

O TRABALHO COM O TEXTO NOS ENSINOS MÉDIO E TECNOLÓGICO

Nelson dos Santos - nelson@md.cefetpr.br

(Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e de Comunicação Lingüística do CEFET-PR e Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR)

Resumo: Este trabalho, num primeiro momento, faz uma reflexão sobre o ensino de leitura e produção de texto nas escolas brasileiras, seus problemas mais freqüentes e procura mostrar, também, o que pensam alguns estudiosos da área da linguagem a respeito desta questão. Num segundo momento, relata como se deu a condução das atividades e quais foram os resultados de uma pesquisa realizada por meio da aplicação de técnicas de ensino de leitura e produção de texto argumentativo, baseadas na Teoria da Argumentação, de C. Perelman e na concepção dialógica de uso da linguagem, de M. Bakhtin, com uma das turmas dos cursos superiores de tecnologia da Unidade de Medianeira, do CEFET/Paraná.

Palavras-chave: ensino, leitura, produção, texto, escola.

Abstract: This paper, in a first moment, does a reflection about reading teaching and text writings in Brazilian school, their most frequent problems and it also tries to show what some experts in the language area think about this subject. In the second moment, it tells how was the conduction of the activities and what were the results of a research made through applying reading teaching and argumentative text writings techniques, based in the argumentation theory, of C. Perelman and in the dialogic conception of language use, of M. Bakhtin, in one of the groups of Technology College from CEFET in Medianeira, Paraná.

Key-words: teaching, reading, writing, text, school.

Introdução

O que estamos nos propondo a dizer sobre o trabalho com a linguagem no ensino médio e, mais especificamente, nos Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR – e talvez estas considerações não devessem se restringir a apenas esta Instituição, tampouco a estes cursos, já que os problemas inerentes ao ensino de língua materna não são peculiaridades destes cursos nem tão somente desta Instituição, eles estão presentes em, praticamente, todo o sistema educacional brasileiro – não representa, portanto, nenhuma novidade nem tem a pretensão de apresentar sugestões miraculosas que venham pôr fim a toda essa problemática. Longe disto, este trabalho tem, como principal objetivo, convidar todos os docentes que trabalham com ensino de língua materna em nosso país e, de maneira especial, os que ministram a disciplina de Comunicação Lingüística nesses cursos de tecnologia, a fazermos uma reflexão sobre os conteúdos selecionados, sobre como estamos desenvolvendo as atividades com a linguagem em sala de aula e, sobretudo, a respeito da relevância desta disciplina para a formação do profissional competente e, ao mesmo tempo,

do cidadão emancipado social e politicamente.

Já quase virou lugar comum, é bem verdade – e antecipamos, aqui, por isto mesmo, a nossa penitência perante o leitor – dizer que o aluno brasileiro não sabe ler e, até em função disso, também não tem se revelado um bom ou, pelo menos, razoável redator. Mas é imprescindível que levantemos esta questão, até para que possamos fazer um balanço e aferir os “lucros” ou “prejuízos” que acumulamos, em termos de ensino de língua portuguesa, nos últimos 30 anos em nosso país. Ou será que continuamos estagnados? É o que veremos a seguir.

A revista VEJA, já na década de 70, publicava, em suas páginas, matéria com este teor:

O que antes parecia ser apenas incômoda suspeita, emerge agora como brutal realidade: os universitários brasileiros, ressalvadas as exceções, têm dificuldades de expressão oral e escrita, vivem num mundo quase sem palavras, esvaziado de idéias, e perdem aos poucos a capacidade de pensar. Mais: submetidos a provas em que lhes seja exigido um mínimo de reflexão e de esforço, revelam um completo despreparo intelectual, praticam grosseiros atentados contra o vernáculo e contra a própria cultura universal.

Em 17 de dezembro de 2001, O Jornal Zero Hora, de Porto Alegre, publicava, em seu editorial, matéria intitulada “O país que não lê”.

Este editorial faz referência a uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – entidade vinculada ao Ibope – dando conta de que apenas 26% dos brasileiros dominam as atividades de leitura e escrita com a devida habilidade. Outros 65% são alfabetizados mas apresentam dificuldades nesses campos. 9% são analfabetos. A matéria informa também que, para a realização deste estudo, foram avaliadas duas mil pessoas em todo o país, as quais foram divididas em três grupos: o dos que conseguem somente ler textos muito curtos, como títulos ou anúncios; o dos que são capazes de ler textos um pouco maiores, como uma pequena reportagem jornalística, por exemplo, e o daqueles que dominam a leitura de textos longos. Constatou-se, entre outras coisas, que apenas 42% dos alunos que concluem a oitava série conseguem ler sem dificuldades.

O Editorial destaca, ainda, que estes dados confirmam o diagnóstico feito pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), pesquisa em que o Brasil ficou em último lugar entre 32 países, pelo fato de se ter constatado que nossos alunos da faixa etária de 15 anos não eram capazes de compreender o sentido do que liam.

Mais recentemente, a revista eletrônica *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão, em sua edição do dia 06 de julho de 2003, levou ao ar resultados obtidos por meio de pesquisa realizada pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em que foram testados estudantes de 41 países, na faixa etária, também, de 15 anos,

pertencentes a escolas públicas e particulares. Nossos alunos classificaram-se em 37º lugar no teste de leitura. À frente, apenas, dos estudantes da Albânia, Indonésia, Macedônia e Peru. O melhor desempenho ficou por conta de países como Canadá, Nova Zelândia, Austrália, entre outros.

Como vimos, ficamos patinando, praticamente no mesmo lugar, durante os últimos 30 anos, em matéria de ensino de língua materna em nosso país.

Mas, o que está acontecendo de errado com o nosso ensino de língua portuguesa? O que podemos fazer para melhorar as condições de aprendizagem de leitura e de produção de texto dos nossos alunos? Estas são questões que precisam ser respondidas, se não quisermos naufragar, de maneira generalizada, no mar do analfabetismo funcional.

Esta realidade se confirma, por mais que muitas vezes não queiramos admiti-la, quando vemos o que os nossos alunos que concluíram o ensino médio escrevem nas provas de redação dos vestibulares. As dificuldades de se produzir um texto bem composto, cuja argumentação seja consistente, ressalvadas as devidas exceções, são enormes e ficam patentes nessas ocasiões. Ainda que muitos destes alunos tenham passado pelo filtro dessa seleção em que se constitui o vestibular, isto não tem evitado que vários deles cheguem às portas da universidade trazendo na sua bagagem esta herança indesejável.

Dentro desse contexto, é necessário e justo frisar que as experiências trazidas, no tocante à leitura e à produção de texto, por grande parte dos acadêmicos dos Cursos de Tecnologia (e falo pelo que temos verificado aqui na Unidade de Medianeira, mas penso que a realidade não seja muito diferente nas outras Unidades) também não são das melhores. Basta que propusemos uma leitura mais aprofundada de um determinado texto, ou então que solicitemos a sua reescrita interpretativa, ou, ainda, que sugiramos que estes alunos dissertem sobre algum tema da atualidade, como política, economia, segurança pública, etc., para percebermos que as pesquisas não estão distorcendo a realidade.

Diante deste quadro, julgamos interessante tecer, aqui, algumas considerações sobre o ensino de leitura e de produção textual na escola. Ainda que, no nosso entendimento, estas atividades sejam como as duas faces de uma mesma moeda, não podendo, portanto, serem tratadas como se fossem atividades divorciadas, tentaremos focar nossa discussão, num primeiro momento, mais nas questões que envolvem a leitura. Num segundo momento, trataremos das atividades de produção de texto e, para encerrar, procuraremos relatar algumas experiências que temos realizado, com vistas à minimização destes problemas.

Algumas concepções de leitura

A palavra *leitura* pode ser interpretada de diversas formas. Se formos tratá-la de uma

maneira mais ampla, ela poderá ser entendida como *atribuição de sentido* e, de acordo com esta acepção, pode servir tanto à oralidade como à escrita. Dessa forma, a leitura se torna possível sempre que nos deparamos com qualquer forma de linguagem. Mas leitura pode ser vista, também, como *concepção*. Neste sentido, ela está relacionada à compreensão de mundo do leitor e, por isto mesmo, tem caráter ideológico (ORLANDI, 2001).

Há, todavia, para a palavra leitura, além destes dois, outros significados mais restritos, sobre os quais não entraremos em detalhes, posto não serem considerados essenciais para a discussão proposta neste trabalho.

É olhando leitura por estes ângulos, como atribuição de sentido e como concepção, mais especificamente, que procuraremos delinear nosso pensamento no decorrer deste trabalho.

Vista desta forma, a leitura é uma atividade que vai além da simples decodificação. O verdadeiro leitor é aquele que, ao ler um texto, é capaz de relacioná-lo com o mundo e com outros textos já produzidos. Freire (1992, p. 11-12) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” O significado da palavra *leitura* tem se distanciado, cada vez mais, desta simples decodificação. Hoje, é comum ouvirmos, em programas musicais de auditório exibidos pela televisão, jurados se referirem à interpretação musical de um determinado cantor dessa forma: “O candidato trouxe-nos uma nova leitura dessa canção”. Quer dizer: o candidato fez uma interpretação nova, diferente da usual. É corriqueiro ouvirmos, também, principalmente em programas de boa qualidade, no rádio e na televisão, pessoas formularem frases como: “Depende da leitura que se faz desta situação”. O que equivale a dizer: depende da compreensão que o indivíduo tem de um determinado fenômeno, de uma determinada situação. Portanto, a palavra *leitura* ultrapassa, aí, as barreiras da superficialidade e passa a representar a interpretação, a compreensão de mundo e da realidade. De acordo com essas concepções, ler é atribuir significado às palavras e, a partir do encadeamento destas, ter uma percepção mais nítida da totalidade. Ler é, sobretudo, ser capaz de, colocando o texto lido dentro de um contexto maior, posicionar-se criticamente diante das idéias ali postas. Em outras palavras, ler é uma forma de interagir com o texto e também com o seu autor. Pode-se dizer, dessa forma, que a leitura verdadeiramente interativa é aquela que o leitor faz com um olho no texto e outro no mundo, ou seja, atento ao texto e, ao mesmo tempo, estabelecendo um elo de ligação entre este e o seu contexto. Quando o leitor não é capaz de compreender o sentido do que lê e de estabelecer essa ponte entre o texto e seu contexto, corre o risco de ser, facilmente, manipulado por interpretações de segunda mão. Para Platão e Fiorin (1990, p. 241), “Leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou – o que é pior – pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse.” Sendo assim, a leitura reflexiva e interativa é porta de entrada para a socialização, para a politização dos indivíduos. É, pois, por meio desta, além, é claro, de outras fontes, que os indivíduos estabelecem contato com o mundo da informação. Portanto, o acesso aos mais variados tipos de textos e o contato com o maior número possível deles só fará ampliar a visão de mundo desses indivíduos.

A leitura como fonte de informação

O que temos percebido, durante as aulas de Comunicação Lingüística, aqui na Unidade de Medianeira do Cefet-PR, é que muitos dos nossos acadêmicos dos cursos de tecnologia não têm conseguido chegar a este estágio interativo e crítico no campo da leitura. As dificuldades são ainda mais evidentes quando a modalidade de texto proposta para leitura é a argumentativa. Elas vão desde a impossibilidade de identificação do ponto de vista defendido pelo autor e se estendem até a interpretação distorcida e, muitas vezes, equivocada dos argumentos utilizados na sua defesa. Daí, também, as dificuldades no momento de resenhar textos dessa natureza.

Existem, por outro lado, deficiências, também, no que se refere à linguagem figurada. A maioria destes acadêmicos não consegue perceber os significados novos que as palavras assumem dependendo do contexto em que estão inseridas. As metáforas, as metonímias, as ironias, lêem-nas ao pé da letra. E estas, muitas vezes, são figuras que estão sendo utilizadas no dia a dia do mundo midiático, o que leva-nos a crer na possibilidade de que estes jovens, por algum motivo, não estão lendo os jornais, as revistas, tampouco estão assistindo aos telejornais.

A busca de solução para esta problemática é necessária e urgente. Não é admissível que, na chamada era da informação, continuemos formando profissionais apenas para atender às necessidades do mercado. É preciso que, além dessa preocupação, tenhamos outras que estejam voltadas para a verdadeira emancipação do ser humano e, neste contexto, a leitura exerce papel extremamente relevante, mas decisões desse porte exigem de nós, educadores, uma mudança de postura. Para MORIN (2000, p. 35),

É problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. (grifo do autor)

O trabalho com leitura em sala de aula

Para que demos o primeiro passo rumo à solução dos problemas relacionadas ao aprendizado da leitura é preciso que admitamos, todos: professores, educadores em geral e governantes, que a escola, considerada como ambiente adequado para desenvolver nos alunos esta habilidade, não tem conseguido desempenhar, de maneira satisfatória, esta função.

As causas da persistência desta problemática são as mais variadas, mas há uma que se destaca com maior intensidade, qual seja, a qualidade dos nossos cursos de formação de

professores, de maneira geral e, neste caso, mais especificamente, dos professores de língua materna. Tem havido, nos últimos anos, uma preocupação excessiva desses cursos com a formação do professor pesquisador. Nada contra, mas o que não se pode admitir é que se coloque essa formação de pesquisador acima da formação do educador. Pesquisa e ensino não podem ser atividades desconexas. Elas devem, sim, ser entendidas como partes inseparáveis de um todo, como atividades que se complementam entre si. É esta concepção que abrirá caminho para a formação de qualidade dos nossos professores. De acordo com Koch (2000, p. 160), “Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ‘ler o mundo’: a princípio, o **seu** mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis.” (*grifo da autora*)

É justamente este despertar de uma atitude crítica no aluno que, infelizmente, não tem acontecido no sistema educacional brasileiro.

Não podemos fechar os olhos para esta realidade. Esse gesto não resolve o problema. Pelo contrário, agrava-o ainda mais. A verdade é que nos encontramos diante de um impasse: um grande número de alunos, que conclui o ensino médio em nosso país, está conseguindo ingressar no ensino superior, mas trazendo consigo enormes deficiências tanto no campo da leitura como no da produção textual. E aí reside o óbvio: quem não é capaz de ler com a devida habilidade, terá, também, dificuldades para produzir textos de boa qualidade.

Não há, também, como negar que as aulas de leitura, na maioria das escolas brasileiras, especialmente as que trabalham com os ensinos fundamental e médio, têm, ao longo do tempo, se transformado num verdadeiro suplício para os alunos. Normalmente, os textos levados para leitura em sala de aula, pouco ou nada têm a ver com a sua realidade: ou porque estão muito distantes no tempo, ou porque os assuntos, neles abordados, não lhes parecem interessantes e, por isto mesmo, a sua leitura se torna um trabalho estressante.

Não queremos com isto dizer que a leitura de textos não-atuais deva ser dispensada, mas que, pelo menos, ela seja feita de maneira intercalada com a de textos da atualidade, enfatizando, sempre que possível, o fenômeno da dialogicidade entre eles.

Algumas considerações sobre o conceito de texto

É muito comum ouvirmos a palavra *texto* em nosso dia a dia. Na televisão, essa palavra é muito utilizada principalmente quando assistimos a entrevistas com autoridades. Nessas entrevistas, com muita frequência, faz-se alusão a textos de projetos-de-lei, de estatutos, de projetos de reformas constitucionais, como é o caso das reformas da previdência e tributária que têm ocupado espaço privilegiado nos noticiários da mídia em geral. Não raro, ouvimos os apresentadores de telejornais dizerem que a reforma tal deverá ter seu texto alterado no Senado, ou que o texto de um determinado projeto-de-lei precisa de alguns ajustes para ser posto em votação em plenário e assim por diante.

O conceito de texto pode variar de acordo com a perspectiva teórica que se adote. No decorrer do tempo, a concepção dessa palavra foi se modificando. Assim, o texto foi

conceituado, inicialmente, como: a) unidade lingüística que está acima da frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalização que não se interrompe, etc. Já, numa perspectiva de natureza pragmática, o texto passou a ser concebido: a) como atos de fala seqüenciais, segundo teorias acionais; b) pelas vertentes cognitivas, como manifestação psíquica, num primeiro momento, conseqüência, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades de comunicação mais abrangentes, que ultrapassam os limites do texto, já que este representa somente um estágio deste processo mais global. A partir daí, o entendimento de texto como algo acabado dá lugar a uma abordagem cuja compreensão parte do seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Visto a partir desses últimos conceitos, o texto pode ser compreendido como resultado de parte da nossa atividade comunicativa. E poderíamos, finalmente, definir texto como sendo a atividade verbal composta por elementos lingüísticos selecionados e organizados pelos falantes e que se realiza pela interação entre os sujeitos, conforme suas práticas socioculturais (KOCH, 2001).

Um texto, seja ele oral ou escrito, não é, portanto, um amontoado de palavras desconexas. Muito além disso, ele se constitui pelo encadeamento que se estabelece entre essas palavras, o que o torna algo dotado de sentido e que pode, por isso mesmo, ser pretexto para a produção de outros textos.

É oportuno ressaltar também que texto oral e texto escrito não representem dois pólos antagônicos. Eles apenas constituem formas diferentes de utilização da língua. Enquanto, por exemplo, no texto escrito, ao autor é facultado um tempo mais elástico de planejamento, na oralidade, esse planejamento acontece de maneira simultânea à sua produção. Há, nela, uma interação face-a-face entre locutor e interlocutor. A produção discursiva do locutor, em situações dialógicas, não se dá exclusivamente pela sua vontade, mas também pelas intervenções feitas pelo seu interlocutor. Ocorre, nesses casos, um processo co-participativo, bilateral. De acordo com Koch (idem, p. 63), a escrita é o **resultado de um processo**, portanto estática, ao passo que a fala é **processo**, portanto, dinâmica. (*grifo nosso*).

O trabalho de produção textual em sala de aula

As atividades de produção textual na escola padecem, praticamente, do mesmo mal de que estão acometidas as atividades de leitura. Se compreender o sentido de um texto é uma tarefa penosa para o aluno, escrevê-lo, na maioria das vezes, somente para a leitura e apreciação crítica do professor, também não lhe é menos sofrível, pois o trabalho de produção exige uma série de pré-requisitos, sem os quais, a sua realização se torna inviável. Além de outras coisas, quem se propõe redigir um texto de boa qualidade precisa: portar um vocabulário razoável e empregá-lo corretamente, conhecer figuras de linguagem, estar contextualizado histórica, social, política e culturalmente, além de dominar, evidentemente, as técnicas de redação.

No que diz respeito ao vocabulário, o uso inadequado das palavras continua sendo, ainda hoje, um problema bastante freqüente nos textos dos nossos alunos (refiro-me, aqui, mais

especificamente, aos alunos dos ensinos médio e superior, que se encontram em estágios da vida escolar em que esse tipo de problema já deveria ter sido superado). Não se sabe muito bem por que eles são tentados a utilizar, em suas redações, palavras de cujo significado não têm certeza, ou, então, a empregar um léxico que não tem nenhuma relação com o seu contexto. É possível, segundo Pécora (2002), que este problema não se explique pela sua limitação vocabular. E se essa limitação não implica que ele utilize, para completar a redação, termos que ultrapassam esse limite, essa sua prática talvez possa ser esclarecida pela concepção que ele tenha internalizado de que um texto bem escrito deve contemplar, necessariamente, uma variedade lexical e vocabular, numericamente, expressiva.

Um outro problema bastante recorrente nas produções textuais desses alunos é a incompletude oracional. Este procedimento se dá pelo modo como se estabelece a relação entre oração principal e oração subordinada no período. Ocorre, nestas situações, uma dispersão no vínculo que deveria se instituir entre os processos. Assim, ao tentar estabelecer a coesão entre um grupo de orações, o aluno acaba por deixar algumas delas incompletas ou, então, esquecendo-se de fazer a ligação destas com as demais. Em outras palavras, ao fazer uma inserção muito extensa, ou, então, várias inserções, o aluno acaba se esquecendo de completar a idéia posta no início do período.

Há, também, os problemas inerentes à argumentação. Ocorre, muitas vezes, no momento da produção pelo aluno, de um texto opinativo, o emprego de argumentos contraditórios na defesa de um determinado ponto de vista. Outras vezes, por não ter um conhecimento mais aprofundado de um tema posto em discussão, acaba lançando mão do chamado *lugar comum* para, por meio deste artifício, atingir o número mínimo de linhas exigido. Estes problemas de argumentação vão além das dificuldades de manejo de determinadas ferramentas que são postas à disposição do usuário. Eles atingem também e, principalmente, as condições de produção do próprio texto.

Mas existem, também, problemas de ordem metodológica que interferem de maneira negativa no processo de produção escrita do aluno. O que ocorre, normalmente, quando da execução destas atividades, é que ele é impelido a produzir um texto sem que lhe sejam dadas as devidas condições para isto. A velha prática de *dar um título* e ordenar que os alunos, a partir dele, *façam uma redação*, continua em voga em parte considerável de nossas escolas.

Este procedimento deixa-os diante de uma situação que vai do constrangimento ao medo. Constrangimento pela grande possibilidade que tem de dizer coisas sem fundamento, ou de cair na superficialidade e, também, por saber que o seu texto terá que passar pelo crivo do professor; medo por se achar na iminência de ver estampada, em seu boletim, uma nota muito baixa, o que pode levá-lo à repetência do ano letivo. E, quando esta repetência ocorre, além do medo, nasce no aluno um outro constrangimento: o de ser chamado de **repetente**.

O trabalho com produção de texto em sala de aula deve, portanto, ser conduzido de outra maneira. O aluno tem que passar a ver esta atividade por um outro prisma, qual seja, o de que as pessoas escrevem pela vontade que têm de fazê-lo, pela necessidade que têm de dizer o

que pensam sobre determinado assunto. Escrevem porque querem convencer outras pessoas de que a maneira como interpretam determinada situação é a mais correta. Escrevem pela necessidade de interagir com outros sujeitos, enfim, o ato de escrever, de argumentar não se presta somente à leitura avaliativa do professor. Por isto, se há uma condição essencial que precede a produção de um texto, esta condição é, sem dúvida, a definição do público a que ele se destina.

Um outro fator relevante quanto a este assunto diz respeito ao ponto de partida para a produção de um texto. Seria de bom senso que essas atividades fossem incrementadas a partir de um ponto de referência, que pode ser um outro texto, um programa de televisão, um filme, etc. Este referencial poderia ser também objeto de discussão prévia na turma. Desta forma, estaríamos dando subsídios valiosos para que o exercício de produção textual deixasse de representar o ato de penitência imposto aos alunos pelo professor. Mas este assunto será tratado, em seguida, de maneira mais detalhada, no tópico que reservamos para falar de um experimento metodológico que aplicamos em uma das turmas dos cursos de tecnologia da Unidade de Medianeira, do Cefet-PR. Este trabalho experimental é parte integrante da dissertação de mestrado que estamos elaborando e que deverá ser defendida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Paraná.

O trabalho com o texto nos cursos de tecnologia

A nossa preocupação com as questões relativas à leitura e à produção de texto já vem de muito tempo, porém, foi a partir de 1998, quando assumimos a disciplina de Comunicação Lingüística no curso de Tecnologia Ambiental, na Unidade de Medianeira, do Cefet-PR, que esta preocupação passou a ter uma dimensão ainda maior. Foi a nossa primeira experiência como docente de um curso de nível superior e, talvez por isto, tenha havido uma certa surpresa de nossa parte diante das dificuldades que os acadêmicos desse curso apresentavam no tocante a estas questões. Posteriormente, assumindo turmas de outros cursos de tecnologia desta Unidade, percebemos que se tratava de um problema, de certa forma, generalizado, ou seja, as dificuldades apresentadas nos campos da leitura e da escrita envolviam um número considerável de acadêmicos e eram um fato presente em todos os cursos.

Foi no advento do primeiro semestre letivo de 2003, que um projeto metodológico de ensino de leitura e produção de texto, baseado, principalmente, na Nova Retórica, de Perelman (2002) e no pensamento de Bakhtin (1995; 1997), passou a ser por nós elaborado com o intuito de combater o problema existente. Para este último autor, a utilização da linguagem sempre se dá de maneira dialógica; para o primeiro, a sua teoria tem como objeto o estudo das técnicas discursivas, que possibilitam provocar ou aumentar a adesão do público às teses que lhe são apresentadas ao consentimento.

Quando se iniciou o semestre, com o projeto já elaborado, passamos, então, à aplicação

das técnicas experimentais numa das turmas dos cursos referidos anteriormente. A modalidade de texto escolhida para a realização deste trabalho foi a argumentativa, mais especificamente, o texto jornalístico argumentativo de conteúdo sociopolítico e, dentro desta modalidade, fez-se um recorte temático para as questões relacionadas à segurança pública e à criminalidade no Brasil.

Grande parte do trabalho foi realizada em aulas extraordinárias, no contraturno. Daí, o número de acadêmicos, que participou efetivamente do projeto, ter se reduzido a, mais ou menos, oito. Os demais, em virtude de outros compromissos, não tinham condições de assistir a todas as aulas.

O trabalho foi conduzido da seguinte forma: no primeiro dia de aula, fez-se uma entrevista individualizada com todos os acadêmicos da turma, com o objetivo de se obter o máximo de informações possível sobre a história escolar e de vida de cada um deles e, também, para se criar um ambiente favorável para o início dos trabalhos.

Na aula seguinte, passou-se à turma o primeiro texto jornalístico argumentativo, extraído do Jornal Gazeta do Povo, tratando da violência no Brasil, para que fosse lido individualmente, a fim de que, a partir dele, cada acadêmico produzisse um texto, também argumentativo, abordando esta mesma temática. Ao final da aula, recolheram-se os referidos textos para posterior leitura do professor que, após tê-la efetivado, teceu comentários, por escrito, na própria folha de redação, sobre cada um deles. O próximo passo foi o estabelecimento de um horário para que o texto de cada um pudesse ser discutido entre o seu autor e o professor. Estas discussões, que foram rotineiras durante todo o desenrolar do trabalho, foram conduzidas, sempre, de maneira democrática, de tal forma que as considerações feitas pelo professor sobre os problemas encontrados no texto não se caracterizassem como censura, mas como sugestões para o seu aprimoramento. Encerrada a discussão, o texto era devolvido ao seu autor para reescritura e para que fossem feitos os ajustes necessários. Estes ajustes eram feitos conforme o próprio autor julgasse mais conveniente, mas com base no que fora discutido com o professor. O texto, já passado a limpo, acompanhado da sua primeira versão, era, posteriormente, entregue ao professor que, depois de lê-lo, tecia elogios, sem exageros, ao progresso obtido pelo autor. Percebeu-se que este procedimento motivava o aluno a continuar escrevendo e melhorando seus textos e, por isto mesmo, ele também se tornou rotina no decorrer da aplicação do experimento.

O texto seguinte, retirado da revista Istoé, tratava do mesmo tema, porém, era de autoria diferente, defendia um outro ponto de vista e sua data de publicação era anterior à do primeiro. Este procedimento – de escolher um texto cuja data de publicação fosse anterior à do primeiro – não se deu por acaso. Ele teve como objetivo mostrar aos alunos o fenômeno da intertextualidade. Foi a partir desse momento que a dialogicidade existente entre discursos, como quer Bakhtin, passou a ficar mais clara para esses acadêmicos.

A partir desse momento, além da dialogicidade, passou-se a fazer, também, o estudo argumentativo dos textos. Esse estudo contemplava atividades como, por exemplo: localização da tese defendida, consistência e esquemas argumentativos, adequação do título ao texto,

identificação do auditório e das premissas, contextualização, enfim, a grade utilizada para a análise destes textos foi, basicamente, a mesma empregada por Pessoa (2002, p. 83 – 84).

Todo o ciclo de trabalho de leitura, produção, reescritura, conforme ocorrera com o primeiro texto, repetia-se a cada novo texto estudado, com uma diferença, porém: a partir do segundo texto trabalhado, as atividades de produção passaram a ter como referencial, além da leitura, a discussão analítica feita com base nos aspectos relacionados no parágrafo imediatamente anterior.

Ao todo, foram analisados seis textos e cada um deles destacava um tópico diferente dentro da mesma temática. Teve-se, com isto, o objetivo de ampliar o leque de informações a respeito do tema estudado. Dessa forma, dentro do tema maior “Violência no Brasil” foram discutidas questões como recrudescimento das leis; investimentos nas áreas de segurança pública, educação, saúde; corrupção dentro do poder público, desarmamento, o tráfico de drogas e de armas como sustentáculo do crime organizado, entre outras.

Resultados e considerações finais

Ao final do semestre letivo, um último texto foi produzido pela turma, a fim de ser confrontado com o primeiro. Esse confronto teve como objetivo aferir os resultados obtidos com a aplicação das técnicas no decorrer aquele período.

Durante esta atividade, os alunos puderam utilizar todos os textos trabalhados durante o semestre como pré-textos para a sua produção. Mas, o mais interessante de tudo isto, é que a maioria da turma não precisou recorrer a esse material para redigir o seu texto. Isto indica que estes alunos já haviam internalizado um conjunto de informações suficiente para dissertar sobre aquele tema, sem, para isto, precisar recorrer a tal recurso.

Após essa aferição, foi possível constatar que houve, sim, melhoria no processo de produção de todos os alunos. Mas este progresso se manifestou de maneira mais intensa naqueles que apresentavam maiores dificuldades no campo da escrita. E se houve progresso neste campo é porque houve, também, evolução na área da leitura. Quando o aluno compreende adequadamente o que lê, o processo de produção, a partir dessa leitura, também se torna mais fácil. Percebeu-se, ainda, ao final do trabalho, que o fantasma horripilante em que se constituíam as aulas de produção de texto havia, praticamente, desaparecido, pois os alunos passaram a encarar esta prática com muito mais segurança e naturalidade.

Para encerrar esta reflexão sobre os problemas que envolvem o ensino de leitura e produção de texto na escola, cabe-nos dizer que o trabalho que realizamos, apesar de suas limitações, procurou, assim como outros já elaborados nesta mesma linha, apontar na direção de um caminho que possa nos levar, se não à resolução, pelo menos, à minimização desses

problemas. Acreditamos, sim, que as atividades de leitura e de produção de texto, especialmente de textos argumentativos, no ensino superior (e me refiro mais especificamente aos cursos de tecnologia) e principalmente no ensino médio, podem se tornar mais agradáveis e mais produtivas, se conduzidas por meio de uma metodologia fundamentada na teoria da argumentação, de C. Perelman e na concepção dialógica de uso da linguagem, de M. Bakhtin.

Resta-nos dizer, por fim, que este trabalho não representa algo pronto, acabado. Longe disto, ele significa apenas mais um passo de toda uma caminhada que sabemos ser longa e espinhosa, pois temos consciência de que a quebra de paradigmas é tarefa que requer habilidade, persistência e, principalmente, engajamento. É por esta, e também por outras razões, que ele está aberto à discussão e espera receber sugestões que possam contribuir para o aprimoramento da proposta nele contida.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EDUCAÇÃO: vergonha nacional. Fantástico [on-line], Rede Globo de Televisão, 06 de julho 2003. Disponível na Internet. URL <http://www.glogo.com.br/fantastico>.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1992.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- O PAÍS que não lê. Zero Hora, Porto Alegre, 12 dez. 2001. Editorial.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERELMAN, Chaim & OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação. A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PESSOA, Marco A. Quirino. *Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos*. 2002. 193 p. Dissertação [Mestrado em Lingüística]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).
- PLATÃO SAVIOLI, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

