

LER E PRODUZIR SENTIDO: INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA

Adilson Ribeiro de OLIVEIRA³

RESUMO

Amparado em uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista, proponho, neste artigo, algumas reflexões inscritas no escopo da Linguística Aplicada relativamente ao papel que a emergência de representações sociais (tais como entendidas pela Teoria das Representações Sociais) exerce sobre a produção de sentido em leitura. Tendo em vista o caráter essencialmente referencial da linguagem e o caráter das representações sociais como modalidades de conhecimento prático, vale a pena investigar o papel fundamental que elas exercem nos processos de referência e conseqüente produção de sentido. Nesse quadro, em estudo resultante de uma atividade de leitura com alunos de ensino médio de uma escola pública, uma questão que sobressai nos dados – registros orais de leitura que indiciam percursos interpretativos – diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores, na busca pela construção do sentido, apoiadas em determinadas representações. Nessa busca, pelo que sinalizam as escolhas referenciais evidenciadas nos dados, os leitores-informantes, ao lidarem com objetos discursivos nos processos de referência, acionam estratégias (mobilizam ações) que refletem (e são reflexo de) determinadas representações emergentes no processo interacional que lhes permitem propostas de sentido possíveis/pertinentes. Utilizando uma metodologia de caráter qualitativo-interpretativista, este estudo demonstra ser possível flagrar, nos percursos de leitura dos leitores informantes, estratégias que podem ser denominadas, inicialmente para efeitos exploratórios, como: antecipação, inferência, verificação, generalização, abstração e relação. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico – tanto do ponto de vista didático quanto investigativo – entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Referência; Representações Sociais; Sentido

1. Introdução: a leitura como atividade sócio-cognitivo-interacional

O entendimento que se adota aqui sobre a atividade de leitura insere-a no escopo de um quadro teórico e analítico que a compreende num processo em que o sujeito, ao

³ IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Avenida Cecília Neiva do Carmo, nº 380, apto 202, Siderurgia, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36.420-000, adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

ler, está participando desse processo – que é social e histórico – cujo fim é a produção de sentido, ou efeitos de sentido. E isso só acontece a partir da ativação de operações cognitivas desencadeadas de um lugar social: dessa forma, alguns sentidos são possíveis de serem construídos e outros não, de acordo com o quadro de referências posto na interação. Daí o permanente jogo da linguagem em que há naturalidade ou opacidade dos sentidos. Daí, também, o fato de que os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura, mas que cada leitor, de acordo com o quadro de referências construído na interação – a posição que ocupa, o modo como é interpelado, por exemplo – construirá determinadas propostas e não outras. Daí, também, minha defesa de que a emergência de representações sociais durante a atividade de leitura interfere sobremaneira nos percursos referenciais e, conseqüentemente, nas propostas de sentido desencadeadas.

Desse modo, na atividade de leitura, como prática interacional, nos percursos interpretativos do sujeito, emergem crenças, valores – em termos mais específicos, representações – que se doam ao sabor dos processos referenciais, fazendo atualizar – na memória, por exemplo – e funcionar – nas escolhas e/ou propostas assumidas – determinados efeitos de sentido, os quais não são nem totalmente abertos, porque circunscritos em um quadro de referências, nem totalmente fechados, porque produzidos nas negociações próprias da dialogicidade constitutiva da linguagem. É assim, portanto, que se pode entender a atividade de leitura numa perspectiva que, embora perceba como fundamentais as operações e mecanismos da cognição humana – tais como a memória, a inferência, a verificação – na produção de sentido, não descarta o fato de que, sendo processo, aí entram em jogo, também, aspectos de ordem social e interativa e que esses aspectos são determinantes na gestão do sentido, nos movimentos do sujeito na linguagem e nos gestos de leitura que são desencadeados no processo.

Dito de outro modo, a atividade de leitura envolve, por um lado, um conjunto de operações cognitivas que vão desde a decodificação do aparato simbólico até sua (re)organização mental, em que os sujeitos, por outro lado, operam com o material linguístico à sua disposição e realizam escolhas significativas dependentes de variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade e cuja finalidade é a de construir propostas de sentido significativas dentro do quadro de referências posto na interação.

Nesse quadro, procurarei investigar as representações como elemento que é constitutivo de competências de leitura, utilizando, para tanto, um estudo exploratório realizado com estudantes de ensino médio.

2. Letramento e representações de escrita

Não é demais (re)afirmar a importância que a prática da escrita ocupa nas sociedades modernas e o fato de que, sendo um artefato simbólico de construção, manipulação e desenvolvimento de conhecimentos de naturezas as mais diversificadas, tornou-se indispensável à própria sobrevivência do homem em sociedade, haja vista sua generalização para além dos trabalhos escolares ou eruditos, sendo também utilizada para o gerenciamento da vida pessoal e profissional, por exemplo.

Essa constatação, aliada ao fato de que a escola pode ser considerada como instituição promotora de práticas de letramento por excelência, obviamente nos leva a refletir sobre os impactos das práticas sociais de uso da escrita – a leitura, aqui, mais especificamente – e sobre estes, como seria de se esperar, e as suas relações com as representações que se constroem em torno das funções que a ela são atribuídas, especialmente aquelas construídas no âmbito escolar. Isso porque, sendo a escola o local privilegiado de ensino e de aprendizagem dos modos de apropriação e domínio desse artefato simbólico, ela não pode estar à mercê das representações que aí são construídas e cristalizadas. Assim pensando, trata-se, aqui, de refletir sobre, como e em que medida as representações sobre o que seja ler (bem como outras que emergem na atividade propriamente dita) vão sendo consolidadas no discurso dos aprendizes, o que certamente interfere nos processos de ensino/aprendizagem e que, via de regra, traz consequências relevantes para o sucesso ou fracasso escolar.

É necessário ter em conta, inicialmente, quando se discorre sobre questões relacionadas ao processo de letramento, que não se trata de adentrar um campo no qual as teorizações possíveis possam traduzir-se em movimentos reflexivos que deem origem a discussões e análises construídas de forma tranquila e sem inseguranças, muito

embora os estudos a esse respeito já tenham, há algum tempo, infiltrado a pauta das discussões acerca do problema no Brasil.⁴

O letramento, entendido como conjunto de práticas sociais (Kleiman, 2004), fortemente e estreitamente ligado aos usos que se faz da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, assim como aos valores que a ela são atribuídos, deve ser concebido como processo e tornou-se, retomando Marcuschi (2001), um bem social, manifestado por meio da escrita, indispensável à própria sobrevivência no mundo moderno. Daí a importância de se investigarem os impactos que tais práticas incidem sobre o sujeito e sobre seus processos de socialização/inserção social e, conseqüentemente, sobre o papel que a escola ocupa nesse lugar (Cf. Matencio, 1994), bem como sobre as representações sociais que aí vão sendo construídas sobre o que seja ler e escrever em dada sociedade.

Conforme anunciado ao início, este trabalho apresenta dados e análises de um estudo exploratório realizado com estudantes de 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais. Em situação de sala de aula, foi solicitado aos alunos que lessem uma crônica de Luis Fernando Verissimo chamada *Aquilo*, apresentado a seguir:

Aquilo

Luis Fernando Verissimo

- De uns tempos para cá, eu só penso naquilo.
- Eu penso naquilo desde os meus, sei lá, 11 anos.
- Onze anos?
- É. E o tempo todo.
- Não. Eu, antigamente, pensava pouco naquilo. Era uma coisa que não me preocupava. Claro que a gente convivia com aquilo desde cedo. Via acontecer à nossa volta, não podia ignorar. Mas não era, assim, uma preocupação constante. Como agora.
- Pra mim sempre foi. Aliás, eu não penso em outra coisa.
- Desde criança?!
- De dia e de noite.
- E como é que você conseguia viver com isso, desde criança?
- Mas é uma coisa natural. Acho que todo mundo é assim. Você é que é anormal, se só começou a pensar naquilo nessa idade.
- Antes eu pensava, mas hoje é uma obsessão. Fico imaginando como será. O que eu vou sentir. Como será o depois.
- Você se preocupa demais. Precisa relaxar. A coisa tem que acontecer naturalmente. Se você fica ansioso é pior. Aí sim, aquilo se torna uma angústia, em vez de um prazer.
- Um prazer? Aquilo?
- Pra você não sei. Pra mim, é o maior prazer que um homem pode ter. É quando o homem chega ao paraíso.

4 Cf., por exemplo, Matencio, 1994; Tfouni, 1995; Soares, 1998/2003; Kleiman (Org.), 2004. Segundo Matencio (2004), isso ocorre, por volta de 1990, impulsionado por obras que, durante a década de 1980, fixaram-se em reflexões interdisciplinares em torno da produção/recepção de textos escritos e de seu ensino/aprendizagem.

- Bom, se você acredita nisso, então pode pensar naquilo como um prazer. Pra mim é o fim.
- Você precisa de ajuda, rapaz.
- Ajuda religiosa? Perdi a fé há muito tempo. Da última vez que falei com um padre a respeito, só o que ele me disse foi que eu devia rezar. Rezar muito, para poder enfrentar aquilo sem medo.
- Mas você foi procurar logo um padre? Precisa de ajuda psiquiátrica. Talvez clínica, não sei. Ter pavor daquilo não é saudável.
- É eu não sei? Eu queria ser como você. Viver com a perspectiva daquilo naturalmente, até alegremente. Ir para aquilo assoviando.
- Ah, vou. Assoviando e dando pulinho. Olhe, já sei o que eu vou fazer. Vou apresentar você a uma amiga minha. Ela vai tirar todo seu medo.
- Sei. Uma dessas transcendentalistas.
- Não, é daqui mesmo. Codinome Neca. Com ela é tiro e queda. Figurativamente falando, claro.
- Hein?
- O quê?
- Do que é que nós estamos falando?
- Do que é que você está falando?
- Daquilo. Da morte.
- Ah.
- E você?
- Esquece.

Em seguida, os alunos, individualmente, responderam a três perguntas sobre texto: 1) O que é *aquilo*?; 2) Como você chegou a essa conclusão?; 3) Que pistas/estratégias ajudaram você a chegar a essa conclusão? Logo após, os mesmo alunos, coletivamente, foram incentivados a verbalizar, em debate, os percursos interpretativos e suas respostas. Essa negociação coletiva dos sentidos foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. É com os dados dessa transcrição que ilustro as análises aqui empreendidas.

Veja-se, por exemplo, o excerto (01), em que o aluno-leitor manifesta-se relativamente aos modos de ler e aos efeitos daí desencadeados:

- (01) **eu achei boa essa discussão... por ter ensinado a gente a não ler o texto... assim... só uma vez e::: achar que a primeira interpretação que você teve é a certa... analisar com um pouco mais de calma e::: (e ver que há outras possibilidades) (H, G2/S2)⁵**

Para esse leitor, a atividade de leitura (que é ensinada!) prevê interpretações que se dirigem ao que é *certo* (desdobrando-se, conseqüentemente, ao que é *errado*) e que mais de uma leitura do texto (*com um pouco mais de calma*) possibilita entrever outras *possibilidades* interpretativas. Esse “formato” de leitura escolar, pelo que se deduz, desconhecida desse leitor, segundo ele, é uma boa aposta (*eu achei boa essa discussão*).

5 O código identifica o aluno participante da atividade. Os negritos indicam trechos relevantes para análise.

Com efeito, a escritura,⁶ entendida como prática social construída historicamente, implica a ativação, muitas vezes conflituosa, de saberes e de representações que visam à (re)produção de sentidos.

Na escola, e esse é o *locus* que me interessa mais de perto aqui, o problema do ensino e aprendizagem da escrita, geralmente centrado na questão do fracasso escolar, toma conta das discussões. Se, por um lado, é ela a responsável, em grande medida, pela inserção dos alunos no mundo da escrita, por outro, nela, também (embora não só), constroem-se e cristalizam-se representações sociais em torno do que seja a importância de ler e de escrever e de como se desenvolve esse processo. Embora haja a convicção da multifacetada importância da escrita, tanto na ordem da recepção quanto da produção, para o convívio social, desde as mais simples manifestações da escrita aos mais complexos meandros em que ela se insere, é comum reduzir seu estatuto a atividades que privilegiam a produção ou recepção de textos legitimados como merecedores de serem lidos ou escritos; *assim, o autor não está muito distante, nem a leitura do livro, que não é qualquer um* (Dabène, 2002:15).

Conseqüentemente, há uma tendência do aluno – aqui o sujeito desta pesquisa – em atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato de manifestações artísticas. Todos os 50 informantes, embora tendam a explicitar mais detidamente sua relação com a escrita a partir da recepção, reconhecem a importância da escrita em suas vidas. Dizem eles:

(02) A leitura é muito importante na minha vida. (C1, G1/QS)

(03) A leitura sempre foi de suma importância na vida. (B, G1/QS)

(04) A leitura é algo indispensável na vida de um homem! (A, G2/QS)

Apesar disso, tendem a relacioná-la ao prazer estético, à obra de arte, ao “belo uso”, como já foi explicitado quando da caracterização dos sujeitos informantes, no capítulo metodológico. Retomemos alguns exemplos:

(05) Embora não leia muitos livros acho muito importante a leitura, mesmo que seja de jornais e revistas ou artigos. (F, G2/QS)

6 Traduzo para *escritura* o termo *écriture* empregado por Barre-de-Miniac (2003) para me referir ao processo de escrituração, a produção de texto, e emprego o termo *escrita* quando se tratar do produto ou do artefato.

Conforme demonstrado anteriormente, o uso de “mesmo” para introduzir a afirmação sobre a relevância de ler jornais e revistas indica que o informante atribui uma importância tamanha aos livros, acreditando que ler jornais e revistas seja uma atividade menor, isto é, de menor prestígio. Como já argumentei, parece haver aí uma confusão, a meu ver, construída nas representações do senso comum, que associam escritura e literatura, inscrevendo-se num paradigma em que se aproximam escrita, escritura, belo uso, estilo, norma, correção, prazer estético, obra de arte, etc.

O livro, nesse sentido, acaba tomando um espaço preponderante dentre as várias manifestações da escrita que circundam as práticas sociais. A leitura, conseqüentemente, tende a ser vista sob o viés desse artefato e de seu estatuto de importância e de supremacia entre as outras formas de uso da escrita como, por exemplo, os jornais e as revistas – Cf. exemplo (05). Ler, desse modo, passa a ser uma atividade cujas representações se limitam à leitura de livros; ler significa, nas representações dos alunos, “ler um livro”. De acordo com Dabène (1989/1998), essas representações relativas à *ordem do escritural* estão normalmente relacionadas àquelas já construídas pelos atores sociais, a começar pelos pais dos alunos, como se nota nos exemplos a seguir:

(06) A leitura é muito importante. Desde nova **meus pais falam que a leitura é essencial** e já tem uns dois anos direto que sempre estou lendo um livro. (IM, G1/QS)

(07) A leitura de livros passou a se tornar parte da minha vida aos 11 anos, **quando meu pai me deu um livro, nunca mais deixei de ler livros.** (A, G2/QS)

É importante destacar que 66% dos alunos entrevistados afirmam que leem até 5 livros por ano além dos escolares, mas, de fato, demonstram ler com mais frequência os de literatura. Resultado semelhante obteve pesquisa virtual realizada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), de julho a setembro de 2008, em que 47% dos entrevistados declararam ler até 6 livros de literatura por ano.⁷

Conforme se pode observar na Tabela 2, a seguir, a maioria dos alunos entrevistados para este estudo, dos que leem regularmente outros livros além dos escolares, 76% declaram preferir as obras literárias.

Tabela 2: Práticas de leitura I

Hábitos	Frequência	Nenhum	Até 2	Entre 3 e 5	Entre 6 e 8	Mais de 8	Não respondeu
---------	------------	--------	-------	-------------	-------------	-----------	---------------

⁷ www.alb.com.br/cenarios.

	Tipo	Obras literárias	Livros técnicos	Livros de auto-ajuda	Outros	–	–
Livros além dos escolares		09 (18%)	16 (32%)	17 (34%)	04 (8%)	04 (8%)	
Tipo de livro		38 (76%)	03 (6%)	06 (12%)	01 (2%)	–	

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor a partir de questionários

Se, por um lado, fica evidente que os sujeitos-informantes leem poucos livros, além dos escolares, que não sejam os de literatura (apenas 20% dos informantes), por outro, é necessário ter em conta que eles demonstram hábitos que não se reduzem à literatura, conforme os dados da Tabela 3, a seguir, sobre a frequência de leitura de jornais e revistas.⁸

Tabela 3: Práticas de leitura II

Hábitos/Freqüência	Diariamente	Algumas vezes por semana	Somente aos domingos	Raramente	Nunca	Não respondeu
Leitura de jornais	06 (12%)	17 (34%)	04 (8%)	22 (44%)	01 (2%)	–
Leitura de revistas	06 (12%)	20 (40%)	21 (42%)	01 (2%)	–	03 (6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor no questionário sócio-econômico-cultural

Se, por um lado, também, esses dados conduzem a um entendimento de que os sujeitos da pesquisa, pelo menos em sua maioria, além da leitura de obras literárias, costumam ler jornais e revistas (aproximadamente a metade deles lê jornais e revistas diariamente ou algumas vezes por semana), por outro, suas concepções a respeito da importância da leitura em suas vidas giram em torno de uma ideia de leitura ligada à

⁸ Não desconsidero, aqui, o fato de que os informantes – vale lembrar, alunos de ensino médio – podem estar respondendo ao que se espera que respondam; ou seja, podem estar recorrendo a uma representação, de um lado, de que no ambiente escolar é valorizada a leitura literária, de outro, de que é preciso manter-se informado pela leitura de jornais e revistas. Apesar disso, considero que se trata de um dado importante para as reflexões que são aqui empreendidas.

obra literária, em uma tendência a atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato unidirecionado de manifestações artísticas ou literárias em detrimento das múltiplas atividades cotidianas que envolvem o uso da escrita.

Trata-se, portanto, de importante expediente de pesquisa, já que os dados aqui apresentados demonstram haver certa contradição entre as práticas e as representações dos alunos. Daí uma pertinente pergunta quando o que está em pauta são exatamente as práticas e as representações sobre leitura e escritura: o que, de fato, faz com que haja essa contradição? Ou ainda: de que modo o trabalho com essas representações pode contribuir para o desenvolvimento de competências no campo da escrita?

Ora, não é demais reafirmar que as representações que se constroem em torno do que seja ler e escrever interferem decisivamente nos modos como o ler e o escrever se desenvolvem nas práticas e que, portanto, são importantes vias de entrada para o entendimento do problema. Conseqüentemente, embora aparentemente simples, o estudo das representações pode trazer descobertas significativas e pertinentes para o ensino e aprendizagem da escrita, tal como já defendem há algum tempo, por exemplo, Barre-de-Miniac (2003) e Dabène (1998, 2002).

3. Representações como elemento constitutivo de competências

Por um viés sócio-cognitivo-interacionista como o que aqui se assume, a questão posta demanda uma reflexão que encara as representações como um elemento constitutivo de competências no domínio da escrita, seja na leitura, seja na produção de textos. É nessa perspectiva, de natureza didática, que se inscrevem discussões, como as de Dabène (2002), acerca do papel das representações nas práticas escolares de ensino/aprendizagem da escrita. Sendo a escrita objeto de ensino e aprendizagem, não é demais afirmar que as relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e esse objeto em situações didáticas certamente têm como parte de seus componentes, de um lado, as práticas e representações sociais a respeito da escrita e, de outro, as práticas de escritura no meio escolar. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura e de escritura como atividades linguageiras específicas.

Tal consideração é, inclusive, de certo modo, verbalizada pelos leitores-informantes. Observe-se o que diz Ra, do G1, ao justificar as possibilidades de sentido propostas pelos colegas:

(08) eu acho que não só (o que a turma achou) não tem como discordar... chega um ponto aqui que:: a resposta chega a ser até pessoal... é meio difícil até de falar... então tipo assim... **são experiências... as experiências do H. as experiências da P. as experiências da J... então acho que fica até difícil de discordar () ((vozes sobrepostas)) ((incompreensível))** chega um ponto que fica difícil discordar disso ou discordar daquilo... **porque são (coisas) muito () são experiências (um conjunto de fatores) as pessoas são diferentes...** (Ra.,G2/S1)

(09) () quando a gente começou a fazer o questionário aqui... o debate... é que a gente coloca... **por mais bobo que seja o questionário () do que a gente viu da nossa educação... com quem a gente conviveu... como é que foi... como é que aconteceu até hoje na nossa VIDA...** (Ra., G2/S1)

Ao se manifestar quanto à interferência das *experiências* dos leitores, em (08), de sua *educação* e convivência com outras pessoas, em (09), nas propostas de sentido, nos percursos referenciais, esse informante faz descortinar o que tem sido recorrentemente defendido neste trabalho: os conhecimentos de natureza prática (que o informante denomina *experiências*, convivência) determinam, em boa medida, as opções interpretativas quando da atividade referencial na leitura. Trata-se, a meu ver, de representações que situam a atividade de leitura em um patamar um pouco distante daquele que ela ocupa na escola, em que a experiência, muitas vezes, é coibida em detrimento de uma leitura (de uma interpretação) considerada certa, como se observou em (01), ou, como no trecho retomado em (10), de um modo possível (desejado, enraizado) nas práticas escolares. Veja-se o exemplo:

(10) **eu gostei muito de trabalhar assim... desse tipo... porque cada um pode dar a sua opinião... falar de sexo ((risos))** (L, G1)

Nesse caso, o que se verifica é que *dar a sua opinião* não é algo desejável (ou pelo menos comum) nas tarefas escolares que envolvem a atividade de leitura.

Ora, uma abordagem sobre o desenvolvimento de competências no campo da escrita deve levar em conta as representações construídas pelos alunos sobre/nas práticas de uso da escrita, o que, de fato, tem consequências consideráveis no processo ensino/aprendizagem. Conforme já explicitado, embora vinculadas à prática social, é no plano individual que elas se manifestam, mediadas pela linguagem, tomada como forma de construção de conhecimento e de interação social, que conduzem a uma determinada

forma de conceber a realidade. Essencialmente, desse modo, embora acessadas a partir de atividades cognitivas, precisam ser entendidas tendo em vista seu contexto de produção, como modalidades de conhecimento prático orientadas para a compreensão do contexto social e material em que vivemos, como forma de conhecimento diretamente implicado na construção e interpretação da realidade. Nesse sentido, é evidente que a natureza da atividade geradora dos dados aqui analisados desempenha papel determinante na forma como os alunos-leitores encaram essa atividade, bem como nos modos de lidar com os objetos de discurso (e as representações sobre eles) emergentes na interação. O que estou querendo dizer é que a atividade, tal como foi organizada, a meu ver, além de ser uma boa opção didática para o ensino da leitura, é também adequada para interesses investigativos, já que se trata de uma orientação que permite entrever (e refletir sobre) os processos de produção de sentido em se fazendo na interação, o que pode trazer contribuições relevantes para o professor na sua lida em sala de aula. Uma questão que sobressai nos dados com os quais estou lidando, por exemplo, diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores nos percursos referenciais, na busca pela construção do sentido, a partir de determinadas representações sobre o ato de ler. Os exemplos seguintes demonstram como os leitores, ao lidarem com os objetos discursivos nos processos de referenciação, acionam estratégias (mobilizam ações) que têm a ver com determinadas representações emergentes no processo e que lhes permitem as propostas de sentido possíveis. Dentre elas, exemplifico, a seguir, o que pode ser denominado antecipação (11), inferência (12), verificação (13), generalização (14), abstração (15) e relação (16):

- (11)

o título... porque você já pode ir pensando várias coisas ((risos))... vários tipos de assunto... mas o primeiro que vem é o sexo... (L, G1)

O título do texto lido na atividade – *Aquilo* – desencadeia determinadas representações (*você já pode ir pensando várias coisas*), como foi possível averiguar no capítulo anterior, que antecipam certos percursos referenciais na produção do sentido. Um deles (*o primeiro que vem*) relaciona-se à interdição (o não dizer, daí a não designação textual do objeto discursivo) e, ao mesmo tempo, à malícia (notem-se os risos) revelados na enunciação, o que leva o leitor a antecipar uma proposta de sentido: *sexo*.

Diretamente relacionada à ação e ao exemplo postos em (11), no trecho (12), uma representação sobre o estilo do autor (de que ele gosta de confundir o leitor) conduz o informante a inferir e, conseqüentemente, perseguir uma possibilidade de sentido:

- (12) **é que o autor já mostra um estilo uai... no caso o Veríssimo gosta desse estilo... gosta de confundir a gente... o leitor... (B, G1)**

O que ocorre, nesse exemplo, portanto, é que o leitor mobiliza uma informação tida como dada, um conhecimento (sua representação sobre o estilo do autor), acrescentando-a ao que está posto e, desse modo, inferindo sobre possibilidades referenciais engendradas por supostas intenções do autor para confundir o leitor.

Já em (13), o leitor investiga, no texto, a possibilidade inicial de que o que ele propôs como sentido para aquilo seja confirmado no decorrer da leitura:

- (13) **ah... eu pensei... [em sexo] ((risos)) e aí o texto foi confirmando... (L, G1)**

Observe-se que, numa espécie de controle do que pode ser verificado no texto, o leitor busca a confirmação para sua hipótese (*eu pensei*) inicial de que *aquilo* refere *sexo*.

Em (14), a estratégia leva em conta uma representação do papel desempenhado pelo autor do texto: a de que escritores sabem como lidar com textos:

- (14) **o autor também... () ele (sabe) o que que vai colocar no texto... o que que vai levar a pessoa a pensar... de acordo com o que ele que coloca... (X, G1)**

Nesse depoimento, é possível notar que o leitor, a partir de uma representação social sobre o que significa ser autor – aquele que *sabe* (que detém o poder de) selecionar, organizar, articular *o que que vai colocar no texto* – considera que o leitor é levado a dado percurso referencial, a pensar de um ou de outro modo, a depender do que *ele* (o autor) *coloca*. A estratégia do leitor, em (14), generaliza esse “atributo” autoral, potencializando, a partir daí, um dado modo de ler, um dado gesto de leitura, que, obviamente, acarreta conseqüências no processo (e no produto) da leitura.

Ação mais complexa é posta em jogo no excerto (15):

- (15) **eu acho que é assim... se você der esse texto pra uma criança ler... ela não vai entender**

nada... ela não vai nem sequer imaginar o que é aquilo... com a gente já há um sinal do que é aquilo... né... então ele só direciona... quando você lê... você que provoca ambiguidade... só que... a partir do momento que você não tem liberdade pra falar de determinado tema... por exemplo... sexo... e fala aquilo... por causa da ambiguidade que a palavra tem... abre o leque pras pessoas pensarem o que elas quiserem... daí a contradição... (Le, G1)

Ao fazer um exame das possibilidades de sentido para *aquilo*, Le, do G1, avalia em que medida o sentido por ele proposto (*sexo*) pode ser alcançado por outros leitores – com idade inferior, por exemplo (*uma criança*). A partir de um determinado modo de perceber o objeto discursivo (*aquilo* como algo que pode ser tomado no campo da ambiguidade), esse leitor propõe que os sentidos possíveis desencadeados na leitura são reflexo de um ajustamento, por um lado, de natureza moral (ter ou não *liberdade pra falar de determinado tema*), por outro, relacionado à capacidade de leitura (*uma criança não vai entender nada, mas com a gente [adolescentes] já há um sinal do que é aquilo...*). Ou seja: esse informante isola um elemento (características do leitor) para justificar/explicar um processo (o percurso referencial). Trata-se, aliás, de interessante teorização sobre o processo, sobre a atividade de leitura, que se constrói com base em representações sobre liberdade e sobre capacidade de leitura.

No trecho (16), continuando, tem-se um exemplo do que chamo de relação (que poderia ser associação):

(16) **tem coisa que... igual aqui... tem coisa que (influencia) () uma novela... sabe? assim... sem querer mesmo... é que a gente já viu... novela... que vai direcionando... o tempo todo... igual por exemplo... codinome Neca... tinha aquela novela... é... “Paraíso Tropical”... aí tinha a:: Bebel... Bebel... aí quando tinha lá... igual assim... quando falou codinome Neca... eu já pensei é:: na Bebel... tá no cotidiano da gente... (S, G1)**

O leitor, para justificar sua opção referencial, baseia-se na associação entre uma informação que tem na memória (a personagem da novela *Paraíso Tropical: Bebel*)⁹ e o que lhe é lançado como novo no texto (a *amiga* citada por um dos personagens do texto: *Neca*). Determinadas representações sociais sobre o que seja uma prostituta emergem – na figura da personagem da novela – e são relacionadas ao papel desempenhado por *Neca* – a personagem do texto.

Por fim, além dessas ações mobilizadas pelos leitores a partir de determinadas representações, outra estratégia muito recorrente (e que, de certo modo,

⁹ *Paraíso Tropical*. Novela de Gilberto Braga exibida pela TV Globo de 05 de março de 2007 a 28 de setembro de 2007.

engloba/perpassa todas as outras seis que acabam de ser analisadas) pode ser exemplificada nos excertos (17) e (18), a seguir:

(17) o que me parece no texto aqui... mesmo tentando finalizar o texto... ele deixou vago ainda o que que é aquilo... igual pro interlocutor 2... num sei **se:: achar outra questão que se encaixasse aqui... então se você conseguir pôr outra coisa aqui...** (H, G2/S1)

(18) como ela falou... **a morte encaixaria mais no texto...** só que:: levando em consideração aqui o autor... igual ela falou... o Luis Fernando Verissimo... realmente ele deve ter feito o texto pensando no... realmente no sexo mesmo né... porque é um autor bem cômico né... (V, G2/S1)

Nesses casos, os leitores parecem estar atentos às possibilidades interpretativas favorecidas pela atividade referencial tendo em vista pistas localizadas no contexto (representações, por exemplo, sobre o autor – *porque é um autor bem cômico né...*) ou no cotexto (aspectos da arquitetura textual – *mesmo tentando finalizar o texto... ele ainda deixou vago o que que é aquilo...*). Desse modo, os movimentos de leitura são orientados por uma espécie de testagem (envolvendo verificação, inferência, relação...) que permite aos leitores averiguarem suas hipóteses e percorrerem caminhos que lhes pareçam adequados na produção de sentido.

Ora, a partir dessas análises, é possível pensar as representações sociais como um dispositivo importante no desenvolvimento de competências de leitura, já que engendram possibilidades de produção de sentido a partir do quadro de referências pertinente à situação em que se encontra o sujeito em suas práticas sociais de uso da linguagem. Ou seja, em outras palavras, as representações interferem decisivamente nos modos de inserção e de socialização no mundo dito letrado. Ou ainda: podem ser entendidas como um importante componente de ensino e de aprendizagem que, a meu ver, situa-se num fluido liame entre as práticas escolares e as práticas sociais que envolvem o uso da escrita.

Assim posto, defendo um ponto de vista – explorado também por Barre-de-Miniac (2003) e Boch (em Oliveira, 2011), por exemplo – que identifica as representações como elemento constitutivo de competências no campo da didática da escrita. Para Boch (em Oliveira, 2011, s.p.), inclusive, a emergência de representações sociais é uma etapa incontornável em situação pedagógica:

[...] é nessa condição – quando as representações dos aprendizes são formuladas – que eu sei o que eles sabem, creem saber ou não sabem. Eu posso, assim, adaptar meu discurso e minhas estratégias pedagógicas a meu

público e, então, favorecer a apropriação real e durável dos objetos de conhecimento.¹⁰

Em termos mais específicos, aposto na possibilidade de que o estudo das representações seja um campo fértil para o entendimento dos complexos processos de ensino e aprendizagem em sociedades cujos sistemas educativos concedem à escrita um lugar privilegiado.

É nesse sentido, também, que Dabène (1998) defende dois “modelos” de ensino/aprendizagem da escrita baseados na consideração das práticas e das representações da escrita a partir de uma teoria sociopragmática da escritura, situando-os em uma perspectiva que o autor denomina “desenvolvimental” (*développementale*). Nesses “modelos”, distinguem-se duas etapas fundamentais, a saber: de transição e de ruptura. Na primeira, considera-se que as aprendizagens formais da escrita coincidem, em geral, com a entrada da criança na escola primária, embora a aquisição informal comece bem antes, na família, por exemplo. Trata-se de uma etapa crucial que condiciona, em boa medida, as aprendizagens posteriores. Na segunda, quando os estudantes estão já inseridos na aprendizagem formal e são capazes de distinguir as nuances que caracterizam *a ordem do escritural e a ordem do oral*, centra-se em tomadas de consciência das especificidades que orientam a construção de saberes metadiscursivos. Nessa perspectiva, ruptura não significa rejeição, mas diferenciação dessas duas ordens languageiras, apoiando-se em duas situações prototípicas: a conversação e a escritura. O trecho (19), a seguir, ilustra essa observação do autor:

- (19)

então eu acho que... muito interessante... até você sente aqui... no caso... a falta de::de::... da linguagem falada né... você sente... mesmo com o autor tentando dizer o que quer dizer ... às vezes até não consegue chegar ao alvo... o entendimento do leitor... ou seja... não consegue chegar a uma comunicação... (Ra, G2/S1)
--

Para esse leitor, as especificidades da conversação e da escritura são claros motivos para as divergências (ou diferenças) nos percursos de referenciação. Nesse quadro, ele parece argumentar que a interação oral favorece a produção de sentido (*o entendimento*), e que, ao contrário, no texto escrito, isso não ocorre de modo tão simples: *mesmo o autor tentando dizer o que quer dizer... às vezes não consegue chegar ao alvo...* Trata-se de representação sobre as relações oralidade/escrita que merece

10 “(...) c’est à cette condition – lorsque les représentations des apprenants ont été formulées – que je sais ce qu’ils savent, croient savoir ou ne savent pas. Je peux ainsi adapter mon discours et mes stratégies pédagogiques à mon public, et ainsi favoriser l’appropriation réelle et durable des objets de connaissance.”

atenção e deve ser explorada nas práticas escolares, haja vista desencadear efeitos nos modos como são concebidas a leitura e a produção de textos, bem como seu ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

A vantagem de se pensar em um “modelo” de ensino/aprendizagem amparado nas práticas e nas representações, não como substituto de modelos já existentes, mas como complementar a esses, centra-se na ideia de oferecer aos aprendizes o desenvolvimento de competências escriturais diversificadas que integram as práticas e as representações, vistas, desse modo, como objeto de análise crítica que se apoia em uma teoria da escritura como atividade linguageira específica. As representações, nesse quadro, tornam-se um poderoso recurso de aprendizagem, sendo, portanto, indispensáveis a propostas didáticas que encarem os usos da escrita como ações de linguagem. Se, de um lado, essa questão é importante no plano teórico para os psicólogos sociais, de outro, para os professores de língua materna, em termos práticos, especialmente, ela é crucial.

Além disso, de acordo com estudos no campo das representações sociais (Cf., por exemplo, Franco, 2004), o núcleo central de uma representação evolui muito lentamente, ao passo que os elementos periféricos permitem certa mobilidade da representação. Essa distinção entre núcleo central e elementos periféricos explicaria, respectivamente, a resistência às mudanças – fazendo permanecer uma significação estabilizada socialmente – e as possibilidades de mudança – tendo em vista a variabilidade e a diversidade de elementos periféricos “subordinados” ao núcleo central. Do ponto de vista aqui assumido, trata-se de questão relevante, já que uma representação pode acarretar impactos significativos na aprendizagem. Por exemplo: se um professor (ou mesmo um aluno) vê no erro um fator de aprendizagem, isso indicia, de algum modo, um fator de mudança na representação de erro. Aposto, junto a Barré-de-Miniac (2003), portanto, que, seguindo tal perspectiva, a didática poderia ter um impacto mais abrangente e direto sobre os elementos periféricos das representações, o que significaria ganhos potenciais no desenvolvimento dessa disciplina e na sua

influência relativamente aos processos de ensino e aprendizagem da leitura (e da produção de textos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barré-De Miniac, Christine. 2003. Savoir lire et écrire dans une société donnée. Publications Linguistiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2003/1 - Volume VIII, ISSN 1386-1204, p. 107-120.

Dabène, Michel. 1998. *L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales*. Conférence prononcée lors de l'ouverture du IVème Colloque de l'Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Genève. (Digitalizado)

Dabène, Michel. 2002. Illetismo, práticas e representações da escrita. *Revista Scripta*. V. 6 (11). Belo Horizonte: PUCMINAS, p. 13-22.

Dijk, Teun Adrianus van. 2000. *Cognição, discurso e interação*. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch. São Paulo, Contexto.

Dijk, Teun Adrianus van. 2008. *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2004. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas (SP): Mercado de Letras, p. 75-105.

Koch, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Moscovici, Serge. 2007. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução do inglês: Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. Linguística, ensino de língua, representação: entrevista com Françoise Boch. In: *Revista ContraPonto*. v. 1, nº 1. Belo Horizonte: PUC Minas.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. *Processos de referenciação, emergência de representações sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura*. 264 f. Tese (Doutorado em Letras/área concentração: Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Sternberg, Robert J. 2000. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed.

