

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO, APLICADAS A TEXTOS JORNALÍSTICOS

Elizete Firak¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o processo de leitura, segundo a concepção sociinteracionista da linguagem e a necessidade de uma nova prática para o ensino da leitura, baseada em estratégias metacognitivas de compreensão leitora e no desenvolvimento de habilidades lingüísticas dos alunos, que lhes propiciem a possibilidade de analisar criticamente a linguagem, chegando à construção de sentido de textos, especificamente de gêneros textuais do mundo jornalístico, tais como a notícia, o artigo, a reportagem, o editorial, a entrevista e a resenha crítica. Propõe-se para as aulas de leitura, para auxiliar o trabalho docente, um roteiro para estudo de texto, com o objetivo de levar os alunos a uma leitura crítica dos referidos textos.

Palavras-chave: Ensino, leitura, estratégias de leitura, textos jornalísticos, gêneros textuais e Ensino Médio.

ABSTRACT

The present article has the objective of discussing about the process of reading, according to the social interactionist conception of language, and the necessity of a new work with reading practice, founded in metacognitive strategies of reading comprehension and in the developing of students' language skills, which can give them the possibility of analyzing language in a critical way to reach the sense construction of texts, specifically textual genders of the journalistic world, such as news, articles, reportages, editorials, interviews and critical descriptions. It offers teachers a reading schedule to help them leading their students to a critical reading of those texts.

Keywords: Teaching, reading, strategies of reading, journalistic texts, textual genders and High School.

INTRODUÇÃO

Numerosos e variados são os estudos sobre a linguagem que ampliaram e desenvolveram a Lingüística. Dentre eles surgiram muitas teorias sobre o texto e o processo de aquisição da competência leitora e, igualmente, são várias as óticas e

¹ Licenciada em Letras pela UEPG, pós-graduada em Teoria Literária aplicada à Literatura Brasileira pela UNICENTRO, e em Língua Portuguesa pela UEPG, docente na rede pública do Estado do Paraná, desde 1994, atuando atualmente no Colégio Estadual Presidente Vargas, em Telêmaco Borba, desde 2003.

concepções sobre a leitura e a escrita. Neste artigo, vamos nos apropriar da concepção de que a leitura não é somente a decodificação da escrita, mas, “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico” (Kleiman, 2004, p.12), e, ainda, “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (Kleiman, 2004, p.10).

Baseando-nos nessa visão, desenvolvemos uma proposta pedagógica, fundamentada em um roteiro para estudo de textos, visando o ensino e a aplicação de estratégias de leitura em gêneros textuais, como artigos, reportagens, resenhas críticas, entrevistas, notícias e editoriais, publicados em revistas de circulação nacional; essa proposta envolvia também a produção e a publicação desses gêneros em uma “revista escolar”, a fim de possibilitarmos aos alunos o aprimoramento de sua capacidade lingüística para ler e produzir textos com competência, e, igualmente, desenvolvermos seu senso crítico.

Essa proposta foi implementada no Colégio Estadual Presidente Vargas, no Município de Telêmaco Borba, onde atuamos como docente em turmas de segunda e terceira séries do Ensino Médio. Realizou-se em cinco etapas. A primeira teve início em fevereiro do corrente e caracterizou-se na aplicação de um teste diagnóstico para se verificar a competência leitora dos alunos, utilizando-se uma prova de Língua Portuguesa de um vestibular da UEPG. Constatou-se que a maioria dos alunos tiveram dificuldades em fazer a leitura, apresentando um baixo índice de acertos no referido teste.

A segunda etapa deu-se em março e abril, quando foram ministradas aulas de leitura com os gêneros notícia e entrevista, aplicando-se o roteiro para estudo de texto, que continha estratégias de leitura; e também, aulas de produção desses gêneros textuais analisados.

Na terceira etapa, ocorrida de maio a princípio de julho, foram trabalhadas outras aulas de leitura e produção de textos com os gêneros resenha crítica e editorial, novamente aplicando-se o roteiro de leitura da segunda etapa.

Na quarta etapa, de agosto a setembro, foi concluído o trabalho de leitura e produção textual com os gêneros reportagem e artigo; e, finalmente, na quinta etapa, de outubro a novembro, procedeu-se à seleção de textos produzidos pelos alunos, para a organização da revista da turma, a qual foi concluída e colocada em exposição, em painéis no saguão principal do colégio.

1. PROCESSO DE LEITURA

Para o senso comum, realizar a leitura é oralizar um texto escrito e, de acordo com essa ótica, a escola, por muito tempo, opera com a concepção de que “ler é decodificar a escrita”, e ela ainda se faz presente em vários métodos escolares de ensino da leitura.

Dessa forma, conforme Colomer e Camps (2002, p.30), a leitura constitui-se num processo ascendente em que se supõe que o leitor se fixa nos níveis inferiores do texto, ou seja, nos sinais gráficos e nas palavras, para ir formando as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para acompanhar esse processo, o leitor deve decifrar os signos, transformá-los em fala, mesmo que seja uma soletração; ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada palavra, frase, parágrafos e uni-los uns aos outros para que esse conjunto lhe possibilite o significado global do texto.

Porém, muitos estudos aprofundados da psicologia experimental², efetuados a partir dos anos 50, revelaram que, o significado não é recebido através da oralidade, pois há muitos outros mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito, formando um processo descendente, não atuando como o anterior, isto é, da oralização do texto à compreensão do leitor, mas na direção inversa, da mente do leitor para o texto. Assim, ao proceder à leitura, a pessoa executa um ato de raciocínio, para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que “escutar” é o que faz para obter informação da língua oral. Como diz a autora:

(...)durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc) entre os elementos do texto, etc.(COLOMER, 2002, p.31)

Para ela, associando-se esses dois processos de leitura – de baixo para cima e de cima para baixo, teremos o modelo interativo de leitura, em que está a

² Pesquisas sobre a percepção sensorial, que contribuíram para esclarecer, entre outros aspectos, a forma como se vê um texto ao lê-lo ou a relação que existe entre visão, oralização e velocidade leitora. Mas foi na década de 80, a partir dos progressos realizados por várias disciplinas desde os anos 60 – com o desenvolvimento da psicologia cognitiva, os estudos sobre inteligência artificial a partir da aparição da informática e dos avanços da lingüística textual -, que as pesquisas sobre leitura voltaram a atenção para o processo de compreensão do texto e deram um grande salto adiante na descrição da leitura. (COLOMER, 2002).

idéia básica de que ao ler, uma pessoa imagina que um texto possui um significado, e vai buscá-lo por meio de pistas visuais, bem como através da utilização de mecanismos mentais que lhe permitem atribuir um sentido, ou seja, entender o texto. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois sub-processos, que ocorrem ao mesmo tempo e em íntima interdependência (COLOMER, 2002) .

A partir desse modelo de leitura, Kleiman (2004, p.10) propõe uma nova concepção para o ensino de leitura – a concepção sócio-interativa – defendida como uma alternativa para substituir a concepção utilizada na escola, obsoleta e empobrecida – a da leitura como decodificação. Para essa autora, que segue a orientação dos estudos de Vygosty e dos pedagogos neovygotskianos, para se chegar ao ensino/aprendizagem eficientes, a leitura precisa ser uma atividade de compreensão, resultante de uma prática social e interativa entre textos, leituras e interlocutores. Assim, para ela, a aprendizagem – no caso, o aprender a ler – ocorrerá por meio da interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Com a palavra a autora:

A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exeqüíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância. (KLEIMAN, 2004. p.10).

Portanto, a “estrela-guia” que norteará nosso trabalho será a concepção sócio-interacionista da leitura.

2. UMA NOVA PRÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA

Sob essa nova perspectiva quanto à leitura e seu ensino, para Kleiman (2004, p.49) ainda, cabe ao professor auxiliar o aluno a construir o sentido do texto, utilizando o ensino do código como instrumento para a leitura, colocando-o como foco do trabalho com o texto – e este se caracterizaria por um lado, como o ensino de estratégias de leitura e por outro, como o desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Para essa autora, as estratégias de leitura seriam atividades regulares para abordar o texto. Elas podem ser concebidas quando se dá a compreensão do texto,

que é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, das respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos e das paráfrases que faz – enfim, da maneira como ele trabalha com o texto – se sublinha, se passa os olhos rapidamente, se relê (KLEIMAN, 2004, p.49).

Ela classifica as estratégias do leitor em: **cognitivas** e **metacognitivas**. As primeiras seriam as operações inconscientes do leitor, como por exemplo, o fatiamento sintático, que é uma operação necessária para a leitura que o leitor realiza ou não, rápida ou cuidadosamente, dependendo das necessidades do momento e que não pode descrever, pois se trata de um conhecimento implícito e muito difícil de ser explicado pelos indivíduos. As segundas, as metacognitivas se configurariam nas operações conscientes, realizadas com alguma finalidade; o indivíduo é capaz de explicar sua ação, como a utiliza e, desse modo, como exerce o seu controle, poderá dizer se está ou não entendendo um texto, e para que ele está fazendo a leitura (KLEIMAN, 2004, p.50).

3. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Outra pesquisadora da área de leitura que adota uma abordagem psicolinguística é Sole (1998). Para essa autora, as estratégias para a compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, p. 69).

Mais adiante, essa autora salienta que no ensino da leitura devem ser considerados a elaboração e o uso de procedimentos gerais, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leituras múltiplas e variadas .

Ela aponta as seguintes estratégias para o leitor utilizar e poder compreender o que está lendo:

- **Antes da leitura:** estratégias para o leitor se dotar de objetivos de leitura e atualizar os conhecimentos prévios relevantes;
- **Durante a leitura:** estratégias que permitem o leitor estabelecer inferências, rever e comprovar sua compreensão enquanto lê e tomar decisões apropriadas diante de erros ou falhas nessa compreensão;

- **Depois da leitura:** estratégias para o leitor recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que obteve quando leu.

ANTES DA LEITURA

3.1.1. Motivação para a leitura:

Não se deve iniciar nenhuma atividade de leitura sem que os alunos sejam motivados para ela, isto é, sem que lhe atribuam sentido. Assim, eles devem saber o que fazer, conhecer os objetivos que se pretende alcançar com a leitura, devem sentir que são capazes de fazê-la.

3.1.2. Objetivos da leitura:

Os objetivos dos leitores com relação a um texto são muito variados, assim o professor deve considerar no ensino, objetivos gerais, tais como:

- **Ler para obter uma informação precisa:** é a leitura que se realiza para encontrar algum dado, como por exemplo, consultar um dicionário ou uma lista telefônica;
- **Ler para seguir instruções:** é a leitura que permite se fazer algo concreto, como por exemplo, ler a receita de um bolo, um manual de aparelho eletrônico;
- **Ler para obter uma informação de caráter geral:** é a leitura que se faz quando se quer saber de que trata um texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo;
- **Ler para aprender:** é uma leitura com características diferentes das anteriores, pois quando se lê para estudar, o leitor sente-se mergulhado num processo de auto-interrogação, de estabelecer relações com o que já sabe, de fazer recapitulações e sínteses. É comum elaborar resumos e esquemas, anotar as dúvidas, estratégias essas, que permitem a elaboração de significados caracterizadores da aprendizagem;

- **Ler para revisar um escrito próprio:** é uma leitura crítica, que poderá levar o aluno a melhorar sua escrita, pois quando se lê o que se escreveu, o autor revisa a adequação do texto que produziu para transmitir o significado que o levou a escrevê-lo. Assim, a leitura exerce um papel de controle;
- **Ler por prazer:** nessa leitura o que importa é a experiência emocional que ela despertou. Assim, é importante que o leitor vá elaborando seus critérios para selecionar os textos que lê, bem como, para avaliá-los e criticá-los;
- **Ler para verificar o que se compreendeu:** nesse caso, os alunos devem dar conta da sua compreensão, respondendo a perguntas sobre texto, fazendo sua recapitulação.

3.1.3. Ativar o conhecimento prévio:

É necessário que o professor verifique constantemente qual o conhecimento prévio e/ou enciclopédico que os alunos trazem, pois eles condicionam enormemente a construção do sentido; não se referem apenas aos conceitos dos alunos, mas também aos seus interesses, expectativas, vivências. Dessa forma, o professor deve:

- Dar alguma explicação geral sobre o texto a ser lido, seu tema ou conteúdo, o tipo textual, para que os alunos possam relacioná-lo às suas experiências. Ao combinar essas informações com os objetivos para a leitura, eles possuirão, antes de iniciar a leitura um esquema ou plano que lhes dirá sobre o que fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler;
- Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto, o que poderá ativar seus conhecimentos. Assim, é interessante comentar sobre os títulos e subtítulos, ilustrações, gráficos, sublinhados, palavras-chave e expressões como “A idéia fundamental que se pretende transmitir...”, “um exemplo do que se quer dizer...”, e outros indicadores;
- Incentivar os alunos a comentarem o que sabem sobre o tema ou assunto, substituindo a explanação do professor.

3.1.4. Fazer previsões sobre o texto:

O professor deve estimular os alunos a fazer hipóteses e previsões e sua verificação. Também pode se basear no tipo textual, nos títulos, ilustrações etc., e nas experiências dos alunos. Pode perguntar, por exemplo, o que pensa que vai encontrar no texto, de que ele vai tratar e pedir para que veja se as suas previsões se concretizaram;

3.1.5 Incentivar a formulação de perguntas sobre o texto:

Nesse caso, os alunos podem interrogar uns aos outros ou se auto-interrogar, assumindo a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Estarão não somente utilizando o seu conhecimento anterior mas também se conscientizando sobre o que sabem ou não sabem sobre o assunto do qual o texto trata. É importante que as perguntas que possam surgir estejam de conformidade com o objetivo geral da leitura do texto. Por exemplo, quando se trata de um texto expositivo, sua organização orienta quanto à informação que ele contém e, assim, a fazer com que as perguntas formuladas antes da leitura afetem seu conteúdo essencial; mas se se tratar de um texto causa/efeito, as questões se relacionarão aos fatos ou problemas e aos efeitos que eles causam; e, finalmente, um texto expositivo-comparativo conduzirá a perguntas sobre as semelhanças e as diferenças entre fatos ou conceitos nele contidos.

3.2 DURANTE A LEITURA

3.2.1 Tarefas de leitura compartilhada:

Nesse caso, professor e alunos revezam-se e trocam seus papéis na organização da tarefa de leitura. Primeiramente, deve acontecer uma demonstração do modelo do professor e, em seguida, o assumir progressivo de responsabilidades de parte dos alunos, em torno de quatro estratégias importantes para uma leitura eficiente: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as idéias do texto. Quando os alunos se acostumarem com esse trabalho, poderão ser organizadas

situações de pequenos grupos ou duplas, nos quais cada participante se reveza para assumir a função de diretor.

3.2.2 A leitura independente:

Além de incentivar a leitura por fruição, todos os professores e não exclusivamente os de Língua Portuguesa, podem se propor o objetivo de se usar certas estratégias em tarefas de leitura individual. Pode-se, por exemplo, fornecer aos alunos materiais preparados para que eles pratiquem por sua própria conta algumas estratégias já utilizadas nas aulas de leitura. Estes materiais podem se relacionar a diferentes objetivos de leitura, como por exemplo, se que se propõe é que os alunos realizem previsões sobre o que estão lendo, podem ser inseridas ao longo do texto questões que o façam formular hipóteses sobre o que pensa que vai acontecer na seqüência; se se pretende trabalhar o controle da compreensão, pode-se dar aos alunos um texto que contenha erros ou incoerências, pedindo que eles as encontrem, ou então não lhes pedir nada, para ver se as localizam; também pode ser feito um trabalho através de textos com lacunas, para que os alunos façam inferências, importando aqui, não a exatidão das palavras ou frases, mas a coerência da resposta, que constitui a prova de que ocorreu a compreensão.

3.2.3 Os erros e as lacunas da compreensão:

De acordo com Collins e Smith (1980) citados por Solé (1998, p128), esses problemas se referem à compreensão de palavras, de frases, nas relações entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais. Dessa forma, as lacunas na compreensão podem advir do fato de não se conhecer algum dos elementos citados ou ao fato de o significado dado pelo leitor não ser compatível com a construção do sentido do texto. Igualmente podem existir vários sentidos possíveis para a palavra, frase ou para um trecho, e, assim, a dificuldade está em se decidir qual o mais adequado. As dificuldades mais corriqueiras em se considerando o texto em sua totalidade relacionam-se à impossibilidade de se determinar o tema, de identificar a mensagem ou à incapacidade de entender por que certos acontecimentos ocorrem. Estratégias que interrompem bruscamente a leitura, como consultar o dicionário ou fazer perguntas ao professor só são válidas caso a palavra em questão for

absolutamente necessária para a compreensão do texto, pois quando o leitor interrompe a leitura, ele perde a concentração. Assim, é importante se ensinar estratégias e também que aquelas que interrompem a leitura só devem ser utilizadas quando ocorrer uma necessidade real; e, quando uma palavra, frase ou fragmento não forem importantes para a compreensão, o mais certo a fazer é aconselhar o aluno a ignorá-la e continuar a ler. Isso dá resultado e é um procedimento muito utilizado por leitores proficientes, que realizam uma leitura rápida e eficaz. Porém, pode não funcionar, então é preciso recorrer a consultas (ao dicionário, aos colegas ou ao professor).

3.3 DEPOIS DA LEITURA

3.3.1 A idéia principal:

Informa sobre o enunciado ou enunciados mais importantes de que o autor se utiliza para explicar o tema, aquilo do que trata um texto e pode expressar perante uma palavra ou uma expressão. Ela pode estar evidente no texto e surgir em qualquer ponto dele ou pode estar implícita; pode estar construída em uma frase ou mais e fornece maior informação. Para localizá-la, basta responder à seguinte pergunta: qual é a idéia mais importante que o escritor quer explicitar com referência ao tema?

3.3.2 O resumo:

A elaboração de resumos é uma das estratégias necessárias para se chegar ao tema de um texto, para identificar a idéia principal e as idéias secundárias. Assim, é fundamental que os alunos compreendam por que precisam fazer resumos, que vejam resumos prontos, que o façam conjuntamente com o professor e que utilizem essa estratégia de maneira independente. O resumo é uma ferramenta ótima para se saber o que aprendeu e o que falta aprender; ele é uma genuína estratégia para a aquisição do conhecimento.

3.3.3 Formular e responder a perguntas:

É um procedimento muito utilizados nas salas de aula, depois da leitura, e, em geral, consta também nos livros didáticos. Além de aparecer como uma atividade de ensino, é muito comum ser utilizada para a avaliação da compreensão. É importante elucidar, segundo Solé, que:

ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p.155).

De acordo, ainda, com a autora (Solé, 1998, p.156) que se fundamentou nos trabalhos de Pearson e Johnson (1978), as perguntas podem ser:

- Perguntas de resposta literal, que se encontram diretamente no texto;
- Perguntas cuja resposta pode ser depreendida, mas que requer que o aluno relacione diversos elementos do texto e que faça alguma inferência;
- Perguntas pessoais, que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser inferida do mesmo, requerem conhecimento prévio ou a opinião do aluno.

4. AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E A LEITURA

As habilidades lingüísticas, conforme Kleiman (2004, p.66), caracterizam-se pelas “capacidades específicas, cujo conjunto compõem nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos”.

Elas vão desde a aplicação do conhecimento da gramática para captar relações entre as palavras, até o uso do vocabulário para notar estruturas textuais, atitudes e intenções. Não fazem parte somente da leitura, mas demonstram correlações intensas com a capacidade de ler. Desse modo, quem as possui é um bom leitor.

Para se ensiná-las, seria preciso trabalhar o texto para que o aluno seja capaz de usar seu conhecimento gramatical interiorizado, tanto o morfossintático como o semântico, e também de identificar palavras instantaneamente.

Psicólogos e educadores preocupados com o assunto apontam como o conjunto de habilidades de leitura as seguintes capacidades: a de perceber a

estrutura do texto, a de inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, ou seja, capacidade para atribuir uma intenção, a de fazer paráfrases do texto.

4.1 IDENTIFICAR A ESTRUTURA:

Para se entender os conceitos relativos à estrutura do texto deve-se levar em conta dois aspectos globais: a **macroestrutura**, relacionado ao assunto, e a **superestrutura**, que está ligado ao gênero, e é uma armação que sustenta o assunto.

4.2 ANÁLISE CRÍTICA DA LINGUAGEM

Ela procura os significados de cunho social que possam ser depreendidos nas relações inter-pessoais entre autor e leitor, nas categorias e classes gramaticais, nos processos de transformações sintáticas. Realizando a análise, segundo Kleiman, pode-se:

perceber significados sociais na gramática, pois as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua. (KLEIMAN, 2004, p.95)

Dessa forma, com referência, por exemplo, às classes gramaticais, no caso da identificação de um objeto a partir da adjetivação, de acordo com um ensino de gramática com uma perspectiva analítica crítica, não interessa saber que o adjetivo modifica ou atribui qualidades ao nome, mas sim que através dele o falante descreve ou identifica, dentro do conjunto de objetos nomeados pela palavra, aquele sobre o qual ele está tratando, e que seu interlocutor começa a identificá-lo dessa perspectiva, podendo aceitá-la ou não.

Quanto ainda ao adjetivo, conforme a análise crítica, ele pode categorizar, dar nomes aos indivíduos: o machista, o tuberculoso, o analfabeto. Desse modo, ao categorizar alguém analfabeto, destacou-se apenas aquele aspecto da pessoa, apagando outros também importantes. É evidente que essa categorização serve a objetivos específicos e os leitores devem estar atento a eles.

Outro exemplo do tipo de trabalho com a gramática que pode ser objeto da análise crítica é a “nominalização”, como em: “A dívida com a prefeitura é alta”, enunciado que omite os participantes ou agentes, por exemplo, quem está devendo e o tempo em que a ação aconteceu, isto é, há quanto tempo se deve. Essas informações entram, quando a estrutura frasal é transitiva: “o empresário está devendo muito para a prefeitura há anos”.

Esses exemplos podem desenvolver a capacidade do aluno perceber a relação entre forma e significado e como esse se relaciona aos objetivos e intenções do autor.

Ler diversos textos sobre um mesmo assunto pode criar condições perante o contraste e a comparação, de o aluno desenvolver a capacidade de análise crítica do uso da linguagem e, assim, descobrir as intenções do autor.

Portanto, a leitura, após essa análise, adquire novamente sua condição de prática social, uma vez que o leitor se posiciona como sujeito e não apenas objeto de ensino e também passa a ver o autor como sujeito. Dessa forma, a leitura passa a ser interação,

uma relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum e definem um objeto a partir de uma perspectiva semelhante, aquela proposta do autor, o que constitui um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor re-significa a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor.”
(Kleiman)

Conforme Abaurre; Pontara e Fadel (2000, p.29) são outros aspectos importantes a se observar na análise textual:

a) Contexto e interlocução:

Conforme as autoras, um “texto é uma manifestação lingüística produzida por alguém em determinado contexto, ou seja, situação concreta, com determinada intenção” (2000, p.29). Ele é sempre dirigido a outrem, um interlocutor. Assim, estabelecem-se diversos tipos de interlocução, conforme o momento de produção do texto, podendo-se até dizer que o sentido dos textos é construído na interação entre seu autor e interlocutor.

Se não se levar em conta, em certos casos, o contexto no momento da interpretação de um texto, o leitor estará impossibilitado de compreender a intenção do autor ao produzi-lo.

Como já foi observado, o leitor é o interlocutor do texto, é a ele que o autor se dirige preferencialmente, ou melhor, em quem pensa no momento que produz seu texto. Desse modo, pode-se dizer que existe para cada texto não somente um contexto, mas também um interlocutor preferencial. Para identificá-lo, deve-se levar em conta dois aspectos: o assunto do texto e suas características formais. Assim, há que se considerar que não é possível interpretar e escrever bons textos sem controlar bem esses aspectos – contexto e interlocutor – que constituem qualquer situação de interlocução.

b) Sentido e contexto:

Somente se constrói o sentido dos textos, em qualquer contexto ao se fazer um exercício de interpretação, a partir do qual os significados das palavras e de suas combinações são verificados em determinadas situações, buscando-se o que melhor se adapta ao contexto de enunciação. Os falantes aprendem desde muito cedo a considerar o contexto em que os enunciados são produzidos, em sua tarefa de interpretá-los adequadamente. Isso se faz contínua e inconscientemente e revela a sensibilidade dos indivíduos para o fato de que a linguagem não tem uma significação imutável, estando seu sentido relacionado a fatores de natureza pragmática.

c) Pressuposição:

É um conhecimento de que o falante e/ou autor espera que seu interlocutor e/ou leitor possua, capacitando-o a assimilar o que é dito ou escrito, em certo contexto. Sempre se pressupõe que o interlocutor considere dados do contexto e, quando necessário complemente as informações através de um raciocínio analítico, fundamentando em suas experiências prévias, para assim poder construir o sentido dos enunciados.

d) Implícito:

É algo não revelado, mas subentendido, sugerido no contexto. Em várias situações o que não é dito, mas sugerido importa muito mais do que o que está óbvio; e, além disso, a incapacidade de se compreender os implícitos faz com que o leitor fique detido somente ao sentido literal do texto, isto é, àquele em que as palavras valem pelo que são e não pelo que podem dar a entender.

e) Inferências:

Inferir (ou deduzir) alguma coisa define-se como o processo de raciocínio através do qual se conclui algo a partir de uma coisa já conhecida. Dessa forma, para se chegar a uma inferência precisamos comparar os dados de um texto com o nosso conhecimento da realidade.

f) Intertextualidade:

É a relação estabelecida entre dois textos, quando um deles se refere a elementos contidos no outro, os quais podem se relacionar ao seu conteúdo, ou à sua forma. Estabelecendo a intertextualidade, o autor cria uma interação entre os sentidos dos dois textos, permitindo assim, a construção de um terceiro sentido. Ao identificarmos uma intertextualidade, é importante levarmos em conta o sentido do texto original para podermos determinar com que intenção ele foi referido pelo autor do novo texto. Ao se fazer, portanto, esse exercício de comparação, obter-se-á a melhor chave de leitura da intertextualidade.

g) Atribuir intencionalidade:

Interpretar as pistas locais e do contexto, num texto, implica em descobrir uma intencionalidade do autor. Assim, o aluno precisa entender a leitura como comunicação e interlocução, ou seja, que o texto foi escrito para dizer e mediante isso, persuadir, chocar, enganar. O professor deve criar condições para ele aos poucos desenvolver sua capacidade de apreender a relação entre a função do texto e a intencionalidade. Para isso, não é suficiente apenas analisar como é o funcionamento da linguagem no texto, mas também como ela está a serviço do autor, de suas intenções. É uma tarefa árdua e complexa, mas pode-se facilitá-la ao

se fornecer exemplos de análise, que levarão o aluno a observar elementos que posteriormente ele perceberá em outros textos.

5. A LEITURA E O SENSO CRÍTICO

Para Carraher (2003), analisar, discutir problemas de modo inteligente e racional, sem acatar automaticamente suas próprias opiniões ou as dos outros são atitudes de um sujeito com capacidade crítica. Esse senso crítico depende de um certo amadurecimento intelectual, que não é encontrado em crianças. Para se chegar a ele, é preciso desenvolver saberes, principalmente, por meio da leitura e da reflexão. De acordo com esse autor:

a leitura crítica de revistas e jornais produzidos para consumo em massa, bem como a avaliação crítica de filmes, de programas de televisão e de palestras, exigem a habilidade de analisar as distorções de discurso associadas a tais meios de comunicação. A leitura crítica exige que se reflita, por exemplo, sobre como os jornais apresentam informações, possivelmente demonstrando tendenciosidade e favorecendo certas posições. (CARRAHER, p.xxi)

Em decorrência disso, vemos que à escola, além de outras instituições sociais, cabe fazer um trabalho pedagógico direcionado ao desenvolvimento do senso crítico dos educandos, se queremos que as mudanças que tanto almejamos para nosso país, efetivamente ocorram e em um breve período de tempo, no caso daquelas que são as mais necessárias, principalmente, para a extinção das injustiças sociais.

6. PRATICANDO A ANÁLISE TEXTUAL

Para se ler criticamente, é importante ficar atento a todo e qualquer detalhe que o texto está mostrando. Para criar esse hábito de observação, sugerimos um roteiro de análise textual, baseado nos aspectos estudados anteriormente e que poderá auxiliar os alunos a desenvolverem uma leitura crítica.

6.1 ROTEIRO PARA ESTUDO DE TEXTO

6.1.1 Aplicando as estratégias metacognitivas de leitura

a) Antes da leitura o professor deverá:

Primeiro passo: realizar incentivação para a leitura do texto. Dependendo do texto, pode utilizar canções, filmes, vídeos ou outros recursos.

Segundo passo: estabelecer objetivo(s) para a leitura – para que/ por que o aluno vai ler o texto.

Terceiro passo: ativar o conhecimento prévio (conhecimento enciclopédico, experiências dos alunos). Pode dar esclarecimentos fazendo comentários que julgar necessários.

Quarto passo: fazer previsões, levantar hipóteses sobre o que vai ser lido, através do título, subtítulos, gráficos, mapas, ilustrações, fotos.

Quinto passo: incentivar a formulação de perguntas sobre o texto.

b) Durante a leitura:

Primeiro passo: realizar tarefas de leitura compartilhada. O professor e depois os alunos devem formular previsões sobre o texto (parágrafo a parágrafo), formular perguntas, esclarecer dúvidas, resumir idéias.

Segundo passo: realizar tarefas de leitura independente. Os alunos deverão formular hipóteses sobre o que vai acontecer na seqüência do texto.

Terceiro passo: verificar se houve erros ou lacunas no processo de compreensão da leitura. Em caso afirmativo, o professor deverá verificar dúvidas quanto ao vocabulário, frases, trechos. Mas somente interromper a leitura caso seja realmente necessário.

c) Depois da leitura:

Primeiro passo: o aluno deve chegar à idéia principal do texto, respondendo à pergunta: qual é a idéia mais importante que o escritor quer explicitar com referência ao tema?

Segundo passo: o aluno deve elaborar um resumo do texto, ou o professor e os alunos deverão formular e responder perguntas, que podem ser: perguntas de resposta literal, perguntas que o levem a fazer inferências, perguntas pessoais (extrapolação do texto). Aqui, nessa etapa, podem ser utilizadas algumas dinâmicas de leitura, de Rangel (1990,p58), tais como:

Observe a relação

- a) O professor solicita a um aluno que explique a introdução do texto;
- b) O professor solicita a um segundo aluno que explique a conclusão do texto;
- c) O professor solicita a um terceiro aluno que diga se houve ou não relação entre a introdução e a conclusão, *na forma explicada pelos colegas*, e por quê.

Ou:

O seu argumento é contra ou a favor?

- a) O professor solicita a um aluno que diga um argumento *a favor* do texto;
- b) O professor solicita a um segundo aluno que diga um argumento *contra* o texto;
- c) O professor solicita a um terceiro aluno que diga com qual dos dois colegas concorda e por quê". (RANGEL, 1990, p.57)

Essas dinâmicas podem ser aplicadas a cada parágrafo ou conjunto de parágrafos. Há, ainda, da mesma autora, uma terceira dinâmica, bastante interessante:

Responda à sua pergunta

- a) O professor solicita a todos os alunos que elaborem e escrevam numa papeleta uma pergunta sobre o texto;
- b) O professor recolhe as papeletas, dobra-as e mistura-as;
- c) O professor solicita que um aluno *sorteie* uma das papeletas e leia a pergunta; em seguida, o colega que a escreveu deverá levantar-se e respondê-la". (RANGEL, 1990, p.48)

6.1.2 Construindo o sentido do texto

O aluno deverá:

Primeiro passo: identificar a estrutura do texto: macroestrutura e superestrutura.

Segundo passo: identificar contexto e interlocução.

Terceiro passo: verificar sentido e contexto.

Quarto passo: identificar pressupostos.

Quinto passo: identificar implícitos.

Sexto passo: fazer inferências.

Sétimo passo: verificar intertextualidade.

Oitavo passo: verificar se as previsões e hipóteses formuladas antes da leitura se concretizaram ou não.

Nono passo: concluir a análise, atribuindo a intencionalidade.

7. O ROTEIRO APLICADO NO GÊNERO TEXTUAL “EDITORIAL”

Editorial: “O mito da reforma agrária”

Autor: Hélio Gurovitz (Diretor de Redação)

Suporte: Revista ÉPOCA, 20/8/2007 – Ed. Globo

I. Aplicando estratégias metacognitivas de leitura

a) Antes da leitura:

Primeiro passo: incentivação para a leitura do texto com as canções “O cio da terra”, interpretada por Milton Nascimento e “Admirável Gado Novo”, interpretada por Zé Ramalho. E/ou a leitura do texto “Morte e Vida Severina”. O professor fez perguntas sobre as canções, qual o seu tema e assunto e a relação com o artigo que ia ser lido (uma hipótese)

Segundo passo: estabelecimento de objetivos para a leitura (Sugestões: ler para conhecer o gênero textual editorial, ler para debater sobre a reforma agrária).

Terceiro passo: verificação do conhecimento prévio. O professor perguntou aos alunos se leram ou ouviram comentários, notícias sobre a questão da reforma agrária.

Quarto passo: fez-se previsões, levantou-se hipóteses sobre o que ia ser lido.

Título: “O mito da reforma agrária” (O autor vai explicar por que a reforma agrária é um mito? Vai posicionar-se contra ou a favor da reforma agrária?)

Foto: A foto evidencia sucesso ou fracasso das pessoas que receberam terras através da reforma agrária?

Quinto passo: formulação de perguntas sobre o texto.

- O texto tratará da reforma agrária já feita ou a se fazer?
- O texto mostrará que a reforma agrária foi um sucesso ou um fracasso?
- O texto sugerirá como se deve fazer a reforma agrária?

b) Durante a leitura (prática oral ou escrita):

Primeiro passo: tarefas de leitura compartilhada. O professor perguntou qual o tema do texto; qual o assunto. Primeiramente, resumiu idéias/informações dos primeiros parágrafos, depois os alunos fizeram o mesmo com os demais parágrafos.

Segundo passo: leitura independente. O professor solicitou a um aluno que elaborasse uma pergunta sobre um parágrafo; em seguida o aluno indicou um colega para responder. Novamente o professor indicou outro aluno para formular nova pergunta sobre o parágrafo seguinte e indicou outro colega para responder. E assim sucessivamente.

Terceiro passo: erros e lacunas na compreensão. O professor verificou se houve dúvidas sobre palavras, frases ou trechos do texto.

c) Depois da leitura:

Primeiro passo: os alunos identificaram a idéia principal de cada parágrafo ou do texto. Responderam à pergunta: qual a idéia mais importante que o autor quer explicitar com referência ao tema?

Segundo passo: elaboração de um resumo do texto. Em seguida, o professor aplicou a dinâmica “O seu argumento é contra ou a favor?”

- O professor solicitou a um aluno que formulasse um argumento *a favor* do texto;
- O professor solicitou a um segundo aluno que formulasse um argumento *contra* o texto;
- O professor solicitou a um terceiro aluno que dissesse com qual dos dois colegas concordava e por quê”.

II. Construindo o sentido do texto

O aluno deveria:

Primeiro passo: identificar contexto e interlocução, respondendo: a que contexto se refere o texto? Que elementos do texto indicam esse contexto?

Considerando o texto transcrito, é possível identificar a que tipo de leitor se dirige, ou seja, quem é seu interlocutor preferencial? Quais as informações – explícitas ou não – que permitem identificar esse interlocutor?

Segundo passo: identificar a estrutura textual. *Macroestrutura:* qual é o tema do texto? *Superestrutura:* a que tipo e gênero textual pertence? Como se pode verificar isso?

Terceiro passo: verificar sentido e contexto. Como se pode resumir o texto? Quais suas idéias principais?

Quarto passo (aqui novamente se ativavam os conhecimentos prévios): o professor verificou se o aluno sabia o que era reforma agrária, quando ela começou

no Brasil, quais os movimentos que existem que lutam pela reforma agrária, o que já foi feito em direção a uma reforma agrária sem danos ao meio ambiente.

Quinto passo: verificar os implícitos, localizando alguma idéia/informação implícita no texto.

“Governos opostos, mas que realizaram assentamentos”

“A reforma agrária pode prejudicar o meio ambiente”

Sexto passo: fazer inferências, respondendo: os assentados têm provocado prejuízo para o meio ambiente? O Brasil precisa exportar em larga escala para poder ser competitivo no exterior e depende do agro-negócio, por isso, defende-se o agro-negócio.

Sétimo passo: verificar se há intertextualidade. O editorial faz relação/referência a outros textos? (Não há intertextualidade)

Oitavo passo: verificar se as hipóteses e as previsões antes da leitura se confirmaram.

Nono passo: atribuir intencionalidade. O aluno deverá responder: qual foi a intenção do autor/revista ao fazer o editorial? Existem “pistas textuais” que indicam essa intenção? Quais seriam elas?

8. A “REVISTA ESCOLAR”

As atividades realizadas com a linguagem, sejam orais ou escritas, precisam ser significativas para os alunos se os professores desejarem realmente promover a aprendizagem. Para que ela aconteça, é importante que eles saibam por que e para que estão fazendo a leitura e a produção dos textos. É preciso que eles compreendam que a língua exerce um papel primordial na sociedade, pois promove o desenvolvimento dos indivíduos – é por meio dela que se constrói e transmite o conhecimento.

A implantação de uma revista na escola pode levá-los a perceber esse papel e, igualmente, a se sentirem valorizados como indivíduos, a se motivarem mais, a se

engajarem no seu processo de formação, a conhecerem melhor sua comunidade e a desenvolverem o senso crítico para exercer sua cidadania, podendo produzir textos propondo melhorias para o meio onde vive.

Os professores podem, democraticamente, discutir com seus alunos como poderá ser organizada a revista, quais as suas seções, e quais os seus temas de interesse. É interessante prepararem aulas para o ensino de estratégias de leitura e aulas para a sua aplicação, com análise de diversos gêneros textuais, principalmente, aqueles que estão inseridos em revistas. Assim, os alunos, ao conhecerem a sua estrutura e a linguagem jornalística, terão mais facilidade para produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças tecnológicas tão presentes no nosso dia-a-dia exigem novas práticas na escola, para que essa possa estar a par do que acontece na moderna sociedade globalizada. Porém, novas práticas exigem melhores condições para que se possa colocá-las em ação. Ao implantarmos nossa proposta de leitura e produção textual enfrentamos muitas dificuldades, vindas, principalmente, da necessidade de se trabalhar com um cronograma fechado, com prazo para ser concluído. Por outro lado, também, muitas vezes, nosso trabalho docente precisou ser interrompido para ser realizado o trabalho com os outros conteúdos previstos nos planos de ação semestrais.

Para que se consiga uma significativa melhora, ou por que não dizer, o efetivo desenvolvimento da competência leitora do alunos, é necessário que se implante nas escolas um programa de leitura, com projetos para cada série, que proporcionem um trabalho constante e ininterrupto, e que envolvam os mais diversos gêneros textuais; porém, sempre tendo-se em vista, atividades em que se ensine estratégias de leitura, para que os alunos cheguem a uma análise crítica dos textos estudados e tenham a oportunidade de aprender a aprender, o que, de fato, deveria ser um dos principais objetivos a ser arduamente buscado pela escola.

Percebemos, ao término da implantação desse trabalho com a leitura, que muitos são os desafios a serem enfrentados por quem defende propostas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Mas se acreditamos que desafios e dificuldades aparecem para ser superados, então, nunca devemos desanimar,

mas corrigir, caso necessário, os pontos do percurso a ser cumprido, se realmente nos dispomos a alcançar com nossos alunos as vitórias de que tanto necessitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPS, Anna; COLOMER, Tereza. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARRAHER, David W. *Senso crítico: dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.