



Práticas de leitura em sala de aula¹

Terezinha Barroso*

1. Concepção de texto e leitura

Ao professor cabe a tarefa de ensinar a ler. No entanto, por muito tempo, tem sido esta uma tarefa atribuída exclusivamente ao professor de Português que é responsabilizado pela dificuldade do aluno de interpretar uma questão de História, de resolver um problema de Física ou Matemática. O desconhecimento do que seja leitura, e dos processos sócio-cognitivos nela envolvidos leva as pessoas a construírem um conceito limitado desta ação de linguagem e, conseqüentemente, a emitirem julgamentos inadequados sobre a proficiência do aluno como leitor, assim como a tratarem de maneira pouco produtiva o ensino da leitura.

O tratamento escolar dado à leitura, não só pelos professores de Português, mas também pelos de outras disciplinas que usam o texto como veículo de informação e conhecimento, tem revelado uma concepção de texto e de leitura que leva a uma pedagogia da *fragmentação*. Aborda-se o texto como produto. Ignora-se, assim, a dinamicidade de seu processo de significação, que inclui a consideração de estruturas de conhecimentos prévio e

¹ Artigo originalmente publicado no *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa*, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental - SIMAVE - SEEMG / UFJF.

* Professora de Língua Portuguesa e Didática e Metodologia de L.P. do C. A. João XXIII/ UFJF. Mestre em Lingüística Aplicada / UFJF.

partilhado, de múltiplos recursos semióticos, como a imagem, e, ainda a **moldura comunicativa** na qual está inserido (o contexto de produção, os sujeitos envolvidos nessa ação de linguagem, as intenções comunicativas).

Alguns pontos importantes merecem ser colocados para um aprofundamento da questão, para que a tarefa de formar leitores seja partilhada em nossas escolas e abordada com mais adequação pelos professores em geral.

KLEIMAN (1990), em estudo sobre abordagens pedagógicas da leitura no contexto escolar, critica a concepção de texto e leitura que subjaz às práticas escolares: o texto como um *repositório de informações*, e como um *conjunto de elementos gramaticais*.

A primeira abordagem – o texto tomado como um *repositório de informações* – está representada pela importância que se dá aos exercícios de interpretação, cujas respostas se encontram no nível da superfície do texto, exigindo que o aluno copie, complete, preencha lacunas, ordene fatos, dê respostas que se resumem na reprodução literal de partes do texto. Na maioria, são perguntas que seguem a própria ordem dos parágrafos, levando ao engano de que os significados no texto são pontuais, localizados e sempre localizáveis, impedindo uma percepção de que se deve construir também um significado global para o texto. A impressão que se tem é de que o texto é o somatório individual de porções significativas; uma vez localizado o significado num parágrafo, este não será retomado em nenhuma outra parte. Tal concepção explica o procedimento de alguns professores que, frente à dificuldade do aluno de encontrar a resposta certa para uma determinada pergunta, insiste no comando: “Leia novamente o parágrafo tal. A resposta está lá!”

Outra atitude proveniente desta concepção vem representada pelo tratamento dado ao vocabulário no livro didático. Subjaz aos exercícios de vocabulário, a noção de significado própria da semântica formalista, que presume que os significados são externos ao sujeito, e estão, de antemão, prontos no mundo; cabe ao sujeito percebê-los. Assim é que exercícios de: “Dê o sinônimo, dê o antônimo, substitua a expressão tal por outra equivalente...” integram o estudo de vocabulário, sem que sejam consideradas as escolhas lexicais como determinativas de um dado significado no texto, e não de outro, e, por isso mesmo impossível de serem substituídas, mas, sim, percebidas como recurso discursivo do autor. Não se aposta na capacidade do aluno de construir significados a partir de inferências lexicais, de conhecimentos prévios, estratégias sócio-cognitivas que permitem depreender o sentido global do texto sem ter, necessariamente, que conhecer o significado de todas as palavras. Corrobora com esta concepção, a inclusão, principalmente nos livros didáticos do 1º ciclo do ensino fundamental, dos famosos glossários que antecipam a dúvida, delimitam a curiosidade, não apostam no conhecimento de mundo diversificado dentro da sala de aula.

A segunda abordagem – o texto como um *conjunto de elementos gramaticais* – transforma o texto em pretexto para o ensino da gramática descritiva e normativa, e orienta o critério de escolha dos textos usados para comporem as

unidades dos livros e as escolhas do professor: maior ou menor incidência de determinados tópicos gramaticais com os quais se pretenda trabalhar na série. Assim, um texto literário em que o detalhamento de cenários e de construção de personagens é traço marcante do estilo do autor pelos efeitos estéticos que produz, sob esta ótica, passa a ser escolhido para atender ao tópico gramatical: adjetivos e graus de adjetivo.

2. Oficina de leitura: o texto expositivo

É considerando a necessidade de uma revisão da prática acima descrita, que propomos como sugestão a abordagem de um texto expositivo que ilustra a perspectiva de prática de leitura desejável nos termos em que são apresentadas pelos PCN e pela proposta curricular de Língua Portuguesa de Minas Gerais. A escolha pelo gênero do texto se justifica, neste caderno, por duas razões: primeiro pelo fato de não ser o gênero mais freqüente nas aulas de Português que, tradicionalmente, priorizam o texto literário nas aulas de leitura e, segundo, pelo fato de ser o gênero preferencialmente usado por outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências. Desse modo, acreditamos estar ao mesmo tempo despertando o professor de Português para a importância da diversidade textual, e orientando o professor de outra disciplina a como trabalhar o texto expositivo em sala de aula. Reforçamos, assim, a questão colocada no início: a tarefa de ensinar a ler deve ser partilhada por todos os professores.

A abordagem proposta visa ao desenvolvimento da competência de leitor, e tem fundamentalmente três objetivos: a) levar o aluno a perceber a **moldura comunicativa** na qual o texto foi produzido para ser capaz de *levantar hipóteses* sobre o conteúdo informativo do texto, e de suas intenções, utilizando-se de conhecimentos prévios; b) torná-lo capaz de *confrontar hipóteses* levantadas previamente sobre o texto e construir outros significados mais complexos a partir da leitura feita; c) levá-lo a *perceber a função de recursos semióticos e lingüístico-discursivos* que traduzem as intenções do autor, confirmam hipóteses levantadas e situam o texto em um determinado tipo: uma exposição, uma narração, um relato, uma instrução, uma descrição, e outros tipos textuais possíveis de serem criados pelo uso que fazemos da linguagem em nossa sociedade.

A leitura do texto, “**O que é chuva ácida**” pode ser iniciada pela análise da *moldura comunicativa* a partir da qual foi produzido. Assim, o professor deve levar o aluno a observar e analisar os seguintes elementos:

a) O suporte: a revista (seção, título da matéria)

O material foi retirado da revista **Dr. ECO e companhia**, publicada pela Editora Paulus, de novembro de 1996, e está inserido na seção, DR. ECO EXPLICA, identificada no canto da página e ilustrada com sinais de interrogação. Complementa esta moldura a ilustração sugestiva do texto.

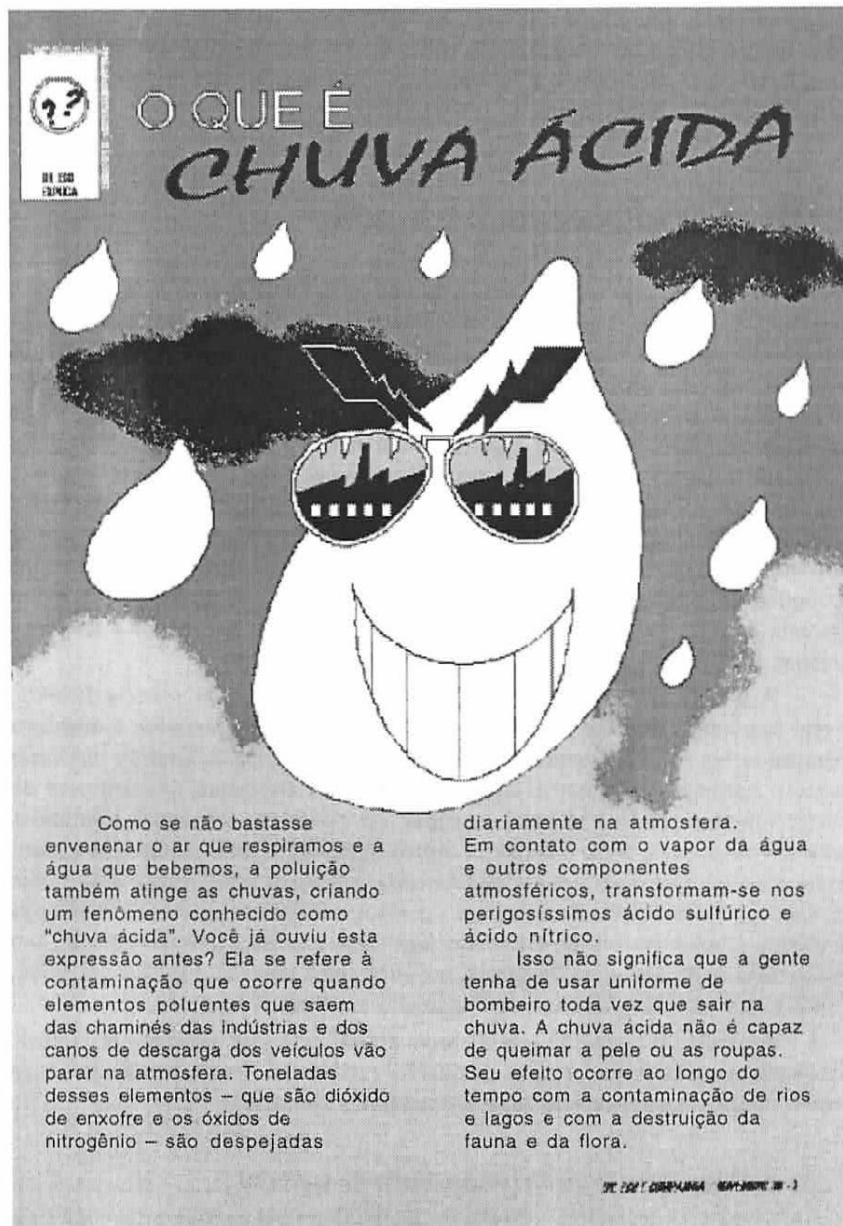


Imagem 1

Na Suécia e na Noruega, por exemplo, a chuva ácida provocou o envenenamento de milhares de lagos, que não abrigam mais plânctons, peixes e mesmo insetos. E o pior é que a poluição que causou isso nem foi produzida lá, veio de cidades industriais inglesas transportada pelo vento. Na Alemanha, boa parte da floresta foi danificada. Além disso, ao penetrar no solo, a chuva ácida libera elementos tóxicos como o alumínio, o chumbo e o cádmio, que podem contaminar as plantas que servem à alimentação humana.

O problema é bem mais grave na Europa e na América do Norte do que no Brasil. Mas isso não significa que nossas chuvas estão livres da sujeira. Um exemplo é a Floresta da Tijuca no Rio de Janeiro, que, segundo pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, vem sendo afetada pela poluição das chuvas.

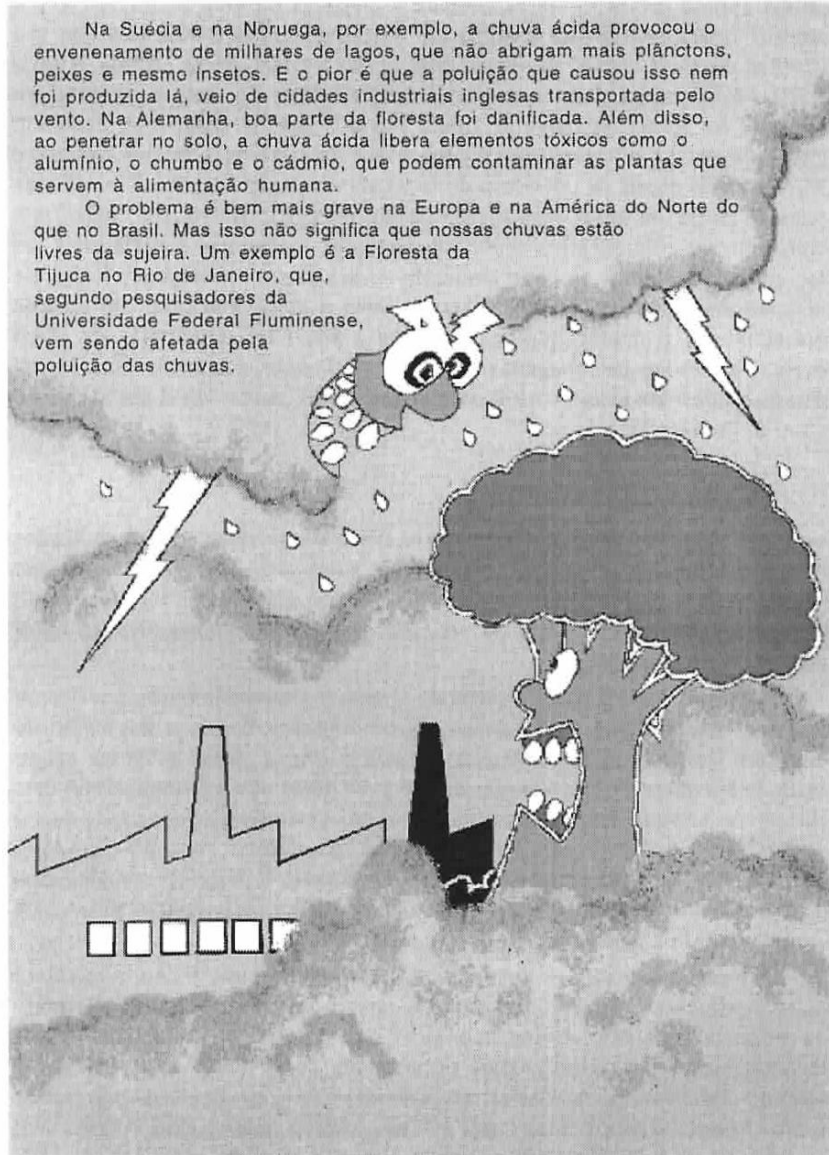


Imagem 2

Esses elementos ressaltados previamente já podem ser tomados como antecipadores de significados para o texto a ser lido. O nome da revista e da seção nos permitem estabelecer associações com o tipo de revista e com o tema que ela aborda (Dr. ECO → ECOlogia); a presença de uma seção nos leva a entender que a revista está dividida em partes referentes a assuntos que são variações do tema central da revista (*Mural das Escolas, Pé na Estrada, Antena Ligada, Mundo das Letras, Fique por Dentro*). O título do texto – expresso em destaque, em forma de pergunta direta – e o nome da seção nos permitem também levantar hipóteses sobre o gênero que passaremos a ler; possivelmente não estaremos diante de um conto de fadas, de uma agenda cultural ou de uma seção de cartas de leitor, mas diante de um texto expositivo, cujo autor tem como objetivo comunicativo expor, informar, dar a conhecer alguma idéia, no caso, questões relativas ao meio ambiente. A disposição prévia para a leitura de um texto expositivo, e não de um conto, leva o leitor a acionar um tipo de conhecimento (textual) que o predispõe a ler, não seqüências de fatos desencadeados por personagens e ordenados no tempo e espaço, mas a ler um texto que apresente idéias, conceitos, generalizações, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço.

b) A ilustração

A ilustração é outra pista auxiliar na tarefa de antecipação de significados do texto. Quando devidamente explorada pelo professor, funciona como facilitadora para a construção de inferências sobre o conteúdo informativo do texto, assim como uma forma de previsão da atitude comunicativa do autor frente ao tema abordado.

Considerando o público-leitor da revista, o desenhista optou por ilustrar a matéria, utilizando-se de desenhos antropomorfizados, dando a impressão de animação. Certamente, se a matéria *O que é Chuva Ácida* estivesse sendo veiculada em um outro suporte que visasse a um outro público-leitor, como uma revista especializada em ecologia, um jornal de circulação nacional, certamente fotos, gráficos, tabelas estariam sendo utilizados como ilustração para a exposição. Essas escolhas não são aleatórias, e é importante que o professor trabalhe essa percepção com seus alunos, uma vez que são também consideradas pistas para a construção de significado.

Na primeira página, a ilustração destaca, em primeiro plano, a figura de uma gota de chuva de aparência sinistra, ameaçadora, ressaltada pelo formato das sobranceiras e pelo sorriso ameaçador expresso pela figura assemelhada a um fantasma. A figura usa óculos escuros, em cujas lentes está refletido o contorno das chaminés das fábricas apresentadas na página seguinte. Uma grande nuvem cinzenta serve de fundo para as duas páginas sobre a qual o texto vem impresso e a predominância da cor cinza remete à idéia de ambiente sombrio, poluído. Em segundo plano, estão gotas de chuva e nuvens cinzentas.

Na segunda página, o desenho de uma nuvem de aspecto ameaçador, de onde saem raios e gotas de chuva, amedronta uma árvore próxima a uma grande fábrica.

A recorrência de imagens amedrontadoras e sinistras nas duas páginas predis põe o leitor engajado a levantar expectativas sobre o tema, ou seja, mesmo não sendo possível ainda ter construído um significado para a expressão *chuva ácida*, é capaz de estabelecer a relação entre **chuva ácida** e **ameaça**. (ao meio ambiente).

Uma vez analisada a *moldura comunicativa* a partir desses elementos considerados - além de outros que o professor queira destacar - o leitor certamente estará mais apto a empreender, então, a leitura do texto propriamente dito, já tendo produzido anteriormente uma série de inferências sobre possíveis significados para o texto. O próximo passo, portanto, é promover uma leitura com **objetivo**, de modo a levar o aluno a checar suas hipóteses sobre o texto, não só no que diz respeito ao conteúdo informacional, mas também quanto ao gênero textual que espera ler, apoiando-se sempre para essa verificação em pistas que mapeiam as intenções e o próprio gênero.

c) A forma composicional do texto e as pistas lingüístico-discursivas

A verificação de hipóteses, portanto, passa pela competência do leitor de identificar as expressões lingüísticas usadas na codificação do texto, a que denominamos pistas lingüístico-discursivas - posto que codificam intenções comunicativas em um determinado tipo de texto, num determinado suporte - e que traçam para o leitor um *mapa* do texto, definindo sua forma composicional.

Talvez seja este o procedimento menos ocorrente nas aulas de leitura: o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que levam o leitor a reconhecer no texto sua estrutura própria e as marcas lingüístico-discursivas que o enquadram como um determinado tipo de texto, e não como outro. A tarefa do professor de leitura amplia-se, assim, para o de *potencializador de vivências textuais* (ROJO: 1990), para que o aluno leitor, uma vez reconhecendo as condições de produção do texto, seja capaz de perceber a forma composicional característica de cada gênero.

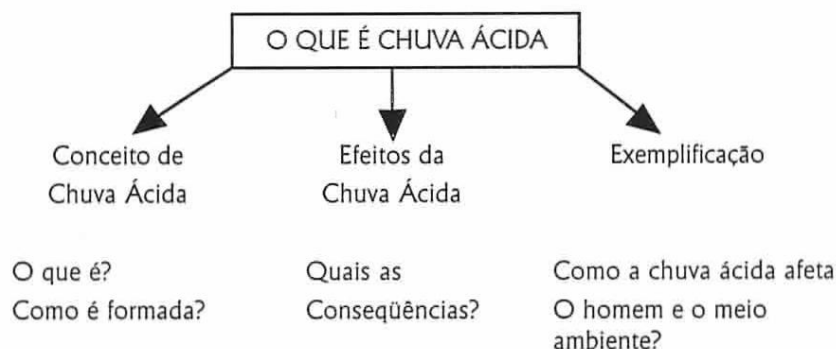
○ que temos em análise é, pois, um *texto expositivo*, atualizado em uma revista informativa, cujo tema gira em torno de questões ambientais. A predisposição para a leitura de um determinado tipo de texto, e não de outro, ativa estratégias cognitivas, não verbalizadas - porque inconscientes e automáticas - que revelam da parte do leitor um certo domínio do conhecimento textual, e cabe à escola a tarefa de aprofundar este tipo de conhecimento.

Num texto expositivo, a atitude do enunciador em relação ao objeto do dizer é de produzir um texto que dê a conhecer, apresentando idéias, conceitos, informando, analisando e interpretando dados da realidade, abstraindo-se do tempo e do espaço, uma vez que seu objetivo não é narrar ou relatar. A referência ao mundo real, quando presente neste tipo de texto, tem a função discursiva de exemplificação.

Buscando atender a este objetivo, o texto em questão apresenta uma organização composicional própria, que parte da generalização (conceito) para

especificação (detalhamento de conseqüências, exemplificação), e organização das informações numa ordenação lógica, não permitindo alteração aleatória das mesmas.

A forma composicional do texto em questão poderia ser assim esquematizada



Considerando que o trabalho com a leitura pode vir acompanhado por atividade que vise ao desenvolvimento da competência da escrita no gênero em questão, uma boa estratégia seria levar os alunos a organizarem o **esquema** acima, para depois produzirem um resumo do texto a partir desse esquema. Ou mesmo, sugerir-lhes que a partir de outro tema, como POLUIÇÃO, organizem, a partir de uma pesquisa, um pequeno texto expositivo com organização semelhante.

Outro aspecto a ser trabalhado, considerando-se o nível dos alunos, seria o de identificação dos recursos lingüístico-discursivos utilizados pelo autor na composição do texto. Essas escolhas utilizadas pelo autor servem de pistas para a interpretação do mapa do texto, principalmente, quando se considera o *modelo de leitor* para o qual a matéria foi escrita: público-leitor infantil, e sua função discursiva: texto didático. Nestas condições, algumas estratégias discursivas facilitadoras para a negociação de informações novas e de aproximação com o interlocutor foram utilizadas com sucesso: o apoio ao **conhecimento prévio**, a opção por uma **interlocução direta** com o leitor, via uso dos pronomes de 2ª pessoa do singular, de 1ª pessoa do plural, e da presença de interrogativa direta. A **progressão temática** se dá a partir de conectores que têm a função de ancorar informações novas a informações dadas no texto, construindo, assim, uma teia de informações coerente e coesa. A predominância de verbos no presente, tempo verbal próprio do mundo comentado, é outra marca do texto expositivo. No entanto, quando ocorre mudança de **postura enunciativa**, e o autor recorre a pequenos relatos como recurso discursivo para exemplificação do exposto, o tempo verbal pretérito passa a ser utilizado.

O esquema abaixo identifica o mapeamento de algumas das pistas lingüístico-discursivas do texto em questão (o professor pode considerar outras pistas, a partir do estágio de desenvolvimento de leitura de seus alunos):



Os procedimentos de leitura aqui propostos dizem respeito, em grande parte, ao trabalho coletivo de abordagem do texto em sala de aula orientado pelo professor. Não se deve esquecer, no entanto, da importância da **leitura individual**, solitária que deve ter espaço garantido em sala de aula. É este o momento em que o aluno vai estabelecer as relações já antecipadas durante as discussões com outras emergentes no ato da leitura, dando ao texto uma leitura personalizada. Nessa perspectiva, o texto torna-se mais transparente para o leitor, e construir significados torna-se tarefa menos árdua para o aluno. Desfaz-se, dessa maneira, uma tradição das aulas de leitura, a de que antecipar informação sobre o texto é procedimento facilitador e, por conseguinte, pernicioso à capacidade do aluno para entender o texto.

3. Considerações Finais

Ao eleger o material de leitura com o qual quer trabalhar, o professor deve ser leitor atento e orientar suas escolhas, não só pelo conteúdo informativo, temático – critério usualmente adotado na escola – como também pelo gênero que tal texto representa. A questão que se coloca é que quando se opta por trabalhar diversidade de gêneros discursivos em sala de aula, assume-se uma postura diferente diante do material a ser lido. Trabalhar diversidade textual em sala de aula não implica, necessariamente, em que o professor esteja abordando o texto na perspectiva em que vimos orientando nossas discussões.

A noção de texto, usualmente presente na escola, empobrece o trabalho com a leitura, pois trata de maneira idêntica qualquer texto, desconsiderando

suas especificidades e intenções. Escolher com adequação o tipo de texto permite uma melhor organização das aulas de leitura, evitando que se transformem em discussões pouco objetivas, regadas de *achismos*, opiniões que se apoiam mais no conhecimento de senso comum do que nas pistas oferecidas pelo texto, representativo de um dado gênero discursivo.

A abordagem aqui sugerida tem como objetivo instrumentalizar o professor como leitor e formador de leitores. Como leitor é indispensável que saiba mais do que será apresentado em sala de aula, de modo que possa conhecer com profundidade as questões pertinentes ao processamento do significado do texto; como formador, deve ser capaz de identificar, dentre as habilidades a serem trabalhadas, o grau de aprofundamento de leitura adequado ao aluno.

Este artigo não pretendeu esgotar todas as possibilidades de leitura do texto em questão. Como sabemos que o sentido não está fechado no texto, professor e aluno, de maneira diferente, poderão configurar novos caminhos de leitura.

A diversidade de textos que deverão freqüentar as aulas de leitura implica que o professor saiba que cada texto é um texto, cada um configura um gênero discursivo, considerada a variedade de esferas comunicativas a partir das quais é produzido. Não há, portanto, uma fórmula, um modelo "certo" e único de aula de leitura para ser aplicado a todo e qualquer texto. O que temos a oferecer são parâmetros que nos levam a entender o texto como um universo dinâmico de significações. Isso nos orienta na direção oposta à fragmentação dos exercícios automáticos de interpretação e vocabulário.

A intenção foi colaborar com o professor numa reflexão prática de abordagem de um gênero discursivo – expositivo – na expectativa de que seja possível construir novas práticas de leitura em sala de aula, menos mecânicas e mais interativas.

Bibliografia de Referência

- DOLZ, J. e SHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996: 31-49. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo, São Paulo, mimeo, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.
- KOCH, Ingedore G. *Letras & Letras*. Vol. 3, nº 1. Uberlândia: Editora da UGU. Junho, 1987:3-10.
- ROJO, R. H. e BARROS, Anna Rachel M. Paes de. *Pode-se ensinar a compreender textos?* mimeo. PUC/SP. 1990.
- TANNEN, Deborah. *Framing in Discourse*. New York: Oxford University Press, 1987.