquisar o trabalho anual de leitura e produção textual sobre um mesmo tema, a fim de ampliar o vocabulário dos alunos, produzir e consolidar conhecimentos e familiarizar os alunos com o tema, motivando-os a envolverem-se com ele.

A experiência de leitura, condicionada à produção textual do gênero artigo científico, mostrou-se muito produtiva, merecendo a continuidade do projeto, como vem ocorrendo. Ao final de 2013, após três anos de projeto, foi produzido material suficiente para fornecer dados mais consistentes e sustentar, ou não, a proposta de leitura aqui defendida. Resta ainda que os dados sejam analisados para que se possam gerar conclusões a serem compartilhadas com a comunidade científica. Tal tarefa vem sendo realizada por alunos da pós-graduação da Unioeste.

Espera-se, com a metodologia utilizada no projeto, proporcionar aos alunos o tipo de ensino de que fala Citelli (2008) no excerto abaixo.

Penso que o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que as crianças desenvolvam uma competência discursiva marcada por bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas (CITELLI, 2008, p. 33).

Ressaltamos, ainda, outro ponto de vista de Geraldi (1991), que corrobora o que vem sendo posto em prática no projeto: “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1991, p. 171). A leitura é uma forma de construção e amadurecimento de ideias, seja pela aceitação seja pela negação dos argumentos do outro. A utilização da leitura prolongada de determinado assunto possibilita o amadurecimento das ideias e, conseqüentemente, dos argumentos dos alunos. O trabalho de longa duração com uma



temática que expresse a realidade dos alunos ensina a eles que a produção textual faz parte de um processo de construção de conhecimento, ou seja, é preciso dominar o assunto sobre o qual se deseja opinar para que seus argumentos tornem sua opinião convincente.

Mais experiências deste tipo precisam ser realizadas para que se possa corroborar a eficiência deste método de aprendizado, a fim de que os alunos descubram que o conhecimento é algo individual, produzido por quem o busca. Da mesma forma a escrita, que precisa ser cultivada, pela leitura constante, gerando conhecimentos acerca do assunto a ser abordado e do modo como fazê-lo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: _____ **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000300016&script=sci_arttext . Acesso em: 09 Jan. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.