

DA ORALIDADE À ESCRITA: UMA TRANSPOSIÇÃO POR MEIO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE*

Guilherme Rocha DURAN**
Rubia Mara BRAGAGNOLLO**
Renilson José MENEGASSI***

ABSTRACT: This work discusses about the organization of ideas and their transposition from spoken to written language based on the concept of discursive genres, focusing on the Academic Summary and the Interpretive Response. Following theoretical grounds of interacionism, reading and discursive genres, we aim to verify how the pre-service teacher organizes his/her thought through orality and converts it into writing, and also to identify how the different aspects of both processes are configured and related for the constitution of some discursive genres. Our corpus is a lesson taught by us recorded in video, where it was presented an interview about “Formation of readers”, and notes made by two students, chosen as representative sample. The results show that there are significant differences between oral formulations and the written material, mainly concerning the genre.

KEYWORDS: orality; writing; discursive genres; Academic Summary; Interpretive Response.

1. Introdução

A leitura na escola/academia tem sido motivo de estudos em diversas instituições brasileiras e representa uma grande preocupação, por parte de estudiosos e pesquisadores na área, no que diz respeito ao seu ensino, aspecto fundamental para a formação de cidadãos críticos. Desse modo, este trabalho, vinculado ao Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq – <http://www.escrita.uem.br/>) e ao projeto de pesquisa “Manifestações da constituição da escrita na formação docente”, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM), trata da relação entre a oralidade e a escrita na constituição de determinados gêneros discursivos, sobretudo da leitura que os alunos realizam para que esses gêneros se concretizem.

Nosso objetivo, no entanto, não é explorar o desenvolvimento da leitura e suas implicações na produção escrita desses gêneros. Intentamos identificar aspectos relacionados à oralidade e à escrita estabelecida entre a fala de um acadêmico e suas anotações sobre o assunto tratado. Para alcançarmos esse propósito, propomos um levantamento de aspectos teóricos que dão subsídios para nossa interpretação. Num primeiro momento, tratamos a respeito da oralidade e da escrita, ressaltando suas principais características numa perspectiva cognitivista e, em seguida, social. Depois, enveredamos pelos estudos da linguagem em uso nos meios sociais, chegando à teoria sobre os gêneros do discurso, apresentando alguns aspectos relevantes sobre os gêneros orais e escritos. Uma vez que nossa proposta é de um trabalho acerca da leitura, levantamos também um panorama das concepções de leitura, enfatizando a concepção de leitura como processo para, seguidamente, apresentar esses

* Pesquisa desenvolvida no Projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, processo 14496 SETI/Fundação Araucária.

** Mestrandos em Letras; Universidade Estadual de Maringá.

** Mestrandos em Letras; Universidade Estadual de Maringá.

*** Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Letras; Universidade Estadual de Maringá.

processos. Com base nos estudos apresentados, fazemos uma relação entre a proposta educacional de ensino de leitura que tome como base a teoria dos gêneros do discurso. Então, explicitamos algumas peculiaridades sobre a relação entre a leitura e os gêneros Resumo Acadêmico e Resposta Interpretativa, para nos dar parâmetros metodológicos de comparação entre as leituras pretendidas para a concretização dos gêneros e a leitura realizada no momento da coleta do *corpus*. Por último, teremos as análises a partir do material recolhido do aluno selecionado para a pesquisa e da aula gravada em áudio, as quais têm o objetivo de mostrar como o professor em formação organiza o pensamento através da oralidade e o transpõe para a escrita, considerando as diferenças entre ambas. A coleta do *corpus* deu-se da gravação em vídeo de uma aula de leitura ministrada por nós a uma turma de 3º ano do curso de Letras Português/Inglês e também das anotações dos acadêmicos informantes. O material escolhido para a leitura é uma entrevista em áudio com o tema “Formação de leitores”. As análises prestam-se ao conteúdo da fala dos acadêmicos e suas respectivas anotações escritas durante a aula. Como recorte para este artigo, tratamos em especial das produções oral e escrita de um acadêmico, o que configura nossas observações como um estudo de caso.

2. Oralidade e escrita

A relação que existe entre a oralidade e a escrita é pauta para pesquisas de diversas naturezas. Essa relação foi entendida como dicotômica por muitos autores, colocando tais práticas em confronto, como se apresentassem aspectos espelhados que possibilitassem uma relação de oposição. Assim como Marcuschi (2000), discordamos desse posicionamento e consideramos que existe uma relação entre elas de ordem social e cognitiva. Trata-se de duas modalidades distintas de prática social que estabelecem entre si um vínculo de cooperação e continuidade, e não de oposição.

Do ponto de vista da cognição, mais especificamente da aprendizagem dessas duas modalidades de interação, temos a relatar as seguintes compreensões. É através da linguagem que o indivíduo estabelece suas primeiras relações com seu exterior. A partir da aquisição da linguagem oral, a criança é capaz de utilizá-la como um instrumento que pode referir-se tanto ao exterior quanto a uma fala interna. Essa fala interna é responsável pelo início de uma maturação mais complexa. Dessa maneira, o indivíduo estabelece entre si e seu meio social um vínculo que passa pela mediação da linguagem oral. A maneira com que a criança utiliza a linguagem no desenvolvimento de seus processos psicológicos delinea o que Vygotsky (2007) nomeia de processos psicológicos elementares (caracterizados por sensações primitivas) e superiores (caracterizados por uma relação mais complexa e de ordem sociocultural).

Como aponta Vygotsky (2007), a fala, para a criança, manifesta-se tanto em monologização interior, egocêntrica, quanto exterior, social. Os estudos deste teórico mostram que a criança usa a fala como um instrumento que medeia o raciocínio e a prática. Por exemplo: a fala auxilia a criança a elaborar um meio de solucionar um determinado problema de ordem prática. Se o problema está dentro da capacidade da criança, a presença da fala no processo de resolução não é tão constante quanto em uma situação em que ela utiliza a fala para elaborar uma resolução que não esteja ainda pronta e que exija dela maior esforço. Esses procedimentos são operados na oralidade, o que a coloca como o local onde esse desenvolvimento se dá.

A fala ou oralidade (nesse contexto, ambos os conceitos equivalem-se) possui, portanto, um papel a ser desempenhado no desenvolvimento dos processos psicológicos que exigem maior elaboração por parte do aprendiz. É nela que se manifestam os primeiros indícios de progresso antes do sucesso na execução de uma tarefa.

Na escrita, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos de maneira mais consciente que na oralidade. Desse modo, a mediação é um elemento chave na discussão do delineamento desses processos. Estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq) apontam que o desenvolvimento da escrita necessita de uma mediação voluntária e consciente para que o desenvolvimento se realize de fato. Assim, a escrita apresenta-se como um processo psicológico superior, uma vez que sua aprendizagem necessita de relações cognitivas dependentes de uma ação mediadora que leve o aprendiz do nível real em que o aluno se encontra ao nível de aprendizagem pretendido em um processo consciente e formal.

Do ponto de vista social, tanto a oralidade quanto a escrita prestam-se ao exercício da interação. Marcuschi (2000) afirma que é necessário esclarecer a natureza dessas práticas sociais para termos uma perspectiva mais concreta acerca do uso da língua.

Amparados na teoria bakhtiniana do princípio dialógico da linguagem, consideramos que essas práticas não competem entre si, mas sim, servem a um grupo de condições e necessidades distintas. Para tanto, recuperamos de Bakhtin (2006, p. 125) a noção de que a realidade fundamental da língua é a interação verbal e, por isso, são elementos indispensáveis a essa concepção o papel do interlocutor, do Outro, estabelecendo a presença do diálogo (ainda que em contexto mais amplo, extrapolando o modelo de comunicação verbal entre dois sujeitos que estejam em situação conversacional face a face).

Se, numa perspectiva cognitivista, temos que a escrita depende da fala (enquanto manifestação dialógica e enunciativa) para desenvolver-se, na perspectiva social, elas são vistas como práticas distintas e complementares, e não concorrentes, como previam as teorias que se propuseram primeiramente a analisar essa relação.

A oralidade e a escrita são exercidas segundo uma organização social que se reflete na linguagem, ao mesmo tempo em que é através da própria linguagem que essa organização se estabelece. Dessa maneira, nas infinitas esferas sociais, a oralidade e a escrita prestam-se a condições de produção distintas e respondem a processos de elaboração e veiculação também distintos. Enquanto fruto enunciativo de uma interação verbal num contexto socialmente organizado e delimitado, a oralidade e a escrita servem de corpo a uma gama de gêneros discursivos. Hoje, sabemos que tanto uma quanto outra aceitam diversas variações linguísticas determinadas pelas condições de produção, que se refletem nas estratégias que o enunciador elege como ideais ou adequadas para que seus objetivos com o texto sejam alcançados. Tratamos, a seguir, a respeito dos gêneros discursivos.

3. Gêneros discursivos

A atividade humana está organizada em infinitos núcleos, que se estabelecem a partir da linguagem. Esses núcleos podem ser compreendidos como esferas de atividade. Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua e o caráter e os modos dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana. Assim, a maneira como a língua é exercida/manifesta nessas esferas apresenta-se em um escopo infinitamente variado. No entanto, toda a utilização da linguagem, inserida em um contexto real, se dá em forma de enunciados, que refletem os objetivos comunicativos dentro do plano de cada esfera – o conteúdo, as condições em que o enunciado foi produzido e também uma forma típica de texto que realiza determinados atos através de uma composição específica, além da própria marcação pessoal do autor. Esses elementos (conteúdo, forma e estilo) são agrupados e dão o conceito de gênero. Em outras palavras, Bakhtin (2003) esclarece que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. Estes são constituídos por ações sócio-discursivas para

agir e dizer sobre o mundo, definindo-o de algum modo. Os gêneros caracterizam-se, sobretudo, por apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos. Segundo Marcuschi (2002, p. 22-23), os gêneros são os “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. O autor ainda afirma que, quando dominamos um gênero, não dominamos uma forma linguística, mas sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2002).

A esfera em que nossa pesquisa se foca é a acadêmica. Nela, vemos a circulação de uma infinidade de gêneros tanto orais quanto escritos, que se caracterizam às mais variadas necessidades impostas pelo contexto da enunciação. Dessa maneira, distanciamos-nos da ideia de que a oralidade é de base primária e deu origem à escrita, pois isso seria considerar que ambas as modalidades possuem valores e aspectos ambivalentes, sendo uma a representação da outra. No entanto, os gêneros orais e escritos no contexto da esfera acadêmica, de maneira geral, são acessados a todo instante. Tanto gêneros orais (como uma palestra, um curso, uma aula expositiva, um diálogo formal, uma solicitação de informação, um acordo entre os colegas de estudos de grupo, entre professor e alunos quanto a datas etc.) quanto escritos (como a caderneta de chamadas, a lista de presença, os trabalhos semestrais, as provas, as monografias, os artigos, as dissertações, as teses, os comunicados internos, as circulares, a inscrição, as infinitas solicitações, os documentos oficiais, os certificados e diplomas, atestados etc.) fazem parte de uma organização social que está firmada sob a existência desses enunciados. Utilizamos essa extensa lista de exemplos de gêneros discursivos orais e escritos para explicitar que o indivíduo terá que exercer sua fala através de todo esse sistema. Sistema tal que abarca o desenvolvimento da habilidade de se produzir textos efetivos através destes gêneros. Nesse sentido, Bazerman apresenta uma perspectiva a respeito dessa relação existente entre a organização das ações humanas em suas esferas através de uma organização entre os gêneros do discurso:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, por tanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gênero*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas* (2009, p. 22).

Os gêneros orais e escritos, portanto, estabelecem relações diferentes em contextos diferentes. O tom dessa ordem cabe à organização estabelecida na e pela própria esfera. Sem a capacidade de lidar com essa gama de textos que circulam nessa esfera, é pouco provável que um indivíduo seja bem sucedido em suas manifestações sociais.

Não devemos esquecer que essa gama complexa de rede estabelecida entre os gêneros também conta com uma atuação mais simples em suas bases, como os gêneros mais primitivos, que organizam a atividade humana em contextos menores e também ocorrentes dentro da esfera acadêmica. Isso mostra que as esferas se entrecruzam e se compõem também desses cruzamentos.

Na sala de aula, relatamos que a aprendizagem também se dá através do uso da oralidade, como a exposição teórica, textual, e também com o auxílio da escrita, como as anotações que os alunos fazem durante essa aula. Ambos os momentos de exercício da língua transpõem uma mesma situação comunicativa – a aula. Dessa maneira, cada gênero deve cumprir com seus objetivos próprios. Nosso intuito é verificar algumas das características desses objetivos através do *corpus* coletado. Para tanto, elegemos como critério os níveis de leitura para que denunciem o aprofundamento que os acadêmicos tomam em sua enunciação

oral e escrita. Ao nos equiparar com esses dados, esperamos compreender como a escrita e a fala podem favorecer na aprendizagem dos gêneros Resumo Acadêmico e Resposta Interpretativa. Assim, levantamos a seguir o arcabouço teórico escolhido: leitura e ensino, dando continuidade ao tema, levantando aspectos importantes da teoria sobre leitura.

4. Leitura: concepções e etapas do processo

Ao longo dos anos, algumas concepções marcaram o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas e representam as principais formas de trabalho com a leitura, inclusive nos dias de hoje. Apesar de existir mais de uma concepção, é imprescindível que o professor tenha em mente aquela que ele vai utilizar no decorrer de suas aulas a fim de que as atividades sejam guiadas de acordo com a escolha feita. São apresentadas diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três abordagens: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo.

A primeira concepção, discutida por Kato (1985 *apud* Coracini, 1995), tem origem em uma noção estruturalista e mecanicista da linguagem. Nela se considera que o texto é a única fonte de sentido, o qual está ligado às palavras e às frases, estando a leitura, assim, dependente da forma. O ato de ler, nessa concepção, segundo Menegassi & Angelo (2005), é um processo de decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado. A leitura não é vista como um processo, em que o leitor busca informações que lhe interessam no texto, mas sim, como um ato de simples reconhecimento de palavras e ideias, o que demonstra apenas a capacidade de cópia de informações textuais, sem construção de sentido.

O segundo modelo de leitura, denominado descendente, orientado pela psicologia cognitivista, tem o foco para o leitor. O ato de ler é considerado o ato de atribuir significado ao texto, isto é, a leitura vai depender da bagagem de experiências prévias que o leitor tem para produzir determinado sentido. Portanto, a qualidade do ato de leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor (Leffa, 1996).

A terceira perspectiva de leitura considera outro aspecto além do papel do texto e do papel do leitor: a interação entre autor, texto e leitor. Por isso, essa concepção é chamada de interacionista. Esta é uma concepção intermediária que visa o encontro do autor, do leitor e do texto, sendo este o lugar de interação entre autor e leitor. O foco não está mais no texto, ou no leitor, mas sim, entre esses dois elementos. Desse modo, autor e leitor são responsáveis pela construção do texto em um processo de interação interdependente. Isso nos permite afirmar que não há duas leituras iguais para duas pessoas, há sempre leituras diferentes, mesmo que seja a partir do mesmo texto.

Nessa perspectiva, segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto. A leitura é um processo caracterizado pela interação entre linguagem e sujeito, onde há mundos diferentes que se configuram e formam um espaço de manifestação da linguagem.

Diante de tais afirmações, fica claro que a leitura deve ser entendida como processo e não como produto, pois o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2004, p. 36), já que ele, usando o seu conhecimento de mundo, interage com a informação presente no texto para tentar chegar a uma compreensão.

Sendo a leitura concebida como um processo, ela abarca etapas, as quais ocorrem em sequência e não separadamente. Em síntese, descrevemos cada uma delas a seguir, a partir da obra de Menegassi (2010):

- a) A primeira etapa, denominada decodificação, é essencial para que a leitura se concretize. Ela diz respeito à identificação do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto. Ao se deparar com uma palavra, automaticamente

- o leitor a associa ao significado que tem internalizado, permitindo que a noção de signo linguístico, isto é, a relação do significante com o significado se estabeleça;
- b) A segunda etapa, a da compreensão, é aquela em que o texto apresenta informações ao leitor e este consegue reconhecê-las, ou seja, é o momento em que o leitor ativa seu conhecimento prévio sobre o tema, para colaborar com a compreensão do texto. Compreender um texto, então, é “mergulhar” nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais, ou seja, é ter a capacidade de resumir um texto;
 - c) A etapa da interpretação, a penúltima, se caracteriza pela utilização da capacidade crítica do leitor, ou seja, é o momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê. De acordo com Menegassi (2010), cada leitor tem internalizados conhecimentos prévios próprios, que o levam a fazer interpretações diferentes, em função de sua posição sócio-histórico-ideológica frente ao texto lido. Desse modo, o leitor associa os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, amplia seu conjunto de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e amplia seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto;
 - d) Já a última etapa, a da retenção, é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor, que passarão a fazer parte do conhecimento prévio. Ele passa a fazer analogias, comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas, e passa a aplicá-las em outros contextos refletindo sobre a importância do que foi lido.

Em nossa pesquisa, a identificação da etapa de leitura que o acadêmico atinge se configura como uma informação relevante, pois, uma vez considerada a leitura como processo, a maneira como esse processo se dá também influencia a produção textual dele. Assim, a escrita acaba por se caracterizar como resultante de um processo que se inicia com a leitura e culmina na produção final.

Considerando que nosso trabalho entende a leitura como processo participante do desenvolvimento da escrita, e que todas as formas textuais manifestam-se como gêneros discursivos, propomos uma reflexão acerca do ensino de leitura que toma por base a teoria dos gêneros do discurso.

5. Gêneros discursivos no ensino de leitura

Partindo do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero discursivo, defendemos a ideia de que o ensino de línguas deve se utilizar desse evento social no âmbito escolar. Para tanto, consideramos a concepção de língua como atividade social e processo de interação (Bakhtin, 2006), bem como a teoria sócio-interacionista de linguagem (Vygotsky, 1989).

A questão dos gêneros discursivos tem sido motivo de preocupação e estudos no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas há algum tempo. A importância do trabalho com gêneros teve grande destaque quando de sua menção nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, em 1998, onde os gêneros discursivos são prescritos como objetos de ensino. Segundo este documento, “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

A utilização de gêneros é considerada uma forma de unir as práticas sociais e a escola,

pois a inserção de determinado gênero resulta de uma decisão didática que objetiva a aprendizagem – dominar o gênero e desenvolver capacidades que transcendem o gênero e que são passadas para outros gêneros.

Assim, entende-se a necessidade de explorar os aspectos que envolvem noções de gênero e ensino, trabalhando com a diversidade de textos e com as situações comunicativas pertencentes a eles, visto que a maior parte das oportunidades de trabalho com texto é possível somente em sala de aula, no ambiente escolar.

Na prática da leitura, a escola deve formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, como bem explicita a concepção interacionista de leitura. A noção de prática social inserida na concepção de ensino por meio de gêneros, portanto, representa um dos maiores argumentos em defesa de seu uso em sala de aula. Nesse sentido, Barbosa (2000) expõe alguns motivos para que a prática de leitura seja feita com o auxílio dos gêneros discursivos. Segundo ele, os gêneros:

- a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Em consonância com os argumentos apresentados acima, Dolz & Schneuwly (2004, *apud* Hila, 2009) defendem a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, presentificadas pelos gêneros discursivos.

Do mesmo modo, no aspecto da leitura, foco de nosso trabalho, a utilização dos gêneros, através da mediação do professor, contribui para a formação do aluno como cidadão no seu sentido pleno. Segundo Nascimento (2008 *apud* Hila, 2009), isso se dá, pois o uso do gênero em sala de aula possibilita incorporar, em um único objeto, elementos da ordem do social e do histórico, do conteúdo temático, da estrutura composicional, do estilo e da situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem fala, quando, onde, em que veículo, com qual objetivo, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos etc.).

Nesse sentido, entendemos a importância de se utilizar os gêneros discursivos no trabalho com os textos escritos que circulam na sociedade, envolvendo os alunos nas práticas sociais de sua comunidade na tentativa de transformá-los em sujeitos críticos e letrados.

6. A leitura e os gêneros Resumo Acadêmico e Resposta Interpretativa

A fim de que possamos realizar as análises propostas neste trabalho, faz-se imprescindível definir os gêneros a partir dos quais verificamos a compreensão leitora dos alunos em sua produção oral e escrita – o Resumo Acadêmico e a Resposta Interpretativa. É importante também que identifiquemos as características de ambos os gêneros presentes nas

produções dos alunos, apontando o nível de leitura alcançado por eles. Iniciamos, então, pelo Resumo Acadêmico.

O Resumo Acadêmico (ou Escolar) se caracteriza pela função que adquire quando é produzido. Isto quer dizer que esse tipo de resumo tem objetivos diferentes dos resumos produzidos em outros contextos, pois, nesse caso, o aluno-produtor sabe que seu texto será avaliado pelo professor e, portanto, o contexto de produção é alterado. De qualquer maneira, o resumo não deixa de ser um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, apontando suas ideias principais.

O resumo, segundo Therezo (2007, p. 117), é “a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor”. Quem elabora um resumo deve ter conhecimento das seguintes etapas, ainda de acordo com Therezo (2007, p. 117-118):

1. compreender claramente o conteúdo do texto a resumir, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (ideias principais);
2. organizar as ideias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;
3. ser absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. redigir em nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias).

Saber resumir textos lidos é uma capacidade necessária, nas sociedades letradas, para o desempenho de várias funções e atividades profissionais. No meio acadêmico, o resumo é frequentemente solicitado pelos professores de ensino superior que propõem a produção de resumos de gêneros em circulação no contexto universitário. Entretanto, para o aluno, o resumo tem uma função diferente da função que tem para o professor. De acordo com Ribeiro (2006), para o aluno, a função do resumo é cumprir uma exigência do professor para a obtenção de nota e apreensão de conteúdos importantes. Já para o professor, o resumo é uma atividade que garante a leitura do texto pedido, além de ser um instrumento que possibilita verificar o que o aluno compreendeu do que foi lido.

Essas características evidenciam que o resumo é um exemplo marcante do processo da compreensão na leitura. Para confirmar a hipótese, nos utilizamos da afirmação de Van Dijk (2004 *apud* Coracini *et al.*, 2009): o resumo seria a expressão mais fidedigna da macroestrutura textual, já que pode revelar a compreensão das ideias centrais, que ficam mantidas na memória em forma de representação mental mais abstrata (as proposições). Por macroestrutura, entendemos a elaboração de outro tema semelhante ao original e que reproduz parcialmente seu conteúdo (Borafull, 2003).

A leitura exigida pelo Resumo Acadêmico, então, está no nível da compreensão, pois esse gênero caracteriza-se pela fidelidade de ideias expressas no texto-fonte, ou seja, não há necessidade de se avançar no nível de leitura. A seguir, vemos a definição do gênero Resposta Interpretativa, bem como suas implicações no processo de leitura.

O gênero discursivo Resposta Interpretativa não é um tema explorado em pesquisas, apesar de sua ocorrência ser abundante na esfera escolar/acadêmica. Variedades do gênero resposta aparecem em outras pesquisas, que consideram aspectos explicativos, dissertativos, entre outros. Por falta de abordagem teórica mais específica a respeito da Resposta Interpretativa, levantamos aqui alguns delineamentos feitos a partir da observância de elementos de sua composição, observados na materialidade coletada no projeto de pesquisa

“Manifestações da constituição da escrita na formação docente”.

O contexto em que esse gênero ocorre participa da esfera escolar/acadêmica e, assim como o Resumo Acadêmico, sua maior ocorrência se dá em situação avaliativa. Dessa maneira, os objetivos para com a escrita que o acadêmico releva no momento de produção é a avaliação. Isso sugere que há uma atenção maior voltada para o cumprimento dos objetivos que circunscrevem a existência do gênero em questão. De maneira ampla, a Resposta Interpretativa constitui-se a partir da leitura de uma coletânea de textos que deverão estar configurados na resposta do acadêmico.

Ao recuperar a noção de interpretação apresentada no item sobre as etapas de leitura, temos que se trata de uma conjugação das informações contidas no texto com as referências pessoais do leitor/produtor acerca do mesmo assunto. No entanto, quando não podemos prever a existência de conhecimentos prévios com os quais o aprendiz vai interagir para produzir sua interpretação, faz-se necessária a presença de uma coletânea de textos de onde o leitor vai ‘construir’ seus conhecimentos prévios. Para que isso aconteça, é necessário que o produtor tenha uma leitura que atinja a etapa da compreensão. A interpretação que configura essa resposta toma como corpo a recuperação dessas compreensões a partir de elementos levantados de um texto central.

Vemos, pois, que a leitura que o acadêmico realiza para a produção textual do gênero Resposta Interpretativa deve atingir a etapa da compreensão (quando falamos dos textos da coletânea) e a etapa da interpretação (a partir de um texto em que o aluno deverá recuperar as compreensões alcançadas nos textos da coletânea).

7. Análise

A coleta do *corpus* deu-se de uma aula ministrada por nós aos professores em formação do 3º ano do curso de letras Português Única, da UEM. A aula teve como foco uma entrevista em áudio com o tema leitura. Sobre essa materialidade textual apresentamos aos acadêmicos algumas orientações e também algumas perguntas a fim de conduzir a leitura da entrevista. A aula foi gravada em vídeo e o material que os alunos escreveram durante a aula também foi recolhido. Durante a coleta, os acadêmicos foram orientados a participar da aula oralmente e a anotar em seus cadernos os tópicos que eles considerassem mais relevantes.

Dado o caráter deste trabalho, propomos um recorte metodológico, que visa observar a produção oral e escrita de um informante sob o tópico “prazer na leitura”, suscitado na entrevista. Apresentamos a seguir os elementos que foram resgatados e considerados coerentes para nossa análise. Ressaltamos que o que levantamos a partir dessa análise configura-se como resultados parciais de nossa pesquisa e pode ser melhor compreendido como um gesto de análise de um olhar lançado à constituição dos gêneros ora citados.

Para dar início às discussões de nossa análise, levantamos o conteúdo apresentado pela entrevista. Dentro da temática “prazer na leitura”, identificamos, no segundo bloco, a presença das ideias a seguir elencadas:

- o papel da mediação na construção do prazer na leitura do aluno;
 - a leitura é prazerosa como consequência;
- o meio que liga o prazer ao texto é a escola, representada pelo professor;
- quando o professor tem prazer de aprender, ele consegue passar isso ao seu aluno;
- o prazer é constituído em função do mediador. Ele é responsável pelo desenvolvimento do prazer na leitura.

As ideias levantadas denunciam que o foco da entrevista, no trecho em questão, está sob a relação entre a leitura e o prazer, chamando a atenção para a importância da mediação nesse processo. Na relação, identificamos marcas de ênfase no papel do professor na constituição da leitura como processo que pode culminar em prazer, pois ele aparece na maior parte dos tópicos levantados. Como sabemos, essas ideias foram retiradas da entrevista que foi passada aos acadêmicos no decorrer da aula. Durante a execução da entrevista, os professores em formação foram orientados a escrever as partes mais importantes da entrevista, para ser discutida depois. Após a escuta, eles foram incitados a dizer os pontos que anotaram para dar início a um debate sobre as ideias veiculadas na entrevista.

Os acadêmicos contribuíram para a aula com bastantes comentários. No entanto, levantamos aqui apenas aqueles que se referem ao recorte temático em questão. Ainda guiados pelo recorte metodológico, apresentamos somente o fragmento da fala do informante selecionado. O critério de seleção adotado foi a própria participação do acadêmico ao tratarmos do prazer na leitura.

Informante: Acho que tem que ser uma... um incentivo, digamos que assim... É que eu tenho problemas com palavras, porque é uma coisa que é... Continuada! Por exemplo, eu sou... Por isso que eu acho interessante o professor... É... A divisão de matérias no Estado, e tal. Vamos supor, eu sou professora de Literatura, digamos assim, então seria interessante se eu pegasse um aluno desde, sei lá, a 8ª série até o 3º ano do Ensino Médio, porque... num primeiro momento eu incentivo ele a ler, eu mostro a ele que ler é legal, então eu dou Série Vaga-lume, Pedro Bandeira, aí ele descobre que ler é legal, aí, né, não adianta você falar trabalhando Barroco o que que é Machado de Assis, ele não vai entender. Então trabalha o Arcadismo, beleza, [trecho não entendido] Aí Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, daí ele, ah, agora você já pode ler um Machado de Assis desde que eu esteja acompanhando esse progresso do meu aluno, desde que você trabalhe em sala, e desde que ele já tenha, já saiba que ler é legal, que você deu uma coisa legal, [trecho não entendido].

Professor-pesquisador: Começar pela parte interessante da leitura...

Informante: É, primeiro encantar ele pra depois ele ter uma distinção de que eu posso ler outras coisas, mas isso aqui também é interessante ler por algum motivo.

Podemos perceber na fala do Informante que, dentro do tópico “prazer na leitura”, foi discutido o trabalho de mediação entre leitura e prazer, ressaltando o papel do professor nesse íterim. A fala do Informante conflui com as ideias que foram apresentadas na entrevista. A maneira que se dá essa confluência é o elo que determina a relação estabelecida entre a leitura que o Informante realizou da entrevista bem como a etapa de leitura necessária. Por isso, faz-se necessária a identificação da etapa de leitura que possibilite que o Informante diga o que

disse. De modo geral, trata-se da apresentação de uma possibilidade de prática que toma como ponto de partida as ideias apresentadas na entrevista. O entendimento que fazemos dessa proposta é dado a seguir.

Recobrando a ordem dos fatores, em primeiro lugar o Informante ouviu a entrevista e, enquanto o fazia, anotou algumas ideias que considerou mais relevantes. Sua fala circunscreve uma possibilidade de prática que busca viabilizar o sucesso na mediação posta em foco na entrevista. O tópico selecionado para a análise é o prazer na leitura ressaltando-se o papel da mediação nesse contexto. O exemplo de prática proposto pelo Informante contemplou a leitura, o prazer e a prática docente mediadora.

Dessa maneira, podemos observar que houve uma transposição da ideia principal entre o texto (entrevista) e a proposta do Informante. Para tanto, foram realizadas as seguintes etapas de leitura: decodificação, compreensão e interpretação. A decodificação se anuncia nesta leitura porque ela é requisito para as etapas seguintes. A etapa da compreensão pode ser expressa pela recuperação das informações do texto pelo Informante. A discussão central, o papel da mediação entre leitura e prazer, é a ideia motora que engrena a prática sugerida pelo acadêmico. A etapa da interpretação pode ser elucidada pela própria presença da sugestão de prática. Isso mostra que o Informante jogou com informações de outros contextos que não foram levantados na entrevista, como a organização da distribuição de aulas e da própria disciplina de língua portuguesa/literatura.

Ainda estão evidentes outros textos que podem ser identificados na fala do Informante, como o conhecimento prévio da condição em que se encontra o ensino (caso assim não fosse, não haveria necessidade de uma proposta que vise à mudança do planejamento atual da prática docente) e a proposta de textos que possibilitem com maior facilidade o alcance do prazer pelo leitor em processo de aprendizagem da leitura (transparente nas sugestões “Série vaga-lume” e os livros do autor Pedro Bandeira). Na continuidade de nossa análise, apresentamos agora a produção textual do Informante de nossa pesquisa.

2º bloco

- Incentivar a leitura através do que o aluno já lê
- Ler é bom quando se lê algo legal (nem sempre isso acontece)
- O mediador deve ter incentivo p/ poder incentivar

O conteúdo apresentado na produção escrita do Informante pode ser compreendido segundo dois pontos. O primeiro diz respeito à mediação e abarca os dois primeiros tópicos. O segundo ponto trata das condições em que o professor deve se encontrar antes de oferecer ao seu aluno um ensino que vise ao desenvolvimento da leitura. Para nossa análise, aproveitamos apenas o primeiro ponto. Analisamos, agora, cada uma das duas frases referentes a esse ponto.

O tópico geral é o prazer da leitura, e diz respeito ao prazer do aluno em leituras extra-escolares que devem ser recuperadas no contexto da sala de aula. Evidencia-se, então, o papel da mediação no processo, pois é ela a responsável por fazer com que essa leitura livre do aluno participe das aulas de leitura na escola. Como essas ideias são trabalhadas na entrevista, temos que a escrita do Informante nos apresenta uma topicalização que mostra os pontos considerados mais relevantes pelo Informante. Para que essas anotações fossem possíveis, o Informante precisou realizar uma leitura da entrevista que chegasse à etapa da compreensão. As anotações não apresentam um conteúdo que esteja fora da entrevista, ou ainda que tenha sido suscitado a partir da discussão presente na entrevista. Isso significa que essas ideias foram colhidas do texto fonte e transpostas no papel. Para essa realização, foi necessária a leitura no nível da compreensão. Uma vez apresentados os conteúdos da entrevista (texto-fonte), da escrita e da fala do Informante, propomos uma relação entre esses levantamentos.

Pudemos observar que a escrita encarregou-se de registrar uma leitura à etapa da compreensão, enquanto a fala apresentou característica da etapa da interpretação. Atribuímos esses fatores à própria condição da fala, fluída e contínua, enquanto a escrita necessita de um tempo maior de elaboração para sua realização concreta. Outra maneira de olhar essas materialidades é recobrar o tempo cronológico em que ocorreram. Em primeiro lugar, a entrevista e, ao mesmo tempo, as anotações escritas. A seguir, as discussões possibilitaram a fala do Informante. Assim, a entrevista apresenta-se no início da cadeia. A escrita registra as compreensões mais fiéis ao texto base, enquanto a fala encontra-se no fim do processo. Neste esquema, podemos recuperar a proposta de desenvolvimento de Vygotsky (2007), no nível da cognição, em que a fala é utilizada num processo interno de desenvolvimento de procedimentos mais complexos. Uma vez entendida a interpretação como um processo mais complexo que a compreensão, dado que esta é condição para aquela, relacionamos diretamente a fala à interpretação e a escrita à compreensão. Ressaltamos, no entanto, que a escrita, de modo geral, também pode mostrar traços de interpretação. Contudo, a escrita é resultado de um desenvolvimento mais complexo que a fala.

Como nossa proposta é relacionar esses níveis de leitura denunciados na fala e na escrita do Informante com as solicitadas para a realização dos gêneros Resumo Acadêmico e Resposta Interpretativa, também acabamos por estabelecer um vínculo entre a escrita do Informante e o Resumo Acadêmico de um lado e de outro a fala e a Resposta Interpretativa.

Quanto ao nível da interação, a escrita e a fala do Informante são caracterizadas por enunciações distintas. Isso implica considerar que cada uma das concretizações enunciativas teve suas próprias condições de produção, que por mais que se prestasse ao mesmo texto e à mesma discussão, apresentaram o intento de registrar as ideias principais do texto através da escrita e discutir seus aprofundamentos através da fala. A mediação entre o texto e sua interpretação se deu através da condução da aula por nós, professores pesquisadores, e também através da escrita do Informante. Sem a captação dessas ideias, não haveria como o aluno pular direto para a etapa da interpretação. O interlocutor da escrita configura-se como o próprio informante. Por isso, tal escrita satisfaz as necessidades de seu autor para que este possa recuperar em um outro momento as ideias lançadas pelo texto fonte. A fala, por constituir-se no jogo interacional entre nós e o Informante, apresentou elementos que responderam diretamente às nossas solicitações. Assim, os critérios para a elaboração da fala e da escrita foram criados por sujeitos diferentes (na escrita, o Informante decidiu os pontos que ele considerou mais importantes para serem anotados; na fala, ele respondeu à solicitação feita por nós, o que nos coloca como formadores desses critérios).

Antes de encerrarmos a sessão de análise, relembremos que esses gestos de leitura sobre o *corpus* compõem ainda as primeiras explorações acerca da análise completa, o que caracteriza nossas observações como resultados parciais.

8. Considerações finais

Neste artigo, traçamos um percurso teórico que resgata a compreensão de elementos chave dentro da Linguística Aplicada, como a relação entre a oralidade e a escrita e suas implicações na teoria dos gêneros textuais, proposta por Bakhtin, e na teoria do desenvolvimento cognitivo, proposta por Vygotsky (2007). Esses elementos foram acessados para realizarmos a compreensão do processo de leitura, bem como suas etapas constituintes. Uma vez que nosso foco é a constituição da escrita na formação docente, sobretudo no que diz respeito aos gêneros Resumo Acadêmico e Resposta Interpretativa, relacionamos o papel da escrita e da oralidade no processo de leitura geralmente solicitado à produção dos gêneros discursivos em questão.

Confirmada nossa hipótese inicial, verificamos que a escrita, salvo o contexto em que ocorreu, prestou-se a revelar a etapa da compreensão no processo de leitura, enquanto a oralidade denunciou traços de interpretação. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a oralidade efetuou o papel identificado por Vygotsky (2007), de auxiliar o desenvolvimento de funções mais complexas, enquanto a escrita denunciou os elementos que estavam no nível da compreensão da leitura do texto fonte. Do ponto de vista sócio-interacionista, cada uma das modalidades enunciativas ocorreu em um momento distinto, o que também favoreceu o Informante a apresentar o desempenho registrado no *corpus* coletado.

Referências

- ALMEIDA, M. de F. Leitura na escola: um modo sócio-interacionista de ler. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 30 jun. 2010. ISSN: 2175-0939
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORAFULL, M. T. Avaliação da Compreensão da Leitura. Proposta de um Roteiro de Observação. In: TEBEROSKY, A. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.
- LEFFA, J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Luzatto, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino – Formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2005. p.15-43.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2010, no prelo.
- RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. In: *Revista Científica da FAMINAS*, Muriaé, MG: v. 2, nº1, 2006. p. 67-77.
- THEREZO, G. P.; *Redação e leitura para universitários*. Campinas: Ed. Alínea, 2007. p. 117-130.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.