

## PROPOSTAS PARA UMA PRÁTICA DA LEITURA

Luiz Cláudio Vieira de Oliveira \*

Há várias leituras e vários tipos de texto. Paulo Freire nos ensina a ler a palavra e sua relação com o mundo, criativa e fértil. A semiótica diz que, além da palavra, há outras linguagens à nossa volta e que o mundo fala, cabendo a nós a descodificação. Uma leitura contra-ideológica nos mostra que, sob a aparente isenção e descompromisso, vários discursos passam aos leitores mais desavisados uma imagem distorcida e encoberta do real. A própria leitura é passível de uma leitura psicanalítica, sociológica, filosófica, etc... De que leitura e de que tipo de texto se deve tratar?

O cartunista Ziraldo, numa entrevista, disse que a leitura era uma atividade eminentemente crítica, pois a maneira de se ler, movimentando-se a cabeça de um lado para outro, indicava a negação do que se lia. Exagero à parte, Ziraldo captou a essência mesma da leitura: ser crítica. No entanto, num país em que a tiragem padrão de um livro é de três mil exemplares e em que o livro vende mais por sua embalagem — capa, título, autor, editora — que por seu conteúdo, é difícil ensinar a ler e a criticar. Há um respeito pelo texto impresso, o que o faz ser aceito, sem restrições, pelo leitor médio, ou seja, a maioria dos que têm acesso ao livro. O que será tratado aqui é, basicamente, a leitura compreensiva de textos informativos. A leitura crítica é uma decorrência. Por leitura compreensiva considera-se que capacita o leitor a entender as idéias desenvolvidas num texto informativo, a acompanhar a seqüência do raciocínio, os argu-

---

\* Professor do Deptº de Semiótica da FALE/UFMG

mentos usados, a extrair informações. A leitura crítica complementa a anterior e leva à avaliação do texto e à extrapolação de seu conteúdo. Não vêm ao caso, aqui, outras leituras de outros textos, como, por exemplo, o literário.

Entretanto, para alguns autores, a leitura consistiria principalmente na leitura de obras literárias, apesar de os textos informativos serem predominantes na vida de qualquer pessoa, além de o serem também na escola. Quando se reflete sobre a leitura, presume-se que o texto a ser lido seja o literário, preferentemente em prosa (romance, conto, crônica), pois a poesia está banida da escola e de seus livros didáticos.<sup>1</sup> Pouca atenção é dada à leitura de textos informativos, técnicos, nos quais o objetivo não é a literariedade,<sup>2</sup> mas a transmissão de informações e conhecimentos. Transmitir informações é o fundamento de artigos de jornais, notícias, ensaios, textos didáticos das várias disciplinas e de textos menores como uma pergunta ou uma legenda. São textos cujo objetivo é veicular, de forma clara, dados, números, históricos de um fato ou situação, descrições de estados ou processos, comentários, expressão de opiniões, avaliações, tomadas de posição pró ou contra alguma coisa. Toda essa gama de informações deve ser compreendida para, em seguida, ser avaliada e criticada.

A leitura de textos informativos não deve ser vista isoladamente, mas dentro de um contexto maior que inclui a recepção e a produção textual. A proposta didática que pratico e procuro difundir, válida para os alunos dos três graus, pode ser sintetizada em dois itens: produção de textos (criativos e informativos) e recepção de textos (criativos e informativos). Por textos criativos, entendam-se aqueles com características literárias. Em artigo publicado na Revista de Semiótica,<sup>3</sup> chamei a atenção para o problema da produção de textos criativos, também negligenciada pela escola e para a necessidade de transformar nossos alunos em autores, cuja fala seja importante, voltada para a comunidade e os colegas, e não para o professor. Parafraseando Magda Soares, pode-se dizer que “ao povo, permite-se que aprenda a escrever, não se lhe permite que se torne escritor”.<sup>4</sup> Ao invés de redações de trinta linhas, deve haver a criação de

textos significativos; em lugar da mecanicidade, da mesmice, deve estar a imaginação e a invenção. Enfatizando a necessidade de criar, há alguns trabalhos exemplares, como os de Samir Curi Meserani<sup>5</sup> e de Eglê Franchi,<sup>6</sup> entre outros. Com relação à produção de textos informativos ou dissertativos, há livros em número suficiente para esgotar o assunto. Alguns, elementares; outros, de excelente qualidade como o publicado pelos professores Magda Soares e Edson Nascimento Campos.<sup>7</sup>

Paralela à produção textual está a recepção. Os textos literários são submetidos a verdadeiros interrogatórios que inibem a fruição e a compreensão do texto. Na maioria das vezes, a recepção literária é confundida com a análise literária, ou seja, análise de texto, em que características de época, de estilo, históricas e sociais têm, obrigatoriamente, que estar contidas dentro do texto. O aluno é obrigado a localizar num soneto camoniano, por exemplo, uma característica renascentista que não está lá. Cai-se num paradoxo digno de Lewis Carrol. No entanto, e é o que deveria ser feito, pode-se ler um soneto camoniano, e apreciá-lo, sem que saibam detalhes sobre o Renascimento, o surgimento desta espécie lírica, o autor, etc... Na maioria das vezes, a leitura do poema, e sua fruição, é substituída pelo conhecimento desses dados, importantes para o especialista, mas dispensáveis para o fruidor. Apesar de incorrer em muitas falhas, esse tipo de recepção de textos literários se difundiu bastante. Há uma série de manuais de análise de texto, ensinando ao leitor como se apropriar do texto e desvendar seus mecanismos. Todas as técnicas para "compreensão, análise e estudo de textos" são válidas e, muitas delas, imprescindíveis, desde que não se perca de vista que em primeiro lugar deva vir a fruição do texto. Não se deve dar mais valor à metalinguagem usada para explicar o texto que à própria linguagem que o compõe.

Por outro lado, as técnicas para leitura de textos informativos são menos difundidas. Parte-se do pressuposto de que os textos técnicos são mais claros, mais objetivos, mais diretos que os literários. Ledo engano. Esta aura ideológica envolve a veiculação de informações, faz passar por preciso e objetivo

um tipo de texto cuja clareza está longe de ser meridiana e confunde os fatos, atribuindo à literatura um caráter de enigma que ela não tem. Enquanto há excesso de procedimentos para análise de textos literários, há escassez para textos técnicos ou informativos. O que faz de um texto técnico um texto de compreensão mais fácil e imediata que um texto literário? Possivelmente a crença de que a ciência, ou a área técnica, que sustenta e subsidia o texto, é objetiva, racional, metódica, partindo de hipóteses plausíveis para chegar a resultados experimentalmente verificáveis. Tal texto teria a estrutura de um experimento: levantamento do problema, colocação de hipóteses, controle de variáveis e, por fim, solução do problema. Como em matemática, seria possível escrever embaixo: *quod erat demonstrandum*. Se esta seria a estrutura ideal, não há garantias de que os autores escreverão tão esquematicamente, nem de que os alunos saberão captar tal estrutura. Entre o ideal e a prática, há uma série de complicadores que vão desde o vocabulário, as frases longas, até as digressões e as referências pouco claras, além do excesso de dados e números.

Considerando apenas textos mais simples, como os que alunos de 1º e 2º graus têm que ler em disciplinas do currículo escolar, contendo informações para a aprendizagem dessas disciplinas, pergunta-se: 1) por que os alunos não distinguem uma informação importante de outra, acessória? 2) por que não percebem a seqüência de idéias do texto, não distinguindo entre anterior e posterior, primeiro e segundo, introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo? Ou entre causa e efeito, razão e consequência, etc.? 3) por que são incapazes de reproduzir um texto, atendo-se à seqüência do raciocínio do autor e aos aspectos mais importantes, por meio de esquemas ou resumos? Estas questões levam à constatação de que há uma falha em relação à maneira de se ensinar a leitura e a finalidade de fazê-la. Se leio um texto para extrair informações, devo saber como localizá-las, extrai-las e retê-las.

O “como” ler e o “para que” ler estão interligados e formam a base de todo o processo de aprendizagem. No entanto, as

técnicas para leitura e retenção de informações não são passadas aos alunos ou, se o são, dirigem-se aos alunos de faculdades e não aos de 1º e 2º graus. Joaquim Severino dedica todo um capítulo de seu livro à orientação sobre os processos de leitura, análise e interpretação de textos.<sup>8</sup> Por que os alunos de séries mais elementares não têm acesso a tais informações? Por que a iniciação científica deve ficar restrita aos alunos de cursos superiores, quando poderia ser um processo iniciado bem antes? Se os alunos não conhecem os processos de leitura nem a praticam com uma finalidade, a culpa é seguramente da escola, que lhes sonega as informações, seja por má-fé, seja por ignorância.

Tentando uma solução para o problema da leitura na escola, Mário Perini<sup>9</sup> coloca a seguinte questão:

“Como conseguir que pelo menos uma boa parte dos alunos deixe a escola instrumentada a utilizar a leitura para solucionar problemas da vida cotidiana, e capaz de desenvolver suas habilidades de leitura de maneira autônoma?”

Para este autor, a resposta estará na adequação do texto ao nível do aluno, especialmente o texto contido em livros didáticos. Antes que as soluções que propõe sejam tomadas, e o autor as reconhece como complexas e, portanto, demoradas, o professor pode tomar algumas medidas elementares. Entretanto, é necessário que ele as conheça e as aplique. Normalmente, os professores não ensinam a ler nem verificam o produto de leituras, usualmente apresentados em forma de fichamentos ou pesquisas caóticos, feitos sem técnica alguma.

Há alguns procedimentos que são simples e eficazes mas, mesmo assim, desconsiderados. Por exemplo, o vocabulário. O aluno não deve ser levado apenas a buscar o significado de uma palavra no dicionário, mas a utilizá-la várias vezes para que ela se incorpore ao seu próprio léxico. Outro recurso a ser empregado é a atenção ao título e aos subtítulos, se os houver e sua relação com os respectivos textos que iniciam. Num texto didático, títulos e subtítulos normalmente estão em redundância

com seus textos e constituí-los, por assim dizer, uma síntese do conteúdo respectivo. Ao usá-los, o autor está chamando a atenção para cada parte e, ao mesmo tempo, fornecendo um esboço geral de seu texto. Quando emprega palavras ou expressões em negrito, o autor está chamando a atenção para aqueles termos, atribuindo-lhes certa importância. Isso corresponde ao ato de sublinhar, que também deve ser feito pelo aluno durante a leitura, mas que não lhe é ensinado. Por exemplo: nunca se sublinha na primeira leitura; nunca se sublinha a tinta, somente a lápis; somente se sublinham palavras ou expressões importantes; somente se sublinha após ter verificado a seqüência de raciocínio do autor, por dois ou três parágrafos.<sup>10</sup>

Além dessas atitudes elementares, um princípio básico para o aprimoramento da leitura de textos informativos é a percepção da coesão textual, considerada fundamental para a produção textual e que pode ser aproveitada para melhorar o desempenho na leitura de tais textos. Maria Thereza Fraga Rocco define coesão como sendo a "ligação lógica e pertinente que deve necessariamente expressar-se na frase e interfrases; no parágrafo e inter-parágrafos, e que se exteriorize, no texto, como um todo, quando da relação de suas partes."<sup>11</sup> A coesão deve estar presente na frase, nos parágrafos e nas partes do texto. Se na frase a coesão é garantida pela rigidez das normas sintáticas, é mais difícil verificá-la entre frases, entre parágrafos e entre partes de um texto, cabendo ao professor a tarefa de apontá-la e de indicar a seus alunos as formas de reconhecê-la. Segundo a autora, a falta de coesão manifesta-se, entre outras coisas, por "relações semânticas discordantes e incompatíveis, evidenciadas pelo mau uso do conectivo."<sup>12</sup> Pode-se ampliar a noção de conectivo, indo além da conjunção para incluir também os pronomes, advérbios, locuções adverbiais. Tudo isto pode ser incluído no conceito de palavras de referência ou de partículas de transição, que "têm valor anafórico (quando no texto relacionam o que se diz ao que se disse) ou catafórico (quando relacionam o que se diz ao que se vai dizer)."<sup>13</sup> O conhecimento e o uso de tais palavras e partículas garantem coesão ao texto e

permitem ao leitor verificá-la, o que tornará claros o desenvolvimento das idéias, a percepção da seqüência de raciocínio do autor, a fidelidade, no decorrer do texto, às propostas iniciais, o relacionamento dos parágrafos, a organização do texto em partes, a utilização de unidades bem delimitadas como introdução, desenvolvimento e conclusão.

A coesão textual deve partir da análise de cada parágrafo. Da mesma forma que a coesão frástica torna-se visível pela articulação das palavras entre si, através da relação entre determinantes e determinados, a coesão do parágrafo se mostra pela relação das frases entre si. Especialmente a relação que há entre o tópico frasal e as frases que o desenvolvem. O tópico frasal corresponde à introdução do parágrafo, que é “representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a idéia-núcleo (é o que passaremos a chamar daqui por diante de **tópico frasal**).” O tópico frasal é uma «**generalização**, em que se expressa opinião pessoal, um juízo, se define ou se declara alguma coisa.”<sup>14</sup> A relação entre o tópico frasal e as frases que o desenvolvem garante a coesão ao parágrafo, da mesma forma que o relacionamento entre parágrafos, por meio de partículas de transição, afiança a coesão textual.

Pode-se dizer que o parágrafo seja a unidade do texto. Por isso, é fundamental que a sua estrutura seja bem compreendida, pois o texto resultará de uma seqüência de parágrafos inter-relacionados. Othon Moacyr Garcia, Magda Soares e Edson Nascimento Campos centralizam o ensino da redação na capacidade que o aluno deve adquirir de articular vocábulos, orações e parágrafos. Estes autores recomendam o desenvolvimento do parágrafo através de alguns processos bem definidos como: enumeração de detalhes, confronto, analogia e comparação, citação de exemplos, causação e motivação, razões e seqüências, causa e efeito, divisão e explanação de idéias “em cadeia”, definição. Outros processos para elaboração do parágrafo seriam a delimitação do assunto, a fixação do objetivo, a redação do tópico frasal. Para o detalhamento de todos estes

processos, e respectivos exercícios, recomenda-se a consulta aos livros **Técnica de Redação e Comunicação em Prosa Moderna**. Se o ensino de redação se baseia na utilização de critérios de coesão, por que não se adotar o mesmo princípio para a leitura, ensinando o aluno a verificar os níveis de articulação dos parágrafos dentro do texto, dos períodos dentro do parágrafo e de palavras dentro dos períodos? Redação e leitura, ao invés de atividades estanques, se tornarão complementares.

Segundo Mary Kato, há "interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê." <sup>16</sup> Ao se chamar a atenção para a questão da leitura de textos informativos, automaticamente se enfocará a produção desse tipo de texto. Dando-se critérios para se produzir um texto coeso, está-se ensinando a busca tais critérios quando da leitura de textos alheios e vice-versa. A única forma de se aprender a escrever é escrevendo; a ler, lendo. É preciso que se exercitem ambas as atividades, com prática constante e não com a memorização de regras ou fórmulas. Na maioria das vezes, o ensino da redação é substituído pela veiculação de regras abstratas (objetividade, clareza, coerência) e o desempenho consiste na enunciação de estereótipos ou de regras gramaticais. Saber usar a língua equivaleria a saber gramática. A prática da leitura, por outro lado, ou se faz sobre textos literários ou consiste na execução de trabalhos de fichamento e pesquisa, que não são verificados pelo professor. Nem a leitura leva à redação, nem esta propicia o desenvolvimento da leitura, porque ambas não estão preocupadas em fazer com que os alunos adquiram habilidades novas. Eles não sabem fazer uma pesquisa bibliográfica, um fichamento, ou redigir um esquema ou resumo, atividades que demonstrariam sua capacidade de ler e de escrever. É preciso mudar a didática do ensino de Língua Portuguesa, orientada para a memorização de regras e para o respeito a qualidades tão sonoras quanto vazias como "clareza, objetividade, precisão" e outras, difíceis de pôr em prática ao escrever e ao ler.

É necessário que se dê mais importância ao ensino da leitura de textos informativos. Os alunos devem ter acesso a procedi-



mento que lhes permitam verificar o grau de coesão de um texto e, através disto, compreender as idéias nele desenvolvidas e seguir o raciocínio do autor, extraindo as informações mais importantes, os dados mais significativos, distinguindo o essencial do acessório. É preciso que os professores realizem exercícios permanentes de redação e leitura, enfatizando, para os dois processos, estratégias comuns que permitam verificar/utilizar normas para a interligação de vocábulos, períodos e parágrafos, e que garantam a coesão textual. Só assim a leitura perderá o aspecto de adivinhação que hoje tem e irá adquirir características objetivas que possibilitem a busca de informações e a pesquisa científica. Do mesmo modo, tendo «modelos» de elaboração textual e procedimentos nítidos para seguir, o aluno irá produzir textos dentro de critérios agora fáceis de reconhecer. Coerência, clareza e objetividade deixarão de ser ideais para se tornarem práticas comuns na produção textual.

Se nosso aluno adquirir a habilidade de receber e produzir textos informativos, estará apto a exercer sua capacidade de crítica. Para que a exerça, é preciso que receba informações, que as processe e as devolva sob a forma de texto próprio, fruto de suas idéias e reflexões. A atitude crítica é um processo simultâneo à aquisição da leitura e da escrita. São caminhos convergentes. Para tanto, é preciso que a escola deixe de encarar leitura e produção textual como reprodução de fórmulas, regras ou estereótipos e as veja como transformação. Aliás, como dizia sabiamente o Marquês de Maricá, leitura é como comida: só engorda depois de digerida.

## BIBLIOGRAFIA E NOTAS

1. OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Quem tem medo da poesia? *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, v. 4, p. 12-19, 1987.
2. LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*, São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 17.
3. OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Uma literatura em busca de um autor. *Ensaio de Semiótica*, v. 9-10, nº 18-20, p. 63-70, 1987. 1988.

4. SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R., SILVA, Ezequiel T. da. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

A frase é: “(ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor).”

5. MESERANI, Samir Curi. *Redação escolar: criatividade*. São Paulo: Discubra, 1974.
6. FRANCHI, Eglê. *A redação na escola: e as crianças eram difíceis*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
7. SOARES, M. Becker, CAMPOS, E. Nascimento. *Técnica de Redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento*. Rio: Ao livro técnico, 1978.
8. SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho científico*. 16 ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. p. 43-57.
9. PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R., SILVA, Ezequiel T. da (org.) op. cit. p. 78-86.
10. MORGAN, Clifford T., DEESE, James. *Como estudar*. 8. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1978, p. 65-78.  
Os autores desenvolvem neste capítulo, técnicas para estudo, sublinha, fichamento, resumo e esquematização de textos.
11. ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981, p. 60.
12. *Ibidem*, p. 61
13. GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988. p. 279.
14. *Ibidem*, p. 206.
15. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 5.