

Laura Beatriz Fonseca de Almeida (Org.)

A Leitura em Discussão

Segunda Parte

Cadernos de Pesquisa; V. 6

PROJETO GRÁFICO DA CAPA

Sônia Márcia Correa
Cláudio Rezende

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO:

Laura Beatriz Fonseca de Almeida

DATILOGRAFIA:

Alda Lopes Durães Ribeiro

Departamento de Letras Vernáculas.
Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura.
Núcleo de Assessoramento à Pesquisa
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

FAZDE DE LETRAS F
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

21 / 7 / 92

2011692-06

HORIZON

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Núcleo de Assessoramento à Pesquisa — Faculdade de Letras/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 2051 - 2º andar

31.270 - BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS - BRASIL

NAPq/FALE/UFMG
INTERCÂMBIO CC : <i>Doações</i>
B. Hte.. <u>17</u> / <u>07</u> / <u>92</u>

Normas para publicação nos CADERNOS DE PESQUISA do NAPq/FALE

1. Os trabalhos deverão ser encaminhados na forma final para publicação,acompanhados de uma resenha de 06 a 08 linhas, de acordo com o modelo fornecido pelo NAPq.
2. Deverão ter o mínimo de 20 (vinte) páginas e o máximo de 60 (sessenta) páginas e deverão ser datilografados com o tipo COURRIER , em espaço 1,5 (um e meio) , ou digitados por computador,garantida a possibilidade de cópia xerográfica.Termos ou expressões sublinhados deverão vir em itálico.
3. Subtítulos deverão ser datilografados em caixa-baixa , em negrito,alinhados à margem esquerda.Os parágrafos deverão ser alinhados com quatro toques a partir da margem.
4. As notas e referências bibliográficas deverão vir no final do trabalho e deverão seguir as normas em vigor da ABTN.
5. Em página separada deverão vir o título do trabalho , em caixa-alta, o nome do autor,em caixa-baixa, seguido da categoria (Auxiliar,Assistente,Adjunto,Titular),titulação , departamento e/ou programa a que estiver ligado.
6. Os trabalhos, de inteira responsabilidade dos autores, se lecionados e enviados ao NAPq pelos departamentos da FALE/UFMG.

O ENSINO DA LEITURA

O ENSINO DA LEITURA E SUAS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE ESCOLARES

Antônio Augusto Gomes Batista*

O tema do ensino da leitura — assim como aqueles relativos ao ensino de qualquer outro objeto — implica quase sempre uma expectativa bem determinada: aquela que identifica qualquer exposição sobre o tema a um discurso prescritivo, destinado a orientar a prática efetiva do ensino da leitura, seja através de propostas, métodos e estratégias de ensino, seja através de diretrizes mais gerais.

A exposição que aqui farei negará essa expectativa, esse incômodo e difícil lugar que foi construído para os estudos relativos ao ensino e à educação e que os constitui frequentemente como *discursos performativos*, como uma ação, segundo Pierre Bourdieu, "que visa a fazer advir aquilo que ela enuncia".¹

*Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹Décrire et prescrire. Notes sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n.38, p.69, mai 1981.

Tal expectativa, porém, não será negada apenas em razão de conduzir a um discurso performativo. Tal gênero de ação, ao construir um horizonte de expectativa para a prática de ensino, contribui, ainda de acordo com Bourdieu,

"...de modo prático para a realidade daquilo que ela anuncia pelo fato de enunciá-lo, de prevê-lo e de fazê-lo previsto, de torná-lo concebível e, sobretudo, crível e de criar assim a representação e a vontade coletivas que podem contribuir para produzi-lo."²

A razão que me leva a negar a expectativa de que esta exposição se construa como um discurso prescritivo ou performativo advém antes do fato de que uma das condições para que tal discurso crie a vontade coletiva que pode contribuir para produzi-lo reside na necessidade de fazer crer que aquilo que enuncia seja possível e exequível. Para isso, é preciso, frequentemente, *esquecer e fazer esquecer* que qualquer ato perlocucional não se realiza de *per se* mas consoante certas condições que podem ou não garantir a felicidade do ato e que tais condições, no caso do fenômeno do ensino, são o resultado de um conjunto de determinações ligadas ao universo escolar, assim como a suas relações com o contexto social mais amplo.

Ao serem desconsideradas ou minimizadas tais condições de felicidade e suas origens, o discurso performativo sobre o ensino se torna muito próximo do discurso religioso. Ao atribuir a possibilidade de transformação da prática de ensino apenas à vontade dos sujeitos nela envolvidos, desconsiderando

²Op. cit. p.69.

as condições objetivas a que tais sujeitos estão submetidos, termina por também atribuir a ausência da transformação apenas à vontade desses sujeitos, e acaba por incorporar dois temas recorrentes no discurso religioso: o da culpa e o da salvação. O fracasso da transformação tende a ser compreendido como culpa e erro; a transformação tende a ser compreendida como remissão:

Assim se caracterizando, o discurso performativo sobre o ensino pode revelar todo meu incômodo em realizá-lo, ao abordar o ensino da leitura, recebendo um novo nome: *discurso autoritário*, aquele, segundo Barthes, "que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe".³

Em vista do que acabei de expor, as reflexões que aqui apresentarei sobre o ensino da leitura não buscarão construir um horizonte de expectativa que defina o que deve ser sua prática de ensino; também não objetivarão denunciar o fracasso de seu ensino efetivo, à luz desse horizonte de expectativa, nem apontar os culpados por essa distância entre a prática efetiva do ensino da leitura e sua prática desejável. Meu objetivo, aqui, será o de *lembrar e fazer lembrar* aquilo que freqüentemente *se esquece e se faz esquecer*: as condições de possibilidade da leitura na escola, especificamente na aula de Português.

³Aula. São Paulo: Cultrix, [s.d.], p.11.

Colocando tais condições em evidência, procurarei defender duas proposições: em primeiro lugar, que as condições de possibilidade da leitura na escola possibilitam não a emergência de um ensino *da leitura*, compreendido como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e estratégias que permitem a construção da significação na interação leitor e autor mediada pelo texto, mas antes a emergência do ensino de uma *modalidade* bem determinada de leitura e de relação com o texto escrito, e a emergência do ensino de outros objetivos *através* da leitura; em segundo lugar, por fim e conseqüentemente, que a transformação no ensino da leitura é função não apenas de uma transformação no modo de concebê-la como se tem insistido, mas ainda de uma transformação de suas condições de possibilidade escolares.

A pesquisa histórica⁴ sobre a leitura vem reiteradamente relativizando sua noção; se ela, é como toda atividade discursiva, uma atividade em que sujeitos se engajam visando à construção de determinados efeitos sobre a experiência e sobre o mundo, sobre os próprios interlocutores e sobre a própria atividade da linguagem, a modalidade dessa engajamento e de seus efeitos é o resultado não só da especialidade da escrita

⁴Cf.: HÉBRARD, Jean. Conferência proferida no "Colóquio Internacional Educação e Ciências Humanas em questão". Faculdade de Educação da UFMG, vídeo, 1989.

como também tanto da materialidade dos textos que se oferecem à leitura quanto das práticas discursivas ou não-discursivas em que o ato de ler se insere.

Compreender o ensino da leitura na aula de Português implica, desse modo, investigar, por um lado, os textos que nela devem ser lidos e seus suportes e, por outro lado, as práticas mais gerais que envolvem o ato da leitura e de seu ensino.

Nesta exposição, me limitarei a tentar compreender o ensino da leitura em sua relação com as práticas discursivas que envolvem sua produção na aula de Português, especificamente com aquela prática que no jargão escolar se denomina "estudo de texto". Devo advertir, porém, que tanto a materialidade dos textos a serem lidos, quanto as práticas que envolvem o ato de ler estão imbricadas. Abordar a emergência da modalidade de leitura escolar apenas sob o ponto de vista da prática discursiva que enforma sua produção é, conseqüentemente, uma simplificação que aqui faço.

O acontecimento da leitura e de seu ensino na escola, assim como acontecimento de qualquer discurso, como aponta Michel Foucault⁵, é envolvido por uma série de cuidados que o protegem do imprevisível e do inusitado.

⁵A ordem do discurso. Tradução de Sírío Possenti. mimeo.

Inicialmente, é a palavra do professor que cerca de cuidados esse produto frágil, o texto: é necessário motivar os alunos, antecipar o que se irá ler, esclarecer o sentido cambiante das palavras, situar o texto num horizonte que lhe possibilitará significar. Abre-se o livro ou recebe-se o texto e novamente os cuidados se desdobram: como um objeto raro, o texto está emoldurado; ilustrações o reduplicam e ao mesmo tempo o limitam; estabelecem seus limites, cuidam de explicitar suas fronteiras, eliminando uma zona sempre difícil e ambígua.

Dá-se então aquilo a que se chama leitura, de acordo com Marisa Lajolo⁶: o encontro entre leitor e autor, mediado pelo texto. Mas, logo após, repetem-se os cuidados: segue-se a leitura de um estranho texto, do qual o aluno é uma espécie de co-autor: os exercícios de compreensão do texto. Nele se fazem perguntas que orientam e velam o encontro que entre leitor e autor se deu às quais o aluno deve responder, confirmar, preencher.

Não cessam, aí, porém, os cuidados. Cabe agora ao professor se dirigir aos alunos, repropor as perguntas já formuladas e comentar as respostas, verificá-las e, finalmente, corrigi-las, colocá-las no caminho desejado, evitando todos os perigos dessa travessia, todas as ameaças que cercam esse rito, todos os imprevistos que cercam o acontecimento da leitura.

Encontro entre dois, leitor e autor do texto? Não; um

⁶"O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

conjunto de vozes fala *com* o texto, por *sobre* o texto, a sua margem. Comenta-o, recorta-o, refaz seus sentidos, deles se apropria.

O texto escolar torna-se, através de todos esses cuidados que envolvem, um objeto estranho como um texto medieval, em que, sem distinções, comentários se misturam a comentários, que se misturam a outros comentários, como camadas superpostas: aqui um comentário de tal século; ali um trecho do século anterior; onde o original?

Um conjunto de práticas discursivas, portanto, envolve o ato da leitura na escola. Tais práticas velam pela interação entre o aluno e o autor do texto, movimentando e guiando um em direção ao outro, dirigindo o olhar de um, o leitor, evidenciando passagens do outro, o texto: fazendo ver, fazendo dizer.

Como já apontei anteriormente, me concentrarei aqui apenas em uma dessas práticas: aquela que se denomina estudo, compreensão ou interpretação do texto.

Compreendo, pois, essa atividade escolar como uma prática discursiva e é enquanto tal que a procurarei caracterizar.

Em primeiro lugar, trata-se de uma prática discursiva que mantém relações muito precisas com um universo de discurso ou que se insere de modo bem determinado nesse universo: trata-se, utilizando uma distinção de Foucault⁷, de uma prática discursiva que se caracteriza como um *comentário* de um *texto fundante* ou *primeiro*, aquele que foi lido anteriormente pelos alunos.

⁷Op. cit.

Assim se caracterizando, pressupõe, de alguma forma, que o texto primeiro ou fundante que comenta diz e não-diz; que ele possui um sentido oculto e ao mesmo tempo manifesto de algum modo que é preciso, através do comentário, fazer emergir, fazer dizer. A prática de estudo de texto é, desse modo, uma prática de exegese: procura, seccionado, redistribuindo e cotejando o texto fundante oferecido à leitura do aluno, fazer surgir seu verdadeiro sentido, o sentido que ele esconde e que só seu comentário e as operações que implica podem fazer revelar e manifestar.

Em segundo lugar, trata-se de uma prática do discurso que se insere numa prática pedagógica e que, assim, se define por uma teleologia. Visa não apenas a comentar o texto e a fazer manifestar seu sentido oculto, mas também, e fundamentalmente, em o fazendo, a explicitar aos alunos o processo de fazê-lo, que se identifica com o ato de ler. Tal ato, portanto, se insere na ordem da aprendizagem de um executar: trata-se, então, fundamentalmente, de um exercício, de uma prática que é necessário executar, repetir, refazer, de uma prática cujos fins pedagógicos devem se inscrever no corpo dos alunos, enquanto hábitos e automatismos.

Em terceiro lugar, por fim, trata-se de uma prática discursiva que se realiza por meio de duas instâncias de produção que se sucedem. Num primeiro momento, tal atividade se realiza numa instância caracterizada por ter como pólos da interlocução um aluno isolado, de um lado e o autor do texto-exercício, de outro lado, que se relacionam através desse texto-exercício. Um

estranho texto, aliás: ele se abre à participação do aluno através de lacunas, perguntas e silêncios. Cabe ao aluno completá-lo, respondê-lo, preenchê-lo e se constituir, de certa forma, como seu co-autor, seu co-produtor. Num segundo momento, e a partir da interlocução realizada na primeira instância, a atividade do discurso se desenvolve, agora, numa segunda instância, não mais caracterizada por ter como pólos da interlocução o autor do texto-exercício, de um lado, e um aluno, de outro, mas por ter como pólos o professor, de um lado, e a turma como um todo ou um aluno em especial, de outro, que retomam os produtos, os textos-exercícios respondidos na instância anterior, para sua correção.

Se a produção do discurso se sucede em cada uma das duas instâncias, isto não implica, como se pode notar, que as relações entre os dois lugares de produção do discurso sejam apenas relações temporais. Ao contrário, as relações entre as duas instâncias se caracterizam como relações de constituição.

Por um lado, a atividade discursiva na primeira instância oferece, à que se realiza na segunda, o material sobre o qual a atividade do discurso então se realizará. Por outro lado, tais atividades que se realizam na primeira instância de produção do discurso supõem as atividades de correção na medida em que o processo que iniciam só se completa e se justifica se tem tais atividades de correção como horizonte.

Vejamos mais detidamente as relações entre as duas instâncias. Elas permitirão compreender a natureza do comentário que caracteriza essa prática de interpretação de textos e,

em consequência, suas finalidades e objetos pedagógicos.

Como apontei anteriormente, a atividade discursiva que se realiza na primeira instância se dá em torno de um texto-exercício que se abre à participação do aluno. A ele se fazem perguntas sobre o texto, que devem ser respondidas com os resultados de sua leitura. A atividade discursiva que aí se realiza, portanto tem por objetivo expor a leitura feita pelo aluno, *objetivá-la*. Ela procura, desse modo, fazer com que se manifeste e se explicita algo que até então se caracteriza como implícito e não manifestado: a compreensão que o aluno teve do texto. Através das perguntas, das lacunas e dos silêncios que entremeiam o texto-exercício, pretende-se expor a leitura pelo aluno realizada, *objetivá-la*, e, assim, torná-la acessível ao conhecimento do professor e, portanto, acessível à prática de correção que se desenvolverá na segunda instância de produção do discurso.

No entanto, não se trata especificamente da leitura do aluno que se expõe e objetiva e se oferece ao conhecimento do professor e sua correção. Na verdade, ao contrário do que disse anteriormente, as perguntas e as sentenças lacunares que procuram objetivar a leitura do aluno não se referem ao texto. Elas se referem, antes, a uma *leitura desse texto*, realizada pelo produtor do exercício de interpretação. A ele devem ser atribuídas duas autorias: a da leitura que precede à produção do exercício e a do próprio exercício, cujas respostas, dadas pelo aluno, apenas justificam e reiteram aquilo previamente estabelecido pela leitura desse autor.

A abertura à participação do aluno na produção do texto-exercício de interpretação é, desse modo, uma participação bastante peculiar. Suas respostas explicitam não a leitura por ele realizada, mas sua leitura em suas relações com aquela realizada pelo autor do exercício, que, entretanto, nega sua autoria e atribui, conseqüentemente, ao próprio texto (não nos esqueçamos de que seus enunciados recorrem sempre a expressões como "o texto diz", "o texto nos aponta", etc.).

Diluindo sua autoria no que diz respeito às perguntas que formula e à leitura por ele realizada, o autor do texto-exercício apaga ainda sua autoria no que diz respeito às respostas dadas pelos alunos, que, em vez de confirmações daquilo que suas próprias perguntas já implicam, supõem, passam a ser compreendidas como respostas dos alunos, a preposição indicando atribuição e autoria.

Os exercícios de interpretação de textos implicam, desse modo, a realização, por sobre a leitura efetivamente realizada pelo aluno em sua interação com o texto fundante, de uma segunda leitura que se faz através dos olhos de um outro, que passa a medir a relação entre aluno e texto.

Como, porém, tal leitura que permite a produção do exercício, realizada por seu autor efetivo, se nega enquanto tal e se identifica com o que o texto diz, ela se torna a única leitura possível, torna-se o efetivamente dito pelo texto e o critério ou parâmetro que permite avaliar a leitura realizada pelo aluno.

Tal processo não ensina a ler; não leva o aluno ao domí-

nio dos processos de construção da significação na interação com o texto. No entanto, ensina uma forma bem determinada de leitura e uma forma bem determinada de relação com o texto escrito, através de repetição das atividades de leitura ao longo do período escolar. Ler não é produzir significações através das chaves propostas pelo texto. Ler é realizar uma atividade de exegese: referendar os sentidos que se produzem a uma outra realidade definida por um olhar exterior que se constitui como leitor competente e que ao longo da escolarização se torna interno ao aluno-leitor. Trata-se de ler com os olhos de outrem e buscar uma significação que no texto deve se ocultar. Ler, portanto, é se submeter: é ouvir um sentido prévio à leitura. O texto, em vez de orientação, roteiro, mapa, diz-se a si mesmo; torna-se um feitiço.

Tal pedagogia da leitura, porém, não termina aqui. Objetivada a leitura do aluno em suas relações com uma leitura prévia construída como a leitura competente, como a leitura, ela é então oferecida à correção e a novos comentários naquela segunda instância de produção do discurso, caracterizada por ter como interlocutores o professor, de um lado, e um aluno em especial, ou a turma como um todo, de outro lado.

A atividade discursiva que então se realiza possui uma estrutura canônica: o professor retoma uma pergunta do texto-exercício e a propõe a um aluno; este apresenta uma resposta e, em seguida, o professor a comenta e corrige.

O que corrige?

Em primeiro lugar, corrige as leituras desviantes; em

segundo lugar, conteúdos morais e juízos de valor; em terceiro lugar, e fundamentalmente, corrige usos da língua, relações com a linguagem, convenções da escrita:

"(A professora propõe uma das perguntas do estudo de texto; vários alunos procuram responder)".

Frederico: eu coloquei: porque Deus é misericordioso!

Professora: Ó, que frase bonita! Você colocou misericordioso com s ou com z, Fred?

Frederico: com s.

Professora: com s? Tá certinho. Porque Deus é misericordioso

Aluna: Porque ficou com dó do homem!

Professora: Porque ficou com dó. No texto num tá escrito teve dó?

Aluno: é...

Professora: olhem o texto! A gente fala: (experimentando) ficou com pena... ficou com dó... ficou não. Teve dó. Pode falar, Deila.

Como se pode notar, não é leitura, de modo privilegiado, o objeto dessa atividade de correção. Corrigem-se antes a relação dos alunos com a língua, a visão que dela possuem, os usos que dela fazem, objetivados através das respostas que deram aos exercícios de leitura de textos.

A escola, portanto, na aula de Português, passados os primeiros momentos do letramento, não ensina a ler. Ensina uma modalidade de leitura e uma forma de relação com o texto escrito, que o fetichiza, que o toma como algo que de *per si* possui um sentido oculto, que cumpre decifrar, e ensina, ainda, outros objetivos através da prática de leitura, ligados a aspectos normativos do uso e da relação com a língua.

As bases ideológicas desse ensino da leitura, a fetichização do texto, que na verdade é uma palavra que possui uma fonte muito precisa e determinada, à qual se sujeita o aluno, as relações dessa prática com o poder e com a estrutura social vêm sendo denunciadas por uma já vasta bibliografia⁶. Gostaria, neste momento, de voltar os olhos não para fora da escola, mas para seu interior. Habitualmente, se vêem de modo um tanto mágico as determinações sociais e econômicas que atuam sobre a escola.

No entanto, tais determinações se produzem, são também mediadas na escola, em seu interior, em seu cotidiano. Há condições escolares que possibilitam a realização desse ensino da leitura na escola e suas articulações com o contexto social mais amplo. Tais condições, são, para nós, habituados à escola, a suas necessidades e convenções, como uma velha cidade na qual estamos acostumados a caminhar, nos esquecendo de que por ela somos também caminhados: tal rua nos oferece determinadas possibilidades de trânsito e não outras; tal beco só nos leva a determinado ponto; aquela praça pode nos dirigir a vários lugares.

Procurarei aqui fazer estranhar essa velha cidade através

⁶Cf.: OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.) op. cit. p.147-151; e SOARES, M.Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. (ca.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p.18-29.

de dois de seus aspectos, que se interrelacionam: a avaliação e os problemas de continuidade da atividade pedagógica.

Esses dois aspectos são função direta da dimensão teleológica da atividade de ensino: ela visa a um determinado produto e, portanto, a um determinado ponto em que será concluída. A atividade ininterrupta do bimestre, do ano letivo, do período de escolarização, deve-se seguir o silêncio, um ponto final determinado pela consecução de um objetivo.

Tal caráter teleológico da ação pedagógica escolar supõe, desse modo, uma marcação e secção do tempo bastante peculiar, que se faz não em função da progressão temporal mas em função da soma de determinados conhecimentos transmitidos e adquiridos.

Trata-se de um antigo procedimento dos jesuítas: fazer do tempo escolar "menos uma unidade de tempo que uma determinada soma de conhecimentos adquiridos".⁹

Tal necessidade, gerada pelo caráter teleológico da atividade pedagógica escolar, cria, então, três novas necessidades. É preciso, em primeiro lugar, dispor os conhecimentos a serem adquiridos em séries, organizar progressões de conhecimentos em ordem de dificuldade, enfim, estruturar séries de conhecimentos que se convertam em marcos temporais. É preciso também, em segundo lugar, estabelecer mecanismos e estratégias que objetivem as relações dos alunos com os conhecimentos transmitidos num determinado espaço de

⁹FRANCA, Leonel apud PFROMM, Samuel. O livro na educação. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974. p.190.

tempo, de modo a conhecer tais relações e avaliá-las para que, mostrando-se o aluno inadaptado à progressão do tempo e dos conhecimentos, possa ele — e esta é a terceira necessidade gerada — ser distribuído no espaço escolar, em turmas compostas de acordo com suas relações com as progressões do tempo e dos conhecimentos.

A organizaaçoão do tempo escolar, portanto, implicando as necessidades de organização dos conhecimentos em séries e procedimentos de objetivação das relações dos alunos com tais séries, implica, por sua vez, a necessidade de organização do espaço escolar.

De que modo essas necessidades se relacionam com a modalidade de leitura ensinada na aula de Português e com os objetos que através dela se ensinam?

A meu ver, essas necessidades constituem suas condições de possibilidade.

O que é o exercício de interpretação de textos senão uma prática que oferece objetos ao conhecimento do professor, que pode, a partir dele e dos parâmetros que a leitura do autor do exercício identifica com o texto, classificar e ordenar os alunos em grupos e séries que permitirão sua redistribuição no espaço e no tempo escolar?

Em que se constitui a necessidade da repetição desse exercício ao longo do ano escolar senão, entre outras coisas, num forma mesma de construí-lo e de fazê-lo uma unidade temporal?

A modalidade de leitura que se ensina na escola não é,

portanto, apenas o resultado de uma concepção equivocada do ato de ler. É também o resultado de uma produção, o resultado de certa prática que se organiza segundo condições de possibilidade bem determinadas.

Tais condições não são naturais. Expressões como disposição do tempo e do espaço, organização de séries, atividades de objetivação de sujeitos com certeza lembram articulações que ainda não explicitarei: tais condições de possibilidades da prática escolar e do ensino da leitura são históricas, constituem uma prática disciplinar, que, para Foucault¹⁰, têm na docilidade e nas técnicas do corpo o objeto por excelência da teleologia que orienta a prática escolar, o ensino de Português, e nele, o ensino da leitura.

Para a transformação do ensino da leitura é preciso, desse modo, algo mais que uma nova concepção do ato de ler, algo além dela, que permita que ela, na escola, se instale: é necessária uma transformação da organização da prática escolar, que a condena a uma prática disciplinar e ao ensino da leitura que nesta exposição procurei delinear.

¹⁰Vigiar e punir; o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

A PESQUISA NO CAMPO DA LEITURA

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 literatura 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

*Professor do Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura. Doutor em Literatura Comparada.

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 a que capacita o leitor a entender as idéias desenvolvidas num texto informativo, a acompanhar a sequência do raciocínio, os argumentos 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 literária, 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.¹ Pouca atenção é dada à leitura de textos informativos, técnicos, nos quais o objetivo não é a literariedade², mas a

¹OLIVEIRA, Luiz Claudio Vieira de. Quem tem medo da poesia? Revista de Estudo de Língua Portuguesa. Belo horizonte, v.4, p.12-19, 1987.

²LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.17.

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, histórico 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 Semiótica³, 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

³OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de. Uma literatura em busca de um autor. Ensaios da semiótica, v.9-10, n.18-20, p.65-70, 1987-1988.

se torne escritor".⁴ 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 Meserani⁵ e de Eglê Franchi⁶, 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.⁷

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

⁴SOARES, 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)".

⁵MESERANI, Samir Curi. Redação escolar: criatividade. São Paulo: Discubra, 1974.

⁶FRANCHI, Eglê. A redação na escola: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

⁷SOARES, M. Becker, CAMPOS, E. Nascimento. Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

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 se 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 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 garantia 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 os alunos de 19 e 22 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? Essas questões levam à constatação de que há uma falha em relação à maneira de ensinar a leitura e a finalidade de fazê-la. Se leio um texto para extrair informações, devo saber como

localizá-las, extraí-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 a leitura e retenção de informações não são passadas aos alunos ou, se 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.⁸ 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 prática 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 Perini⁹ 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

⁸SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 16. ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. p.43-57.

⁹PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R., SILVA, Ezequiel T. da. (org.) op. cit. p.78-86.

nível do aluno, especialmente e 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 o professor as conheça e as aplique. Normalmente, os professores não ensinam a ler nem verificam o produto de leituras, usualmente apresentados em formas 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 constituem, 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 verificado a seqüência de

raciocínio do autor, por dois ou três parágrafos.¹⁰

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."¹¹ 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."¹² 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 referên-

¹⁰MORGAN, Clifford T., DEESE, James. Como estudar. S. 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.

¹¹ROCCO, Maria Thereza Fraga. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981 p.60.

¹²Ibidem, p.61

cia ou de partículas de transição, que "têm valor *anafórico* (quando no texto relacionam o que diz ao que se disse) ou *catafórico* (quando relacionam o que se diz ao que se vai dizer).¹³ 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."¹⁴ A relação entre o tópico frasal e as

¹³GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988. p.279.

¹⁴Ibidem, p.206.

frases que 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 conseqüências, causa e efeito, divisão e explanação de idéias "em cadeia", definição. Outros processos para a 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 Kaye, há "interferência recíproca, de forma que quanto mais de lê melhor se escreve, e quanto mais se

escreve melhor se lê."¹⁵ 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 buscar 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 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 a ao ler.

¹⁵KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p.5.

É necessário que se dê mais importância ao ensino da leitura de textos informativos. Os alunos devem ter acesso a procedimentos que lhes permitam verificar o grau de coesão de um texto e, através disso, 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 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 reconhecer e produzir textos informativos, estará apto a exercer sua capacidade crítica. Para que 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 ingerida.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS E A LEGIBILIDADE: ANÁLISE DE ALGUNS FATORES LINGÜÍSTICOS¹

Sigrid T. Fraiha*

Este trabalho trata da interpretação denotativa dos textos. Procurei investigar fatores estilísticos ligados à organização do texto escrito que dificultam a compreensão.

Sabemos que o ato de ler é algo construtivo. A interpretação de qualquer texto decorre em parte de informações contidas no próprio texto e em parte em informações que o leitor carrega consigo, o seu conhecimento prévio.

Conhecimento prévio, aqui, designa todas as informações que possam ser relevantes no momento da leitura, informações lingüísticas e não lingüísticas.

Baseado em seu conhecimento prévio, o leitor pode antecipar-se ao texto e fazer previsões acerca do que vai ler. Essas previsões acontecem em vários níveis. Assim, o leitor utiliza o seu conhecimento da ortografia, da fonologia, da sintaxe, do léxico e do assunto do texto para prever.

É como quando lemos a fotocópia de um texto cheia de manchas ou falhas. Temos que "adivinhar" muitas partes. A diferença é que em um processo normal de leitura selecionamos a

¹Este artigo sintetiza alguns resultados obtidos em minha dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Alberto Perini.

*Aluna do curso de Pós-graduação em Lingüística - FALE/UFMG.

informação que precisamos tirar do texto. Ler torna-se, então, um jogo de ver e prever. Quanto mais o leitor puder prever, ou seja, quanto mais ele puder utilizar o seu conhecimento prévio, menos ele precisará da informação textual.

Essas previsões são muito importantes; são elas que possibilitam uma leitura mais rápida e mais eficiente. O leitor não pode processar palavra por palavra do texto. Isso levaria muito tempo e o funcionamento de nossa memória exige um processamento mais rápido para que se possa extrair significado da leitura. Se o leitor gasta muito tempo para processar um período, quando chegar ao fim já não se lembrará do princípio.

O leitor eficiente já tem desenvolvidas várias estratégias de leitura que lhe permitem selecionar as informações textuais relevantes e processar estruturas lingüísticas típicas do discurso escrito. No leitor iniciante essas estratégias ainda não estão desenvolvidas.

Quanto ao desenvolvimento dessas estratégias de leitura, existem posições diferentes. Há quem acredite na possibilidade de ensiná-las aos leitores; e há os que acreditam que o contato com as estruturas dentro do texto é que possibilitará o desenvolvimento das estratégias. Smith (1978) propõe que "é lendo que a criança aprende a ler".

De qualquer forma, em termos práticos, um primeiro passo é reconhecer as estruturas de texto que possam ser mais difíceis por exigirem habilidades maiores ou estratégias mais elaboradas.

É nesse sentido que está sendo desenvolvido este trabalho

aqui relatado. Seleccionei hipóteses acerca de alguns fatores ou estruturas lingüísticas que podem ser fonte de dificuldades para um leitor iniciante e de algumas estratégias relacionadas a essas estruturas. Para cada hipótese foram construídos testes específicos de modo a refletir o problema. O objetivo é verificar o comportamento da maioria dos leitores diante de uma certa estrutura de texto. A análise dos resultados poderá trazer indícios de que se trata de uma estrutura complexa, cujo processamento requer estratégias de leitura mais elaboradas.

A aplicação prática desse trabalho está na elaboração de textos didáticos. O leitor iniciante poderá ter contato com as estruturas mais complexas de uma forma gradual. Os textos poderão ter seu nível de complexidade estrutural controlado de acordo com o nível das habilidades já desenvolvidas pelo leitor.

Experimentos

As testagens de que trata este artigo têm a ver com o processamento das anáforas. Anáforas são elementos cuja interpretação depende de um conceito introduzido anteriormente no texto através de um outro item lexical. Um exemplo:

(I) Pedrinho não gosta de estudar

(II) *O menino* passa o dia na rua

Em (II) a expressão grifada (*o menino*) é uma anáfora porque só pode ser entendida em função do conceito introduzido anteriormente por outra expressão lingüística (*Pedrinho*), o antecedente da anáfora.

1- O tópico e a interpretação das anáforas:

A primeira hipótese que investiguei foi a de que existe uma tendência a interpretar as anáforas do texto como referindo-se preferencialmente ao tópico, antes que a outros elementos possíveis.

Tópico é entendido como o assunto principal da sentença, do parágrafo ou do texto. Geralmente é marcado por sua posição no início da passagem. Em meus textos, o tópico é marcado como o primeiro SN da primeira sentença.

Material: Para testar essa hipótese utilizei dois textos ambíguos. Um deles é o que está reproduzido abaixo:

(III) Usam-se flores em todos os lugares. Elas sempre alegram pessoas. Mesmo aque-las mais simples.

Em (III), a anáfora grifada (*aque-las*) tem dois possíveis candidatos a seu antecedente: um é o tópico — *flores* — e o outro é um elemento que aparece bem próximo à anáfora — *pessoas*. A sintaxe permite ambas as interpretações. O que quero verificar é se a maioria dos leitores relaciona a anáfora ao

tópico, ou seja, se o tópico é um elemento privilegiado na interpretação das anáforas.

Sujeitos: 135 alunos da 5ª e 6ª séries do 1º grau; idade média: 12 anos; faixa social: alta e baixa.

Procedimento: os alunos receberam instruções oralmente para lerem o texto durante um tempo controlado, em uma velocidade de 60 palavras por minuto (um prazo bastante grande para a leitura). Logo depois, responderam a uma pergunta por escrito de modo a explicitar a sua interpretação da anáfora. (A pergunta também foi dada por escrito).

Resultados: Tabela 1

Textos	nº de testes	respostas retomando o tópico	respostas retomando o elemento mais próximo	outras respostas
1.1	50	25 (50%)	15 (30%)	10 (20%)
1.2	85	44 (51,7%)	28 (32,9%)	13 (15,2%)

Como se pode ver, o número de respostas retomando o tópico foi maior nos dois textos. Considero essa diferença significativa a ponto de confirmar a hipótese.

Em uma segunda testagem² construí um texto com estrutura

²Perini (1984) apresenta testagem semelhante a essa com resultados que indicavam uma tendência a relacionar certos elementos do texto ao tópico.

semelhante à de (III). Entretanto, nesse texto havia um impedimento para a relação da anáfora com o tópico: o antecedente da anáfora era indicado por uma marca de gênero (o tópico recebeu marca de gênero contrária à da anáfora), não se tratando, portanto, de um texto ambíguo.

Sujeitos: alunos da 5ª e 6ª séries do 1º grau; idade média: 13 anos; e alunos da 3ª série do 1º grau; idade média: 9 anos. Faixas sociais: baixa e média, respectivamente. Total: 51 leitores.

Procedimento: os alunos leram o texto uma vez na velocidade de 60 palavras por minuto e responderam a uma pergunta como na testagem descrita anteriormente.

Resultados: Tabela 2

Texto	Nº Testes	Respostas retomando o tópico	Respostas corretas	Outras respostas
2.1	51	31 (60,7%)	14 (27,4%)	6 (11,7%)

Novamente o número de respostas retomando o tópico foi maior. Ambas as testagens são evidências para a mesma hipótese, ou seja, o tópico atrai para si a interpretação das anáforas do texto. A segunda testagem mostra que o efeito é suficientemente forte para passar por cima de marcas morfossintáticas.

A diferença dos percentuais encontrados nas duas testagens (em torno de 50% das respostas retomaram o tópico na 1ª

testagem e 60% na 2ª testagem — ver tabelas 1 e 2) pode ser efeito do reforço do tópico no texto destinado à 2ª testagem. Nele, o elemento marcado como tópico aparece mais duas vezes ao longo do texto. A repetição de um termo também é analisada como forma de marcação de tópico.³

A conclusão é, então, que textos com tópico bem marcado devem ser mais fáceis ou mais legíveis e mais indicados para leitores iniciantes. O tópico parece funcionar como um condicionador da compreensão de toda a passagem, um ponto de convergência das idéias do texto.

Por outro lado, podemos dizer também que anáforas que não se referem ao tópico parecem oferecer mais dificuldades e uma maneira de tornar o texto mais fácil de ser lido é sinalizar bem o seu antecedente.

Quanto à questão da proximidade do candidato a antecedente, isso parece não ter efeitos sobre o processamento da anáfora. Essas duas testagens já dão indícios disso, mas foi realizada uma testagem específica para verificar esse efeito. No texto preparado para essa verificação nenhum dos dois candidatos a antecedente da anáfora foi marcado como tópico, a única diferença entre eles era a distância em que estavam da anáfora.

Os resultados obtidos não indicaram nenhuma predominância de um sobre o outro.

Então, a proximidade de um elemento, de acordo com esses resultados, não o privilegia para antecedente da anáfora.

³Veja-se, a esse respeito, Kleiman (1989).

2 - A relação entre a anáfora e seu antecedente:

Parece que a relação semântica entre a anáfora e seu antecedente tem influência na legibilidade. Assim, se o elemento que introduz o conceito no texto (o antecedente da anáfora) é mais genérico, há uma dificuldade maior para o leitor.

Nessa testagem, utilizei dois pares com a seguinte relação: um denotava a categoria em que o outro se inseria. O primeiro par era *ave* e *pinguim* (onde *pinguim* denota um membro específico da categoria denotada por *ave*); o outro par era *móvel* e *estante* (onde *estante* denota um membro específico da categoria denotada por *móvel*).

Material: foram construídos 2 textos, cada um utilizando um dos pares mencionados acima. Cada um desses textos tinha duas versões. Em uma versão, o elemento que denota a categoria aparece primeiro (ou seja: *ave* em um texto e *móvel* no outro). Esse elemento é retomado anaforicamente pelo elemento específico (*pinguim* e *estante* em cada um dos textos). Na outra versão, a ordem de apresentação dos termos foi invertida, isto é, primeiro aparece o termo mais específico (*pinguim* ou *estante*) e esse conceito é retomado pelo termo mais genérico (*ave* ou *móvel*).

Sujeitos: alunos da 3ª série do 1º grau, idade média: 9 anos; e alunos da 5ª, 6ª, 7ª séries do 1º grau; idade: 11 a 13 anos. Faixa social: média alta. Total: 191 leitores.

Procedimento: os alunos leram o texto uma vez, durante um

tempo calculado sobre a velocidade de 120 palavras por minuto. Logo depois, eles responderam a duas perguntas cujas respostas seriam breves e indicariam a relação entre os termos feita pelo leitor.

Resultados: Tabela 3

Situação	Nº de testes	Respostas corretas	Respostas ambíguas	Outras respostas
Específico primeiro	94	44 (46,8%)	33 (35,1%)	17 (18%)
genérico primeiro	97	24 (24,7%)	63 (64,9%)	10 (10,3%)

- Respostas corretas: expressam claramente a interpretação correta da anáfora, ou seja, o leitor, em sua resposta, utiliza um termo pelo outro para reproduzir uma informação do texto.
- Respostas ambíguas: o leitor utiliza o termo tal qual aparece no texto. Uma resposta assim não nos permite afirmar que o leitor não tenha feito a relação correta entre os termos (ele pode apenas ter optado por repetir o mesmo termo que aparece no texto em sua resposta), mas também não nos permite afirmar que tal relação tenha sido estabelecida.
- Respostas incorretas (outras respostas): respostas em branco ou sem relação com a anáfora ou seu antecedente.

De acordo com os resultados da tabela 3, o índice de respostas corretas cai bastante na situação em que a anáfora retoma um termo mais genérico, isto é, na situação em que o genérico aparece primeiro.

A conclusão é que esse tipo de estrutura pode ser mais trabalhoso e oferecer mais dificuldades para um leitor

iniciante.⁴

Conclusões:

Fatores como os descritos aqui não são exclusivos na leitura que envolve aspectos cognitivos, psicológicos, sociais, etc. Entretanto, esses fatores contribuem para a dificuldade da leitura e precisam ser levados em conta no devido momento e pesando-se os diversos tipos de fatores. O cuidado com o material destinado ao leitor iniciante é uma boa maneira de ajudá-lo a identificar e desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura eficiente.

Relembrando Perini (1988), o texto didático tem uma dupla função a cumprir: transmitir o seu conteúdo e exercitar o leitor em suas habilidades de leitura. "O livro didático é um instrumento crucial como apoio na aquisição da leitura funcional; portanto ele deve ser planejado tendo em vista também essa finalidade".

⁴Sobre essa questão ver o trabalho descrito em Garrod e Sanford (1976) em que foi medido o tempo gasto para processar os dois tipos de estruturas. Os resultados encontrados por esses autores são compatíveis com os nossos: estruturas com elemento genérico na frente têm um processamento mais lento, portanto sugerem maior dificuldade, o que redundou, em nosso teste, em menos respostas corretas.

Referências:

- GARROD, Simon & SANFORD, Anthony (1976). Anaphora: a problem in text cohesion. In: CAMPBELL, R.N. & SMITH, P.T Recent Advances in the Psychology of Language, New York, Plenum.
- KLEIMAN, Angela. (1989). Leitura: ensino e pesquisa, Campinas, Pontes.
- PERINI, Mário A. (1984). Linguística aplicada e leitura: um caso. In: Anais do seminário aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- ____ (1988). A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. Leitura: perspectivas interdisciplinares, São Paulo, Ática.
- SMITH, Frank. (1978). Understanding reading - a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart & Winston.

LEITURA: INQUIETAÇÕES...

Olga Lúcia Alves Netto*

O pintor Paul Gauguin amou a luz da Baía de Guanabara
O compositor Cole Porte adorou as luzes na noite dela
A Baía de Guanabara
O antropólogo Claude Levy-Strauss detestou a Baía de Guanabara
Pareceu-lhe uma boca banguela
E eu menos a conhecera mais a amara?
Sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la estrela
O que é uma coisa bela?
.....
Cego às avessas, como nos sonhos, vejo o que desejo...

Caetano

Várias maneiras de se dizer da baía de Guanabara, dizer, de si, e dizer dela. Sujeito e objeto juntos. Ambos dizendo, tagarelando... Onde está a verdade? O sentido? Qual é o sentido? Em todos e em nenhum. Flutua onde o olhar faz o corte do desejo, vários olhares, vários desejos, nunca o mais completo, nunca o mais perfeito, apenas possibilidade, lendo o que se oferece ao meu olhar... lendo onde meu olhar pára...

Várias são as maneiras de perseguir o sentido: uma fixando sua origem, outra buscando sua construção, suas mediações, as relações que o envolvem. Da primeira maneira lidamos com o produto, tomamos o sentido e o identificamos, passando a reconhecê-lo, negando-o ou nos protegendo contra ele. Da

*Aluna do curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa —
FALE/UFMG

segunda maneira, trabalhamos com os processos que engendram e colocam em circulação os vários sentidos. Não privilegiando a identificação do sentido, mas, antes, como ele se constrói, vive, sobrevive, renova e como pode ser transformado em roupa nova colorida ou em uma transformação radical. A identificação do sentido, fixando sua origem, corre o risco da linearidade, do imediatismo e, por fim, de ficar nos limites de ser apenas uma nomeação. Já a discussão dos processos de sentido apresenta a dúvida, a impossibilidade de se ter uma tabela fixa, como risco a ser vivido ao se caminhar por uma rede de possibilidades.

Quando se fala em leitura, estamos falando de sentido. Ainda que se procure definir a leitura sob o prisma do processo cognitivo, nada mais se faz que discutir, e/ou apresentar um modo de se atingir o sentido, capturando-o, dominando-o. A questão que se coloca, então, parece-me ser a de observar como tais discussões têm apresentado o sentido, o texto, o leitor, e, ainda, quais seriam as mediações feitas para situar esses elementos num contexto de produtividade de leitura em sala de aula.

Parece-me poder-se afirmar que mesmo nessas abordagens a leitura não é objeto de um olhar, mas, antes, é a linguagem que continua a ser o nosso objeto.

Assim sendo, o texto não apresenta um produto, um sentido definido, determinado. O texto, por si só, não é veículo de sentido, mas lugar de produção de sentidos, porque se trata de uma manifestação de linguagem. E aqui o texto "guarda" apenas

possibilidades de realização de sentidos. A leitura, então, enquanto processo de produção de sentido, não representa uma relação linear entre texto e leitor.

Sabemos que, mesmo determinando o sentido de um texto, a leitura produzida corre de maneira a não reproduzir homogeneamente o sentido pretendido. E ao se recusar a reprodução, revela os lugares de uma flutuação da construção do sentido.

A leitura, nessa perspectiva, vai se movimentar dialeticamente entre o que se lê — o sentido que se encontra definido pelas determinações de código e de história, isto é, o que se constrói em ato e o modo como se lê e os processos que são colocados em circulação para uma produção de sentido.

É importante ressaltar que falar de processos de produção de sentido não significa dizer de estratégias estáticas a serem reconhecidas no texto, mas, antes, de "estratégias" dinâmicas que revelam as várias interações do sujeito com a linguagem e a história.

O complexo jogo que a leitura coloca em circulação — não importa o tipo de texto — se dá em função de uma relação dialética entre o que se reconhece e o que se expropria. Assim, as possibilidades de determinação e indeterminação de sentido para a leitura se encontram condicionadas às relações entre subjetividade, linguagem e história. Ou seja, não é o sujeito, fonte de sentido que determina ou não a direção da leitura, nem o sistema lingüístico e nem tampouco a história, mas é, antes, a tensão entre esses três aspectos que revela a flutuação da determinação ou da indeterminação do sentido. É a interação

desses três aspectos que compõe, por assim dizer, a leitura, enquanto produção de sentido.

Quando pensamos a leitura como um jogo complexo, uma questão se coloca: o que se quer garantir quando pensamos a leitura na sala de aula?

O que se produziu nos anos 80 sobre leitura foram reflexões que tentaram mapear essa questão. Esses estudos procuraram avaliar a situação da leitura em sala de aula, buscando uma intervenção direta.

É esse aspecto — sala de aula — ou essa condição, que faz com que a leitura se caracterize como um objeto de estudo. Um objeto de estudo interdisciplinar revelado num movimento contínuo de entrelaçamento das abordagens da teoria da literatura infanto-juvenil e do campo das investigações de caráter pedagógico.

Esses estudos, de maneira geral, terminaram por privilegiar as reflexões sobre leitura, enquanto uma questão de metodologia, e, conseqüentemente, de definição e/ou redefinição dos objetivos educacionais.

Ao longo dos últimos dez anos, várias propostas desenvolveram metodologias para promover a leitura em sala de aula, indo desde a escolha do material até o trabalho a ser realizado em classe pelo professor, onde se percebe, em linhas gerais, que a leitura garantiria:

- a) a formação de um leitor. Sob esse aspecto a preocupação tem recaído na formação de hábito e nas relações

entre prazer e ler. E aqui o questionamento centra sua força na discussão da qualidade estética dos textos, privilegiando textos que promovam o "estranhamento estético" no leitor.

- b) formação de um leitor crítico. Aqui, pensa-se de maneira mais explícita a relação do leitor com a história. A leitura seria a consequência das determinações ideológicas, históricas, políticas, morais, religiosas, etc. E, fica no ar a questão: a leitura é uma questão de classe?

Parece-me que as garantias que se pretende oferecer por meio da leitura em sala de aula, são feitas a partir do ato de ler enquanto produto, o texto como veículo, "e uma certa possibilidade de se ver no texto a autonomia de sentido em relação ao sujeito.

Nesse caso, o sentido está traçado, resta encontrá-lo e desvendá-lo. Pode-se ler, nessas propostas uma formação discursiva que diz que a leitura se "constrói nas entrelinhas, ou seja, lá onde o olhar dos pobres mortais não chega, mas apenas o de alguns iniciados, que se incumbem de iniciar outros na caça ao tesouro.

As duas garantias — a formação de um leitor, e a formação de um leitor crítico — oferecidas para a leitura em sala de aula apresentam uma certa necessidade de troca de textos para que se efetive a produtividade em leitura. Excluindo-se textos, trocando-os eliminou-se a possibilidade de em algum

momento os "novos textos" não serem pedagógicos?

Ainda que esses estudos tenham discutido a leitura, enquanto fator de libertação do sujeito como essencial à participação social em termos de usufruto de bens simbólicos que circulam na sociedade, essas propostas terminam por apresentar um caminho a ser percorrido pelo leitor — sujeito de mão única. É ainda uma relação linear. Seria uma apropriação de sentido, uma vez que o leitor se encontra de uma certa maneira fora do texto?

Vale lembrar que as garantias a serem desenvolvidas pela leitura estão condicionadas, entretanto, às posições ideológicas, estéticas, etc, do estudioso e do professor, ou até mesmo do manual didático que conduzirá o processo em sala de aula.

E o que podemos falar do comportamento do leitor?

O jogo proposto é lido pelo leitor-aluno, a partir de uma formação discursiva que o orienta em todas as situações, na escola: saber o que o professor quer, buscar o sentido pretendido pelo professor, é garantir o seu — do aluno — reconhecimento através da resposta desejada para além dele mesmo.

Seu objetivo vai ao encontro dos objetivos das propostas: aprimorar a arte de dizer que o rei está nu. Mas o que fazer quando o rei pode ser mesmo mais bonito nu? Ou seja, como fazer a passagem entre o desvendamento puro e o desejo que assume um certo sentido?

Nesse quadro pode-se perguntar o que significa e como funciona a multiplicidade de leituras.

Tratar a leitura enquanto produção de sentido nos deixa à

vontade para pensarmos a leitura em qualquer tipo de texto, independente de apresentar um traçado ideológico, discriminador, irônico, moralista, etc. Vale aqui o movimento, a discussão, a construção de sentido que na interação do leitor com o texto se faz.

Nesse sentido, o que podemos garantir é exatamente o lugar de confronto entre as leituras produzidas pelos alunos-sujeitos. É na tensão entre sujeito, história e linguagem que teremos condições de perceber as múltiplas leituras.

Mas afinal o que vem a ser uma apropriação e uma expropriação de sentido?

Aqui, longe de apresentar definições revelo apenas intuições.

Se entendermos que a apropriação seria a inscrição do sujeito no sistema, o sujeito se apropriaria de um sentido, dominando-o, reconhecendo-o. Seria um movimento ativo. E na sala de aula, o aluno-sujeito, mostra o quanto já apropriou, ele já traz alguns sentidos "consensuais", por assim dizer, que estão traçados na sociedade. E nesse lugar — sala de aula — ele aluno sujeito ainda faz uma outra apropriação: a orientação para leitura seja em que área for, evidencia uma possibilidade de apropriação de sentido. É importante? Sem dúvida. Mas...

Já a expropriação seria o movimento que estilhaçaria o sentido reconhecido, revelando a tensão dos lugares do sentido. E na sala de aula a expropriação se daria também em relação ao próprio contexto, uma vez que o espaço onde se dá a leitura representa um dado a mais na produção de sentido.

Tentando clarear, faço um pequeno relato de experiência:

•Diante do poema:

Ecologia é

Um dia da caça
o outro da pesca

fiz a seguinte pergunta:

O que está sendo definido?

Alguns alunos responderam: ecologia — o equilíbrio, um dia se caça, no outro se pesca então está garantido o equilíbrio da natureza.

Outros: que a ecologia quer dizer destruição — Ecologia não significa nada.

Outros que era uma brincadeira para chamar a atenção para o problema da preservação do meio ambiente.

A primeira resposta revela que o aluno se apropriou de um discurso social que diz de um equilíbrio ecológico e não consegui ler a ironia, mas revela os seus limites de produção de sentido.

Já as outras duas respostas nos mostram que os sujeitos conseguiram reler o discurso social, e estilizaram o que era conhecido.

Um outro exemplo:

"Ninguém se olha
Ninguém se mexe
Ninguém preocupa com a nossa dor."

Perguntado sobre o clima do poema um aluno responde:

Um clima legal, o cara devia estar no maior "barato"...

Ora aqui, a meu ver a leitura produzida não representa uma expropriação de sentido, mas antes uma ilusão do sujeito como fonte de sentido.

Não quero dizer com isso que os dois movimentos — a apropriação e a expropriação de sentido — ocorram em etapas distintas, eles se entrelaçam, o que mostra que é possível promover a passagem de uma a outro.

Reitero, aqui, que a expropriação não ocorre porque um texto favoreça uma ideologia, nem que seria esse movimento responsável pela formação do aluno crítico, mesmo porque não estamos formando militantes.

E a metodologia para promover a expropriação?

Parece-me que a expropriação acontece independentemente de uma metodologia específica. Além disso, é o professor-leitor que irá acionar os processos, no sentido de insinuar a possibilidade de ruptura. Seja apresentando propostas que discutam os pressupostos de um texto, ou a organização lingüística, ou discutindo as formações discursivas, ou ainda fazendo uma reflexão que passe pela estilística.

É o professor-leitor — sujeito que, valendo-se de um metatexto poderá garantir a reflexão, os confrontos entre as leituras na sala de aula, como mediador das múltiplas leituras de um texto.

Parece-me que ao assumir um certo sentido, enquanto dado, não garante sequer a leitura do sentido, mas apenas sua nomea-

ção.

A lição já sabemos de cor, só nos resta aprender, diz Beto Guedes. Os sentidos são conhecidos, resta saber como funcionam, como se sustentam, para que servem. De quantas maneiras pode-se produzir um sentido discriminador sobre a mulher? Ou quais são as roupagens moralistas dos discursos atuais? De quantas maneiras já se falou do amor? E o que encanta? Como e o que significa ser um romântico hoje? O que faz com que alguns, ou muitos textos, permaneçam através do tempo?

Há que se promover um reconhecimento por que o leitor se encontra diante de um outro, mas há que se promover uma discussão do olhar do outro, de como se percebe esse outro, para que aconteça uma "descolocação de verdades". E aí fazer como com Caetano:

"Mas é ao mesmo tempo bela e banguela a Baía de Guanabara..."

Mas afinal o que nos angustia? E aí falo junto com o personagem de Jabor em Eu sei que vou te amar...

"Mulher, me escuta... não é possível, deve haver a possibilidade de um ser humano escutar o outro um dia... eu sempre tenho a sensação que você não me entendeu nunca... ou melhor... eu sempre sinto que fico aquém das palavras... eu nunca consegui passar o que sinto... o que sinto por você... eu queria... eu sei que é loucura... dizer uma palavra e atingir a significação plena... ser entendido, entende?"

Esse desejo de marcar para o outro o caminho a ser

percorrido, de ser exato, de parecer exato, de se fazer exato para o outro, é essa a nossa angústia, não deixar dúvidas. E aí dizer ao outro: eis o mistério da fé, assegura o meu lugar, e pode até de uma certa maneira assegurar o lugar do outro. Um pode até parecer feliz porque capturou o que o outro lhe dizia. Mas esse movimento revela um jogo perigoso, as verdades são simuladas, e joga-se um jogo do quem captura quem, quem domina quem.

Assim como o personagem de Jabor temos consciência de que dificilmente conseguimos garantir algum sentido e isso nos exaspera, nos deixa inseguros. E o que mais desconcerta, incomoda, é quando um mais ousado é capaz de dizer: mas isso estava no seu texto.

Então se o outro estilhaçou algo que reconheceu e fez o corte do seu desejo, é porque existe algo que promove a indeterminação do sentido para além das determinações do sujeito, da história ou do código:

"Eu quero você como eu quero"; o fato de não conseguir transformar o outro em arte final nos causa uma imensa frustração e com isso ficamos nos perguntando:

Onde foi que eu errei..." Léo Jaime.

Catemos de Fosquist; V. 6

LITR

80
C1
19
V.6