

## A LEITURA E A REDAÇÃO COMO ATIVIDADES COOPERATIVAS



Margarethe Steinberger Elias

O fato de a redação e a leitura se constituírem como atividades ensináveis no 2º e 3º graus tem uma significação particular. Significa que, apesar de todos os alunos nesse nível de escolaridade reconhecidamente serem capazes de ler e escrever, não o fazem ainda nos moldes considerados "adequados" pela instituição escolar e segundo os valores sobre os quais ela se assenta. Pode-se duvidar, a partir daí, da eficiência do ensino de 1º grau que, ao longo de oito anos seguidos, não conseguiria implementar a leitura e a redação dentro desses parâmetros "adequados".

Porém, antes que se tirem conclusões apressadas, cumpre observar que a função social da linguagem escrita para o aluno de 1º grau pode variar bastante de acordo com a classe social em que esta se enquadra. Se o domínio da escrita funciona, para a classe média, como um fator de integração social viabilizando-lhe o acesso a uma cultura erudita incorporada como legítimo valor por essa comunidade, o mesmo não ocorre com a classe baixa. O domínio da escrita pelo sujeito da classe baixa significa marginalidade em relação a seu próprio grupo, ao mesmo tempo em que não lhe dá qualquer garantia de aceitação num estrato superior. Se, conforme propõe Labov (1964) (1), "a língua pode ser encarada como um sistema de integração de valores", o conflito de sistemas de valor por que passa o sujeito de classe baixa que aspira ao domínio da escrita parece bem pouco compensador. Assim, o "insucesso" pedagógico da escola de 1º grau no Brasil tem raízes muito mais profundas do que as pedagógicas.

A luz dessa observação inicial, passo a considerar o que seria uma justificativa pedagógica para que se ensine leitura e redação no 2º e 3º graus. Para tanto, quero lembrar que o fato de o sujeito ser alfabetizado em língua portuguesa, embora signifique que ele será capaz de ler e/ou escrever qualquer frase do português, não significa em absoluto que

ela será capaz de compreender e/ou produzir qualquer enunciado dessa língua. Nos termos de M. Gnerre (1978) (2): "nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades da língua e muito menos a todos os conteúdos referenciais. (...) A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem-padrão, mas também nos conteúdos a ela associados".

Se um sujeito alfabetizado é capaz de reconhecer um enunciado do português porque sua construção morfo-fonológica e sintática é enquadrável no sistema lingüístico da nossa língua, isso não implica que ele será igualmente capaz de identificar o referencial sócio-cultural necessário à compreensão e/ou produção desse enunciado. Isso explica porque um grande número de pessoas alfabetizadas não consegue "ler" (isto é, compreender) textos redigidos em linguagem acadêmica ou editoriais de jornais. Ensinamos nossos alunos a ler e a escrever uma linguagem socialmente determinada, assim como "falamos" com um computador na sua linguagem própria. O sujeito da classe baixa que aprende a ler e escrever logo percebe o engodo que representa, comparativamente, ganhar de presente um computador e não ter acesso à sua linguagem. A linguagem que ele mesmo domina não se presta ao computador. Ensinar leitura e redação no 2º e 3º graus, então, só se explica como uma forma de tentar desenvolver e ampliar os referenciais sócio-culturais dos alunos através do domínio de novas linguagens.

Não nos compete, entretanto, avaliar como erro ou acerto o fato de a escola tradicional até alguns anos atrás ter-se preocupado em desenvolver nos seus alunos o domínio de um estilo literário; ou o fato de a escola moderna constantemente privilegiar a linguagem dos meios de comunicação de massa. Trata-se de ensinar novas linguagens, socialmente valorizadas por grupos diferentes, com interesses diversos. Quanto mais linguagens o nosso aluno vier a dominar, maior o êxito da instituição escolar no cumprimento de sua tarefa pedagógica, maior a capacidade do aluno como ser humano para lidar consigo mesmo e com o mundo. A escola tradicional e a moderna acertam quando provocam no aluno o interesse por uma outra linguagem, diferente daquela com que ele se expressa em recados e bilhetes aos familiares na vida quotidiana; mas elas erram quando privilegiam essa outra linguagem como única, desmerecendo, inclusive, a própria linguagem do aluno. Desfazer das gírias, da pobreza vocabular, das limitações expressivas do jovem estudante brasileiro serve apenas para confundi-lo e descaracterizá-lo, reforçando uma linguagem-padrão que nada tem de neutra e superior. Cabe, aqui, perguntar se o domínio de outras linguagens pelo estudante não o levaria justamente a um comprometimento com os interesses sociais que as constituíram. A meu ver, a única forma de evitar esse efeito nefasto é expor o aluno a diferentes linguagens alternativas e não apenas a uma única. De acordo com Gnerre (1978), "A função central de todas as linguagens especiais (isto é, as diferentes da linguagem-padrão) é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade lingüística externa ao grupo que as coloca em uso; por outro lado, a linguagem alternativa tem a função de reafirmar a identidade dos integrantes desse grupo reduzido que a utiliza". Ser excluído ou incluído como interlocutor potencial da linguagem escrita pode depender do nível de consciência do sujeito em relação ao porquê e ao como esse processo se dá. No meu ponto de vista, o papel do professor de leitura e redação no 2º e 3º graus será justamente despertar essa consciência mediante a exposição do sujeito a diferentes linguagens, o que significa, em última análise, criar-lhe a possibilidade de assumir diferentes papéis sociais, eventualmente até controversos.

\* Professora do Departamento de Lingüística da PUC-SP.

Diante do exposto, passo a crer que é possível distinguir com clareza uma capacidade de ler/escrever de outra capacidade, crucial para o acesso a linguagens alternativas: a capacidade de interagir cooperativamente em diferentes papéis sociais. Se a aquisição das habilidades de ler e escrever - no sentido da alfabetização - pode prescindir de um referencial sócio-cultural particular, o mesmo não ocorre com o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever cooperativamente. Para que um sujeito interaja cooperativamente com o texto que lê ou que escreve é preciso que ele saiba negociar um referencial sócio-cultural com esse texto. Em outras palavras, é preciso que o sujeito dialogue com o texto dentro de uma linguagem constituída de comum acordo entre os dois. Do espaço estabelecido nessa linguagem é que nascerá a interpretação textual. De acordo ainda com Gnerre (1978) "(...) as palavras existem nas situações em que são usadas. Isto é tão verdadeiro, que a identidade da forma, através das variações dos contextos, pode passar despercebida. Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas "construir" o sentido de uma forma no contexto em que ela aparece".

Vou abordar pelo menos duas conseqüências interessantes que podem ser extraídas daí. Em primeiro lugar, não faz muita diferença se se trata de ler ou de escrever; tanto numa atividade como na outra, para o sujeito, trata-se de cooperar na constituição de uma linguagem. Em segundo lugar, a conseqüência óbvia é que estamos permanentemente aprendendo a ler e a escrever. Cada novo texto que lemos ou que escrevemos significa uma possibilidade de desenvolvimento de nossas habilidades para interagir cooperativamente. Ou um mesmo texto que relemos ou reescrevemos já não será mais o mesmo porque o modo como a cooperação se constituirá será variável. Cabe ao pesquisador da Análise do Discurso investigar os diferentes modos em que se dá essa cooperação, tanto na linguagem escrita como na oral, e estabelecer a profundidade e a natureza das diferenças que venha a encontrar. Cabe ao pesquisador na área de ensino da leitura e da redação estabelecer associações entre os comportamentos cooperativos do sujeito como leitor e os comportamentos cooperativos do texto que, teoricamente, pelo menos, representa o autor.

A esse respeito, cito o trabalho que apresentei ao Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL) (3), onde observo que o papel de leitor, nessa perspectiva, não pode ser considerado independentemente do autor e vice-versa: "O autor que se propõe estritamente como tal - sem se assumir como leitor - não escreve; e o leitor que, do mesmo modo, não incorpora as funções de autor em seu desempenho, não lê compreensivamente. "Tanto o autor-leitor quanto o leitor-autor participam de "esquemas" cooperativos na medida em que reconhecem o poder e a força de sua "cara-metade". Em artigo anterior (1982b) (4), a partir da análise de resumos de um editorial do Jornal do Brasil elaborados por alunos de Comunicação e Expressão da PUC-RJ, indiquei evidências para a hipótese de que o tipo de estrutura formal do texto - mais compacta ou mais difusa - revela diferentes posturas cooperativas do autor - mais fechadas ou mais abertas - em relação aos seus virtuais leitores. Naquele trabalho, identifiquei como marcas formais explícitas da consciência do autor em relação ao leitor a presença de tópico frasal explícito no início de parágrafo, a utilização de marcadores de coesão adequados ao nível de autonomia do segmento textual (cf. Elias 1980) (5), e relativa parcimônia no emprego de encaixes sucessivos no caso das orações subordinadas, etc. Note-se que tais marcas podem ser reveladoras da postura cooperativa do autor em um tipo de discurso determinado, que eu classificaria como didático. Isso significa que não só os sujeitos constituem a linguagem que irá mediar sua interação cooperativa, como a linguagem, entidade social que é, constitui esses sujeitos, num movimento dialético muito bem caracterizado na filosofia da linguagem por Voloshinov (1976) (6) e na

Psicologia por Riegel (1979) (7). É esse movimento dialético que confere à linguagem o estatuto de entidade social e ao mesmo tempo psicológica, garantindo, por sua vez, à interpretação textual, o estatuto simultâneo de representação idiossincrática pelo lado do sujeito-leitor-autor, e de representação coletiva pelo lado da forma lingüística em que se articula o texto.

Se ignoramos essa dialética, quer enfatizando o lado do sujeito, quer o lado da forma textual, incorremos no equívoco que caracteriza tanto as chamadas teorias baseadas no texto (text-based theories) como as teorias baseadas no sujeito (subject-based theories). Tais teorias têm gerado práticas pedagógicas errôneas no ensino da leitura, tal como apontam Braga e Busnardo (1983): "Existem as práticas pedagógicas que se preocupam exclusivamente com marcas lingüísticas, na crença de que a percepção destas marcas é condição suficiente para a compreensão do texto. E existem as práticas pedagógicas que, por considerarem a linguagem imprecisa, enfatizam excessivamente o caráter polissêmico dos textos. Dentro desta segunda perspectiva, a compreensão do texto é determinada quase exclusivamente pelo universo do sujeito". Acredito que o que esses autores dizem a respeito da leitura, adequa-se perfeitamente também ao ensino de redação.

Temos baseado nossa prática de ensino de redação, seja em modelos retóricos estáticos, que preconizam como deve ser a forma do texto "correto", seja em modelos que privilegiam a influência e desinibição do sujeito na construção de um texto "criativo". Tanto um enfoque quanto o outro se determinam a partir do mesmo parâmetro equivocado: o do produto da atividade de escrever. No caso dos modelos voltados para uma redação criativa, existe uma preocupação com o processo da escrita que, a meu ver, é superficial, uma vez que entende esse processo como sendo do sujeito, sem atentar para o fato crucial de ser esse sujeito socialmente constituído na relação com um grupo e psicologicamente constituído na relação com um interlocutor internalizado a que nos referiremos como sendo "o outro".

Desenvolvimentos recentes da Psicolingüística têm demonstrado quanto fundamental é o papel desse outro na interação comunicativa. Em condições normais, observa Riegel (1979) que "apenas algumas semanas após o nascimento, a criança e sua mãe já apresentam perfeita sincronia de ações uma em relação à outra. A criança começa olhando para o rosto da mãe; quando a mãe se move, a criança segue-a com os olhos. Quando a mãe fala, a criança olha para sua boca; quando se cala, a criança emite vocalizações e transfere sua atenção da boca para os olhos da mãe (...). Inicialmente, o sistema simbólico partilhado por mãe e filho é privativo dos dois. Aos poucos, os signos tornam-se congruentes com aqueles utilizados no sistema lingüístico da sociedade". Schaffer (1977) (9) mostra a importância do papel da mãe quando, de início, age como se a criança tivesse intenções comunicativas através desse artifício inconsciente, a mãe confere um estatuto comunicativo às vocalizações da criança, que passa a ser um interlocutor não só representado, mas também empírico, tornando-se assim mais um ser humano apto ao diálogo. (10)

Acredito que o desenvolvimento dessa "competência dialógica" é uma das condições essenciais para que um sujeito possa ler e escrever. Lemos (1981) (11) apoiada em Vigotsky (1978) (12) mostra que mesmo a chamada fase egocêntrica - vista por Piaget como denotadora de uma incapacidade do sujeito para assumir o ponto de vista do outro, isto é, do interlocutor - constitui um espaço de representação desse interlocutor, revelando, portanto, a presença desse outro. Tal fase consiste, assim, etapa necessária para o posterior desenvolvimento do diálogo interno que é típico da linguagem escrita. A constituição do sujeito na leitura e na escrita perpassa a constituição de um interlocutor

representado que se associa no reconhecimento de um interlocutor empírico. Se, na fase de pré-aquisição da escrita, a criança adota um realismo nominal que a leva a identificar palavras "grandes" com objetos grandes (cf. observa Rego, (1982) (13) isso constitui evidência das primeiras tentativas de associar objetos representados a objetos empíricos. Por outro lado, o desenvolvimento de um código gráfico mais ou menos idiossincrático é logo frustrado quando a criança se dá conta de que essa sua construção tem um valor social precário, já que ninguém reconhece nas suas garatujas a representação de um objeto empírico. Um exemplo típico desse processo no campo do desenho é a frustração do Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry quando constata que o adulto vê apenas um chapéu na sua representação de uma cobra que engoliu um carneiro.

Em relação à leitura, o mesmo procedimento é adotado pela criança quando espera, com os recursos da imaginação, reconstituir a estória de um livro a partir apenas das gravuras, ou, em etapa posterior, a partir de alguns poucos segmentos dos textos que consiga decifrar. Em relação à escrita, a normalização final da caligrafia e da ortografia resultará também de uma série de manobras tentativas para que o outro reconheça seus sinais gráficos como legíveis. Ao final, a criança passa ao estado de prontidão na leitura e na escrita quando suas representações do objeto gráfico são socialmente endossadas. Só a partir daí é que o texto se vê constituído como objeto empírico, distinto do sujeito mas em relação dialógica com ele.

Apresentei essa breve retrospectiva de processo de desenvolvimento da linguagem, primeiro oral e depois escrita, para evidenciar o papel decisivo da interação cooperativa na constituição da linguagem do sujeito e no sujeito, desde a mais tenra idade. Gostaria de concluir essa exposição adiantando sugestões práticas para os professores de redação e leitura, esses guerreiros da linha de frente. Vejo-me no momento, pelo menos temporariamente, na retaguarda, como pesquisadora. E como pesquisadora constato que, no estágio de conhecimento em que estamos sobre os processos envolvidos na leitura e redação de textos, cumpre valorizar a intuição do professor como instrumento didático fundamental. Cumpre também capitalizar, num esforço conjunto, essas intuições, orientando-as para a busca de uma certa sistematicidade nos modos de interação cooperativa entre sujeito e texto. Afinal, só cooperando uns com os outros é que poderemos entender melhor a cooperação que se cria na linguagem escrita.

#### Notas e Referências Bibliográficas

- (1) - Labov, W. "Estágios na aquisição do inglês standard" in Fonseca e Neves (orgs), *Sociolinguística*, Eldorado, Rio de Janeiro, 1974.
- (2) - Gnerre, M. "Linguagem e poder" *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, vol. dedicado a Variação Linguística e Ensino de Língua Materna, SE/CENP/UNICAMP, São Paulo, 1978.
- (3) - Elias, M. S. "Efeitos da estrutura formal do texto sobre procedimentos seletivos e inferenciais na leitura" in *Anais do XXVº Seminário do Gel - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, FAPESP, São Paulo, 1983.* (no prelo)
- (4) - Elias, M. S. "Esquemas de compreensão variáveis e suas implicações para um modelo da compreensão textual" in *Anais do Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna, MEC/INEP, Brasília, 1982.*
- (5) - Elias, M. S. "Mecanismos sintático-semânticos da coesão textual - Contribuições linguísticas ao ensino de redação" in *Anais do V Encontro Nacional de Linguística, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1980.*

(6) - Voloshinov, V. N. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Vision, Buenos Aires, 1976.

(7) - Riegel, K. F. *Foundations of Dialectical Psychology*, Academic Press, N.Y., 1979.

(8) - Braga e Busnardo. "A contribuição do ensino da leitura para a deformação do leitor" in *Anais do XXVº Seminário do Gel FAPESP, São Paulo, 1983* (no prelo).

(9) - Schaffer, H. R. *Studies in Mother-Infant Interaction*, Academic Press, NY, 1977.

(10) - A distinção entre interlocutor representado e empírico é proposta por Vogt em *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. Hucitec/FUNCAMP, Campinas. 1980.

(11) - Lemos, C. "Interactional processes in the child's construction of language" in Deutsch (ed) *The Child's Construction of Language*, Academic Press, NY, 1981.

(12) - Vigotsky, L. S. "Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes" in Cole, Steiner, Scribner e Souberman (eds.). Cambridge, Harvard Univ. press, 1978.

(13) - Rego. L. B. "Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento", in *Anais do Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna, MEC/INEP, Brasília, 1982.*

