

OFICINA DE LEITURA NO TERCEIRO GRAU

Marcos Gustavo Richter
Antônio Escandiel de Souza



1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que os meios de comunicação, pela sua força, têm provocado uma série de alterações nas atitudes comportamentais dos grupos humanos. E a linguagem desses meios de comunicação é constantemente alvo de interesse, talvez pelo incomensurável poder de persuasão que exerce até mesmo subliminarmente sobre as pessoas.

Na publicidade, por exemplo, os meios de comunicação são utilizados como veículos e aliados infraestruturais das empresas com o objetivo de levar ao conhecimento dos consumidores potenciais os produtos anunciados. Muitos destes são visivelmente supérfluos, mas, através do poder de persuasão, acabam por se afigurar indispensáveis na mente dos consumidores.

Nas cartas de mala-direta, o apelo torna-se uma verdadeira luta corpo-a-corpo, pois, mesmo sem termos solicitado e quando menos esperamos, estamos recebendo este tipo de material publicitário em nossas casas. Estes textos se acham repletos de propostas sedutoras, ofertas apresentadas como praticamente irrecusáveis e um conjunto de estratégias de incitação à resposta positiva de adesão elaboradas com muito cuidado e premeditação, visando sempre atingir determinado público-alvo que, em termos mercadológicos, é a priori um segmento social potencialmente consumidor do tipo de mercadoria ou serviço oferecido pela empresa anunciante.

Para não nos tornarmos alvos fáceis desses apelos, faz-se necessário que conheçamos um pouco sobre as estratégias de marketing na tentativa de comercialização de produtos, vale dizer, sabermos desmontar textos de mala-direta pelo conhecimento de sua superestrutura e macroestrutura. E, na medida em que esses textos e a mídia de apoio são tão poderosos quanto ao poder manipulador, torna-se particularmente necessário para o educador formar pessoas com consciência crítica, objetivo viável a partir do momento em que se pára para refletir, questionar, formular hipóteses e buscar soluções para esta situação prática que emerge, portanto, como um problema.

Percebe-se, então, que uma oficina de leitura pode ser o espaço ideal para adquirir essa criticidade através da reflexão em grupo. Diante de tais considerações, o grupo CHANCE do Centro de Artes e Letras, nas pessoas do Coordenador Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter e um dos professores-colaboradores, Prof. Antônio Escandiel de Souza, da UNICRUZ, optou pela operacionalização de uma atividade em nível de 3º grau — Curso de Letras, licenciatura — que envolvesse a investigação-ação numa oficina de leitura crítica. A metodologia adotada pressupõe que todos os envolvidos, professor-colaborador, alunos e coordenador a distância, estabelecessem dialogismo horizontal, democrático e aberto, visando à detecção e resolução de problemas advindos da prática acadêmica do próprio grupo.

Ainda no que se refere ao processo de leitura, houve, por parte dos pesquisadores supra, uma preocupação constante com a formação daqueles que futuramente, na qualidade de professores emergentes, serão orientadores em leitura. E foi com esta preocupação que se buscou uma metodologia que oportunizasse ao graduando em Letras um espaço onde houvesse a dialética



entre ação e reflexão. Nessa perspectiva, a investigação-ação mostrou-se como a forma mais adequada para deflagrar dialogicamente essa relação dialética, e a via concreta para sua realização inspirou-se livremente na oficina de leitura segundo Kleiman (1998).

Em suma, procurou-se explorar aspectos da tipologia textual proposta ao grupo e por este aprovada para atingir o objetivo geral da oficina: promover um incremento na competência de leitura do licenciando em Letras da UNICRUZ, aliado à conquista de uma consciência crítica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo da lingüística, os meios de comunicação tornaram-se alvo de interesse por oferecerem possibilidades de investigação do funcionamento da linguagem, uma vez que acabam influenciando o uso que dela fazem as comunidades lingüísticas. E, dado que a mídia interfere de múltiplas formas na linguagem das pessoas, torna-se importante o estudo e o conhecimento macro e microestrutural dos discursos veiculados nesses meios.

Como este trabalho, em sua delimitação, propõe operacionalizar uma oficina de leitura focalizando o funcionamento discursivo das cartas de mala-direta para alcançar os objetivos pedagógicos já mencionados, torna-se oportuno esclarecer alguns conceitos pertinentes.

Inicialmente, é preciso ressaltar que o termo *publicidade* em princípio emprega-se na venda de produtos ou serviços, e *propaganda*, tanto na difusão de idéias como no sentido mesmo de publicidade. Porém, no Brasil, atualmente, esses dois termos são usados indistintamente. RABAÇA & BARBOSA (1987) definem publicidade como "qualquer forma de divulgação de produtos ou serviços, através de anúncios geralmente pagos e veiculados sob a responsabilidade de um anunciante identificado, com o objetivo de interesse comercial" (p.481).

A *oficina* pode ser definida com um espaço de reflexão e um importante instrumento onde se enfrentam desafios e se promovem melhorias. É um espaço que viabiliza a troca de experiências e discussões num trabalho em que todos participam ativamente na busca de soluções para as atividades propostas.

Para ANDER-EGG (1991, p. 9), o termo *oficina* :

"... é uma palavra que serve para indicar um lugar onde se trabalha se elabora e transforma algo para ser utilizado. No sentido pedagógico se trata de uma forma de ensino e sobretudo de aprender, mediante a realização de algo que se faz conjuntamente. É um aprender fazendo, em grupo."

É nesse lugar privilegiado que o educador-investigador, auxiliado pelos educandos-investigadores, constata as principais dificuldades do grupo e, ao interagir, lança desafios. Afinal, segundo VYGOTSKY (1987), o estímulo proporcionado pela apresentação de desafios, ao elevar o patamar do Nível de Desenvolvimento Potencial e, assim, ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal dos aprendizes, contribui para a emergência das capacidades intelectuais destes últimos. E quando a tarefa é realizada em grupo, torna-se ainda mais significativa do ponto de vista interacionista aqui adotado, pois as dificuldades do processo tendem a desaparecer à medida em que as tentativas de solucioná-las são gerenciadas por elementos mais maduros intelectualmente, sejam eles professores ou colegas.

A *investigação-ação* é uma metodologia que propõe a reflexão cíclica sobre a

ação planejada em grupo, objetivando melhorá-la e, assim, melhorar a realidade que o grupo enfrenta. Na esfera educacional, permite aprofundar o conhecimento de diferentes etapas dos processos de ensino e aprendizagem por meio da articulação orgânica entre teoria e prática, as quais, dialeticamente falando, constituem uma unidade indissolúvel.

Segundo SERRANO (1990, p.58-9):

" a investigação-ação é um processo circular de indagação e análise da realidade, em que, partindo de problemas práticos e da ótica de quem vivencia, procedemos uma reflexão e atuação sobre a situação problemática com o objetivo de melhorá-la, implicando no processo os que vivem o problema, os quais se convertem em autores da investigação".

Percebe-se então, que, sendo a oficina um lugar de reflexão-ação-reflexão, aquela parece ser a via mais indicada para operacionalizar a pesquisa-ação.

Numa tentativa de aproximação com a investigação-ação, um dos pontos em comum que a semiótica apresenta é trabalhar com conceitos pragmaticamente fundamentados, o que a torna um referencial teórico auxiliar. Sendo assim, dentro de uma teoria geral dos signos, percepção, entendimento e ação são entidades indissociáveis mediadas por signos e necessariamente encadeadas. Uma ação mediada leva a outra ação mais aperfeiçoada pela experiência colateral de correção pela realidade objetiva, e assim por diante, num processo espiralado que resulta em aumento de razoabilidade, o qual, por sua vez, internalizado na mente individual segundo o preceito vygotskiano, constitui a aprendizagem. Logo, numa espiral de ciclos, cada passo é intelectualmente aperfeiçoado mediante, de um lado, a avaliação crítica retrospectiva do ciclo anterior e, de outro lado, o replanejamento prospectivo rumo ao ciclo posterior.

Outra aproximação teórica pode ser feita considerando os quatro passos da espiral reflexiva da pesquisa-ação, segundo CARR e KEMMIS (1988) — planejamento, ação, observação e reflexão — em relação às categorias cenopitagóricas da semiótica: primeiridade, secundidade e terceiridade. Entendendo-se o princípio da reflexão na ação, em que a ação planejada é executada acompanhada de observação, pode-se perceber que, na interface com a semiótica peirciana, os quatro momentos do ciclo equivalem semioticamente a um diagrama triádico, no qual um dos ângulos é o planejamento, outro, a ação e a observação, que, juntas, dependem do aqui-agora das ações concretas contextualizadas, e o terceiro ângulo, a reflexão. Assim, o primeiro ângulo equivale à primeiridade, o segundo à secundidade e o terceiro ângulo à terceiridade: vale dizer, o primeiro momento é a exploração das possibilidades abertas hipoteticamente; o segundo, o dinamismo da interferência na realidade; e o terceiro, a estruturação de tendências, que ensejam evoluir o entendimento do problema.

Pode-se, dessa forma, estabelecer as aproximações entre a investigação-ação e os princípios da semiótica peirciana (SANTAELLA, 1995). A mediação necessária pelos signos, por sua vez, nos mostra uma relação da semiótica e da pesquisa-ação com o interacionismo sócio-histórico vygotskiano: interações bem sucedidas com um indivíduo mais capaz são internalizadas e se convertem em competências autônomas do educando, como os dados que passamos a discutir mostram claramente.

3. PROCEDIMENTO

A metodologia de investigação-ação educacional aqui adotada, como adiantamos, seguiu as etapas básicas de CARR e KEMMIS (1988), o que facultou ao grupo auto-reflexivo a promoção cíclica e em espiral dos passos de

planejamento, ação, observação e reflexão retrospectiva, reflexão esta que desembocava num replanejamento recorrente dos aspectos das ações que consensualmente deixavam de corresponder às expectativas.

Quanto à contextualização da pesquisa: inicialmente manteve-se um diálogo com os alunos do 2º semestre de Letras da Universidade de Cruz Alta, propondo a implementação de uma oficina de leitura e esclarecendo os objetivos do trabalho a ser desenvolvido. O sistema de participação foi espontâneo, resultando na formação de um grupo de 23 alunos.

Dentre esses 23 alunos, foram ainda selecionados alguns voluntários (5 ou 6) que participaram de encontros quinzenais, ocorridos durante o segundo semestre letivo de 1999. Nesses encontros, houve o empenho em desenvolver estratégias de leitura dos textos publicitários diretos (cartas de mala-direta), oportunizando aos participantes momentos de reflexão sobre a leitura, aqui entendida como ação interpretativa sobre os textos, objetivando melhorá-la (levando-se em conta que linguagem é uma forma de ação, como a pragmática de Austin e Searle nos mostra).

As cartas de mala-direta foram discutidas com os alunos, uma a uma, concomitantemente com exposições teóricas sobre a macroestrutura e a superestrutura dos subtipos de mala-direta segundo RICHTER (1997). O professor ia apresentando as cartas e propondo, passo a passo, perguntas sobre o que os alunos encontrariam, interpretativamente falando, no material publicitário. Os alunos se reuniam, em seguida, para ler interativamente uma mala-direta, realizando uma tarefa análoga à anterior, com eventual ajuda do professor, se necessário. A realização da oficina foi, dessa forma, o elemento desencadeador da reflexão-ação no desenvolvimento e melhoria da competência de leitura.

As atividades desenvolvidas ao longo dos encontros geraram dados empíricos (questionários, depoimentos, observações, gravações, etc.), registrados pelo professor-colaborador e discutidos em gabinete com o coordenador do projeto. Num segundo momento, esse material foi analisado e interpretado. Parte destes dados resultou no presente artigo.

Ao longo da regularidade dos encontros, percebeu-se, pelo desempenho dos alunos, uma melhora do nível de maturidade e de consciência crítica dos mesmos, na medida em que cada um teve a oportunidade de relatar como vinha construindo os sentidos no texto e até que ponto passou a reconhecer criticamente as estratégias de persuasão empregadas pelos publicitários. Com certeza, um acadêmico assim bem preparado poderá, num futuro próximo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, ao repassar este ganho de competência aos seus respectivos alunos.

4. DISCUSSÃO DE DADOS PARCIAIS OBTIDOS

Na semana final da oficina, o professor-colaborador aplicou nos alunos, entre outros instrumentos de coleta de dados, um mini-questionário elaborado pelo coordenador, compreendendo 4 perguntas que propunham uma avaliação retrospectiva dos progressos que esses alunos teriam constatado introspectivamente em si próprios. As respostas formavam um leque de possibilidades, cada uma recebendo um peso relativo correspondente à importância relativa que teve para o aluno respondente.

As perguntas propostas foram:

1. O que mais ajudou você a melhorar a leitura das cartas de mala-direta?
2. Quando futuramente atuar como professor, ensinando leitura, a que estratégias dará maior importância?

3. O que acha mais importante aprofundar numa segunda oficina?
4. Que estratégias você aplica hoje [final da oficina] para ler cartas de mala-direta?

Predominaram as seguintes respostas:

- Para a pergunta 1:

Em primeiro lugar, a discussão dos textos, caso a caso, com o professor e os colegas;

Em segundo lugar, o conhecimento das propriedades macro e superestruturais de cada tipo de texto.

- Para a pergunta 2:

Em primeiro lugar, apresentação de questões sobre o que o texto vai apresentar;

Em segundo lugar, a discussão dos textos, caso a caso, com o professor e os colegas.

- Para a pergunta 3:

Em primeiro lugar, o conhecimento das propriedades macro e superestruturais de cada tipo de texto;

Em segundo lugar, a discussão dos textos, caso a caso, com o professor e os colegas.

- Para a pergunta 4:

Em primeiro lugar, propor-se questões sobre o que o texto vai apresentar;

Em segundo lugar, desvendar as propriedades macro e superestruturais de cada tipo de texto.

Os dados obtidos, de uma parte, claramente confirmam o poder explicativo da teoria sócio-interacionista de Vygotsky para o sucesso da aprendizagem. Comparando-se as respostas às questões 1, 2 e 4 com os procedimentos adotados pelo professor-colaborador, expostos na seção 3, fica claro que os protocolos dirigidos e realizados, num primeiro momento, intersubjetivamente, cuja importância foi atestada pelos próprios alunos em 1, acabaram por ser internalizados pelos acadêmicos individualmente (resposta predominante à pergunta 4) e passaram a servir de modelo até mesmo para o exercício do futuro papel de professor (resposta predominante à pergunta 2). Quanto às respostas da pergunta 3, nossa interpretação é que o que se acha em questão é a transmissão de uma teoria, não resultante de uma descoberta dos alunos e sim, de uma pesquisa na Academia (UFSM). Como sua importância se estabeleceu retroativamente, ficou clara aos alunos a necessidade de obter mais informações úteis, dentro do possível.

Além disso, os dados do questionário reforçam outro aspecto da qualidade do ensino levado a efeito na ocasião. Quando, ao lado do benefício das interações, os acadêmicos ressaltam a importância do conhecimento prévio dos aspectos globais — semânticos e pragmáticos — do texto e sua relação com a microestrutura, isto é, suas contrapartes locais, seus julgamentos convergem para conclusões semelhantes que já havíamos estabelecido em 1997 para o ensino básico, em Dona Francisca, município da região central do Rio Grande do Sul. A saber: para melhor eficácia, a metodologia de ensino de línguas centrada no processo necessita de uma fase inicial em que o professor apresenta textos familiares em maior ou menor grau aos educandos e trabalha com eles interativamente as características tipológicas desses

materiais. Tendo internalizado o perfil tipológico dos textos analisados em classe, os alunos apresentarão maior rendimento em tarefas criativas que empreguem esse modelo textual. No trabalho de Dona Francisca, referente ao projeto PROLICEN intitulado "Project-Work: criação em processo", a tarefa consistiu na produção de textos (jornalísticos) análogos aos trabalhados na sala de aula. O resultado foi uma coletânea de textos publicados em um jornal da região, extremamente bem realizados pelos alunos do ponto de vista de formatação e propriedades de gênero, deixando a desejar somente quanto a alguns casos de concordância e à pontuação. Já na graduação em Letras da UNICRUZ, tratando-se de uma outra proposta, com outros objetivos —oficina de leitura — o resultado fundamental alcançado foi um incremento notável na capacidade de ler autonomamente, com criticidade, textos publicitários de marketing direto.

5.CONCLUSÃO

Tomando-se a experiência de modo panorâmico, seus resultados confirmam a eficácia da abordagem interacionista do ensino de línguas. Para esta corrente pedagógica, a aprendizagem de uma língua não depende fundamentalmente nem de um mecanismo mental inato em si mesmo, nem da transferência de estruturas radicalmente externas à mente do aprendiz, e sim de uma interação entre ambas as dimensões, ressaltando-se que essas estruturas não apresentam objetividade exceto do ponto de vista sócio-histórico-cultural. Elas são resultado de práticas sociais estruturadas (pré-estruturadas aos indivíduos aqui-agora) que, num primeiro momento e para o aluno, têm significado para ele mas só se efetuam graças à competência de um indivíduo mais capaz — no caso, o professor ou um colega mais adiantado. Essa prática, de momento já significativa mas ainda não dominada autonomamente pelo educando, situa-se, por definição, dentro da assim-chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, expressão cunhada por Vygotsky. Mais adiante, a prática se internaliza e pode ser realizada pelo educando de maneira autônoma, situando-se agora aquém da linha do Nível de Desenvolvimento Real do educando. Claramente é o que se observa na oficina cujo relato e discussão parciais aqui estão apresentados.

Fechamos este artigo com um convite aos educadores, para que, após estas considerações, repensem seus procedimentos pedagógicos: serão estes ainda inócuos, baseados numa abordagem tradicional voltada à Gramática Normativa, colocada num pedestal às custas da realidade do desenvolvimento lingüístico dos nossos educandos?

BIBLIOGRAFIA:

ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción participativa: comentario, críticas y sugerencias**. México: El Ateneo, 1990.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo M. Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

BACHA, Maria de Lourdes. **A teoria da investigação de C. S. Peirce**. São Paulo: PUC, 1997. Dissertação de mestrado.

BACON, M.S. **Faça você mesmo Marketing Direto**. São Paulo: Atlas, 1994.

BORDINI, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARR, W., KEMMIS. S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONDEMARIN & ALLIENDE. **Leitura, teoria e avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.
- GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JONES, Susan K. **Estratégia criativa em marketing direto**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- KEMMIS, Stephen. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la escuela**. nº 19, 1993.
- KOCH, Ingedore G.V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- PEREZ GOMES, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RABAÇA & BARBOSA. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.
- RAMOS, R. **Propaganda**. São Paulo: Global, 1987.
- RICHTER, M G. A publicidade e o seu funcionamento: algumas considerações. **Letras**, Santa Maria: UFSM, 1997.
- SANTAELLA, LÚCIA. **Teoria Geral dos Signos: Semiose e Autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.
- SERRANO, Maria da Glória P. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.
- VAN DJIK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Nobel, 1992.
- VYGOTSKY, L S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984
- _____ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____ **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Científico-técnica. 1987.
- ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

[\[índice \]](#)

[resumo]