

## DIFICULDADES DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DA LEITURA (1)

lúta Lerche Vieira Rocha

Um dos objetivos deste encontro é discutir o ensino da leitura no 1º Grau. Trata-se de uma problemática bastante abrangente que não pode ser esgotada nos limites deste seminário, mas apenas despertada pelos pontos aqui levantados. Abordaremos, assim, um dos aspectos envolvidos na leitura, tratando especificamente do texto (material de leitura), enquanto gerador de dificuldades de leitura. Faremos algumas reflexões de ordem pedagógica, deixando as colocações excessivamente técnicas em segundo plano.

Ora, não se pode discutir problemas de leitura sem antes explicitar a concepção de leitura que lhes serve de base. A perspectiva que discutiremos aqui é a de *ensino da leitura como atividade comunicativa*. Dentro deste enfoque a leitura é vista como qualquer ato de comunicação verbal, caracterizando-se por: (2)

- envolver uma relação cooperativa entre emissor e receptor;
- transmitir intenções e conteúdos;
- ter uma forma adequada à sua função.

Vejamos algumas implicações técnico-pedagógicas decorrentes de cada um destes aspectos.

- 1) Texto apresentado no painel "Leitura — Aquisição e Desenvolvimento no 1.º Grau" 8.ª Jornada do GELNE, (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste), Limoeiro, Ceará, 27 a 29/03/85).
- 2) KATO, Mary Aizawa, "A Natureza da Leitura e da Escrita, 1985 (mimeog.).



1 — A primeira constatação é que o texto deve ter uma função nas atividades de leitura propostas na escola. O texto não pode ser gratuito, desvinculado das tarefas escolares, nem tão pouco deve ser utilizado para preencher o tempo do aluno. Muito ao contrário, só faz sentido ensinar a ler, quando a leitura prende-se a um objetivo claramente percebido pelos alunos.

Não é novidade para ninguém o exagero e as distorções a que se chegou em termos dos famosos "estudos de texto". Para tal situação muito contribuiu o consumismo do livro didático, chegando a consumir o próprio professor... despreparado para lidar com problemas deste tipo. E aqui poderíamos enveredar por um debate sem fim...

2 — Se a leitura envolve uma relação cooperativa entre autor e leitor, o texto não pode ser visto como algo feito, acabado na intenção e na forma com que o autor o produziu, como um texto "morto". É, antes, um texto "vivo", que se faz, que vai sendo recriado pelo leitor à medida que este lhe confere significado. Isto quer dizer que o texto exerce uma ação sobre o leitor, do mesmo modo que, para existir de fato, o texto requer alguém que o faça funcionar, que o atualize e interprete.

O *tipo de texto* (seu gênero, estrutura e grau de complexidade) interfere no esquema de compreensão do leitor, assim como o *tipo de leitor* (motivação, conhecimentos prévios, maturidade lingüística, habilidades de leitura) interfere no processamento do texto. Neste sentido é que se fala em esquemas de compreensão variáveis, (3) ou seja, um mesmo leitor adotará diferentes estratégias de leitura conforme o tipo de texto e até diante de um mesmo texto lido em situações diferentes, com expectativas diversas.

Do ponto de vista pedagógico implica dizer que o leitor não é passivo no ato de ler, que ele precisa ser conduzido para além da decifração de palavras, que, para ler, o leitor precisa fazer *movimentos em busca do significado*, movimentos não só lineares, mas de idas e vindas dentro do texto, como que vasculhando o campo textual. E o principal: estes movimentos podem e devem ser orientados pelo professor

3) ELIAS, Margarethe Steinberger, "Esquemas de Compreensão Variáveis e suas Implicações para um Modelo de Compreensão Textual", (PUC/RJ); In: *Aprendizagem da Língua Materna — Uma Abordagem Interdisciplinar*, INEP/Brasília, 1982. — p. 125/140.



mediante o *ensino de estratégias de compreensão*, como por exemplo, o uso consciente das pistas ortográficas, sintático-semânticas que o texto oferece, jogando com conhecimentos pragmáticos ligados ao gênero de leitura que se está realizando e, ainda, com seus conhecimentos prévios extra-textuais (informação não-visual).

3 — Se a leitura se caracteriza, ainda, por transmitir intenções e conteúdos, a atividade de ler não se restringe a captar conteúdo expresso. Envolve também a identificação das intenções do autor, que nem sempre estão claras no texto; assim como a capacidade de perceber a organização interna do texto, de modo a poder chegar a reconstrução do discurso do autor.

Claro que isto não é fruto de uma aquisição imediata, mas o resultado cumulativo da prática constante da leitura. Para esta finalidade, então, é que o ensino da leitura deveria convergir, de modo que, gradativamente, o leitor fosse se tornando capaz de integrar o dito com o não-dito, de ler nas linhas e entrelinhas. Neste sentido, caberia ao professor propor atividades mais criativas, formular perguntas mais abertas e interpretativas, chegando mesmo a rejeitar a abordagem do livro didático quando não fizer sentido. Ora, os exercícios padronizados, o uso excessivo de perguntas literais desestimulam a elaboração e a recriação do leitor. Na verdade, habituam o aluno a perceber apenas o que o texto coloca explicitamente.

4 — Se a leitura também requer uma forma adequada à sua função, é preciso levar em conta a correspondência existente entre o material proposto para leitura e sua finalidade, assim como a adequação do texto ao leitor a que se destina. Dizendo de outra forma, equivale a considerar o *gênero do texto e o seu grau de complexidade, fatores que também intervêm na leitura, determinando diferentes formas de interação entre leitor e texto*. Assim, conforme o tipo de discurso, o leitor aciona diferentes esquemas de abordagem, utilizando estratégias variáveis para processar o material impresso. Dessa maneira, a leitura de um conto de fadas será diferente da leitura de um texto didático, de uma dissertação científica, de um jornal, de um discurso polêmico, de uma propaganda etc.



Do ponto de vista do texto, pode-se dizer que cada gênero pede um tipo de leitura diferente, prevendo uma atuação diversa por parte do leitor, deixando-lhe também maior ou menor margem de liberdade interpretativa, conforme a estruturação textual seja mais compacta e fechada ou mais difusa e aberta.

Da mesma forma que o gênero do texto leva o leitor a lançar mão de diferentes esquemas de leitura, a *complexidade do texto* também o levará a mobilizar estratégias de compreensão variáveis. Assim, para ler um texto de conteúdo familiar o leitor aciona seus esquemas prévios, opera mais com idas e vindas dentro do texto, utilizando processos mais descendentes e dedutivos. Já na leitura de um texto com conteúdo complexo, o leitor é como que levado a construir novos esquemas, a proceder de uma forma mais linear, empregando mais processos ascendentes ou indutivos. Por outro lado, sabe-se que o leitor, ao processar o texto, usa *simultaneamente* conhecimentos de vários níveis, de forma que, quando um nível de análise é impedido por falhas na fonte de conhecimento, outros níveis são acionados, fornecendo maneiras alternativas de determinar o significado.

Um texto pode se apresentar complexo para o leitor por fatores ligados ao seu conteúdo ou forma lingüística, traduzindo-se numa violação ao contrato cooperativo estabelecido entre autor e leitor. No plano do texto isto acarreta uma mensagem indireta, implícita. Quanto ao leitor obriga-o a um esforço cooperativo maior para recuperar a informação.

Considera-se que um texto apresenta *complexidade informativa* (4) quando remete o leitor a um ambiente cultural distante do seu no tempo e no espaço, contendo referências, para cuja compreensão total o leitor precisa recorrer a informações prévias não explicitadas no texto.

Por outro lado, considera-se que um texto apresenta *complexidade lingüística* (4) quando sua forma é mais elaborada, trazendo dificuldades ao nível do vocabulário ou ao nível sintático, neste caso, apresentando ocorrências como inversão de elementos, intercalação de segmentos, elipses ou outras construções mais raras na linguagem coloquial. Este tipo de complexidade identifica-se com a própria *legibilidade do texto*, ou seja, com a possibilidade do texto ser construído (escolha das palavras, estruturas frasais ou ligações interfrasais) de modo a facilitar a comunicação, ou mesmo de modo a provocá-la e retomá-la.



Além destas duas formas de complexidade, o texto pode apresentar, ainda, *complexidade textual* (4) propriamente dita. Esta expressão refere-se às dificuldades lingüísticas que extrapolam o nível da frase, isto é, dificuldades mais ao nível do discurso, tais como a omissão de elementos ou lapsos na organização interna do texto, ocorrências ainda como o uso de simbologia e metáforas, do discurso indireto livre, a quebra de seqüência cronológica na narrativa, enfim, de ocorrências que exijam do leitor uma reconstrução ou descoberta de algo essencial à compreensão do texto, sem, no entanto, oferecer-lhe os elementos que possibilitem a extração do significado.

Em função da complexidade do texto, cabe ao professor a tarefa de selecionar os textos que são adequados ou não ao pequeno leitor, considerando, também o objetivo da leitura.

A escolha deveria recair em textos com um grau de dificuldade mediano, dentro das possibilidades de processamento do aluno, de modo a motivá-lo, sem, no entanto, deixá-lo desanimado face a dificuldades excessivas. Outra estratégia seria cruzar conteúdo e forma. Por exemplo, textos com uma concentração informativa muito grande deveriam apresentar simplicidade formal, como é o caso dos textos didáticos de ciências e de estudos sociais. Já os textos voltados para o ensino da língua materna poderiam apresentar maior complexidade formal. O que, no entanto, se observa na maioria dos livros didáticos, é exatamente o contrário: os textos informativos são altamente complexos e os textos selecionados para o ensino da língua são extremamente simplificados, a ponto de serem desestimulantes para a criança, quando não absurdos, como é o caso das cartilhas que reúnem numa mesma lição segmentos de linguagem completamente sem sentido, apenas por apresentarem maior ocorrência de determinadas dificuldades grafofonêmicas.

Uma pesquisa sobre fatores que interferem na compreensão de textos no 1.º Grau (5) relaciona a compreensão de leitura com o grau de aceitação dos textos pelos alunos, e ainda mais, revela que as crianças aceitam melhor os textos

---

4) AVERBUCK, Lígia Morrone et alii, "Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1.º Grau". In: *Leitura: Teoria e Prática*, ano 2, n.º 01, abril/1983.

5) AVERBUCK et alii, 1983, op. cit.



sem complexidade informativa ou lingüística. Ora, isso influi diretamente numa política para levar o aluno a gostar de ler...

Dentro da linha de pensamento que estamos desenvolvendo, além da necessidade de adequar os textos ao leitor em formação, de modo a evitar a complexidade excessiva; sobressai o esforço docente em *ensinar o aluno como lidar com as dificuldades do texto, fazendo uso de informações não-explicitas*. Isto requer que o professor entenda que, mais importante que evitar palavras desconhecidas ou estruturas consideradas complexas, é perceber com clareza se o texto que ele pretende utilizar com seus alunos está bem formulado, se, de fato, *oferece condições para que o leitor possa inferir-lhe o significado*.

A seguir, farei algumas exemplificações relativas à complexidade do texto, recorrendo ao material anteriormente apresentado neste painel, para aplicação de um teste cloze (6). Vejamos se o referido texto apresenta-se complexo e em que sentido:

Quanto à complexidade informativa, diríamos que à primeira vista, num certo sentido, ela se manifesta; na medida em que se trata de um conteúdo distante do mundo da criança no tempo e no espaço, ou seja, os costumes dos habitantes do Brasil na época do descobrimento. Se, no entanto, observarmos que o texto foi retirado de um livro de Estudos Sociais de 4ª série, apresentando, portanto, um objetivo informativo, veremos que seu conteúdo não é propriamente difícil. Quase toda criança brasileira, escolarizada, da faixa dos dez anos de idade já ouviu referências à vida dos índios. Neste caso, as dificuldades, ou melhor, as inadequações, são mais de ordem lingüística e/ou textual. Isto porque tais dificuldades provém da formulação do texto, que não facilita a compreensão da mensagem, chegando mesmo a apresentar incorreções formais que interferem no sentido.

Este aspecto merece ser destacado, pois atualmente os livros didáticos estão repletos de textos mal escritos, o que vem agravar ainda mais a problemática da leitura, acarretando para o professor um cuidado redobrado na seleção do material de leitura.

É como se para o 1º grau qualquer texto servisse. Ora,

6) Trata-se do texto intitulado "Os Donos da Terra", anexado a este trabalho.



é exatamente para o leitor iniciante que a qualidade do material é mais importante.

Voltando ao nosso exemplo, o texto diz: "Os índios viviam em tribos", mas como não esclarece diretamente o que é uma tribo, supõe que o leitor o saiba através de informações prévias, ou então que chegue ao seu significado através de um esforço maior de processamento, fazendo uso de pistas do próprio texto, associando, por exemplo, com as expressões "morar em aldeias", "reunião de ocas", "tribos vizinhas", ou com os papéis atribuídos aos homens e às mulheres, etc.

No período "O chefe da tribo era o cacique e o chefe religioso o pajé, *que também tentava curar os doentes.*", a última oração é uma explicação deslocada que quebra o paralelismo da construção, afetando o sentido. Temos, assim, uma violação sintática, provocando uma imprecisão semântica, qual seja, a das funções que cabem ao pajé.

Algo semelhante acontece no trecho: "As danças guerreiras chamavam-se poracés e *eles viviam em guerra com as tribos vizinhas*". O sentido fica truncado pela ligação indevida das orações. Observem que há uma espécie de gradação informativa, que soa como linguagem infantil, como se o autor tivesse saído associando idéias, sem o devido cuidado em fazer as conexões apropriadas:

"Os índios gostavam de música e dança". (Notem a falta da preposição *de* antes da palavra "dança", quebrando outra vez o paralelismo).

"As danças guerreiras chamavam-se poracés e eles viviam em guerra com as tribos vizinhas".

Na frase "Acreditavam em vários deuses: Guaraci, o Sol; Jaci, a Lua; Tupã, o raio e o Trovão", temos a elipse do termo "índios" dificultando a interpretação de todo o enunciado dele dependente.

Assim, parece não ter sido por acaso que justamente esta frase, tenha levado ao maior número de preenchimentos agramaticais no estudo anteriormente apresentado. Este fato se repete em outras passagens do texto, provocando o estabelecimento de relações de sentido inadequadas, como ocorre na frase "algumas (tribos) furavam as orelhas e os lábios e tatuavam o corpo". Aqui muitos alunos preencheram a lacuna com o termo "índias", ao invés de "tribos" induzidos pela formulação do próprio texto. Ora, a elipse é *um* dos recursos de coesão textual. Neste caso, dada a distância excessiva do termo "tribos", situado na 2ª frase do texto, em



relação a um elemento referido na 16ª frase do texto (sem falar na alternância de frases bem curtas com frases muito longas); a ligação poderia ser estabelecida através de outros recursos, como a substituição ou a referência explícita do termo.

Ocorrências desta natureza nos sugerem que as dificuldades do aluno também têm sua contrapartida no material proposto para leitura e, quem sabe, possamos estabelecer uma relação entre as falhas do leitor e as falhas do texto.

Ficam, assim, esboçados alguns pontos que poderiam ser considerados pelo docente no tocante à importante tarefa que lhe cabe, não só na escolha do texto, como na sua abordagem e, sobretudo, no sentido de despertar o gosto pela leitura.

## A N E X O

### TESTE GLOZE

**INSTRUÇÕES:** Preencha cada lacuna com a palavra que você julga ter sido omitida. Em cada lacuna você só deverá escrever *uma* palavra.

### OS DONOS DA TERRA

O Brasil, na época do seu descobrimento, era habitado pelos indígenas ou índios, cujos costumes eram muito diferentes dos costumes europeus.

Os índios viviam em (*tribos*). O chefe da tribo (*era*) o cacique e o (*chefe*) religioso o pajé, que (*também*) tentava curar os doentes.

(Acreditavam em vários deuses: Guaraci, (*o*) Sol; Jaci, a Lua; (*Tupã*), o raio e o (*trovão*).

Moravam nas aldeias, em (*casas*) de pau-a-pique cobertas de (*sapé*) chamadas de oca. A (*reunião*) de ocas formava a (*taba*). Havia uma praça central, (*a*) ocara, onde se realizavam (*reuniões*), danças e festas importantes.

(*Os*) índios gostavam de música (*e*) dança. As danças guerreiras (*chamavam-se*) poracés e eles viviam (*em*) guerra com as tribos (*vizinhas*).

Os homens caçavam, pescavam, (*fabricavam*) suas armas (arco, flecha, (*tacape*), zarabatana), suas canoas



(ubás), (seus) instrumentos musicais, etc. Como não (conheciam) os metais, fabricavam seus (objetos) com madeira, pedra, osso (e) fibras vegetais.

As mulheres (ficavam) e teciam o algodão, (fazendo) redes, esteiras, etc.; fabricavam peças (de) cerâmica (potes, bacias, panelas); (faziam) uma bebida feita de (milho) mastigado: o cauim.

Viviam (nus) ou seminus. Quando moravam (em) lugares frios, abrigavam-se com (peles) de animais. Banhavam-se várias (vezes) ao dia e pintavam (o) corpo com uma tinta (extraída) de plantas, como o (urucu) o jenipapo. Algumas (tribos) furavam as orelhas e (os) lábios e tatuavam o (corpo).

Viviam da caça e (da) pesca. Os mais adiantados (cultivavam) o milho, a mandioca (e) o fumo, usando o (processo) da coivara: derrubavam e (queimavam) as árvores para fazer (novas) plantações.

Eram Nômades, isto (é), mudavam sempre, principalmente quando (acabava) a pesca e a (caça) na região ou quando (a) terra não produzia muito.