

## ATIVIDADES DE LEITURA NA ESCOLA

DURVALI EMÍLIO FREGONEZI<sup>1</sup>

FREGONEZI, D.E. Atividades de leitura na escola. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, Londrina, v. 14, n. 3, p. 190-193, set. 1993.

**RESUMO:** *O trabalho discute o problema da leitura na escola, originado pela concepção de leitura do professor que vê o leitor como um simples decodificador. A seguir, passa em análise, brevemente, os conceitos de leitura de Cabral (1986), Orlandi (1988), Poersch (1991) e Scott (1983), autores que atribuem um papel ativo ao leitor no processo de leitura. O trabalho sugere no final um treinamento de estratégias de leitura conforme o postulado por Downing (1990).*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Leitura; Processo de Leitura; Leitura escolar*

O professor de Língua Portuguesa, em seu trabalho com essa disciplina, realiza, geralmente, três tipos de atividades: i - **produção de textos**, ii - **recepção de textos**; iii - **o falar sobre a linguagem**. Sem dúvida, dentre esses três grupos de atividades, a recepção de textos — a leitura — é a que mais tem chamado a atenção de estudiosos. São especialistas de pedagogia, são psicólogos, são filósofos, além dos lingüistas, é claro, que se debruçam para discutir tópicos relacionados a esse tipo de atividade que envolve a linguagem. Ora interessados em despertar o gosto pela leitura, ora em descobrir os aspectos cognitivos envolvidos pela atividade de ler, ora ainda voltados para as finalidades da leitura no mundo contemporâneo. De fato, a leitura é uma atividade essencial na vida do homem de nosso século. É através dela que se obtém informações, que se entra em contacto com as novas descobertas, que se aprende a regular os comportamentos do homem em seu convívio social... Enfim, se fôssemos enumerar todos os momentos de nossa vida em que a leitura se faz presente, não haveria certamente, limites de espaço.

Em todas as conceituações de leitura, passando das mais tradicionais incluindo as mais recentes, três elementos sempre são destacados: **o autor, o texto e o leitor**. Fazendo uma retrospectiva histórica em termos dos estudos realizados sobre essa atividade lingüística, podemos ressaltar que

em cada época da história um desses três elementos era privilegiado. Houve épocas em que não se podia falar de leitura sem relacionar esse ato ao autor. Em outras, o texto foi o foco das atenções. Hoje, estamos na era do leitor. Os estudos colocam o leitor como o principal elemento a ser abordado na explicitação do ato de ler. Para ilustrar o destaque

dado para o leitor basta percorrer alguns ensaios sobre a leitura e encontramos:

*"... o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se" (SILVA, 1981, p. 44)*

*"... Esta visão torna o papel do leitor altamente ativo. Faz com que o que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto na sua compreensão (...) Os leitores utilizam uma quantidade mínima de informação textual disponível necessária em comparação com os esquemas lingüísticos e conceituais do leitor existentes para obter o significado" (GOODMAN, 1991, p. 18)*

Em termos práticos, para explicitar o papel do leitor, no processo da leitura, vamos partir de um pequeno texto publicado na secção Antena (VEJA - Pr., 1992, p. 5)

*"O prefeito de . . . . ., . . . . ., acha que ainda não há provas que confirmem o envolvimento do presidente Collor com PC Farias, nem de falcatrias com dinheiro público. Defensor ferrenho de Collor, ... diz que, se houve roubalheira, Collor não sabia de nada. Comenta-se que, no final do ano, . . . . . costuma sentar diante da lareira esperando que um trenó puxado por renas pouse no telhado de sua casa".<sup>2</sup>*

As idéias que aparecem no texto, examinando o código, isto é, as marcas lingüísticas são as seguintes:

- 1 - O prefeito de . . . . . é um defensor de Collor.
- 2 - O prefeito de . . . . . acredita nas lendas de Natal.

1 - Professor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Pr., Brasil, Caixa Postal 6001, CEP 86051-970

2 - Por razões óbvias (razões de conotação político ideológica) omitimos no texto publicado na seção Antena (VEJA, Pr. p. 5) os nomes do Prefeito e da cidade a que fazem referência o texto.

Acontece que a leitura realizada apenas com base no texto -- **informações lingüísticas** -- não é uma leitura no sentido estrito do termo. É um mero reconhecimento dos elementos que fazem parte do código lingüístico. É uma leitura chamada de decodificação. A esses elementos lingüísticos já citados, entram agora as informações que estão com o leitor. Informações que fazem parte do "**conhecimento de mundo**" do leitor. Uma outra leitura do texto, pode ser feita, acrescentando-se esse conhecimento de mundo:

- 1 - O prefeito de . . . . . é um defensor de Collor.
- 2 - O prefeito de . . . . . acredita que um trenó puxado por renas vai pousar no telhado de sua casa.
- 3 - Em nosso país, a existência de trenó puxado por renas é um fato completamente inusitado, para não dizer, impossível.
- 4 - O prefeito de . . . . . acredita, ipso facto, em coisas impossíveis.
- 5 - Acreditar que Collor não tenha ligações com PC Farias é também uma coisa impossível.

A leitura constitui-se, portanto, de dois tipos de informações: as **informações advindas do código**, presentes no código lingüístico e as **informações presentes no mundo do leitor**. Sem acionar o segundo tipo de informações, a leitura processada é apenas uma decodificação. E para haver uma leitura compreensiva é necessário ir além da simples decodificação.

Acrescentamos um outro exemplo de atividade de leitura. Para isso, selecionamos um texto criado por SCOTT (1984). Esse texto foi ali incluído pelo autor com o objetivo de mostrar aos leitores que as palavras desconhecidas de um texto podem ter sua significação inferida por elementos contextuais. O texto é o seguinte:

#### PROBLEMA NA CLAMBA

*Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé que-ria ou não ir comigo lá na clamba. Pensei melhor grulhar-lhe. Mas na hora de grulhar a ficha, vi-o passando com a golipesta -- então me dei conta que ele já tinha outro programa.*

*Então resolvi ir no tode. Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho bem nacinho, pus a chave no bolso e desci correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso e o mar pli sulapente.*

*Não parecia haver nem glapo na clamba. Tirei os grispes, pus a bangoula. Estava pli quieto ali que até mé saltipou. Mas esqueci logo das saltipações no prazer de nadar no tode, inclusive tirei a bangoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corristando, até estopando no mar.*

*Foi no tode depois, na hora de voltar na clamba, que vi que nem os grispes nem a bangoula não estavam mais onde eu tinha deixado.*

*Que fazer?...*

Aproveitamos o texto acima, para mostrar que as atividades escolares de leitura, realizadas em nossas escolas, tendo como base os materiais de leitura encontrados no

mercado editorial, não conduzem os alunos a se tornar bons leitores, isto é, essas atividades não exercitam no aluno suas estratégias de leitura.

Colocamos algumas questões após a leitura do texto. Os leitores deveriam dar respostas, com as palavras do texto. As perguntas colocadas, bem como as respostas dadas, foram as seguintes:

- 1 - O que resolveu fazer o narrador depois de plomar?  
Foi ver se o Zé queria ou não ir na clamba com ele.
- 2 - O narrador chegou a fazer o convite ao Zé? Por quê? Não. Porque viu o Zé passando com a golipesta e concluiu que, por essa razão já tinha outro programa.
- 3 - O que resolveu então fazer o narrador?  
Resolveu ir no tode.
- 4 - Como foi estacionado o zulpinho?  
Foi estacionado bem nacinho.
- 5 - Como estava o mar?  
O mar estava pli sulapente.
- 6 - Ao chegar à clamba, o que fez o narrador?  
Tirou os grispes e pôs a bangoula.
- 7 - Além de nadar, aparecem no 3o. parágrafo outras ações praticadas pelo narrador. Enumere-as.  
O narrador, além de nadar, siltou, corristou e até estopou.
- 8 - Por que razão o narrador se saltipou?  
Porque estava pli quieto.
- 9 - Essa saltipação demorou muito?  
Não. O prazer de nadar fez o narrador esquecer-se das saltipações.
- 10 - Qual é o problema acontecido na clamba, relacionado ao título do texto?  
Quando o narrador voltou à clamba, não encontrou mais seus grispes e sua bangoula.

Conforme podemos ver, mesmo depois de dar respostas a todas as questões colocadas, ficamos sem saber qual é o problema na clamba, bem como ficamos sem saber o que de fato aconteceu na narrativa. Cabe aqui uma reflexão: **as nossas atividades de leitura na escola estão sendo realizadas deste modo? Os alunos passam o tempo todo dando respostas às questões de interpretação de textos.** Será que estas questões colocadas pelos professores, ou mesmo questões que já estão prontas no material de leitura utilizado pelo professor, exercitam as estratégias de leitura de nossos alunos? Ou será que as questões são elaboradas da mesma forma que as nossas questões sobre "**O problema na clamba**"? Questões que podem muito bem serem respondidas automaticamente pelos alunos sem dar condições a eles de gerarem o sentido do texto.

Que tal examinarmos o material de leitura que utilizamos em nossas aulas com essa finalidade: **verificarmos até que ponto nossas questões de "interpretação" de texto são questões que exigem apenas a "decodificação" (?)**. E a compreensão do texto, como fica?

E como delimitar o que se entende por decodificação e em que esse processo difere da compreensão? A psicolingüísta **CABRAL (1986, p. 12)** divide os processos de leitura em perceptuais e cognitivos. Apresenta a autora uma enu-

meração em etapas no processo de leitura: **decodificação, compreensão, interpretação e retenção.** Esquemáticamente são analisadas ainda, as etapas constituintes do processo de compreensão:

- 1º - Identificação das unidades básicas de significação em cada sentença;
- 2º - Apreensão dos papéis que as unidades constituintes da proposição desempenham;
- 3º - Apreensão da significação contextual das palavras;
- 4º - Captação das relações entre as diferentes unidades do texto inter e intra-sentenciais;
- 5º - Inferenciação.

Falando em níveis de compreensão, (POERSCH, 1991, p. 130) em um estudo intitulado "Por um nível Metaplícito na construção do sentido textual" discute a análise dos níveis de construção de sentido. No trabalho do autor são explicitados os seguintes níveis:

- I - Quanto ao critério de abrangência textual:
  - a) Compreensão lexical
  - b) Compreensão frasal
  - c) Compreensão textual
- II - Quanto ao critério de profundidade de compreensão:
  - a) Construção do conteúdo explícito
  - b) Construção do conteúdo implícito
  - c) Construção do conteúdo metaplícito

Tendo como objetivo "apreender", no domínio do discurso, o funcionamento da 'compreensão': o que é, quais são seus mecanismos...", (ORLANDI, 1988, p. 73) apresenta "três relações do sujeito com a significação"

- a. o inteligível: ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b. o interpretável: ao que se atribui sentido, levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão);
- c. o compreensível: é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto da situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Como vimos, no primeiro texto citado (Veja - Pr., 1992, p. 5) o leitor é, não apenas um decodificador, mas um construtor do significado do texto. Com base em que o leitor pode construir a significação do texto? KLEIMAN (1984, p. 13), afirma que "o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida". A seguir, a autora classifica esse conhecimento em três categorias: "o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo". Explicitemos essas categorias.

Textos como o que segue é de difícil compreensão, por causa de nosso conhecimento lingüístico:

*"... Quanto a mim, conduzo a veação com rédea firme. Não tremeluz a mão que exerce o ofício. Ao contrário do que dizem os que me assestiam, sou imune à bajulação dos áulicos. Com o intuito de denegrir-me, os pérfidos enfiados formam sodalícios, contubérnios, conventí-*

*culos e corrilhos numa pandilha de tetérrimos safardanas. Aleivosias não desenastrarão alianças e com maranduvras não evitarão minha manutenção soberana. Pensam-me esmadrigado? Ha! Ha! Desato numa casquinada. Enfim, reptito: contra mim, estão os sevandijas, bulhentos, sarangas, timoratos, sardanapalescos, pirangas, caramboleiros, pecos e bolônios. O mais é dichote. Basta de cherinóia. (SOARES, 1992, p. 15)*

Fica também difícil para o leitor construir o significado do texto quando seu conhecimento de mundo não fornecer pistas para isso. Como exemplo de um texto em que nosso conhecimento de mundo coloca obstáculos à compreensão, podemos citar o texto publicado por VISWANADHAM (1981, p. 1246):

*"Analisam-se dados micrometeorológicos relativos à camada limite superficial, a fim de determinar os fluxos adimensionais de calor através das funções de cisalhamento propostas por Businger e colaboradores..."*

Quanto ao conhecimento textual, o comentário que pode ser feito é que o leitor não vai "desarmado" para a leitura. De conformidade com o tipo de texto que vai ler, ele ativa seu conhecimento de tipologia textual. Exemplificando, não lemos da mesma maneira um catálogo telefônico e um manual de instruções. Assim também, nossa leitura se processa de modo diversificado diante de textos como uma página de romance e uma página da Bíblia.

Ainda queríamos acrescentar uma sugestão aos professores. Uma vez que as questões de interpretação de nossos materiais de leitura não devem se limitar a leitura da "linha" do texto, que tipo de critérios pode o professor considerar para a elaboração de questões que, de fato, conduzem o leitor à leitura do texto? SCOTT (1983, p. 104) chama a atenção para a necessidade da leitura de entrelinhas. Seu artigo "Lendo nas Entrelinhas" enumera algumas habilidades necessárias à leitura nas entrelinhas:

- a - fornecimento de informações não dadas
- b - percepção de semelhanças e diferenças
- c - percepção de relações de causa efeito
- d - flexibilidade de arranjo mental
- e - percepção de funções não explícitas
- f - percepção de comentários de ironia de "diálogo autor/texto" e ideologia
- g - habilidade de distanciamento do texto"

Uma observação final. Nossas atividades de leitura na escola devem preparar o aluno para ser um leitor funcional, PERINI (1988, p. 78) fala sobre a necessidade de a escola alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela. O autor lista algumas necessidades preenchidas pela leitura na vida do aluno:

- a - informar-se sobre acontecimentos importantes através de jornais e revistas;

- b - preparar-se, pela leitura dos folhetos de seu sindicato, para uma reunião onde se tomarão decisões sobre ação conjunta;
- c - buscar informações relevantes para sua atividade profissional em material escrito (revistas, livros técnicos, instruções de montagem, etc.)" (p. 78)

Nossas atividades de leitura estão realmente sendo organizadas com a finalidade de tornar o aluno um bom leitor? Um leitor funcional? Grande parte de professores,

questionados a respeito, respondem negativamente. E acrescentam: "os alunos não sabem ler". Mas será que esses professores ensinam leitura aos alunos? A solução para o problema estaria na elaboração de materiais de leitura que facilitassem a aquisição de estratégias de leitura por parte dos alunos. Como afirma DOWNING (1990, p. 184), ao considerar a leitura como 'destreza': "Aprende-se a destreza de jogar xadrez, jogando xadrez; a destreza de pescar, pescando; de falar, falando; e do mesmo modo aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo".

FREGONEZI, D.E. Reading activities at school. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v. 14, n. 3, p. 190-193, Sept. 1993.

**ABSTRACT:** *This article is intended to discuss the problem of school reading and focus the problems faced by teachers who view the reader as a mere decodifier. It further provides a short analysis of how Cabral (1986), Orlandi (1988), Poersch (1991) and Scott (1983) support the concept that the reader plays an active role in the reading process. The article closes with a proposal for training on reading strategies according to Downing (1990).*

**KEY-WORDS:** *Reading; Reading Process; Reading at school*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, Leonor Scliar. Processos Psicolingüísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, mar. 1986.
- DOWNING, John. A influência da escola na aprendizagem da leitura. IN: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita G. *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 182-194.
- GOODMAN, Kenneth S. Unidade de Leitura: um modelo psicolingüístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, p. 9-43, dez. 1991.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989. 82p.
- ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. IN: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 58-77.
- PERINI, Mário Alberto. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 78-86.
- POERSCH, Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 127-143, dez. 1991.
- REVISTA VEJA-PR. São Paulo: Abril Cultural, 37, set/92, 18p.
- SCOTT, Michael. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*, n. 16, São Paulo, 1983. p. 101-123.
- SCOTT, Michael. Resource Package, 1. *CEPRIL*, PUC-São Paulo, 1984. 30p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981. 104p.
- SOARES, João. Será o Bonifrate? *REVISTA VEJA*, São Paulo, set. 1992. 102p.
- VISWANADHAM, Y. Fluxos adimensionais de calor e momentum na camada limite superficial da atmosfera. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 33, n. 9, p. 1246-1250, set. 1981.

Recebido para publicação em 24/06/1993