

A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE E CRÍTICO A PARTIR DE CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Maria Aparecida Garcia LOPES-ROSSI (Universidade de Taubaté)

ABSTRACT: This research is concerned with the development of reading abilities to discursive genres and with the construction of critical readers. It proposes four reading strategies which consider some specific characteristics of each discursive genre.

KEYWORDS: reading abilities; discursive genres; critical readers.

0. Introdução

No uso social da língua, os muitos significados que se podem construir para um texto – falado ou escrito – decorrem de um processo de inferências a partir de uma complexa inter-relação dos significados que se podem atribuir às palavras, à organização textual, aos aspectos visuais e gráficos que constituem um gênero discursivo, sendo todos esses elementos realizados num contexto enunciativo cujas características sócio-discursivas devem ser consideradas. O conceito bakhtiniano de gênero discursivo (Bakhtin, 1992) mostra-se muito apropriado a considerações sobre a construção de significados de um texto porque permite contemplar qualquer produção lingüística em seus aspectos lingüísticos, composicionais e discursivos – esses últimos entendidos como as condições de produção e de circulação do gênero. Proporciona, por isso, uma base conceitual muito interessante para a aplicação, em sala de aula, de projetos pedagógicos de leitura visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos diversos, nos vários níveis de escolaridade.

As teorias sobre leitura baseadas em pressupostos cognitivos e discursivos desenvolvidas ao longo das últimas décadas contribuíram, cada qual a sua maneira, para que o processo de leitura fosse melhor compreendido e o processo pedagógico voltado à leitura pudesse ser melhor conduzido. Moita Lopes (1996) sugere que as práticas pedagógicas de leitura sejam baseadas na associação de ambas as

abordagens, uma vez que o processo de leitura e o de formação de um leitor proficiente são muito complexos e não se esgotam numa única teoria. Nenhuma das duas vertentes, no entanto, enfoca um trabalho específico a partir de gêneros discursivos, como se propõe atualmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998).

Objetivamos mostrar, com esta pesquisa, a possibilidade de uma associação de vários aspectos dos modelos teóricos cognitivista (Kleiman, 1989 e 1993; Solé, 1998) e discursivo de leitura (Orlandi, 1988 e 1999; Possenti, 1999), a partir de uma releitura de seus principais aspectos à luz das características típicas dos gêneros discursivos. Especificamente, propomos quatro estratégias básicas (ou procedimentos) de leitura que podem ser utilizadas na leitura de qualquer gênero discursivo e que visam orientar o aluno-leitor na exploração das características constitutivas do gênero discursivo alvo da leitura, bem como de seu conteúdo específico.

Espera-se, assim, fornecer ao professor subsídios para uma prática teoricamente mais bem fundamentada, que não se reduza, no entanto, a uma receita. Para minimizar esse risco, o professor deve conhecer os principais fundamentos teóricos de um ensino baseado numa concepção sócio-enunciativa da linguagem e em projetos pedagógicos. As estratégias de leitura propostas nesta pesquisa fazem parte de projetos de leitura de diversos gêneros discursivos desenvolvidos em um Curso de Especialização (voltado a professores) e em um Curso de Letras, desde 2001. Os exemplos de leitura fornecidos nesta comunicação enfocam principalmente a reportagem publicada em jornais e revistas.

1. O trabalho com leitura na escola

Já é senso comum que grande parte dos alunos lê, mas não entende o que lê, no sentido de não conseguir comentar o texto, relacioná-lo com outras informações ou situações, perceber significados implícitos, executar uma tarefa a partir de instruções do texto, posicionar-se criticamente diante dele. Boa parte das causas desse problema pode estar na concepção de leitura como decodificação linear de um texto, como identificação das informações fornecidas explicitamente pelo autor, que, embora antiga e ultrapassada, ainda está presente nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos, como já constataram várias pesquisas, entre elas: Mendonça (1995, *apud* Mendonça 2001), Marcuschi (1997), Brandão e Micheletti (1997), Brandão (2000).

As pesquisas sobre leitura na abordagem cognitivista, especificamente do modelo interativista de leitura, mostraram que a compreensão envolve uma associação de conhecimentos de uma forma não-linear e esquematizada, com a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor (de mundo, lingüístico e textual), como se pode constatar em Kleiman (1989) e (1993), Solé (1995). A leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva. Os pesquisadores defendem a possibilidade de se ensinarem aos alunos estratégias metacognitivas de leitura, definidas a partir de pesquisas sobre o comportamento de leitores proficientes, que contribuem muito para que os alunos sejam mais bem sucedidos em suas leituras.

As pesquisas na área da Análise do Discurso consideram o leitor um sujeito sócio-historicamente constituído, o que o torna um leitor único em suas possibilidades de construção de sentidos a partir de um texto. Orlandi (1988) comenta que devemos considerar que a produção de um texto, bem como sua leitura, se dá em condições determinadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos. A impressão que quem escreve quer passar, a escolha de vocabulário, a apresentação (aspecto) do texto final, a imagem que o escritor tem de seu leitor, as relações de poder que se estabelecem entre quem produz e quem lê o texto, os condicionamentos sociais, culturais e ideológicos que envolvem o ato de produção de texto são alguns desses fatores que caracterizam os aspectos discursivos do texto. Um mesmo leitor, por sua vez, "não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores", como comenta Orlandi (1999: 153).

Ainda sobre as relações entre sujeito, história e linguagem, Orlandi (1999: 29-30) comenta o fato de a leitura de um texto verbal sempre poder ir além "do que fica na superfície das evidências". Os sentidos não estão "só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi."

Os modelos interativista e discursivo de leitura desenvolveram-se de forma independente, porém ambos oferecem subsídios importantes para o trabalho pedagógico. À luz do conceito de gênero discursivo, essa possibilidade torna-se mais compreensível e viável, como se argumenta a seguir.

Fazendo uma releitura, à luz do conceito de gêneros discursivos, de várias propostas de estratégias de leitura, propomos quatro estratégias que podem ser incorporadas à prática de leitura em sala de aula para a formação de um leitor mais proficiente e crítico. A aplicação de cada uma, no entanto, deve considerar as especificidades do gênero discursivo a ser lido. São elas: 1) ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero e no assunto específico daquele texto –, por meio de leitura global; 2) estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função assunto e das características do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido; 3) leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para consecução dos objetivos estabelecidos; 4) reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero discursivo.

Passemos às justificativas para cada estratégia proposta e aos comentários sobre sua orientação para os gêneros discursivos.

2. Ativação do conhecimento prévio antes da leitura

Gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (1992), são fruto da interação social dos participantes de uma situação de comunicação. Por isso, o processo lingüístico que se materializa pelas enunciações deve ser sempre considerado. Como explica Maingueneau (2001: 66-68), um gênero do discurso submete-se a certas condições de êxito, como: uma finalidade reconhecida pelo co-enunciador; o estatuto de parceiros legítimos – enunciador e co-enunciador(es); o lugar e o momento legítimos; uma organização textual típica.

As três primeiras condições mencionadas por esse autor enquadram-se no que chamamos de as características discursivas dos gêneros. Referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?, como já comentado em Lopes-Rossi (2002). Esse nível de conhecimento sobre o gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos

lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações no texto, o tom e o estilo, entre outros.

Discussões sobre esses aspectos devem ocorrer no início de um projeto de leitura. Feita essa introdução, passa-se às características lingüístico-textuais típicas do gênero e ao assunto do texto.

Cada gênero do discurso organiza-se de uma maneira típica. Alguns se submetem a uma organização mais rígida ou ritualizada em função das convenções sócio-historicamente estabelecidas. Devemos considerar como parte da organização textual não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais (inclusive aspectos gráficos) que compõem os gêneros discursivos.

A exploração inicial do assunto do texto a ser lido parte de uma leitura rápida de seus componentes mais destacados (fonte do texto, título, autor, data, sinais gráficos, cores, ilustrações, fotos, divisões do texto, legendas, notas, referências). Qualquer gênero discursivo escrito apresenta alguns elementos que são percebidos numa primeira observação. Se o leitor conhece o gênero discursivo a que pertence o texto, associa essas informações às suas condições de produção e pode melhor formular hipóteses e estabelecer inferências sobre o conteúdo do texto a ser lido, como já comentado. A interação dessas informações com o conhecimento de mundo do leitor – um sujeito sócio-historicamente constituído –, coloca-o na posição de poder decidir se interessa ler aquele texto, se o texto parece satisfazer a sua necessidade de leitura (para entretenimento, pesquisa, estudo, resolução de um problema, por exemplo) e de poder dimensionar o grau de dificuldade que aquele texto pode oferecer. É necessário que o aluno tenha acesso ao texto em seu suporte original – possa vê-lo, pelo menos –, caso o professor esteja trabalhando com cópias.

É interessante notar que a escola, tradicionalmente, não trabalha com essa estratégia de leitura global. Em geral os alunos lêem primeiro o texto, sem saber exatamente para quê (suspeitam que terão de responder a um questionário depois), e depois respondem a perguntas que teriam sido muito úteis antes da leitura do texto, como: *Qual é o título? Quem é o autor? Onde o texto foi publicado? Que tipo de texto é esse?*, como constata várias pesquisas já citadas. Uma reportagem, por exemplo, permite a construção de inúmeros significados já na leitura do título e do subtítulo, em função da escolha lexical do jornalista ou da organização da frase. O leitor entende qual é o assunto do texto e ainda, por exemplo, que a reportagem dá ênfase à figura do presidente se o título for algo como *Presidente recebe representantes do FMI em Brasília* ou que dá ênfase

aos membros do FMI se o título for algo como *Representantes do FMI chegam a Brasília*. Mas não apenas isso. Também são possíveis inferências a partir de tamanho das letras do título, tamanho do texto, foto ou ilustração, posição da reportagem na página – o que indica a importância atribuída ao assunto pela revista ou jornal –, tipo de jornal ou revista em que está publicada, tipo de leitor que o veículo de comunicação pretende atingir, posicionamento ideológico do veículo, data de publicação, composição gráfica do texto, entre outros, como comenta Lopes-Rossi (2003).

As teorias mais modernas de leitura assumem a importância do conhecimento prévio e da contextualização da leitura numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença. Por isso, a leitura detalhada do texto pode ficar comprometida se o conhecimento prévio do leitor não estiver ativado.

A observação da foto ou da ilustração no texto jornalístico, aqui tomado como exemplo para os comentários, merece atenção especial. O leitor pode enxergar na foto apenas no que ela tem de mais óbvio ou pode percebê-la como um elemento estrategicamente escolhido para apresentar de forma jocosa, ridícula, desqualificada certo personagem da vida pública, por exemplo. A foto pode revelar imediatamente o tom da reportagem. Como comenta Faria (2001: 234), “a comunicação pela imagem [...] ainda está marginalizada nas leituras do professor em sua prática docente. [...] Mais importante, porém, do que conhecer questões de técnicas fotográficas, é o estímulo ao espírito crítico e interpretativo do leitor, pesquisador de sentidos.”.

No processo de construção de inferências sobre os variados gêneros discursivos, as imagens e os aspectos gráficos têm importância fundamental. O termo “leitura” está sendo usado para a compreensão desses aspectos não-verbais do texto, porém é interessante considerar o que afirma Chartier (200) sobre o fato de que ler uma imagem pode ser entendido como metáfora já que o processo de leitura de uma imagem exige procedimentos de natureza diferentes dos exigidos para a leitura de texto verbal. O que nos interessa evidenciar é que o conhecimento do gênero permite ao leitor uma visão mais ampla sobre o texto que está sendo lido, inclusive sobre os aspectos não-verbais que, em muitos casos, são mais importantes que os verbais. Também o capacita a estabelecer objetivos de leitura pertinentes ao gênero, o que se constitui numa outra estratégia de leitura.

3. Estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido

Sugere-se que ainda antes da leitura detalhada do texto – mas depois da leitura global – sejam propostas algumas perguntas que se constituem em objetivos de leitura. Os alunos também podem participar da elaboração desses objetivos. A compreensão do texto melhora significativamente quando o leitor estabelece objetivos e propósitos claros para a leitura ou quando isso é feito pelo professor que solicita a leitura de um texto, como afirma Kleiman (1989). Pensando em gêneros discursivos, podemos afirmar que cada um, em função de suas condições de produção e de circulação, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura decorrentes da curiosidade que o assunto suscita e de outros que independem do assunto específico do texto.

No caso da reportagem, tendo se interessado pelo assunto a partir da leitura global, o leitor pode estabelecer sempre como objetivo de uma leitura detalhada desse gênero verificar detalhes sobre o assunto abordado no título. Um leitor proficiente desse gênero sabe que o título e o subtítulo já anunciam a informação essencial. O texto acrescenta detalhes. O leitor pode, também, estabelecer como objetivo ler o texto para verificar: se título e foto estão de acordo com o enfoque dado no texto, quais as fontes do jornalista, qual o tom da reportagem.

Exemplificando com uma propaganda, se o leitor se interessou pelo texto, depois da leitura global, é porque identificou o produto ou serviço que está sendo oferecido e, numa primeira hipótese, se sentiu atraído por ele, ou seja, foi seduzido pelos apelos da propaganda. Numa segunda hipótese, pode não ter sido seduzido, mas querer continuar a leitura para apreciar aquele texto. Pode, então, estabelecer como objetivo ler o texto em letras miúdas para verificar se realmente aquele produto tem as especificações técnicas suficientes para cumprir o que promete, ou pode querer lê-lo com atenção para saber preço do produto, condições de pagamento, endereço da loja, ou para apenas apreciar os recursos argumentativos usados na linguagem. A leitura detalhada da composição gráfica da propaganda impressa pode ter como objetivo verificar com que recursos gráficos aquela propaganda está procurando seduzir o público-alvo. Por isso, independentemente do produto anunciado, dois objetivos de leitura podem ser sempre propostos para a leitura da propaganda impressa: 1) Leitura atenta com o objetivo de verificar se há aspectos gráficos usados como recurso (apelo) para sensibilizar o público-alvo em relação à necessidade que a propaganda se propõe a satisfazer; 2) Leitura

do texto verbal com o objetivo de verificar se ele também está sendo usado como apelo para sensibilizar o público-alvo em relação à necessidade que a propaganda se propõe a satisfazer. Outros objetivos podem ser estabelecidos especificamente a partir do assunto da propaganda.

Quanto maior o domínio do gênero, mais específicos podem ser os objetivos de leitura e maior a possibilidade de o leitor estabelecer um posicionamento crítico em relação ao que leu. Se o aluno ainda não é capaz de estabelecer esses objetivos, o professor deve auxiliá-lo.

4. Leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para consecução dos objetivos estabelecidos

A leitura detalhada do texto – inclusive do texto não-verbal – pode ou não levar às respostas das perguntas estabelecidas nos objetivos de leitura. Se as expectativas não forem atingidas, é interessante que o leitor identifique, então, o que foi abordado no texto que não estava em suas expectativas; se ele trouxe informações interessantes, novas, úteis, detalhadas ou superficiais.

Para o professor preocupado em verificar a compreensão do texto, os comentários do aluno sobre as respostas obtidas para os objetivos de leitura estabelecidos são um importante instrumento de avaliação. Demonstram que ele compreendeu o texto no nível que interessava para aquela atividade de leitura ou que soube identificar informações diferentes daquelas esperadas.

5. Reflexão crítica sobre o texto, considerando seu gênero discursivo

A partir desses procedimentos de leitura, cabe uma reflexão crítica sobre o texto, considerando seu gênero discursivo. Após ter-se utilizado das estratégias de leitura sugeridas, é muito provável que o leitor possa avaliar esses textos e emitir sua opinião sobre eles embasado em critérios apropriados à apreciação daquele gênero.

A reportagem lida, por exemplo, é uma boa reportagem considerando-se: o possível interesse do público-alvo naquele assunto; a abordagem dada pelo jornalista; a quantidade de informações oferecidas; as fontes consultadas; o enfoque das fotos e ilustrações apresentadas. A propaganda é boa considerando-se: os recursos verbais e não-verbais

utilizados para seduzir seu público-alvo; os aspectos éticos envolvidos nesse jogo de sedução. O rótulo é bom considerando-se: os recursos utilizados para atrair o consumidor; as informações oferecidas visando ao conhecimento sobre o produto a que o consumidor tem direito; o tamanho das letras utilizadas em função da importância da informação para o consumidor.

6. Conclusões

O desenvolvimento ao longo do ano de alguns projetos de leitura de gêneros discursivos, organizados a partir das estratégias sugeridas, leva o aluno a observar mais sistematicamente as principais características dos gêneros discursivos em estudo e a se habituar com esses procedimentos. O objetivo final desses projetos de leitura é que os alunos ampliem seu conhecimento de mundo sobre as condições de produção e de circulação de alguns gêneros discursivos, desenvolvam maior percepção para a linguagem verbal e não-verbal, desenvolvam habilidades de leitor mais proficientes e, talvez, possam vir a transferir esse procedimento para a leitura de outros gêneros não estudados na escola, num nível mais avançado.

Com relação aos professores, espera-se que possam, com esse tipo de trabalho, trazer para a leitura em sala de aula textos atuais, de gêneros discursivos que interessem aos alunos, e que possam desenvolver projetos de leitura sem a dependência de um livro didático ou de questões formuladas por ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRANDÃO, Helena N.; MICHELETTI, G. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, vol. 2).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

- FARIA, Maria A. A leitura do jornal e do fotojornalismo. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 215-236.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. A produção do texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: SILVA, Elisabeth R. (org.) *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 133-148.
- _____. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, Solange T. R. de. (Org.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 139-162.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.) *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.
- MENDONÇA, Marina C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: Mussalin, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à Lingüística 2*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.
- POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 169- 178.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. ArtMed : Porto Alegre, 1998.