

É preciso ler muito para escrever bem?

Uma análise dos hábitos de leitura e domínio da escrita em textos dissertativos produzidos por universitários do agreste pernambucano

Erica Reviglio Iliovitz (ILIOVITZ, Erica Reviglio)

Professora Adjunto II da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - IEL-UNICAMP
ericarevi@gmail.com

Resumo

O presente texto apresenta resultados da pesquisa que investigou a relação entre hábitos de leitura e domínio da escrita de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste - Caruaru. Com o objetivo de verificar se os alunos pressupõem a existência de uma associação direta entre as competências necessárias para ler com fluência, e aquelas necessárias para escrever de forma apropriada, foi feita uma comparação entre algumas características de textos dissertativos produzidos pelos alunos e as respostas deles em dois questionários (referentes a hábitos de leitura e concepções de escrita). Constatamos basicamente que ler muito nem sempre contribui para escrever bem. A sistematização dos resultados dessa pesquisa sinaliza que é necessário, na medida do possível, fazer um trabalho paralelo e simultâneo com estratégias de leitura e técnicas de escrita – o que se constitui num desafio permanente.

Palavras-chave: leitura, escrita, textos dissertativos, ensino.

Abstract

This research study investigated the relationship between reading habits and writing skills of students in the Education Program at the Federal University of Pernambuco, Academic Center of the Agreste - Caruaru. To determine the participants' beliefs about whether or not there is a direct link between competencies needed to read fluently and to write well, the students were asked to write argumentative essays and respond to two questionnaires – one on reading habits and another on writing skills. The results showed that those who read more do not necessarily write better. The findings suggest that students should be taught reading strategies along with writing techniques – which would be a continuous challenge.

Keywords: reading, writing, argumentative texts, teaching.

Introdução

Quando o assunto é leitura e escrita, é comum ouvirmos que “é preciso ler muito para escrever bem”. Essa idéia pressupõe que hábitos de leitura e domínio da escrita estão diretamente relacionados, sendo que “ler muito” é considerado condição necessária para “escrever bem”.

Um exemplo de quem defende essa tese é Dad Squarisi, autora do *Manual de Redação e Estilo dos Diários Associados*. Segundo ela, “[...] escreve bem quem escreve muito. E, para escrever muito e bem, tem de ler muito. [...]”.¹

Mas afinal, será que realmente é preciso ler muito para escrever bem? Ou, em outras palavras: será que “ler muito” é condição necessária e suficiente para “escrever bem”? Ou, para “escrever bem”, é preciso haver algo além da leitura?

Para tentar responder, ainda que parcialmente, a essas perguntas, fizemos uma pesquisa que procurou investigar a relação entre hábitos de leitura e domínio da escrita de alunos do 1º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA, daqui para frente) de duas formas: a) a partir das respostas dadas pelos alunos a dois questionários referentes a hábitos de leitura e concepções de escrita e b) considerando a análise de textos dissertativos produzidos por eles.

Dessa forma, buscamos verificar se os alunos acreditam na associação direta entre as competências necessárias para uma leitura fluente às competências necessárias para escrever de forma apropriada.

Este texto apresenta os resultados dessa pesquisa.

Objetivos

O objetivo principal do nosso trabalho foi encontrar evidências que indiquem se ler muito é, de fato, condição necessária para escrever bem. Outros objetivos foram identificar os hábitos de leitura de alunos do 1º período de um curso superior e relacionar esses hábitos ao domínio da escrita em produções textuais dissertativas.

Metodologia e Justificativas

A metodologia empregada foi a aplicação de dois questionários (um referente a hábitos de leitura e outro à prática da escrita) e a análise de produções textuais dissertativas dos alunos. Comparamos o domínio de escrita demonstrado pelos alunos em produções textuais dissertativas com as concepções de leitura e escrita apresentadas por eles.

A opção pela análise de dissertações é devida ao fato de o texto dissertativo representar “[...] a possibilidade de sintetizar as principais competências intelectuais

¹ Entrevista de Dad Squarisi ao jornal *ANJ*. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornalanj/?q=node/669>. Acesso em: 16 maio 2007.

ideais em um cidadão medianamente letrado, e, mais especificamente, em um aluno de nível universitário” (XAVIER, 2001, p. 14).

O levantamento dos hábitos de leitura dos alunos, por sua vez, bem como as concepções referentes à prática da escrita pode ser justificado como forma de investigar as possíveis causas dos problemas que eles apresentam na produção de textos dissertativos, na medida em que a produção textual escrita exige habilidades não só de escritor, mas também de leitor.

A esse respeito, Kato (2003) pondera que, enquanto na interação oral o falante conta com a cooperação do interlocutor para construir o discurso, na escrita isso não acontece, e, portanto, as intenções do escritor devem ser plenamente explicitadas. Nesse sentido, o redator também deve exercer seu papel de leitor, de modo a confrontar o resultado da leitura com o que ele pretendia expressar. Quando não tiver ocorrido a correspondência desejada entre o que foi escrito e o que se leu, será preciso reescrever e ler novamente para alcançar essa correspondência. Dessa forma, “[...] a dificuldade que o aprendiz enfrenta como redator decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador” (KATO, 2003, p. 133-134).

Conforme já mencionado, foram aplicados dois questionários. Um deles, que visava investigar a relação entre hábitos de leitura e domínio da escrita, apresentava quatro possibilidades lógicas de relacionar as duas variáveis “leitura” e “escrita”. Nesse questionário, foi solicitado que os alunos assinalassem pelo menos uma das seguintes alternativas:

- 1- Quem lê muito pode escrever bem
- 2- Quem lê muito pode escrever mal
- 3- Quem lê pouco pode escrever bem
- 4- Quem lê pouco pode escrever mal

As proposições 1 e 4 apresentam a relação entre competências de leitura e escrita tal como comumente ouvida na sociedade: quem lê muito escreve bem. Portanto, o contrário também seria verdadeiro, ou seja: quem lê pouco escreve mal.

Já as proposições 2 e 3 afirmam que as competências de leitura e de escrita são independentes, ou seja: quem lê muito pode escrever mal e quem lê pouco pode escrever bem.

Também foi solicitado que eles justificassem o motivo de assinalarem aquela(s) alternativa(s), pois interpretamos que o fato de assinalar cada alternativa indica que o aluno concorda com o que ela pressupõe: a existência (ou não) de uma relação direta entre as competências de leitura e de escrita.

O domínio de escrita dos alunos foi analisado a partir de produções textuais dissertativas escritas em sala, durante as aulas da disciplina “Português Instrumental”. Alguns dos objetivos dessa disciplina são: a) aplicar os fatores de textualidade na produção escrita e b) aprimorar as estratégias de leitura.

Para o trabalho referente à aplicação dos fatores de textualidade na produção escrita, o texto dissertativo foi considerado o mais apropriado, pois esse “é o tipo de texto que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese” (XAVIER, 2001, p. 14).

Os parágrafos de textos dissertativos apresentados nesse trabalho são todos referentes ao mesmo tema: a legalização dos alimentos transgênicos. Embora possa ser argumentado que esse não é um tema diretamente ligado à área de Educação e sim à

área de Ciências Biológicas, esse tema foi escolhido justamente por apresentar duas características que favorecem um debate em favor de uma determinada tese: ser um tema atual e polêmico. Nesse sentido, pode ser considerado um tema adequado a uma abordagem argumentativa por qualquer cidadão, independentemente da especialidade acadêmica.

Inicialmente, a polêmica em torno da legalização dos alimentos transgênicos foi apresentada e discutida, juntamente com o conceito de alimento transgênico. Feito isso, debatemos a respeito de argumentos favoráveis e contrários à liberação desse tipo de alimento. Esses argumentos foram organizados em duas colunas: uma que apresentava os argumentos favoráveis à liberação dos transgênicos e outra que contemplava os argumentos contrários. Após um novo debate, os argumentos favoráveis e contrários foram limitados a três (três a favor e três contra o tema em questão, os transgênicos).

Em seguida, foram dadas orientações no sentido de organizar a produção escrita. A condição de produção proposta foi a de que todos os textos deveriam apresentar todos os argumentos discutidos, tanto os favoráveis quanto os contrários ao tema, independentemente da opinião do autor a respeito. O desafio, portanto, era organizar a apresentação e discussão de todos os argumentos de tal modo que três argumentos deveriam sustentar a opinião do autor, enquanto os outros três deveriam ser criticados de forma a convencer o leitor a respeito da consistência da opinião do autor.

Para isso, foi dito que, num primeiro parágrafo, era importante contextualizar o tema a ser abordado (no caso, a legalização dos alimentos transgênicos), apresentando um breve panorama sobre o assunto. Essa apresentação deveria conter a definição do tópico, pois é possível que nem todos os eventuais leitores do texto saibam o que são alimentos transgênicos. Também foi mencionado que era necessário explicitar a polêmica referente aos alimentos transgênicos, ou seja: era preciso dizer, de alguma forma, que (como toda questão polêmica) há pessoas favoráveis e contrárias à liberação desses alimentos para consumo. A explicitação da polêmica visa preparar a introdução dos argumentos a serem debatidos.

Nos parágrafos seguintes, ao longo do texto, o aluno deveria organizar a discussão, elencando os argumentos favoráveis e contrários ao tópico numa determinada ordem e percorrendo a respeito de cada um deles. Por exemplo, eles poderiam apresentar os argumentos a favor dos transgênicos no segundo parágrafo; os argumentos contrários, no terceiro parágrafo; no quarto parágrafo, poderia haver um contraponto entre os argumentos apresentados e ser explicitada a opinião do autor; finalmente, no último parágrafo, seria feita alguma conclusão a respeito do tema discutido. Na apostila de curso elaborada pela autora deste artigo, foi mostrado um exemplo dessa organização argumentativa referente a outro tema polêmico e relativamente atual: a legalização das drogas.

Convém destacar que essa forma de organização dissertativa foi mostrada apenas a título de exemplo, de sugestão, e não de forma impositiva, como se fosse a única possibilidade de elaboração de texto argumentativo. Na verdade, as possibilidades de organização argumentativa são variadas.

Nesse sentido – novamente a título de exemplificação –, os argumentos contrários ao tema poderiam ser apresentados no segundo parágrafo, e os favoráveis, no terceiro; ou ainda, os argumentos poderiam vir intercalados ao longo do texto (um argumento contrário ao tema seguido de um argumento favorável, ou vice-versa). Outra possibilidade é que a opinião do autor poderia ser explicitada logo no começo do texto, ao invés de apenas no final; enfim, como já foi dito, há várias formas possíveis de disposição argumentativa. O que é absolutamente necessário, sobretudo no caso do

texto dissertativo, é que ele apresente uma determinada lógica e estrutura interna através do uso adequado dos fatores de textualidade em geral e uso da coerência e da coesão em particular ao longo da exposição e discussão dos argumentos.

A coerência pode ser definida como o “[...] modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2003, p. 52).

Assim, constatamos que a coerência está basicamente relacionada ao conteúdo do texto, é a maneira pela qual os argumentos devem ser apresentados: basicamente, eles devem vir numa determinada sequência e sem contradições.

Já a coesão se refere ao “[...] o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2003, p. 45).

Há muitos mecanismos de coesão, mas podemos citar como exemplos o uso de conjunções e pronomes. De um modo geral, os elementos coesivos envolvem a forma do texto.

Ao explicar e exemplificar os conceitos de coerência e coesão, costumo comparar o conceito de coerência com os tijolos de uma parede e o de coesão, com o cimento. Dessa forma, digo e exemplifico que é possível elaborar um texto coerente sem elementos coesivos, assim como é possível construir uma parede sem usar cimento. Mas o ideal é construir uma parede sólida, com tijolos e cimento, assim como um texto dissertativo fica melhor estruturado se, além de coerente, ele for coeso, ou seja, apresentar o uso adequado de elementos coesivos.

Apresentada a parte metodológica com as respectivas justificativas, passemos à discussão dos resultados desse trabalho.

Resultados

Os resultados serão apresentados em duas partes.

Na primeira parte, discutiremos os dados obtidos no primeiro questionário, referentes à relação entre competências de leitura e escrita.

A segunda parte contemplará a apresentação e discussão dos dados do segundo questionário (que continha perguntas referentes aos hábitos de leitura) e comparações das respostas do questionário com parágrafos dos textos dissertativos referentes à legalização dos alimentos transgênicos.

De um modo geral, os resultados indicam que pouco mais da metade dos 26 alunos (15, ou seja, 57% do total) concorda com a tese que diz que “é preciso ler muito para escrever bem”.

Por outro lado, 5 alunos (cerca de 19% do total), embora não neguem explicitamente essa tese, também acreditam que escrever bem não depende de ler muito, seja afirmando que pouca leitura pode não prejudicar uma escrita adequada ou que ler com frequência pode não contribuir para melhorar a qualidade da escrita.

Vejamos os resultados em detalhes.

Análise dos questionários sobre relação entre competências de leitura e escrita

De um total de 26 questionários analisados, os resultados foram os seguintes:

- A) 8 alunos (30,76%) marcaram as alternativas 1 e 4 (GRUPO A);
- B) 7 alunos (26,92%) marcaram somente a alternativa 1 (GRUPO B);
- C) 3 alunos (11,53%) marcaram as alternativas 1, 3 e 4 (GRUPO C);
- D) 2 alunos (7,69%) marcaram as alternativas 1, 2 e 4 (GRUPO D);
- E) 2 alunos (7, 69%) marcaram as alternativas 1 e 2 (GRUPO E);
- F) 1 aluno (3,84%) marcou as alternativas 1 e 3 (GRUPO F);
- G) 3 alunos (11,53%) marcaram todas as alternativas (GRUPO G).

O GRUPO A, que marcou as alternativas 1 e 4 e, portanto, explicitou que concorda com a tese de que “é preciso ler muito para escrever bem”, justificou as alternativas assinaladas afirmando basicamente que ler amplia o vocabulário e os conhecimentos, e isso contribui para a qualidade da produção escrita.

O GRUPO B, que marcou somente a alternativa 1, apresentou as mesmas justificativas que o GRUPO A, além de afirmar que “a leitura é complemento da escrita”.²

Dessa forma, os 8 alunos do GRUPO A, juntamente com os 7 alunos do GRUPO B (num total de 15 alunos, ou seja, pouco mais da metade, 57% de um total de 26 alunos), concordam com a afirmação que diz que “é preciso ler muito para escrever bem”.

Os alunos do GRUPO C, que marcaram as alternativas 1, 3 e 4, também concordam com essa afirmação, mas também acreditam que leitura e escrita podem ser independentes, pois, segundo eles, quem lê pouco pode escrever bem.

Paralelamente, os 2 alunos do GRUPO D, que marcaram as alternativas 1, 2 e 4, embora explicitem concordar com a afirmação, também acreditam que leitura e escrita são independentes, pois, de acordo com eles, quem lê muito pode escrever mal.

Assim, se por um lado, os alunos dos GRUPOS C e D não negam a afirmação de que “é preciso ler muito para escrever bem”, por outro lado, eles são receptivos à idéia de que ler e escrever bem são competências distintas, embora relacionadas.

Em outras palavras, esses 5 alunos dos GRUPOS C e D (ou cerca de 19% do total) concordam com a afirmação comumente difundida, mas também acreditam que escrever bem não depende de leitura freqüente, variada e em grande quantidade. Eles questionam a afirmação enfatizando que a pouca leitura pode não prejudicar uma escrita adequada (GRUPO C) ou que a leitura freqüente pode não contribuir para melhorar uma escrita ruim (GRUPO D). As justificativas foram semelhantes às apresentadas pelos outros grupos, sendo basicamente a de que a leitura contribui para o enriquecimento do vocabulário e dos conhecimentos.

Os 2 alunos do GRUPO E, que marcaram as alternativas 1 e 2, acreditam que quem lê muito pode escrever bem ou mal; ou seja, leitura e escrita são independentes e ler frequentemente não tem nada a ver com escrever bem. Também questionam essa afirmação.

As justificativas foram que “[...] só se escreve bem, escrevendo (treinando)” e que “geralmente quem lê muito tem mais argumentos e um vocabulário mais amplo na

² Considerar a leitura como complemento da escrita e não o contrário (a escrita como complemento da leitura) parece indicar que primeiro é preciso aprender a escrever para, em seguida, se aprimorar através da leitura. Entretanto, estudos da área de alfabetização (confira, por exemplo, CAGLIARI, 1999) indicam que é fundamental ter, primeiramente, contato com materiais escritos para depois começar a escrever.

hora de escrever, mas isso não significa dizer que pessoas que lêem pouco não são (sic)³ capazes de redigir um bom texto”.

O único aluno do GRUPO F que marcou as alternativas 1 e 3 defende que escrever bem não depende de ler (muito), mas justificou dizendo que “a leitura facilita a escrita, porque amplia o vocabulário”. Isso gerou um problema lógico, pois as alternativas que ele marcou não são coerentes com a justificativa que ele deu. Para que houvesse coerência entre as alternativas assinaladas e a justificativa apresentada, ele devia ter assinalado as alternativas correspondentes à afirmação comumente difundida e seu oposto, que são as alternativas 1 e a 4.

Finalmente, os 3 alunos do GRUPO G, que marcaram todas as quatro alternativas, afirmaram que “tudo é possível. Essas relações variam de pessoa”. Além disso, ressaltaram que “a leitura ajuda a manter uma boa escrita. E quem lê muito certamente escreverá bem, mas o domínio de uma boa escrita depende realmente de uma constante realização da mesma”. Em outras palavras, esses alunos perceberam que a escrita, enquanto técnica, requer prática.

Na próxima seção, vamos comparar o domínio de escrita que os alunos apresentam em produções textuais dissertativas com os hábitos de leitura deles.

Análise dos questionários referentes aos hábitos de leitura e comparação com as produções textuais dissertativas

Na análise dos questionários sobre relação entre competências de leitura e escrita, vimos que 3 alunos indicaram que as competências de leitura e escrita, embora relacionadas, são competências distintas que, para serem desenvolvidas adequadamente, requerem diferentes estratégias de abordagem.

Além disso, eles constataram que todas as 4 possibilidades lógicas de relacionar leitura e escrita podem ocorrer. Assim, podemos encontrar pessoas que: i) lêem muito e escrevem bem; ii) lêem muito e escrevem mal; iii) lêem pouco e escrevem bem; e iv) lêem pouco e escrevem mal.

Nessa seção, vamos apresentar e discutir alguns parágrafos de textos dissertativos de alunos que exemplificam as 4 possibilidades lógicas referentes à relação entre leitura e escrita. Organizaremos essas possibilidades em 4 grupos:

GRUPO 1: lê muito e escreve bem

GRUPO 2: lê muito e escreve mal

GRUPO 3: lê pouco e escreve bem

GRUPO 4: lê pouco e escreve mal

Como exemplos do GRUPO 1 (lê muito e escreve bem), podemos citar o caso das alunas Paloma e Ísis.⁴ Ambas tinham 18 anos na época da pesquisa e os pais de ambas tinham, como grau máximo de escolaridade, o Ensino Médio completo. Paloma cursou o Ensino Médio em escola particular e Ísis, em escola pública estadual em municípios do interior do estado de Pernambuco.

Paloma afirmou que lê com frequência (pelo menos 1 vez por semana) literatura brasileira, revistas religiosas e gênero policial. Ísis, por sua vez, mencionou que lê as

³ De acordo com a norma culta, o tempo verbal adequado para uso após a conjunção “que” é o subjuntivo. Portanto, o correto seria usar “sejam” ao invés de “são”, e a frase ficaria assim: “[...] isso não significa dizer que pessoas que lêem pouco não SEJAM capazes de redigir [...]”.

⁴ Por questões éticas, todos os nomes das alunas citadas neste trabalho são fictícios.

frequentemente as revistas *Galileu* e *National Society Geographic*, a *Bíblia*, romances e livros de ficção.

A qualidade das produções textuais dissertativas de Paloma e de Ísis é surpreendente. Os textos de ambas apresentam excelente domínio dos fatores de textualidade (coerência, coesão), uso correto de pontuação, riqueza de vocabulário e indícios de autoria.⁵ A estruturação dos parágrafos é adequada e a grafia de ambas é esteticamente firme (o que parece indicar que elas escrevem com frequência).

A título de exemplo, eis o primeiro parágrafo dos textos dissertativos de Paloma e Ísis referentes à legalização dos alimentos transgênicos:

Em tempos de tantas neopatologias, pandemias, como a famosa gripe do frango, causadas por ingestão de alimentos desconhecidos, é conveniente colocar a viabilidade da disseminação e, conseqüentemente, o consumo dos alimentos geneticamente modificados. (Ísis)

Métodos científicos inovadores, especialmente quando podem afetar, ou afetam, diretamente a vida e saúde dos seres humanos, são sempre motivo de grande discórdia. Assim é com relação aos alimentos geneticamente modificados: os transgênicos. (Paloma)

O primeiro parágrafo do texto de Ísis apresenta uso de vocábulos pouco utilizados em falas cotidianas, como “neopatologias”, “pandemias”, “viabilidade”, “disseminação”. Essa riqueza vocabular pode ser considerada um indício das leituras feitas por Ísis.

Já a primeira frase do parágrafo de Paloma apresenta construção sintática corretamente intercalada por vírgulas, o que também pode indicar bastante contato com leituras, já que, de modo geral, os alunos costumam apresentar dificuldades no uso adequado de vírgulas.

No GRUPO 2 (lê muito e escreve mal), podemos citar o caso de Madalena e de Iolanda (21 e 18 anos, respectivamente, na época da pesquisa). Madalena cursou o Ensino Médio em escola pública estadual e Iolanda, em escola particular. O maior grau de escolaridade dos pais de Madalena é o 2º ciclo do Ensino Fundamental incompleto (5ª a 8ª série incompletas). Os pais de Iolanda concluíram o Ensino Médio.

Madalena respondeu o questionário afirmando que lê com frequência as revistas *Veja* e *Época*, livros religiosos e artigos publicados em *sites*. Iolanda afirmou ler a *Bíblia*, livros de poesia, romance, suspense, horóscopo.

Os textos dissertativos de Madalena, entretanto, são desprovidos de indícios de autoria. Ela simplesmente reproduz o modelo discutido em sala de aula e, ao invés de tentar aprimorar suas próprias produções textuais dissertativas, se preocupa apenas em cumprir uma tarefa.

Eis o primeiro parágrafo do texto dissertativo de Madalena referente aos alimentos transgênicos:

Os transgênicos são alimentos que tem (sic) seu material genético alterado. Alguns defendem que os transgênicos devem ser produzidos. Outros condenam essa posição. Vejamos argumentos dos dois lados. (Madalena)

Nesse parágrafo, composto por quatro orações, Madalena reproduz exatamente as orientações dadas em sala de aula e contidas na apostila de curso para a elaboração de

⁵ Para o conceito de autoria, confira, entre outros, Baldini (2007).

uma dissertação: a primeira frase apresenta uma definição do tema em questão; a segunda apresenta a polêmica, dizendo que alguns são favoráveis aos transgênicos; a terceira diz que outros são contra; e a quarta e última frase prepara a introdução de argumentos.

Embora essa organização textual seja clara, ela é excessivamente enxuta, demasiadamente sucinta e impessoal, e não caracteriza uma autoria personalizada da aluna: os textos dela mostram que ela não se arrisca, não se expõe, não se permite ir além do que foi proposto.

Já as produções textuais de Iolanda são confusas. Eis o primeiro parágrafo do texto dissertativo dela referente aos alimentos transgênicos:

Em se tratando da fome levam-se em conta cada dia mais outras novas hipóteses de combatê-la os alimentos transgênicos é (sic) um exemplo dessas novas outras ‘descobertas’. (Iolanda)

Embora seja relativamente coerente, a confusão desse parágrafo é decorrente do uso truncado de estruturas sintáticas.

De forma mais específica, em termos de coerência, Iolanda inicia o parágrafo abordando o tópico “fome”. Em seguida, afirma que existem várias formas de combater esse problema e cita os transgênicos como exemplo. Entretanto, para relatar tudo isso, Iolanda usou sujeito indefinido em uma expressão pouco formal (“levam-se em conta cada dia mais”) e acrescentou dois vocábulos que, nesse contexto, poderiam ser quase sinônimos (“outras novas”). Além disso, a ausência de vírgula depois do tópico “fome” e de ponto final depois de “combatê-la”, bem como a concordância inadequada do verbo “ser” (que deveria estar no plural para concordar com o sujeito “os alimentos transgênicos”), completam o truncamento textual.

No GRUPO 3 (lê pouco e escreve bem), temos a aluna Bárbara (19 anos na época). Ela estudou em escola pública estadual e o maior grau de escolaridade dos pais é o 2º ciclo do Ensino Fundamental incompleto (5ª a 8ª série incompletas). Bárbara afirmou ler somente os textos da universidade.

Eis os dois primeiros parágrafos do texto dissertativo de Bárbara referente aos alimentos transgênicos:

A fome no mundo conduz o pensamento da sociedade em busca de soluções para amenisar (sic) esse problema. Um (sic) questão muito abordada é o consumo de alimentos transgênicos.

Transgênicos são alimentos modificados geneticamente, para serem mais resistentes à (sic) insetos e pragas. Esse tipo de alimento traz muitos danos a (sic) sociedade. (Bárbara)

Embora apresente alguns problemas (como um desvio ortográfico da palavra “amenisar” ao invés de “amenizar”; uso do gênero masculino ao invés do feminino no artigo “um”; hipercorreção do uso da crase em “à insetos” e falta de uso da crase em “a sociedade”), Bárbara apresenta coerência na exposição do tema e usa os elementos coesivos adequadamente (como, por exemplo, “esse tipo de alimento” para se referir aos alimentos transgênicos; confira KOCH, 1989).

Finalmente, no GRUPO 4 (lê pouco e escreve mal), temos a aluna Verônica (35 anos). Ela cursou o Ensino Médio em escola pública municipal. Os pais são analfabetos. Afirmou ler pelo menos uma vez por semana a Bíblia e livros didáticos e pelo menos

uma vez por mês os quadrinhos de Chico Bento. Raramente (uma vez a cada três meses ou mais) lê jornais.

Eis o primeiro parágrafo do texto dissertativo de Verônica referente aos alimentos transgênicos:

Os transgênico (sic) como se sabe é (sic) um material geneticamente modificado, é um produto da alta tecnologia que vem tentando ocupar mais e mais espaço no mundo. Como todo assunto polêmico, os transgênicos também levantam opiniões contra (sic) e também a favor (sic). (Verônica)

Nesse parágrafo, vemos os seguintes problemas: a) a falta de concordância de número em “os transgênico”; b) a ausência de vírgulas para intercalar o trecho “como se sabe”; c) a repetição, típica da oralidade, no trecho “vem tentando ocupar mais e mais espaço no mundo”; d) a indefinição referente ao uso dos vocábulos “material” e “produto”, bem como no trecho que menciona “opiniões contra e também a favor”.⁶ Todo esse trecho, da forma como foi redigido, pode ser considerado um indício do pouco contato de Verônica com a leitura.

Em síntese, nessa seção, apresentamos e discutimos alguns casos de alunos que exemplificam as quatro possibilidades lógicas referentes à relação entre leitura e escrita.

De modo geral, vimos que ler muito nem sempre contribui para escrever bem. Se, por um lado, os textos das alunas Paloma e Ísis exemplificam uma relação direta entre leitura freqüente e escrita adequada, por outro lado, os textos de Madalena e Iolanda mostram que a alta freqüência de leitura que elas afirmaram ter não contribuiu para uma boa escrita.

Já o texto de Bárbara mostra um certo domínio dos elementos da escrita, embora ela afirme ler pouco (lê apenas textos acadêmicos da universidade).⁷ E a escrita de Verônica indica que o pouco contato com a leitura interfere significativamente na qualidade da produção textual.

Conclusões

Gostaríamos de concluir discutindo os resultados dessa pesquisa sob dois ângulos: um referente às características da produção textual dos discentes e outro sobre a atuação do professor na prática docente.

Em relação às características da produção textual dos discentes, podemos citar de modo geral, como alguns aspectos positivos, o uso adequado e coerente dos elementos coesivos e vocabulário sofisticado. Como aspectos negativos, destacamos a falta de autoria – denunciada pela redação de texto como uma mera junção de trechos, seguindo rigorosamente as instruções fornecidas – e uso de linguagem típica da oralidade.

De forma mais específica, nos dois extremos referentes à adequação de leitura e escrita (“ler muito e escrever bem” vs. “ler pouco e escrever mal”), vimos que, por um

⁶ Nesse último caso, fica subentendido que se trata de opiniões contrárias ou favoráveis aos transgênicos, mas, numa dissertação escrita, que exige uso de linguagem formal, isso deveria ter sido explicitado.

⁷ Podemos supor que o certo domínio de Bárbara em relação aos elementos da escrita seja justamente devido ao fato de ela ler com freqüência textos acadêmicos (um gênero textual que usa linguagem escrita formal). Nesse caso, os tipos de leitura feitos teriam tanta influência no domínio da escrita quanto a freqüência de leitura, ou talvez até mais.

lado, os textos de Paloma e de Ísis parecem confirmar que ler muito ajuda a escrever bem, assim como, por outro lado, o texto de Verônica indica que ler pouco está relacionado com escrever mal.

Entretanto, é interessante discutir os casos de Madalena, Iolanda e Bárbara.

Como vimos, embora Madalena e Iolanda afirmem ler muito, os textos delas não demonstram um bom domínio da escrita. Já os textos de Bárbara mostram que, embora ela não tenha hábitos de leitura, ela apresenta algum domínio, ainda que precário, de uma organização textual escrita adequada.

Nesse sentido, esses dados parecem indicar que “ler muito” talvez não seja condição necessária e suficiente para “escrever bem”, ou seja: seria preciso algo mais do que simplesmente ler muito para ser capaz de escrever bem.

Portanto, uma questão que fica para pesquisas futuras é: uma determinada organização textual escrita pode ser aprimorada através de técnicas de produção textual independentemente da ampliação dos hábitos de leitura?

Há dois aspectos que podem justificar a pertinência dessa questão.

O primeiro aspecto está relacionado à evidência empírica dos textos de Iolanda e Madalena (que, por um lado, mostram que ler muito não contribui, necessariamente, para escrever bem) e dos textos de Bárbara (que, por outro lado, lê pouco e escreve minimamente bem).

O outro aspecto são os argumentos, dados pelos alunos, de que “[...] só se escreve bem, escrevendo (treinando)” e que “geralmente quem lê muito tem mais argumentos e um vocabulário mais amplo na hora de escrever, mas isso não significa dizer que pessoas que lêem pouco não [...] [possam] redigir um bom texto”.

Nossa hipótese é que a leitura (enquanto interação entre o que se lê e o que se sabe a respeito do que é lido) e a escrita (enquanto produção reflexiva) são competências linguísticas que, embora estejam relacionadas, exigem diferentes estratégias de abordagem, particularmente no Ensino Superior.

A necessidade de diferentes estratégias de abordagem nos remete ao exercício da docência e coloca novas questões: como contribuir para aprimorar a qualidade das produções escritas dos discentes? Correções e orientações são suficientes? Se não são, o que pode ser feito?

Por exemplo, no caso de Madalena, que, nas aulas, escreve textos dissertativos que apenas seguem o modelo e são desprovidos de indícios de autoria, surge a pergunta: como ensinar essa aluna a desenvolver a própria autoria em produções escritas? E ainda: autoria é algo que se ensina?

Essa última questão é justamente o título de um artigo que discute o conceito de autoria a partir de Foucault e Orlandi (1988 apud BALDINI, 2007), na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Como resposta a essa dúvida, o autor desse artigo diz o seguinte:

[...] a autoria depende de condições de possibilidade que são históricas e que estão relacionados às condições de leitura numa determinada conjuntura, e não o resultado desta ou daquela pedagogia. Desse ponto de vista, falar em ‘ensino da autoria’ torna-se sem sentido, pois não se trata de uma função que possa ser ‘ensinada’ ou ‘estimulada’ ou ‘adquirida’, mas apenas possível ou não (e sempre sob certas condições). (BALDINI, 2007, p. 6)

Interpretamos essas colocações de duas formas: por um lado, elas destacam a impotência do professor em ensinar algo específico (no caso, a desenvolver indícios de autoria). Por outro, elas ajudam a lembrar que o docente não é ou não deve ser um mero

transmissor de conteúdos; ele deve ser mediador entre o aluno e o conhecimento. E essa mediação depende de determinadas condições num determinado contexto.

Finalmente, concluímos que a sistematização dos resultados dessa pesquisa sinaliza a necessidade, na medida do possível, de fazer um trabalho paralelo e simultâneo com estratégias de leitura e técnicas de escrita – o que se constitui num desafio permanente.

Referências

BALDINI, Lauro José Siqueira. *A autoria é algo que se ensina?* 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), julho 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf . Acesso em: 22 fev. 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

SQUARISI, Dad. *ANJ*. Entrevista ao jornal. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornalanj/?q=node/669> . Acesso em: 16 maio 2007.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Recife, PE: Edição do Autor, 2001.