

GÊNEROS DO DISCURSO E LEITURA

Maria Marta Furlanetto*
Maria Helena Vincenzi**

Resumo: Neste trabalho focaliza-se o ensino e aprendizado da língua portuguesa com base nos gêneros do discurso; mais especificamente, aborda-se a leitura considerando os fundamentos e conteúdos sugeridos na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). A reflexão centra-se na produção de leitura a partir dos gêneros e pontua a análise e avaliação de problemas de interpretação detectados em estudantes brasileiros no Relatório PISA 2000. Apresenta-se, por último, uma amostra de como a leitura pode ser mediada na escola.

Abstract: This work focuses on the teaching and learning of the Portuguese language based upon discourse genres; more specifically, it approaches reading by taking into account the foundations and contents suggested in the "Proposta Curricular de Santa Catarina" (1998) – in terms of genres. The discussion perpasses the analysis and evaluation of interpretation problems detected in Brazilian students within the PISA 2000 Report. Finally, a sample is given in order to show how reading can be mediated in school.

Palavras-chave: Língua portuguesa; leitura; gênero

Key words: Portuguese language; reading; genre

1. Introdução

Este trabalho tem como pano de fundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)¹. Propõe-se a exploração de aspectos do ensino e aprendizado da língua portuguesa com base no que se tem chamado *gêneros do discurso*; mais especificamente, aborda-se a leitura a partir da compreensão dos conteúdos sugeridos na PC e sua concretização em textos que se enquadram, mais ou menos nitidamente, em

* Universidade do Sul de Santa Catarina

** Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina; mestra em Educação pela UNISUL.

¹ Daqui em diante indicada, quando conveniente, por PC.

gêneros. Tal postura remete às práticas de linguagem em geral e àquelas que são instanciadas na escola.

Para situar o tema, observa-se inicialmente que o quadro teórico e metodológico da PC associa uma psicologia de base histórico-cultural a uma filosofia da linguagem que focaliza o evento enunciativo, pressupondo a interação verbal – tendo como mentores, respectivamente, Vygotsky e Bakhtin. Os conteúdos gerais de que se fala na PC estão vinculados, portanto, ao uso efetivo da língua. Eles são delineados a partir de um conjunto de práticas – cujo nível mais englobante corresponde aos eixos organizadores dessas práticas: fala/escuta, leitura/escritura, análise lingüística (SANTA CATARINA, 1998: 73); os *gêneros* se apresentam como enunciados recorrentes em situações características, uma vez que associados a esferas da sociedade, sua manifestação dando-se em linguagem cotidiana ou mais ou menos formal. Gêneros se marcam não só *tematicamente* como na forma de sua *organização* e de seu *estilo*. Em princípio, todas as manifestações verbais se dão na forma de um *gênero de discurso*, ainda que em vias de formação ou de transformação.

2. Conteúdos e gêneros na PC

O trabalho com as práticas discursivas na Proposta Curricular procurou ser congruente com a concepção de aprendizagem integrada ao projeto, e que é histórico-cultural, enfocando como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. A mediação é que possibilitará que cada indivíduo atinja o desenvolvimento necessário para o exercício da cidadania.

Embora a compreensão de *cidadania* tenha variado (explícita ou implicitamente) no percurso da história política e econômica do País, pode-se explicitá-la aqui conforme a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (1998: 7).

Quanto aos conteúdos, para além dos eixos organizadores referidos acima, estabeleceu-se o contraste entre *língua-estrutura* e *língua-acontecimento*, que redefiniriam o ensino e a aprendizagem de gramática. *Língua-estrutura* aparece como uma face da língua em sua complexidade, e pode ser entendida como um arcabouço constituído de aspectos gramaticais e notacionais (convencionais); *língua-acontecimento* aponta para o evento discursivo, para a prática (e sua eficácia). Mais importante que saber, em primeira instância, como a língua está estruturada é entender como a gramática funciona na língua em uso.

Fica menos difícil especificar conteúdos quando se faz um deslocamento da estrutura para o acontecimento, observando-se como se usam a gramática e as notações ortográficas. E não se pode, na prática, deixar de incluir as marcas entonacionais, cabendo observar ainda que os gestos dos participantes e suas expressões faciais (postura física/biológica) compõem outras formas de linguagem que se vão associar à linguagem verbal. O que se faz com a língua, enfim, é um trabalho (SANTA CATARINA, 1998: 74). São práticas correntes com a língua, na sociedade (que, para serem bem sucedidas, exigem o conhecimento dos *procedimentos* correspondentes): conversar sobre um assunto (há vários níveis de conversa); ler para obter informações; ler para entreter-se; ler para estudar; escrever para pedir informações; escrever para mandar notícias; escrever para compor um artigo; escrever e usar imagens para elaborar um cartaz de publicidade; proferir uma palestra; realizar uma entrevista.

Esta forma de tratar a língua conduz, partindo da idéia de acontecimento que remete aos conteúdos, quase que diretamente às atividades possíveis; só então se verificará o que, da estrutura – da gramática, do léxico, da notação – poderá/deverá ser explorado para que os produtos resultantes tenham efeitos, passando a circular. E o que circula? São os gêneros, manifestações de todo esse processo, na forma de textos (cf. conteúdos e gêneros sugeridos na PC). A diversidade de conteúdos e gêneros, considerando ainda os suportes físicos dos textos, permite abertura na seleção para ensino e possibilidade de caracterização com base no contraste (as diferenças permitem a caracterização ou identificação dos gêneros).

3. Gêneros e leitura

3.1 Texto, leitura e escritura

Convém levar em conta que, institucionalmente, a PC se tem estendido nos últimos anos com o tratamento da *teoria da atividade* tal como proposta por Leontiev e Davydov (v., por exemplo, LEONTIEV, 1978, DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994), objetivando subsídios para o magistério (SANTA CATARINA, 1999).

O quadro da *teoria da atividade* envolve as relações entre prática social, instrumentos mediadores, consciência e desenvolvimento mental. Por atividade entende-se um conjunto de ações motivadas, orientadas para fins específicos, portanto vinculadas a práticas sociais efetivas. Como tais, elas envolvem planejamento cuidadoso. Daí a importância do conceito-chave de Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço de aprendizagem que tem como ponto de partida o que já foi aprendido (de-

envolvimento real), progredindo para um nível potencial. Projetos de trabalho envolvem ações e operações (correspondendo estas a conhecimentos interiorizados, mediadores e reguladores).

Desse modo, as atividades planejadas devem apontar uma trajetória correspondente à apropriação e elaboração de conceitos científicos (segundo o programa de Vygotsky): partem de um problema instigante (motivação); sugere-se uma discussão sobre o tema com subsídios externos; busca-se que cada aluno atribua sentidos em conformidade com sua experiência; passa-se a um nível de explicação mais geral através de atividades em áreas diversas de conhecimento. No final desse processo regulado deve ser possível observar que houve uma caminhada do concreto para o abstrato, daquilo que se mostra na superfície para relações, contrastes, implícitos.

Situar a *leitura* nesse contexto exige que essa atividade seja vista como contraparte da *escritura*, compondo um dos eixos das práticas de linguagem. Usa-se, em sentido amplo, a expressão *leitura de mundo*, mas aqui se trata mais especificamente da leitura de material escrito, grafado, inscrito através de uma notação convencional – um *texto*. Sua concepção, no entanto, pressupondo o princípio dialógico, abre para uma leitura que abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem. Retome-se, da PC, um recorte sobre a conceituação de texto com base em Orlandi (1996) que mostrará o que está implicado na leitura:

O texto é uma “peça” (como no teatro) de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa; é um objeto histórico, ou melhor, lingüístico-histórico; é um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais; não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos, com suas condições de produção e com a sua exterioridade constitutiva (a memória do dizer); é uma unidade que se estabelece pela historicidade como unidade de sentido. (SANTA CATARINA, 1998: 79)

Assim caracterizado, um texto se apresenta como um objeto enquadrado em algum gênero. Sua produção exige certa configuração orientada pela coerência semântica e discursiva, relativamente a certo momento e espaço históricos; ele traz marcas culturais e envolve um conjunto complexo de formulações subjetivas (ainda que se dê com um efeito de objetividade); sua emergência se dá como uma resposta a motivações que vêm também em forma discursiva, e que sofreram interpretação.

Organizado na moldura de um gênero, um texto também fornece suas próprias pistas para leitura. A escritura pressupõe um leitor, e está direcionada para outro leitor: “Escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitu-

ra: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita.” (FOUCAMBERT, 1994: 76). O sentido, o que se busca construir na interpretação, não está meramente gravado “por trás” ou “antes” no próprio texto: ele se constrói com as pistas do texto, com seu autor e com o leitor. Portanto, como salienta a PC, não basta que se apliquem técnicas de *decodificação* (decifração). Foucambert (1994) distingue *saber-decifrar* e *saber-ler*, observando que desde o início a leitura tem uma natureza diferente daquela da decifração. Este último processo envolve apenas a idéia de reconstituir a fala para capturar algum sentido já presente, o que se faz através de uma busca linearizada.

Por outro lado, abordando a leitura como produção, como *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992), é preferível dizer, fazendo a ponte proposta por Foucambert, que leitura se propõe como *discurso escrito potencial*, visto que a reação do leitor pode ser anotada no próprio material de suporte, e posteriormente ser mais consistentemente formulada (leitura escrita) (cf. FURLANETTO, 1999: 15).

3.2 Avaliação de leitura: o teste PISA 2000

Em dezembro de 2001 divulgou-se a notícia de que o Brasil fora classificado em último lugar (de 32 países) num teste conhecido como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) – organizado sob o patrocínio dos países membros da *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), aplicado em 2000 a estudantes com 15 anos (independentemente da série que estivessem cursando). O teste focalizou questões de interpretação a partir de leitura. Nossos estudantes só teriam conseguido “localizar informações explícitas” – o que significa que só sabiam *decifrar* e ter uma idéia geral do que se tratava nos textos (nível 1 de cinco nos critérios do PISA). Diga-se de passagem que o teste incluiu estudantes das chamadas “escolas de elite”. Considerando apenas os alunos “sem atraso” (ou seja, aqueles que estariam na série correspondente à idade – início do ensino médio), somente 5% atingiram o nível 4 de compreensão dos textos, e nada mais que 1% chegou ao nível 5, e cerca da metade desses alunos estuda em “escolas de elite” (cf. CASTRO, 2001: 88, anexo). Possenti (2001), comentando o resultado do PISA, hipotetiza que tal problema de leitura pode (deve?) ser resultado de práticas escolares. Ele diz:

[...] é muito freqüente que o problema (e dos leitores em geral) deriva não de uma leitura descuidada, mas do fato de que não dominam o que o texto supõe que seja conhecido. Ou de não fazerem a necessária conexão com eles – de não *sacarem* a relação. É que ler é aproximar textos, e não decodificar um.

Assim, se um texto não provoca questionamentos ou se não se admitem, em contexto escolar, respostas diversas (dependendo do gênero), perde-se a oportunidade de abrir uma vereda para explorá-lo em amplitude. E explorá-lo em amplitude significa, como lembrado por Possenti na citação acima, aproximá-lo de outros textos – e mais: de conhecimentos, de lembranças de vida e de imagens que a memória tenha guardado. É nesse ponto que a mediação deve ser feita para *juntar* as peças de uma espécie de quebra-cabeças que nunca se completa; indo mais longe, é também aqui que pode começar uma pesquisa de arquivo – ou seja, da memória representada por documentos que proliferam na sociedade. Talvez se devesse registrar a expressão *interleitura*, para salientar que não se aborda um texto sem trabalhar seu contexto e a intertextualidade.

Cláudio de Moura Castro, em *O Brasil lê mal* (VEJA, 6/3/2002: 20) afirma, avaliando o insucesso no PISA: “Os alunos se contentam com uma compreensão superficial do texto. Satisfeitos, passam a divagar sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto”. Ele pretende que isso ocorra antes “de decifrá-lo [o texto] segundo os códigos rígidos da sintaxe.” Supondo que os “códigos rígidos da sintaxe” correspondam às regras que se encontram nas gramáticas normativas, Castro estaria equivocado em mais de um ponto: primeiro, porque é dito que os estudantes conseguem *decifrar* (mas ler vai muito além da decifração); segundo, porque nenhuma língua natural funciona estritamente como um *código*; terceiro, porque a organização sintática não é rígida, e ela sozinha não constitui uma língua. E aqui podemos acompanhar Magda Soares (2002), em sua réplica a Castro (e corroborando o que já foi discutido aqui):

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago.

Quando se trata de ensino, portanto, desenvolver a leitura exige abordar a diversidade dos textos que circulam na sociedade, com a conseqüência de que há “diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar: é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.” (SOARES, 2002)

Quando se trata de avaliar habilidades de leitura, salienta Soares, há que observar em primeiro lugar os objetivos de quem avalia: no caso do PISA os estudantes brasileiros “[...] revelaram ler mal o quê? que gênero de texto? leitura com que objetivo?” Pois bem, o PISA previa habilidades necessárias para buscar e compreender informações, em situações da vida real. O teste abrangia listas, formulários, gráficos e diagramas, além de textos contínuos e trechos de livros conhecidos; assim, pode-se notar que o caráter “informativo” pode estar presente em gêneros diversos (“textos informativos” não define um gênero).

Enfim, se o PISA testou as habilidades de localizar, organizar, inferir, relacionar informações, refletir sobre conteúdo e características de textos, os alunos brasileiros não foram tão longe: ficaram no nível da localização de informações explícitas – tecnicamente, nível 1 de um conjunto de cinco níveis! Seria mau raciocínio, contudo – destaca Soares –, generalizar a partir disso afirmando que os estudantes simplesmente não sabem ler (nenhum gênero). De qualquer forma, como já salientado, o trabalho com leitura deve privilegiar um amplo espectro de gêneros.

No caso do PISA, o critério maior era saber lidar com informações. Eis como Castro, em seu comentário anexado ao Relatório PISA 2000, explica e justifica esse critério:

Os países mais avançados do globo reuniram-se longamente e definiram quais são as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno. Esse processo gerou um teste que é o Pisa. Ou seja, para fazer parte do primeiro time é preciso dominar os códigos por ele medidos. (p. 87)

Por que Castro insiste em ‘decifrar’ e ‘códigos’? Esses elementos lexicais estão, certamente, relacionados a um conceito restritivo de linguagem, mas é possível entender de que se trata lembrando os gêneros escolhidos para realizar o teste, que estão, claro, vinculados aos interesses da organização que o promove: *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. Os “textos informativos” englobam aqueles denominados “não contínuos”, incluindo diagramas e gráficos, “[...] que na escola encontram espaço privilegiado de tratamento em Geografia, Matemática e Ciências.” (Relatório PISA 2000: 71) Isso mostra, evidentemente, que deve haver “[...] responsabilidade solidária das diversas áreas do currículo no desenvolvimento das habilidades associadas à leitura.” (ibidem: 71). A opção pelos “textos informativos” não deve levar a pensar, contudo, que se deva abandonar, por “inútil” nesse mundo “moderno”, a vertente que talvez tenha sido privilegiada em aulas de língua portuguesa, a dos gêneros da literatura, com sua abertura de interpretação

(teria isso bloqueado o raciocínio dos estudantes?).

3.3 Leitura e variedade de gêneros: textos fechados, textos abertos

Já é sabido que a leitura se diversifica com a imensa variedade de gêneros em circulação. Far-se-á aqui apenas mais uma indicação, considerando que já foi discutido no item anterior.

Lotman (apud WERTSCH e SMOLKA, 1994) explora um contraste relevante para a compreensão dos gêneros e sua descrição. Ele faz uma caracterização dos textos por sua dupla função básica: “comunicar significados” e “criar novos significados”. É possível chamar de “jogo enunciativo” essa caracterização, que pode ser usada como critério discriminador de gêneros, em certo nível.

Comunicar significados implica utilizar material lingüístico previsível, de arquivo, o que forneceria um quadro de aparente “univocidade” (texto fechado), ao passo que criar significados implica a “dialogicidade”, ficando claro que a distribuição entre as funções pode variar grandemente. Assim, uma primeira diferença notável poderia ser explicitada: no primeiro caso, as informações seriam privilegiadas, e o texto teria uma modelagem técnica ou científica – tendo como efeito de sentido a objetividade (relatório, artigo científico, resumo, notícia); no segundo caso, a abertura do texto remeteria a possibilidades de criação e de interpretação (conto, poema, artigo de opinião, fábula). Seria possível mostrar uma enorme diferença, por exemplo, entre uma notícia e uma charge; entre um ofício e uma fábula; entre um requerimento e uma crônica; entre uma bula de medicamento e um provérbio, e assim por diante.

Considerando a variedade de gêneros e de lugares de onde se fala (posições subjetivas), as distinções possíveis podem ser exploradas paulatinamente, e não simplesmente mostradas pelos mediadores. Os gêneros que tendem à univocidade sofrem mais controle externo (social), o que significa que resultam em tipos enunciativos mais estáveis, criando determinados “esquemas cognitivos”.

No intercâmbio pedagógico o professor (mediador) não será apenas portavoza de textos fechados, que aparentam objetividade em suas informações (embora, como se viu no teste 2000 do PISA, esses tenham sido privilegiados). O desenvolvimento em leitura (e conseqüentemente em produção escrita) exige a imersão em grande variedade de gêneros, em suportes físicos também variados (cartazes, pôsteres, livros, revistas, rótulos...). O mestre será negociador e crítico em sua compreensão

desses textos e provocar em sua relação com o aluno.

Envolver-se com as práticas de leitura e escritura tendo como base os gêneros corresponde a um dos objetivos de ensino e aprendizagem, que é justamente entender as regularidades apresentadas pelos gêneros como marcas do próprio fenômeno de interação humana, e isso deve levar ao uso/à compreensão mais eficaz da língua.

Rodrigues (2000: 211-212) sugere que a busca das regularidades se baseie nas seguintes categorias: *abordagem do tema* (delimitações temáticas); *relações dialógicas* (mais ou menos univocidade – ou monofonia –, mais ou menos dialogicidade – ou polifonia); *concepção de autor e destinatário* (imagens e posições sociais nas diversas esferas); *estilo* (mais ou menos possibilidades individuais conforme os gêneros).

4. A leitura de gêneros literários

Há muito a escola utiliza textos literários para a “formação de leitores”, que é um de seus papéis. Em princípio, ela deve propiciar o contato proveitoso com todos os gêneros discursivos, e os gêneros da literatura merecem uma orientação condizente com sua especificidade. Se um objetivo comum em todas as leituras é a busca de sentido, através de questionamentos que o leitor se faz, o contato com o texto literário certamente implica um objetivo bem diferente daquele que se tem com um trabalho científico ou uma reportagem.

Se a linguagem sempre propõe uma representação da realidade e uma forma de construí-la, na literatura se poderia falar em representação de representação, ou referenciação de segundo nível, de modo que o trabalho de interpretação é extremamente complexo. O universo literário constantemente é povoado de realidades inverossímeis, guardando porém uma lógica própria — ou seja, é consistente dentro desse mesmo universo. E aí tem uma função específica: produzir fruição. “O prazer com o texto literário vem dos contrastes, das rupturas que ele realiza ao nível do imaginário, mas que não deixam de incidir na vida do leitor enquanto agente transformador da cultura e da sociedade” (SCRAMIN, 1994: 62).

5. Explorações em leitura: um exemplo

Para exemplificar como pode ser feita, em ambiente escolar, a mediação na

leitura a partir de gêneros, mostra-se aqui parte da experiência relatada em uma dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (VINCENZI, 2002).

A pesquisa foi direcionada para a compreensão da leitura de mundo como processo dinâmico de construção da cidadania, escolhendo-se para observação e intervenção uma turma de 4ª série do ensino fundamental. Seguindo pressupostos teóricos sócio-históricos e sócio-interacionistas, tais como configurados por Vygotsky e Bakhtin, organizou-se a metodologia de trabalho para mediar a leitura de materiais que, embora circulem no cotidiano, não são sistematicamente explorados na escola. A proposta, incorporando conhecimentos contemporâneos sobre o processo enunciativo em seus condicionamentos sociais, permitiu avaliar os textos em sua complexa tessitura, em busca de efeitos de sentido possíveis.

Apresenta-se como exemplo das atividades desenvolvidas, simplificadamente, o trabalho realizado com uma peça de publicidade tendo como suporte um pôster e um anúncio publicitário divulgado pela televisão – incluindo, pois, animação.

1. A leitura e exploração do pôster se deu em outubro de 2001, na sétima aula ministrada pela pesquisadora. Os alunos tinham recebido esse material no início do ano letivo, como resultado de propaganda realizada no âmbito escolar. Era conveniente, então, explorar o texto em sua configuração e em seus propósitos. Tratava-se da “oferta” de um curso de informática.

Na discussão proposta os próprios alunos apresentavam dúvidas sobre a “veracidade” da proposta comercial, e observaram que muita propaganda (também de brinquedos) se faz no meio escolar “porque [as empresas] sabem que as crianças pedem em casa”. A exploração para a compreensão do conteúdo do pôster incluiu a manifestação individual dos alunos.

Comparem-se estas três manifestações:

a) *Eu entendi que é uma promoção especial para crianças menores e adultos. Todos os materiais são gratuitos.*

b) *Se **você ganhar** irá ganhar matrícula grátis, todo o material gratuito, 50% de desconto no curso.*

c) *Eu entendi que eles estão fazendo uma promoção especial para fazer um curso de informática e **quem raspou e ganhou** recebe todo o material gratuito também menores de 15 anos tem que ir com seus pais.*

Pode-se perceber que há aqui três níveis de percepção e manifestação mais ou menos imediata. Em (b) e (c) está apontado o “senão” importante na leitura, embora em (c) seja ignorado que o curso tem um preço. Vários alunos salientaram apenas a idéia de promoção e de gratuidade, esquecendo o “se você ganhar”.

Muitas peças de publicidade trabalham com um “esquema mental” semelhante, que até pode parecer funcionar como um aparato lógico no estilo *Se X, então Y* (relação de implicação) – mas trata-se, no fundo, de uma estratégia retórica, em busca da persuasão. Explica-se melhor com um exemplo: recentemente (junho de 2002) foi divulgado um fôlder (encartado numa revista de circulação nacional) convidando a população para filiar-se à PRO TESTE, uma associação de defesa do consumidor que informaria, através de publicação especial, tudo sobre produtos e serviços. A página inicial do fôlder, entretanto, nada diz sobre a associação. Ela traz (talvez em tamanho real) a foto de uma câmera fotográfica no centro; no alto, a pergunta: *Você quer receber uma máquina fotográfica grátis?* e na parte inferior: *Destaque a etiqueta com sua escolha e cole-a no cupom anexo*, e duas etiquetas: *SIM é claro e NÃO obrigado*. Na segunda página encontra-se: *Diga SIM a este maravilhoso presente de boas-vindas...*, seguindo-se as especificações da câmera. Só então encontra-se: *... e diga SIM à oportunidade de economizar milhares de REAIS com os conselhos da PRO TESTE!* Eis o momento certo para falar de quanto a anuidade é pequena diante dos benefícios que a associação tem a oferecer: *você poderá economizar milhares de reais* (destaque no fôlder); desconto de 25% no primeiro ano de associação (ou seja, em vez de 60, 45 reais), e ainda: *menos de R\$ 4,00 por mês*. Outro apelo publicitário é salientar que, por não se submeter a interesses governamentais ou empresariais, o cliente *estará exercendo sua cidadania*. Tudo isso acrescido de três exemplos de como é possível fazer economia, temos uma bela propaganda.

Mas como funciona o esquema *Se X, então Y*?

Saliente-se que a natureza da linguagem não é de ordem lógica, embora possamos dizer que ela também tem uma função lógica (tem *sua* própria lógica). Está-se afirmando que por trás de muitas peças publicitárias trabalha-se com o esquema *se... então*, mas o que se constata aí é, nas palavras de Maingueneau, “[...] que há um deslocamento constante da condição suficiente (*se você comprar tal produto, conseguirá tal resultado*) para a condição necessária (*se você quer tal resultado, então é necessário tal produto*)” (MAINGUENEAU, 1991: 230, tradução nossa). O que se vê aí é que o destinatário da publicidade tende a crer que lhe é fornecida a máxima informação e faz de *se* um *se e somente se*. Muitas formas sintáticas podem trazer implicitamente este esquema, que funciona com variantes. Eis em tradução

alguns exemplos explicitados por Maingueneau (ibidem: 229): *Exija a marca Société e você terá um ótimo roquefort* (se você exigir a marca Société *então* terá um ótimo roquefort); *Ariel e a fumaça se transforma em frescor* (se você usar Ariel *então* a fumaça se transformar   em frescor).

No exemplo da PRO TESTE, a página inicial abre esse esquema implícito: *se você quiser receber grátis uma máquina fotográfica, então diga SIM ao convite para se associar    PRO TESTE* (como corolário ter-se-ia: *Se (e somente se) você se associar    PRO TESTE você receberá grátis uma máquina fotográfica*). Esse convite nem mesmo é direto; ele é feito com o acréscimo de mais um argumento: *diga SIM    oportunidade de economizar...*

O estudo de fen  menos de argumenta  o faz repensar as concep  es de *interpreta  o* dos enunciados, ou seja, como se porta o destinatário diante das instru  es de leitura que ele recebe a todo momento, e das manobras feitas para conduzi-lo, para levá-lo a fazer certo percurso.

Voltando ao texto do folder proposto para estudo, v  -se que aí se configura o mesmo esquema: *se você ganhar a raspadinha, então terá um curso com material grátis e 50% de desconto no preço*. Tais sutilezas, entretanto, não são percebidas por todos (ou não imediatamente). A pesquisadora comenta a aten  o dos alunos sobre a imagem positiva deixada pela idéia de “matrícula grátis”, “todo o material gratuito” e a anota  o sobre a exigência de menores de 15 anos serem acompanhados dos pais (afinal, alguém pagar  ), e o esquecimento de que o curso não seria gratuito. O propósito era fazer compreender o modo de constru  o daquele discurso.

Num segundo momento, explorou-se a linguagem em seus efeitos mais amplos, considerando o gênero em questão. Esta resposta resume a discussão (A = aluno):

A2- *   uma propaganda escrita e entregue nas escolas públicas, particulares e municipais, nas ruas públicas para que todos se interessem pelo curso.*

Indo além, os alunos acabam por perceber que, na tentativa de seduzir, a propaganda deixa lacunas sobre: procedimentos de matrícula, nível do curso, dura  o e horário, pagamento de mensalidades, infra-estrutura, professores.

Outro aspecto da discussão envolveu a inten  o da empresa, impl  citada no texto, o público-alvo e a postura do aluno diante da necessidade expressa de se ter, hoje, conhecimentos de informática. Não se deve estranhar que alguns alunos imaginem que a empresa quer especialmente

A6- *Equipar os alunos para o mercado de trabalho.*

A pesquisadora observa a preocupação com a possibilidade de que novo tipo de analfabetismo os atinja – o info-analfabetismo – mas em última instância eles enfatizam o empenho das empresas em ganhar dinheiro.

Por que divulgar um curso de informática na escola? Além dos lugares-comuns presentes nas respostas (as crianças podem fazer o curso por não trabalharem, há necessidade de aprender a usar o computador, as crianças aprendem facilmente...), há observações mais instigantes:

A2- *Para as crianças convencerem os seus pais a pagar o curso.*

A5- *Porque elas não têm noção das coisas e porque acham que é muito fácil pagar, pensam que é muito legal também.*

A7- *Para ganhar lucro e clientes satisfeitos com informática.*

Se é inevitável que essas crianças se preocupem com o mercado de trabalho, elas também desconfiam de um produto e um serviço que pode não ter eficácia, e observam que são usadas para influenciar a família a consumir. Assim, para além das letras que compõem a publicidade, a pesquisadora ajuda a ultrapassar a interpretação primeira com o trabalho coletivo, cujo resultado representará um ganho substancial na leitura de outros materiais.

As atividades não pararam nesse ponto. Em trabalho individual posterior os alunos analisaram as expressões estampadas no retângulo correspondente à “raspadinha”: *Parabéns você ganhou* e *Não foi desta vez*.

A1- *O texto é todo igual. A única coisa que eles mudaram foi a frase do retângulo da raspadinha. Eles continuaram dizendo a mesma coisa mesmo que quem recebeu não foi desta vez ia lá e podia fazer o curso. Isso ficou com cara de digigolpe.*

Eles concluem, então, que o texto mostra o empenho da empresa em conquistar clientes, com uma pretensa promoção que parece oferecer benefícios apenas aos clientes: *fica igual as lojas que fazem compre dois e pague um*.

2. Na nona aula (06/11/01) a pesquisadora ofereceu para estudo um comercial de TV sobre Melhoral C.

Não tem nada melhor do que Melhoral C, pra cortar os sintomas da gripe
DOR
FEBRE
GRIPE
Melhoral com vitamina C aumenta a resistência, tira a dor e baixa a febre.
Com Melhoral C a gripe nem chega perto de você.
(Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado)

Após assistirem ao comercial, os alunos foram orientados para a discussão: eles deviam refletir sobre a influência dos comerciais de TV, explorar as características do personagem, avaliar a criatividade da peça e o efeito dessa propaganda (medicação), e trabalhar com os implícitos. No final, deviam justificar a frase de advertência. Deve-se observar que o personagem do comercial é um tipo atlético que representa vitalidade e saúde, numa cena em que executa artes marciais.

Seguem alguns exemplos sobre a leitura da influência dos comerciais:

A1- *Para comprar o remédio e usar sem necessidade.*

A7- *Para comprar, isso não adianta porque não cura.*

Quanto ao personagem:

A1- *Um rapaz escondendo sua identidade, veste roupa de Ninja, com mais ou menos 23 anos, faz a propaganda dentro de um galpão, faz movimentos com uma espada cortando as palavras: gripe, dor, febre.*

A3- *O personagem atrai principalmente pessoas jovens que vão pensar que podem ficar assim como ele só tomando o melhoral com vitamina C.*

Quanto à criatividade:

A2- *Não é nada bom. Isso é uma mentira. (A minha mãe me mando compra quando ela estava com gripe e não adianta nada, não curo a gripe).*

A4- *Não foi muito criativo, porque teve violência.*

Pela crítica os alunos desqualificaram a cena em que o personagem, com uma espada, corta os termos-chave do comercial, buscando representar assim os efeitos imediatos do produto (uma metáfora sedutora). Contudo, algo passou despercebido, embora se possa supor que não houvesse a intenção de chamar a atenção para tal detalhe. Os alunos salientaram:

A1- *Que o melhoral resolve a dor, febre e gripe.*

A2- *Tira logo a gripe.*

A3- *Que a gente não tem doença tomando melhoral.*

Aparentemente não se deram conta de que no texto não é dito que Melhoral poderia eliminar a gripe, mas cortar os sintomas da gripe; ou seja, ele seria preventivo, não curativo. A imagem falou mais alto.

Quanto a fazer publicidade de medicamentos na TV:

A3- *Porque podemos comprar sem receita médica.*

A7- *Incentivando a comprar, lucrando os vendedores.*

A8- *Que cura problemas de saúde é muito fácil.*

Quanto aos implícitos/lacunas de informação:

A3- *Não fala se pode dar alergia, ou fazer mal para alguém.*

A4- *A cada quanto tempo deve tomar um comprimido.*

A5- *Não diz se é para adulto ou criança.*

A linguagem do comercial evidencia apenas o que se supõe que seduzirá o público. A mediação realizada, por outro lado, ressalta a pesquisadora, ajuda os estudantes a compreender as múltiplas facetas que os comerciais marginalizam.

Quanto ao que é enunciado no final: “Ao persistirem os sintomas, o médico

deverá ser consultado”, os alunos observam que não chama a atenção: o tamanho das letras é reduzido. Além do mais, o que importa é o alívio da dor. A sedução do espectador se realiza facilmente: ele acaba acreditando que pode aliviar seus males sem diagnóstico médico. Provavelmente também não foi percebido que a ocorrência do enunciado entre parênteses dizia sub-repticiamente que se tratava apenas de um suplemento na publicidade.

6. Considerações finais

Na leitura ocorre a reflexão sistematizada sobre a linguagem verbal e seus usos conceituais e sociais. Essa reflexão vai além da decodificação dos signos lingüísticos, perpassando a leitura de mundo e de códigos sociais complexos, incorporados, construídos e manifestados na e pela linguagem. (Relatório PISA: 71)

A considerar relevantes, para os propósitos da educação nacional, os critérios estabelecidos pelo PISA para caracterizar a habilidade em leitura, seria necessário percorrer, pedagogicamente falando, um longo caminho – que começaria pelo nível de desenvolvimento real do aluno ao iniciar seu aprendizado escolar e atingiria (no ensino médio) um nível potencial correspondente ao 5 do exame internacional –, usando pressupostos teóricos e metodológicos adequados para essa tarefa. Apenas para mostrar a distância que separa uma “leitura” declarada como decifração de outra que mostraria um bom nível de desenvolvimento cognitivo, transcrevem-se os termos do nível 1 e do nível 5 conforme o PISA²:

Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar. (Relatório PISA: 30)

Não se tem elementos para afirmar, como num teste controlado tal como foi o Pisa, que os alunos da 4ª série submetidos à intervenção ilustrada acima, em situa-

² Isso corresponde a uma escala geral de leitura com base em três subescalas relativas aos domínios avaliados: identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão.

ção normal de aprendizagem³, tenham ido muito além dos critérios do nível 1. No entanto, alguns indícios no desenvolvimento do trabalho mediado mostram que de modo geral esses alunos melhoraram em sua capacidade de leitura, atingindo pelo menos parcialmente algumas exigências do nível 2, que, além do reconhecimento da idéia principal de um texto, englobam a inferência de informações, a capacidade de fazer relações e a busca de conexões entre textos e conhecimentos da experiência pessoal. É importante notar que essas crianças não estavam defasadas na relação idade/série escolar em curso: elas tinham, na ocasião, entre 9 e 11 anos⁴. O início do trabalho mostrou as restrições que deviam merecer atenção:

Uma vez que na escola ainda se legitima a leitura através dos textos didáticos (muito restritivos), a leitura inicial dos alunos era aquela que apenas apontava o explícito, como se essa atividade se reduzisse à superfície textual. Levantar o pano de fundo, abordar as questões implícitas, apelar para uma memória coletiva de conhecimento era bastante difícil. (VINCENZI, 2002)

São esses entraves, justamente, que apontam o caminho a percorrer e as estratégias a observar na organização das atividades com o material de leitura selecionado (ou que venha a ser selecionado enquanto as atividades se desenvolvem). De qualquer forma, reconhece-se cada vez mais a importância de estudar a linguagem e tratá-la pedagogicamente em seu contexto de uso. E tem-se observado que mesmo os estudiosos que fazem abordagem cognitivista (em sentido amplo) têm argumentado que a estrutura lingüística não pode ser compreendida plenamente se for isolada do estudo de como se cria sentido com seu uso (estrutura/acontecimento). Assim, se já é extremamente complicado compor uma rede de conexões entre teoria/metodologia e prática através do processo de ensino, não se justifica afastar do trabalho com linguagem (em língua materna ou estrangeira) os contextos de interação em sua característica de produção de sentidos, importando que se estabeleçam laços com as propriedades gerais de cognição (aprendizagem e desenvolvimento).

No relato feito no tópico (4) é possível observar que a *leitura de mundo* pretendida, indo além do texto contínuo no sentido de sua composição *letrada*, escapa pelas “frestas” da escrita, de sua moldura estrita, e tenta alcançar o horizonte

³ Apesar de se tratar de uma proposta conduzida para observação de desenvolvimento de leitura.

⁴ Eram filhos de assalariados, quase todos com renda entre um e três salários mínimos. Cabe observar que, na reunião que a pesquisadora realizou com os pais dos alunos, para explicar a proposta que trazia, eles manifestaram a necessidade que sentiam de que seus filhos fossem orientados para as leituras do cotidiano, de que fossem ensinados a compreender a sociedade.

social, porque é dali exatamente que os textos, formulados segundo normas de gênero, emergem e produzem seus sentidos. Por isso mesmo, podem ainda parecer estranhas essas aulas em que “não há método” de leitura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira; revisão de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Relatório PISA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2001.
- DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 1994. p. 151-167.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FURLANETTO, M. Marta. Uma experiência interativa de aprendizagem e avaliação. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, n. 21, p. 9-40, dez. 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- POSSENTI, Sírio. *Testes de leitura*. Disponível em <http://www.primapagina.com.br/pp/colunas/littera/2001/12/0002>. Acesso em 8 jun. 2002.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- _____. _____. *Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola*. Florianópolis: DIEF, 1999.
- SCRAMIN, Susana C.L.. O leitor e a leitura enquanto atividade de transcrição. *Cadernos 21*. Florianópolis: UFSC/CED, jul.-dez. 1994. p. 45-54.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/magda.htm> Acesso em 8 mar. 2002.

VINCENZI, Maria Helena. *Leitura de mundo como processo dinâmico de aprendizado e de construção da cidadania*. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

WERTSCH, James V.; SMOLKA, Ana Luiza B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas: Papirus, 1994. p. 121-150.

UNILETRAS 24, DEZEMBRO 2002