
OFICINAS DE LEITURA

AUTORES: ANA MARIA CORRÊA, BEATRIZ CASTILHO, CAMILA ALVES,
CARLOS VICTOR NASCIMENTO, FABRÍCIO DIAS,
KATARINA PITASSE, LEONARDO SATO, PAULO MENDES

2ª edição

GRADUAÇÃO
2014.1

Sumário

Oficinas de Leitura

APRESENTAÇÃO	3
I. O QUE É LEITURA?	6
II. ORGANIZAÇÃO E MONITORAMENTO DA LEITURA: SENDO UM LEITOR ESTRATÉGICO	7
III. ESTRATÉGIAS DE LEITURA	13
3.1. Leitura Estrutural: Captando a estrutura do texto	13
3.2. Leitura Interpretativa: Percebendo ou inferindo o tom, a intenção e a atitude do autor	21
3.3. Leitura crítica ou avaliativa	26
CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS	34



APRESENTAÇÃO

A Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, reconhecida nacionalmente por sua excelência no ensino comprovadas pela nota máxima atribuída pelo MEC em todos os quesitos avaliados, além de ser a faculdade que mais tem aprovados nos últimos exames da Ordem dos Advogados do Brasil passa, atualmente, por reestruturação do seu curso. A nova grade curricular e disposição das disciplinas prezam, num primeiro momento, por uma formação básica, permitindo ao estudante de Direito o estímulo ao desenvolvimento de habilidades necessárias a uma concepção universalista do ensino. Isto é, o estudante de Direito precisa ter acesso não apenas a uma preparação sólida, capaz de lhe permitir adentrar no mercado da advocacia ou ingressar na carreira acadêmica, mas ter o conhecimento e estímulo ao desenvolvimento das habilidades necessárias para ingressar em qualquer um dos campos em que queira se especializar.

No ciclo básico mencionado acima, os alunos da FGV Direito Rio terão acesso a uma formação que lhes permitam conhecer diversos campos dos saberes, desde a formação humanística (com disciplinas relacionadas à sociologia, filosofia etc.) até uma preparação básica ao ingresso de sua formação técnica, que será aprofundada no ciclo de profissionalização. Para dar início a este processo, os alunos têm acesso, desde o primeiro dia de aula, a uma imersão no conhecimento jurídico, capaz de incentivar o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam raciocinar juridicamente dialogando com outros campos do saber. Para ajudar neste processo, a FGV Direito Rio tem como grande projeto e diferencial, inclusive atestado pelo MEC, o Programa de Tutoria, que se divide em: Tutoria de Acompanhamento Pedagógico, Tutoria de Material Didático, Tutoria de Pesquisa e Tutoria de Ensino.

A Tutoria de Acompanhamento Pedagógico consta na possibilidade de um profissional assistir aulas dos períodos iniciais da graduação em Direito, se colocando na condição de observador tanto de alunos quanto dos professores, responsável por emitir relatórios que apresentem breve análise das dinâmicas ocorridas em sala de aula. Seu objetivo é também aproximar alunos e professores a partir da identificação de algumas melhorias a serem feitas de ambos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente, na Tutoria de Material Didático, o profissional responsável terá o dever de atualizar o material utilizado pelos professores em sala de aula, de forma a colaborar a uma maior interação entre alunos e professores. O referido processo ocorrerá principalmente a partir da utilização de casos de grande repercussão social que envolva diretamente os alunos nas discussões em sala de aula, incentivando-os ao desenvolvimento de um raciocínio jurídico a partir do método participativo, tendo por base a análise de casos concretos.



O presente material tem por objetivo expor a condução das Oficinas de Leitura e guiar os alunos que dela participarem. Como grande parte dos alunos que são aprovados no vestibular da FGV Direito Rio são oriundos do Ensino Médio e tem uma média de idade muito baixa, as Oficinas de Leitura permitem que os alunos diminuam os vícios que possuem na condução dos estudos adquiridos ao longo de sua formação escolar. E mais: aprendam por meio das discussões e técnicas próprias de leituras, a identificar, comparar e diferenciar os problemas apontados pelos autores nos textos, as teses por eles defendidas (quando as houver), os argumentos sustentados para defender ou criticar determinada tese e os exemplos utilizados para esclarecer, elucidar determinado ponto de vista.

Sabendo da dificuldade natural do estudante de Direito ao ingressar neste novo universo do saber, essas oficinas levantarão discussões prévias sobre textos a serem trabalhados em sala de aula a partir da apresentação de algumas técnicas de leitura. Este processo permitirá aos alunos o ingresso de forma mais proveitosa no método participativo proposto pela FGV Direito Rio, de modo a compreenderem que as habilidades adquiridas nas oficinas serão fundamentais à construção do raciocínio jurídico que se espera dos alunos.

Além disso, as oficinas de leitura, principalmente por serem realizadas no primeiro período de graduação, prezam por uma nova concepção de estudo, apresentando aos alunos uma maior reflexão sobre as suas próprias técnicas na condução de seus estudos. Espera-se que ao final das oficinas de leitura, os alunos possam (i) compreender a importância da leitura prévia, (ii) entender os elementos centrais a serem abordados no texto e (iii) possam perceber que são os principais sujeitos na construção do raciocínio jurídico a partir da sua inserção no método participativo. Os alunos da FGV Direito Rio adquirirão, assim, uma maior autonomia ao estudar por meio da sua prática constante, estimulada pelas Oficinas que serão oferecidas no Programa de Tutoria, de forma a diminuir as dificuldades encontradas pelos alunos quando iniciam este processo que geralmente ocorre de forma isolada e desorientada. Ou, nas palavras de Paulo Freire, “*Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha, a não ser praticando-a*”.

METODOLOGIA DAS OFICINAS

Serão formados pequenos grupos que serão acompanhados por tutores. Cada grupo terá dois encontros semanais, nos quais farão a leitura de textos que serão trabalhados em sala de aula pelos professores das disciplinas de primeiro período. Os encontros serão participativos e os alunos deverão reportar



o texto e/ou elaborar pequenos escritos em que possam condensar a leitura que fizeram.

AVALIAÇÃO

Os alunos receberão nota pela atividade desenvolvida na oficina de leitura. A nota será aferida de acordo com o cumprimento dos objetivos traçados para cada tipo de leitura, pela participação nos encontros e desenvolvimento das habilidades ensinadas.

O desenvolvimento das habilidades serão avaliadas por meio de textos orais e escritos segundo cada tipo de leitura: estrutural, interpretativa e avaliativa. Na participação serão considerados a pontualidade, a presença física do texto, a elaboração de perguntas e comentários sobre o texto, a entrega das tarefas, postura dialógica e a autoria dos trabalhos.



I. O QUE É LEITURA?

Antes de iniciarmos nosso estudo, é preciso definir nosso objeto. Há, segundo Orlandi (1996), ao menos quatro sentidos para o termo *leitura*. Em uma acepção ampla, pode ser entendida como **atribuição de sentidos**, isto é, diante de qualquer ato de linguagem (escrito ou oral), é possível atribuir-lhe sentido. Isso significa *ler* esse ato de linguagem. De outro lado, pode significar também **concepção**, ou seja, uma ideia que se tem a respeito de algo. É neste sentido que dizemos *leitura do mundo*. Empregada em termos acadêmicos, entende-se por *leitura* a **construção de um aparato teórico e metodológico** que permite compreender algum assunto. Assim, diz-se que são várias as leituras de Kelsen por exemplo. Por fim, emprega-se o termo *leitura* vinculando-o à **atividade aprendida durante a alfabetização**.

Percebemos que, embora sejam várias as acepções da palavra leitura, todas estão ligadas à ideia de *interpretação e compreensão*. São, inclusive, esses os termos-chave usados por Adler (1954) em seu famoso *A arte de ler*. Nele, o autor conceitua leitura como o processo de interpretação e compreensão do que se apresenta aos sentidos sob a forma de palavras ou outras marcas inteligíveis. Acreditamos que esse seja um conceito de leitura razoável para delimitar nossa discussão.

No entanto, de um ponto de vista discursivo, algumas considerações devem ser feitas. Primeiramente, a leitura é produzida pelo leitor; assim, ela faz parte de um processo de atribuição de sentidos. No entanto, esse sujeito-leitor tem suas especificidades, de modo que o processo de atribuição de sentidos feito por esse leitor relaciona-se com ideologias e histórias portanto. Finalmente, há variados modos de leitura, de modo que a vida intelectual está ligada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Para sermos bons leitores, é preciso aceitar uma posição ativa em relação ao que se lê, valorizando conhecimentos prévios e ousando em relação aos ditos e aos não ditos. Seguindo esse caminho poderemos ultrapassar uma leitura razoável e nos aproximar de uma leitura que ultrapasse os sentidos encontrados.

No próximo tópico, encontraremos algumas dicas sobre como podemos monitorar nossa leitura. Seguindo, apresentaremos algumas técnicas que permitirão ir de uma leitura superficial à avaliação do texto.



II. ORGANIZAÇÃO E MONITORAMENTO DA LEITURA: SENDO UM LEITOR ESTRATÉGICO

Os estudantes dedicam boa parte de seu tempo à leitura. Por meio dela, desenvolvem habilidades de reflexão e de trabalho. No entanto, ler um texto de forma superficial é bastante diferente de compreendê-lo. Por isso, muitos estudantes encontram dificuldades quando enfrentam perguntas em provas escritas e orais sobre determinado conteúdo.

De todo modo, não basta ler o texto para dominar seu conteúdo. Existem estratégias que nos auxiliam na construção de uma estrutura que se pode utilizar, posteriormente, para exposições escritas e orais, seja em provas ou em trabalhos acadêmicos. Aprender implica em saber ler.

Destacam-se, então, algumas dessas estratégias:

- 1) Leia a ementa da disciplina;
- 2) Faça uma pré-leitura do texto como preparação;
- 3) Sublinhe e destaque o texto;
- 4) Faça anotações e comentários;
- 5) Procure orientação com o professor.

1. LENDO A EMENTA DA DISCIPLINA

Antes de ler o texto indicado pelo professor, procure pela ementa da disciplina. Nela, você poderá verificar os temas tratados no curso e examinar os objetivos propostos pelo professor.

Exemplo:

Teoria do Estado Democrático — Objetivos: 1) Relacionar Política e Direito; 2) apresentar conceitos fundamentais da análise política contemporânea; 3) identificar as ideias centrais das teorias do estado democrático; 4) examinar os principais problemas da construção democrática no Brasil do século XX; 5) enfatizar a dimensão política do direito; investigar política e democracia como um processo em aperfeiçoamento e como dinâmica de participação social.

2. FAZENDO UMA PRÉ-LEITURA DO TEXTO

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte-se o que você sabe sobre o assunto em questão. Procure ler os títulos dos capítulos e subcapítulos e reflita a respeito do que você espera do texto. Ao longo da leitura, verifique se suas previsões se confirmam.



Exemplo:

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SUMÁRIO:

- | | |
|--|--|
| 1) Socialismo e depois
A morte do socialismo
Social-democracia do velho estilo
A perspectiva neoliberal
As doutrinas comparadas
Os debates recentes
Estruturas de apoio político
O destino da social-democracia | 3) Estado e Sociedade Civil
A democratização da democracia
A questão da sociedade civil
Crime e comunidade
A família democrática |
| 2) Cinco dilemas
Globalização
Individualismo
Esquerda e direita
Ação política
Questões ecológicas
Política da terceira via | 4) O Estado do investimento social
O significado de igualdade
Inclusão e exclusão
Uma sociedade de welfare positivo
Estratégias de investimento pessoal |
| | 5) Rumo à era global
A nação cosmopolita
Pluralismo cultural
Democracia cosmopolita
A União Europeia
Governo global
Fundamentalismo de mercado em
escala global |

3. *SUBLINHANDO*

Não é raro que estudantes queixem-se da dificuldade de definir o que destacar num texto. Muitos sublinham tudo, outros nada. Diante desses problemas, percebe-se que se trata de uma técnica mais complexa do que parece.

A) Quando sublinhar?

O trabalho de sublinhar um texto é simultâneo à leitura. De todo modo, você pode preferir sublinhar o texto após uma leitura inicial.



B) Quanto sublinhar?

Aquilo que é sublinhado só se torna útil quando o estudante seleciona uma quantidade reduzida de informações do texto.

C) O que sublinhar?

Procure sublinhar as ideias-chave e as definições utilizadas ao longo do texto. Cada disciplina possui uma linguagem própria, geralmente relacionada aos objetivos estabelecidos pelo professor nas ementas dos cursos.

D) Como sublinhar?

É importante diferenciar o que você está sublinhando. Uma estratégia interessante pode ser usar cores ou formas de sublinhados diversos, diferenciando, por exemplo, os argumentos da conclusão.

4. FAZENDO ANOTAÇÕES E COMENTÁRIOS

Tipos: Palavras-chave; pequenas frases; resumos curtos; tabelas e diagramas.

É importante que as anotações sejam compreensíveis numa releitura do texto, ainda que tenha se passado um bom tempo. Quando as anotações forem feitas em palavras-chave, deixe claras as relações entre elas.

Você deve preferir utilizar palavras suas, a não ser quando for importante fazer uma citação. As anotações devem ser curtas e objetivas, simplificando, sempre que possível, o texto original.

Assim que terminar de tomar as notas, procure ler todas elas e verificar se está tudo compreensível.

Exemplo:

Individualismo

A solidariedade vem sendo há longo tempo um tema da social-democracia. O legado original de Marx foi ambivalente no tema do individualismo versus coletivismo. Marx falou do desaparecimento do Estado com o advento de uma sociedade socialista plenamente amadurecida, em que “o livre desenvolvimento de cada um determinará o



livre desenvolvimento de todos”. Na prática, tanto o socialismo quanto o comunismo punham forte ênfase no papel do Estado na geração tanto da solidariedade quanto da igualdade. O coletivismo tornou-se um dos traços mais destacados a distinguir a social-democracia do conservadorismo, que ideologicamente enfatizava muito mais “o individual”. Uma atitude coletivista foi também parte da ideologia democrática cristã em países da Europa continental.

Isso em grande parte vem se invertendo desde o final da década de 1970. Os social-democratas tiveram de responder ao desafio do neoliberalismo, mas mais importantes foram as mudanças em processo nos países ocidentais que ajudaram a dar ao thatcherismo sua alavanca ideológica. Com alguma supersimplificação, poder-se-ia dizer que a social-democracia clássica foi mais bem sucedida e mais bem desenvolvida em países menores, ou em países com culturas nacionais homogêneas. Todos os países ocidentais, no entanto, tornaram-se culturalmente mais pluralistas, com uma proliferação de estilos de vida — uma consequência, em parte, da própria afluência que a “sociedade do welfare” ajudou a produzir.

Como sua nova posição é mais baseada num afastamento relutante dos velhos pontos de vista do que positivamente motivada, não é de surpreender que os social-democratas tenham tido de lutar para se acomodar à crescente importância do individualismo e à diversidade dos estilos de vida. Eles foram incapazes de decidir até que ponto o novo individualismo é o mesmo do indivíduo interesseiro retratado na teoria econômica liberal, e, portanto a ser cerceado por coibições. Afinal de contas, foi para contestar precisamente essa ideia do “indivíduo autônomo” que o socialismo se desenvolveu.

Vários problemas básicos têm de ser enfrentados. Que é exatamente o novo individualismo? Como ele se relaciona com o papel ampliado agora desempenhado pelos mercados? Estamos testemunhando a ascensão de uma geração do “eu”, que resultará numa sociedade do “primeiro eu”, que inevitavelmente destruirá valores comuns e preocupações públicas? Se a liberdade pessoal deve receber maior ênfase dos social-democratas que no passado, como deveria o antigo problema da relação entre liberdade e igualdade ser atacado?

Esquerda e direita têm se sentido igualmente atemorizadas diante do surgimento da sociedade do primeiro-eu e de suas consequências destrutivas para a solidariedade social, mas elas a atribuem a diferentes causas. Os autores social-democratas veem suas origens em forças de mercado, juntamente com o impacto ideológico do thatcherismo, com sua ênfase na ideia de que os indivíduos deveriam se defender por si mesmos em vez de depender do Estado. Já os neoliberais e outros



conservadores se voltam para a permissividade da década de 1960, que desencadeou um processo de decadência moral.

Exemplo:

Nenhuma das hipóteses resiste a um exame atento. Pesquisas realizadas em diferentes países sugerem que todo o debate precisa ser reformulado. A geração do “eu” e uma descrição enganosa do novo individualismo, que não assinala um processo de decadência moral. Muito ao contrário, os levantamentos mostram que as gerações mais jovens hoje estão sensibilizadas para uma gama mais ampla de inquietações morais do que as gerações anteriores. No entanto, elas não relacionam esses valores com a tradição, nem aceitam a legislação sobre questões de estilo de vida por formas tradicionais de autoridade. Alguns desses valores morais são claramente pós-materialistas no sentido de Inglehart, dizendo respeito, por exemplo, a questões ecológicas, direitos humanos ou liberdade sexual.

Como o sociólogo Ulrich Beck observa, o novo individualismo:

” não é thatcherismo, nem individualismo de mercado, nem atomização. Ao contrário, ele significa “individualismo institucionalizado”. A maior parte dos direitos e garantias do welfare state, por exemplo, é atribuída a indivíduos e não a famílias. Em muitos casos eles pressupõem o emprego. O emprego por sua vez implica educação e ambos pressupõem mobilidade. Por meio de todas essas exigências as pessoas são convidadas a se constituir como indivíduos: planejar-se, compreender-se, projetar-se a si mesmas como indivíduos.”

O novo individualismo, em suma, está associado ao afastamento da tradição e do costume de nossas vidas, um fenômeno relacionado mais com o impacto da globalização num sentido amplo do que com a mera influência de mercados. O *welfare state* desempenhou seu apelo. Erigidas sob a égide do coletivismo, instituições do welfare ajudaram a libertar os indivíduos de algumas das fixidades do passado. Em vez de ver nossa época como marcada pela decadência moral, portanto, faz sentido vê-la como uma época de transição moral. Se o individualismo institucional não é sinônimo de interesse pessoal, ele representa uma ameaça menor para a solidariedade social, mas implica que devemos buscar novos meios para produzir essa solidariedade. A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. Temos de moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilos de vida que adotamos. O tema da responsabili-



dade, ou da obrigação mútua, estava lá na social-democracia do velho estilo, mas permanecia em grande parte latente, já que era submergido no conceito de provisão coletiva. Temos de encontrar um novo equilíbrio entre indivíduo e responsabilidades coletivas hoje.

Muitos críticos esquerdistas mantêm uma atitude reservada em relação ao novo individualismo. Auto-realização, a realização de um potencial: não são essas coisas meras formas de terapia pela palavra, ou a auto-indulgência dos afluentes? Obviamente podem ser, mas encará-las como nada mais que isso é deixar de perceber uma colossal mudança nas atitudes e aspirações das pessoas. O novo individualismo segue de mãos dadas com pressões por maior democratização. Todos nós temos de viver de uma maneira mais aberta e reflexiva que gerações anteriores. Essa mudança não é em absoluto apenas benéfica: novos temores e ansiedades passam a ocupar o primeiro plano. Mas muitas possibilidades positivas adicionais emergem também.

GIDDENS, Anthony. A Terceira Via. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 44-47.

5. PROCURANDO AJUDA DO PROFESSOR

Se você tem alguma dificuldade com a leitura do texto, não hesite em perguntar ao professor. É importante, no entanto, que você esclareça qual é sua dúvida. Reclamações do tipo: “Eu não entendi nada” não oferecem ao professor condições para responder às suas perguntas. Tente, então, anotá-las antes de levá-las ao professor (seja por e-mail ou pessoalmente).



III. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

“Acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo: para se resolver a questão da leitura, geralmente se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade” (Orlandi, 1996:36).

Para não cairmos no que a autora chama de pedagogismo, é preciso se ter em mente que apenas o aprendizado de estratégias de leitura não será suficiente para nos tornarmos leitores bons e críticos. Se a leitura é uma ação que nos é ensinada quando somos iniciados no mundo letrado, devemos nos lembrar de que ela está situada na nossa história e faz parte de tudo que conhecemos. Para sermos leitores melhores, devemos cuidar de ampliar nossas referências, de olhar para o mundo e de conectá-lo ao ato de ler.

AS HABILIDADES DE LEITURA

De acordo com Kleiman (2004), a habilidade de leitura pode ser repartida em três outras habilidades: (i) capacidade para perceber a estrutura do texto; (ii) capacidade para perceber ou inferir o tom, intenção e atitude do autor; e (iii) capacidade de fazer paráfrases do texto. Veremos agora como podemos melhorar (ou mesmo alcançar) as duas primeiras capacidades; a última será vista mais tarde quando tratarmos de escrita.

O clássico livro de Mortimer J. Adler (1954) compreende a leitura como uma arte de ensinamento possível. No intento de tornar seu leitor alguém que possa realmente ler, Adler apresenta três modos de leitura, a saber: (1) leitura estrutural ou analítica; (2) leitura interpretativa; e (3) leitura avaliativa ou crítica.

Percebemos a complementaridade das ideias de ambos os autores. Para desenvolvermos as capacidades expostas por Kleiman observaremos as regras propostas por Adler. Assim, relacionaremos a capacidade de apreender a estrutura do texto às regras da leitura analítica. Da mesma maneira, usaremos os passos de Adler referentes à leitura interpretativa para atingirmos a capacidade de inferência da atitude do autor. Finalmente, estudaremos as normas quanto à leitura avaliativa entendendo ser tal leitura etapa necessária para a construção de paráfrases do texto.

3.1. LEITURA ESTRUTURAL: CAPTANDO A ESTRUTURA DO TEXTO

No presente estudo sobre leitura analítica buscaremos desenvolver a habilidade de leitura. Para tanto, nos apropriaremos do modelo de linguística



textual criado por Teun Van Dijk. Segundo o autor, o texto é formado por micro e macroestruturas advindas de uma superestrutura. Mas o que seriam estas partes necessariamente conectadas que confeririam vida e significado ao texto, e que em verdade, seriam a própria essência daquele?

Neste sentido, aponta Teun Van Dijk que as microestruturas seriam as palavras, os períodos e a sequência que garantiria a coerência e a coesão do texto. Seriam, portanto, as microestruturas, o modo como se diz o que se quer dizer, os instrumentos gramaticais que nós utilizamos para evidenciar nosso ponto de vista, passar nossa mensagem, traduzir em palavras nossas pretensões literais: períodos e parágrafos longos ou curtos, escolha de vocabulário, pontuações, figuras de linguagem, etc.

Necessariamente conectada à microestrutura, temos num segundo momento a macroestrutura. Ora, se temos as palavras, frases, parágrafos, que buscam traduzir de forma inteligível algo que se pretende comunicar ao interlocutor, a macroestrutura seria exatamente a mensagem a ser passada, o significado que procuram indicar aquelas palavras aglutinadas em frases e parágrafos. Em outras palavras, a macroestrutura aponta para o sentido global do texto. Seria a macroestrutura o que de fato está sendo dito, ou se pretende dizer. Não é mais o modo como se diz, e sim o que se diz, o que se pretende passar para o hipotético leitor.

Temos ainda a parte mais externa que engloba as outras duas já apresentadas: a superestrutura. Segundo a linguista Ângela Kleiman, a superestrutura do texto se relaciona diretamente à noção de gênero. Marcuschi (2005) traz definição de maneira bastante didática, dizendo:

[Gênero é a] “noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (...). Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação e espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.”

Os gêneros são textos que, em razão de sua função social e comunicativa, mantêm formatos certos¹, ou seja, variam de acordo com o que devem transmitir: desde um documento como a escritura de um imóvel até uma poesia.

Este formato certo implica em relações microestruturais que serão também repetidas, ou seja, as microestruturas de um texto (e seu formato) são determinadas pelo gênero (documento, texto acadêmico, poesia) a que pertence

<> Considerando a diversidade dos gêneros discursivos, MAINGUENEAU (2006: 150-151) os classifica em graus. Assim, haveria gêneros de primeiro a quinto grau, sendo o gênero de primeiro grau aquele que não se submete a variações e que mantém fórmulas e esquemas rigorosos, como certidões de nascimento, listas telefônicas; e os gêneros de quinto grau aqueles “para os quais a noção de gênero em si já põe um problema. Eles não possuem um formato pré-estabelecido, mas zonas genéricas subdeterminadas nas quais uma única pessoa, um autor com experiência individual, autocategoriza sua própria produção verbal”.



tal texto. O modo de construção textual de uma carta endereçada a um amigo distante se difere em muitos pontos de uma peça processual manuseada diariamente por um advogado no que toca à microestrutura a ser utilizada. Desta maneira, temos que a superestrutura é o que define de que forma a microestrutura será utilizada, se adequando à necessidade do caso concreto: a utilização de certas palavras, determinadas construções frasais, termos coloquiais, formais, técnicos, jargões, gírias, entre outros.

Disso decorre que não podemos deixar de lado o entendimento sobre o gênero (e, nesse sentido, as perguntas que se fazem são: qual é a função socio-comunicativa desse gênero? Trata-se de um gênero mais ou menos estável?) para compreendermos as microestruturas textuais, ou seja, seu formato, de modo que possamos revelar a macroestrutura, o significado de dado texto. Uma leitura competente deve, necessariamente, passar pela apreensão do sentido global do texto.

Na leitura estrutural ou analítica, o leitor vai do todo às partes da seguinte maneira: primeiramente, e por mais óbvio que pareça, o leitor deve se engajar em descobrir o tipo de livro que está lendo e o assunto de que trata. Em outras palavras, é necessário classificar o livro de acordo com um gênero. Em âmbito universitário, é bastante comum a leitura de textos do gênero acadêmico: resenhas, artigos, tratados. Neste aspecto, é indispensável a leitura atenta de título, subtítulo, índice e prefácio. Deve-se responder à pergunta: que tipo de texto é este?

Em segundo lugar, deve-se buscar compreender o que o livro, como um todo, procura dizer. Há que se tentar mostrar a unidade do livro em uma frase única ou, quando muito, em poucas frases (parágrafo curto): isto é, descobrir seu tema, sua questão principal. O que o livro, como um todo, procura dizer?

Em seguida, deve-se pensar em quantas partes esse todo se divide. É preciso destacar as principais partes do livro e mostrar como elas se organizam em um todo, relacionando-se mutuamente entre si e referindo-se à unidade do todo (em quantas partes esse todo se divide?) e tratar as partes como se fossem *todos* secundários, cada uma com sua unidade e complexidade própria. Por fim, deve buscar pelos principais problemas anunciados pelo autor e quais deles pretende resolver. Para tanto a seguinte pergunta deve ser respondida: Dos problemas principais, quais são aqueles que o autor está procurando resolver?



Resumidamente, teríamos o seguinte caminho:

Objetivo	Perguntas	O que fazer?
Determinar o gênero do texto	Que tipo de texto é este?	Leia atentamente o título, o subtítulo, o prefácio, a apresentação e o índice do livro.
Determinar o assunto do texto	O que o livro, como um todo, procura dizer?	Tente mostrar a unidade do livro em uma frase única ou, quando muito, em poucas frases (parágrafo curto): isto é, tente apontar seu tema, sua questão principal.
Entender a divisão do texto	Em quantas partes esse todo se divide?	Destaque as principais partes do texto e mostre como elas se organizam em um todo, relacionando-se mutuamente entre si e referindo-se à unidade do todo. Trate as partes como se fossem <i>todos</i> secundários, cada uma com sua unidade e complexidade própria.
Entender o problema que o texto apresenta	Dos problemas principais, quais são aqueles que o autor está procurando resolver?	Relacione a segunda e a terceira regras e tente formular uma pergunta.

A realização da leitura estrutural ou analítica nos permite ter uma compreensão global do texto, organizando as ideias referentes àquele em quatro eixos. A partir dessa leitura, pode-se determinar em linhas gerais os argumentos centrais do capítulo, livro, artigo, etc. Por isso, a leitura estrutural pode ser um bom instrumento para a primeira abordagem sobre um tema desconhecido, revelando seu conteúdo de forma sistematizada. Vale frisar que a leitura estrutural pode ser feita nos diversos tipos de textos lidos pelos alunos de uma faculdade de direito: livros, artigos, teses e até uma decisão judicial simples ou complexa.

Vejamos como isso funciona.

Passo 1: Determinação do gênero. Que tipo de texto é este?

Ao analisarmos o livro *O conceito de Direito*, podemos concluir que se trata de um escrito acadêmico que traz, no primeiro capítulo, o início da discussão que permeará toda a obra. Dizer que é um escrito acadêmico é de grande valia para alcançarmos a estrutura do texto; o escrito acadêmico, como membro de determinado gênero discursivo, comporta algumas características que já



são por nós esperadas. De acordo com Maingueneau (2006), o gênero acadêmico é de segundo grau, isto é, trata-se de gênero no qual o falante precisa produzir um enunciado singular ao mesmo tempo em que obedece a um roteiro bastante rígido.

Uma de suas características genéricas é a exposição de teses, que admite a possibilidade de apresentação de antíteses para diversos fins. Tal uso pode fortalecer o argumento ao demonstrar incongruências na exposição ou para agregar parte dela, criando uma síntese que se mostra inovadora, dentre outras tantas possibilidades.

Ao analisar o gênero discursivo, é preciso que se detenha algum tempo refletindo sobre o destinatário. No caso do gênero acadêmico, o público-alvo, neste caso leitores, constitui-se de diferentes personagens da academia. Assim, temos como leitores virtuais dois grandes grupos. O primeiro poderia ser formado por estudantes daquela disciplina e professores, isto é, pessoas que buscam agregar conhecimento a partir da leitura daquela obra. No segundo grupo estariam pesquisadores e também autores daquele campo. Falamos, portanto, de pessoas que verão o livro não como fonte de saber, mas como objeto de estudo.

Ter esse público-alvo faz com que, primeiramente, o autor pressuponha uma série de discussões e conhecimentos prévios. Em segundo lugar, a fala do autor será dirigida ora àqueles que buscam compreensão e ora àqueles que o examinarão e travarão com ele debates específicos, que disputarão suas ideias e o entendimento sobre aquele campo. É de se esperar, portanto, uma fala que se organizará, de tempos em tempos, como uma argumentação e como uma exposição.

Temos ainda algumas informações contidas no título e no prefácio sobre o tipo de texto. *O conceito de direito* nos antecipa que estaremos diante de uma discussão absolutamente teórica. O prefácio especifica o campo: “Embora seja primariamente destinado aos estudantes de direito, espero que possa também servir àqueles cujos principais interesses recaem na filosofia moral ou política, ou na sociologia, mais do que no direito” (HART, 2001: 1).

Sabemos então que se trata de um texto teórico, do campo da teoria do direito, mas destinado também aos estudiosos de ciências afins, e que terá o formato de discussão próprio dos escritos acadêmicos.

É possível fazer esse tipo de análise estrutural de um texto judicial, sejam eles uma sentença ou um acórdão? Sim: nesse caso deve-se proceder da mesma maneira, indagando-se sobre as particularidades do texto de maneira a inseri-lo em algum gênero.

Vejamos o exemplo da ADI 4277/DF. Provavelmente para a maioria dos leigos ou estudantes de direito do primeiro ano a terminologia ADI não faça sentido algum. A leitura estrutural se prontifica a revelar o significado desse texto ainda desconhecido. Seguindo o primeiro passo da leitura estrutural o



leitor deve se perguntar: que texto é esse? De imediato, pode-se constatar que não se trata de um texto padrão ou de um livro, visto que não há indícios de prefácio, índice ou mesmo da organização usual de introdução, desenvolvimento e conclusão. Uma leitura rápida revelará que o cabeçalho de todas as páginas contém “Supremo Tribunal Federal”, e que ADI significa Ação Direta de Inconstitucionalidade. Veremos ainda que o texto encontra-se dividido em relatório e votos, entre outras seções. Os votos, prolatados por diferentes ministros, decidem algumas questões expostas no relatório. Podemos, nesse momento, reelaborar a questão inicial — Que tipo de texto apresenta essa estrutura? Uma decisão judicial colegiada, isto é, feita por mais de um ministro.

Como no exemplo sobre o livro *O Conceito de Direito*, aqueles que redigiram a ADI 4277/DF tiveram em algum momento preocupação com o público alvo, de maneira que o texto se apresentasse compreensível. Quem é o público alvo de uma decisão judicial? De um lado, os advogados e juízes. Por essa razão o texto de uma decisão judicial contém um vocabulário técnico extenso. Por outro lado, as pessoas em geral com interesse na causa também podem ser leitoras desse texto, e muitas vezes em razão desse vocabulário específico o texto pode se apresentar incognoscível.

PASSO 2: O QUE O TEXTO, COMO UM TODO, PROCURA DIZER?

O texto de Hart é bastante claro. No prefácio o autor indica seu objetivo: “Foi meu desígnio neste livro aprofundar a compreensão do direito, da coerção e da moral como fenômenos sociais diferentes mas relacionados”. Um exercício importante é tentar escrever, a partir do que acabou de ser lido, um texto próprio nos moldes propostos por Adler, isto é, um período curto sobre a tese do autor. Podemos, então, dizer: *sustenta-se, nesta obra, a ideia que direito, moral e coerção são fenômenos distintos. Busca-se, neste sentido, a construção de uma definição de direito que se afaste das noções de moral e coerção.*

De maneira semelhante podemos determinar em linhas gerais o propósito, ou o que está sendo decidido, na ADI 4722/DF. No relatório, encontramos:

“Por outra volta, o acionante postula a aplicação do método analógico de integração do direito para equipara as uniões estáveis homoafetivas às uniões igualmente estáveis que se dão entre pessoas de sexo diferente. Desde que, tanto numa quanto noutra tipologia de união sexual, tome corpo uma convivência tão contínua quanto pública e nitidamente direcionada para a formação de uma autônoma unidade doméstica (...)”, “(...) o agente pede que se declare, em sede liminar, a validade das decisões administrativas que equiparam as uniões homoafetivas às uniões estáveis (...)”.



O assunto principal tratado em toda a decisão, ou texto, será a equiparação da união homoafetiva à união estável heterossexual.

PASSO 3: EM QUANTAS PARTES ESSE TODO SE DIVIDE?

O livro *O conceito de Direito*, como um todo, é dividido em dez capítulos. Para o nosso exercício, selecionamos o primeiro capítulo. Vamos considerá-lo um todo embora tenhamos a consciência de se tratar de um todo secundário.

Temos, assim, que retomar o passo 2 e entender o que este capítulo como um todo procura dizer: a teoria do direito tem tentado insistentemente responder à pergunta *o que é direito*. A recorrência dessa questão tem como pano de fundo três nós ainda não desatados, quais sejam, a relação entre direito e coerção, a relação entre direito e moral e em que diferem os hábitos das regras jurídicas. Por não terem conseguido exaurir essas questões, as definições de direito até então apresentadas são insuficientes para o avanço da teoria. Hart se propõe a esclarecer tais questionamentos, contribuindo para o caminhar da disciplina.

Voltando-se às partes, o capítulo divide-se em três: (i) *Perplexidades da teoria do direito*; (ii) *Três questões recorrentes*; e (iii) *Definição*.

Na primeira parte, o autor trata de um fato curioso e que merece a atenção dos estudiosos do direito: embora haja uma infundável discussão por parte dos teóricos do campo sobre o que vem a ser o direito, a maioria das pessoas alheias a esse debate (e que utilizam o direito como destinatário de alguma de suas normas) pode defini-lo sem grandes dificuldades. Alerta, no entanto, que a discussão permanece porque há aspectos do direito que suscitam incompreensões em todos os tempos. Não se trata, portanto, da ignorância dos teóricos do campo quanto às características do direito que fazem com que qualquer cidadão defina direito.

Na segunda parte, Hart elucida os três pontos do direito que geram as ditas incompreensões contínuas. O primeiro deles refere-se à relação entre direito e coerção: dizemos que algumas condutas são não facultativas quando há uma ameaça se não cumpridas. Embora essa seja uma característica do direito, só o é em certos casos, pois nem todas as obrigações em que há ameaça de sanção podem ser chamadas de direito. A primeira pergunta recorrente é, portanto, “*em que diferem o direito e as ordens baseadas em ameaças e como eles se relacionam?*”. O segundo ponto diz respeito à relação entre direito e moral. Direito e moral partilham um vocabulário comum, mas guardam suas diferenças. *O direito é um segmento da moral? Se não, em que diferem e como se relacionam?* O terceiro ponto é mais abrangente. Trata de uma afirmação comum, segundo a qual o direito é um conjunto de regras. Todavia, pergunta-se frequentemente



te: *o que são regras? O que quer dizer que uma regra existe? Qual é a diferença entre o comportamento habitual de um grupo social e a existência de uma regra?*

Na terceira parte, Hart relaciona essas três questões recorrentes à questão da insuficiência das definições de direito que têm sido apresentadas e trata, ainda, das dificuldades próprias de se definir algo. Por fim, o autor volta a destacar o objetivo de sua obra.

Ao efetuarmos a leitura estrutural da ADI 4277/DF podemos dividi-la igualmente em partes. O texto é constituído de quatro *partes* (i) relatório, (ii) votos, (iii) acórdão e (iv) ementa. Diferentemente de um livro o texto de uma decisão judicial é fragmentando em partes que apresentam objetivos diferentes.

No relatório, o Ministro Ayres de Britto expõe de forma sintética os assuntos que foram discutidos e pleiteados na ação. Da leitura do relatório já podemos inferir que a ação tem por objetivo equiparar as relações homoafetivas estáveis às uniões estáveis heterossexuais, como foi ressaltado no ponto anterior. Os votos revelam os fundamentos e as razões de decidir de cada ministro. Cada voto pode ser analisado isoladamente, visto que os ministros decidiram com razões distintas. Os votos também podem ser estruturados em partes. Vejamos o exemplo do voto do Min. Ayres Britto. Seu voto pode ser dividido em três seções: (i) *trata de razões processuais*, (ii) *argumenta se a constituição nega a possibilidade da união estável homoafetiva e desenvolve o conceito de família*, e por fim (iii) *expõe quais são as famílias elencadas pela constituição e se nelas se encaixa o conceito de união estável homoafetiva*.

A ementa apresenta de maneira sucinta qual foi a decisão final que preponderou no caso em questão. Resta claro que os ministros conferiram isonomia aos casais heteroafetivos e os pares homoafetivos. Acórdão é a terminologia que designa o resultado do julgamento dado pelos tribunais. As decisões dos tribunais superiores são coletivas de maneira que os ministros ou desembargadores acordam sobre a decisão final.

PASSO 4: DOS PROBLEMAS PRINCIPAIS, QUAIS SÃO AQUELES QUE O AUTOR ESTÁ PROCURANDO RESOLVER?

Dissemos que, no último parágrafo, o autor volta a enfatizar seu alvo nesta obra. Podemos dizer que suas perguntas são as seguintes: partindo da compreensão de que são fenômenos sociais distintos, mas que estão relacionados, o autor buscará saber quais são as semelhanças e diferenças entre o direito, a coerção e a moral. Respondendo a essa pergunta, poderá, talvez, propor uma definição de direito que considera tais distinções e que sirva para o avanço da teoria do direito.



Na ADI 4277/DF os ministros estabelecem justificativas racionais e legais para a resolução do caso concreto. Essa será a mensagem principal do texto. A compreensão do problema que eles buscam resolver poderia ser formulada da seguinte maneira: O que ocorreu? O que está sendo decidido? Como os ministros decidiram? Quais as justificativas utilizadas para a decisão?

Os ministros decidem fundamentados em razões distintas. Assim, as duas primeiras perguntas podem ser respondidas em bloco, pois o fato ocorrido é único e a decisão final também. Somente as justificativas que são díspares. Em linhas gerais, pede-se que os direitos decorrentes da união estável entre homem e mulher estendam-se aos pares homoafetivos. A decisão final concede o que foi pedido, ou seja, a equiparação das duas relações.

Quadro de exemplo sobre a leitura estrutura da ADI 4277/DF:

Objetivo	Perguntas	Respostas
Determinar o gênero do texto	Que tipo de texto é este?	Decisão do STF
Determinar o assunto do texto	O que o livro, como um todo, procura dizer?	“Discussão sobre a possibilidade de equiparação da relação homoafetiva à relação estável heterossexual.”
Entender a divisão do texto	Em quantas partes esse todo se divide?	Relatório, votos, acórdão e ementa. Ressalta-se que cada voto poderá ser dividido em eixos temáticos.
Entender o problema que o texto apresenta	Dos problemas principais, quais são aqueles que o autor está procurando resolver?	O que ocorreu? O que está sendo decidido? Como os ministros decidiram? Quais as justificativas utilizadas para a decisão?

3.2. LEITURA INTERPRETATIVA: PERCEBENDO OU INFERINDO O TOM, A INTENÇÃO E A ATITUDE DO AUTOR

Conforme percebido do exposto anteriormente, a leitura interpretativa sucede a leitura estrutural e precede à analítica. Nesse momento, já se tem a ideia de como se organiza o texto; o objetivo, nesta etapa é compreender a mensagem do autor, seu conteúdo, para que, em seguida, na leitura avaliativa, você seja capaz de avaliar o texto positiva ou negativamente.

Leitura interpretativa não significa depreender a ideia do leitor a respeito do texto. O objetivo desta leitura é (i) entender o que o autor quer dizer; (ii) qual é o significado das palavras que utiliza à luz do próprio autor, (iii) quais são seus argumentos (iv) e, em que medida, estes auxiliam a resposta dos



problemas que o autor desejou resolver. Só depois de concluir este modo de leitura seria possível avaliar o texto (leitura analítica).

Portanto, o objetivo central da leitura interpretativa é possibilitar ao leitor um entendimento pleno sobre o texto que está sendo estudado, para que, num determinado momento, aquele esteja apto a criticá-lo (positiva ou negativamente). Como será visto adiante quando do estudo da leitura analítica, a compreensão do texto, necessariamente, precede à crítica daquele.

Neste momento, deve-se inverter o caminho que se traçou anteriormente. Vamos, então, das partes para o todo da seguinte maneira: primeiramente, devemos encontrar as palavras importantes. Dando seguimento à leitura, precisamos selecionar as sentenças importantes. Seriam elas aquelas que abrigam proposições, ou seja, declarações de conhecimento ou opinião do autor. Em seguida, é necessário encontrar os parágrafos que exprimem argumentos.

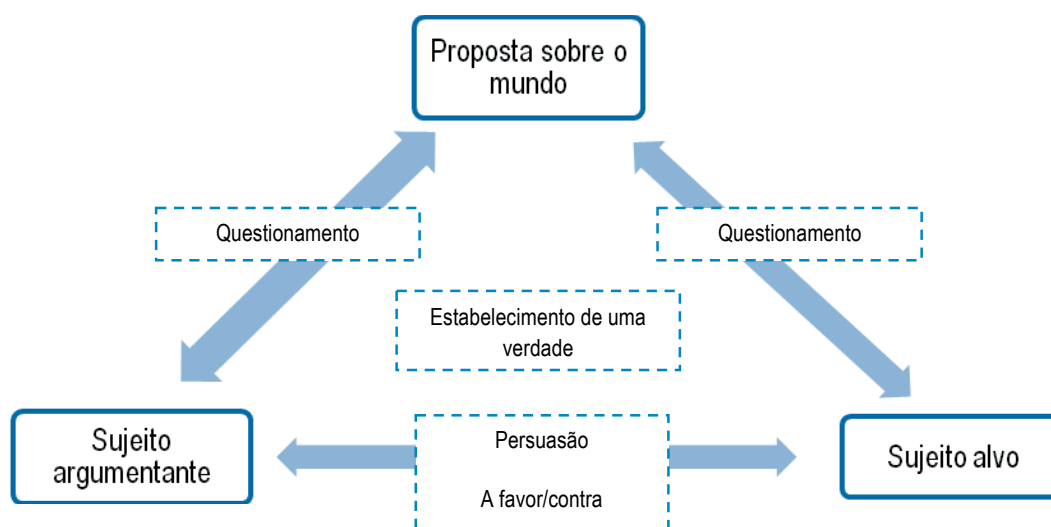
Em relação às palavras, é importante compreender a relevância da escolha vocabular. Não devemos olhar para as palavras de maneira ingênua. Toda palavra empregada em um enunciado está ali por uma razão e exprime certo sentido. Só é possível alcançá-lo, todavia, pela interpretação no contexto em que está inserida. Requer-se, então, que se reflita sobre a concretização de sentidos, as condições de produção do texto e a intertextualidade.

O conjunto textual composto pelas palavras que exprimem conceitos e ideias e as expressões que dão sentido e vida ao conteúdo que o autor pretende transmitir através de seu texto são conduzidos e apresentados através de linhas argumentativas que buscam convencer o leitor da hipótese que está sendo exposta no texto. A argumentação é a chave principal para o convencimento das ideias esposadas pelo autor. Sem a argumentação só existiriam proposições baseadas em “achismos” e opiniões pessoais preenchidas de parcialidade.

Argumentação

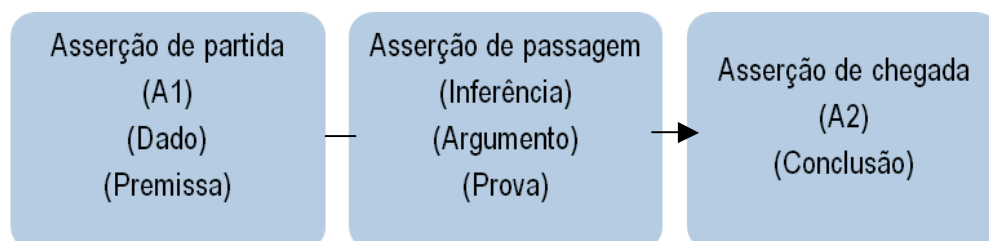
Para haver argumentação, é necessário que exista: (i) uma proposta sobre o mundo que provoque questionamento quanto à sua legitimidade; (ii) um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto a essa proposta; (iii) e outro *sujeito que seja o alvo da argumentação. A argumentação é a relação triangular entre um sujeito argumentante (autor), uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo (leitor).*

Esquemáticamente:

Figura 1 Argumentação

Fonte: Charaudeau, 2010.

O argumento está contido em um dos elementos de base da relação argumentativa. Toda relação argumentativa se compõe de, ao menos, três elementos: uma *asserção de partida* (dado, premissa), uma *asserção de chegada* (conclusão, resultado) e uma ou mais *asserções de passagem* (inferência, prova, argumento).

Figura 2 Relação Argumentativa

Fonte: Charaudeau, 2010.

Por meio da leitura interpretativa, busca-se compreender o que o autor diz; precisa-se, portanto, entender seus argumentos. Os argumentos estão situados em meio às asserções de partida e de chegada: são a prova de validade apresentada pelo autor para convencer/persuadir seu interlocutor.

Na produção de um determinado texto o autor tenta confirmar suas assertivas através da exposição de dados e fatos trazidos por questionários, estatísticas oficiais, etc., que possam confirmar o que está sendo proposto no texto.

Concorrentemente, na tentativa de comprovar seus pontos de vista, o autor se utiliza de textos cujo objeto de análise contenha determinadas semelhanças conceituais com o seu objeto de estudo. Tais textos conferem “auto-



ridade” à sua argumentação, mesmo que tais textos sejam utilizados como contraponto ao ponto de vista defendido pelo autor.

Leitura interpretativa (Etapas)

A leitura interpretativa deverá ser feita em quatro etapas, compreendendo a identificação (i) das palavras-chave do texto; (ii) das sentenças importantes do texto; (iii) dos parágrafos que exprimem argumentos (iv) dos problemas enfrentados pelo autor (solucionados ou não). Para melhor esclarecimento, segue a tabela abaixo; em seguida haverá um passo a passo exemplificativo.

Objetivo	Perguntas	O que fazer?
Encontrar as palavras-chave	Quais são as palavras importantes do texto?	<ul style="list-style-type: none">▪ Atentar para as palavras que receberam realce do autor;▪ Atentar para as palavras que são próprias daquela ciência; em outras palavras, para os termos técnicos.▪ Atentar para as palavras que o autor explica e disputa com outros autores; Obs.: As palavras importantes para o autor são necessariamente importantes para o leitor. Há palavras, no entanto, que são importantes somente para o leitor, quais sejam as que ele desconhece.
Encontrar as sentenças-chave	Quais são as sentenças importantes?	Marcar as sentenças mais importantes e descobrir as proposições que contêm.
Localizar argumentos	Quais são os parágrafos que exprimem argumentos?	<ul style="list-style-type: none">▪ Verificar asserções de partida e de chegada;▪ Observar as relações de causalidade;▪ Verificar o que as possibilitam: encontrar as asserções de passagem.
Avaliar se o autor resolveu os problemas propostos	Quais problemas o autor resolveu/não resolveu?	Observar se as asserções de conclusão respondem às perguntas feitas pelo autor.

Passo 1: Quais são as palavras importantes do texto?

O texto é dividido em três partes. Em cada uma delas, há palavras que se destacam. Na primeira parte, merece atenção uma expressão/pergunta que não é empregada enquanto tal, já que forma, antes, uma unidade: “*O que é o direito?*”. Esta é sem dúvida a expressão principal; no entanto, uma leitura cuidadosa revelaria ainda que há alguns termos que se originam de complexas discussões anteriores: direito internacional, direito primitivo; casos-padrão e casos limítrofes. Na segunda parte, estão as palavras *coerção, moral, regras*



e *hábitos* como as mais importantes, mas também mereceriam serem destacadas as palavras *obrigação*, *'ter de'*, *'dever'* *direito natural* e *positivismo*. Na última seção, selecionaríamos a palavra *definição*.

Passo 2: Quais são as sentenças importantes?

Citaremos aqui apenas alguns exemplos. Deixamos como exercício para o leitor que destaque outras importantes frases. Concentremo-nos na primeira seção. Temos, então, os seguintes trechos a serem apontados:

“Poucas indagações sobre a sociedade humana têm sido formuladas com tanta persistência e respondidas por pensadores sérios de maneiras tão diversas, estranhas e até paradoxais quanto a pergunta: ‘O que é direito?’ Mesmo circunscrevendo nossa atenção à teoria do direito dos últimos 150 anos e deixando de lado as especulações clássicas e medievais sobre a “natureza” do direito, depararemos com uma situação que não tem paralelo com nenhum outro tema estudado sistematicamente como disciplina acadêmica independente”. (p. 5)

“Há um estranho contraste entre este debate teórico infundável e a aptidão com que a maior parte dos homens cita, com facilidade e confiança, exemplos de direito se tal lhes for pedido”. (p. 6)

“Se tudo isto é do conhecimento comum, como é que a questão ‘o que é o direito’ tem persistido e lhe tem sido dadas tantas respostas, tão variadas e extraordinárias?” (p. 7)

“A perplexidade profunda que tem mantido viva a pergunta não é ignorância, esquecimento ou incapacidade de reconhecimento dos fenômenos a que a palavra ‘direito’ normalmente se refere” (p. 10)

Passo 3: Quais são os parágrafos que exprimem argumentos?

Destacamos, na primeira seção deste capítulo, o seguinte argumento, a título de exemplo:

A especulação sobre a natureza do direito tem uma história longa e complicada; todavia, vista em retrospectiva, é nítido que se centrou quase continuamente sobre alguns pontos principais. Estes não foram gratuitamente escolhidos ou inventados pelo prazer da discussão acadêmica; dizem respeito a aspectos do direito que parecem dar origem a incompreensões em todos os tempos, de tal forma que a confusão e uma necessidade conseqüente de maior clareza acerca deles podem



coexistir mesmo nos espíritos de homens avisados, dotados de firme mestria e conhecimento do direito. (p. 10).

É importante que se perceba que o argumento está claro, mas não evidente. O argumento é o seguinte: geram o “infindável debate” pontos acerca do direito que ainda não foram devidamente compreendidos.

Passo 4: Quais problemas o autor resolveu? Quais deixou sem solução?

Este passo é de difícil aplicação em nosso exemplo, uma vez que se trata de um capítulo introdutório. Há, neste sentido, apenas a apresentação de problemas. Podemos, no entanto, notar que o texto é bem estruturado e se fala, na primeira seção, de certa *perplexidade* da persistência do debate sobre o que é o direito, aponta como razão a permanência de pontos de incompreensão. Tais pontos são, mais tarde, explicitados e há clara ligação entre eles e a questão da definição de direito. Queremos dizer que o autor não deixa, neste segmento de seu livro, de relacionar suas seções ou se isenta de responder aos questionamentos que levanta. Alcança, portanto, os fins a que se propõe.

3.3. LEITURA CRÍTICA OU AVALIATIVA

A leitura crítica ou avaliativa se volta à compreensão do conteúdo do texto. Nesse sentido, caberá ao leitor fazer a leitura do texto, para, em seguida, analisá-lo, ou seja, tecer posicionamentos a respeito dos argumentos apresentados. Estes podem ser positivos ou negativos. Assim, para que a leitura crítica ou avaliativa seja desenvolvida, é necessário que o texto seja estudado com rigor e cuidado. Agora, não só por sua estrutura ou por seu significado, mas, sobretudo, por sua intenção. Lembre-se que os autores possuem objetivos para serem atingidos com o texto.

Esta é a chave inicial para a leitura crítica ou avaliativa. Como identificá-los? Primeiramente, faça a leitura estrutural e interpretativa. Ao longo da leitura, para que as ideias textuais não escapem, tome notas sobre as informações do texto, seja na margem, em folhas separadas ou no computador. Este exercício lhe ajudará a acessar os argumentos do autor. Após a compreensão do texto, para facilitar a sua avaliação, observe as seguintes considerações:

I — Gerais:

- Lembrar que a compreensão deve preceder à crítica;
- Não discordar como se estivesse disputando com o autor;
- Apresentar argumentos para a discordância.



II — Específicas: (importante notar que cada texto irá se referir a perguntas diferentes. Por exemplo, em um texto mais abstrato de filosofia, muitas vezes não há fatos que comprovem a veracidade do texto. O autor parte de premissas que considera válidas e desenvolve seu argumento pela lógica, não pela investigação factual. Portanto, lembre-se que nem todas estas perguntas se aplicam integralmente a todos os textos.)

- O que o autor está tentando demonstrar?
- O autor construiu o seu argumento adequadamente? Você concorda com ele?
- O argumento do autor pauta-se em fatos ou trata-se de mera opinião?
- Os fatos são verdadeiros?
- O autor trabalha com fatos e também emite opinião?
- O autor deduz corretamente a opinião dos fatos?
- Você concorda com a opinião do autor? Por quê?
- Há pontos de vistas contrários ao argumento principal?
- Demonstrar em que o autor não está informado;
- Demonstrar em que o autor está mal ou bem informado;
- Demonstrar em que o autor é lógico ou ilógico;
- Demonstrar em que medida sua análise é completa ou incompleta.

Além desses conselhos, é necessário, para criticar um texto, certo acúmulo de informações ou conhecimento. Assim, caso deseje escrever uma crítica, deve-se seguir os mesmos elementos analisados no momento da leitura. Atente— se para o fato de que sua crítica precisa ser muito bem fundamentada, por isso exige-se uma postura de humildade, já que, muitas vezes, nossos textos críticos podem cometer os mesmos erros que o autor analisado.

Conclui-se, portanto, que a leitura crítica permite ao leitor avaliar a confiabilidade do texto, bem como do autor. Caso o leitor considere determinado texto insuficiente ou tendencioso, será preciso pesquisar outras fontes relativas ao tema.

Para colocar em prática os ensinamentos acima, vejamos o exemplo abaixo:

A derrota do feminismo no Facebook
por Katie Roiphe

Se, do além-túmulo, Betty Friedan fosse analisar como as mulheres acima dos 30 se comportam no Facebook, temo que ficaria muito decepcionada conosco. Eu me refiro especificamente à tendência de as mulheres usarem fotos de seus filhos em vez de suas próprias nos perfis do Facebook. Você clica no nome de uma amiga e o que aparece na tela não é o rosto dela, mas a foto de uma lourinha de quatro anos dormindo ou de um garoto de boné, correndo



na praia. Inofensivamente embutido em um dos nossos métodos preferidos de procrastinação está um poderoso símbolo do novo século. Onde foram parar todas essas mulheres? Um historiador perspicaz pode muito bem perguntar no futuro: o que todas essas crianças em nossas páginas do Facebook dizem sobre “a construção da identidade de mulher” nesse momento específico?

Muitas dessas mulheres trabalham. Muitas fazem parte de clubes de leitura. Muitas são militantes de determinada causa ou têm interesses que vão além de suas casas. Mas é assim que elas preferem se representar. Essa opção pode parecer trivial, mas a ideia do Facebook é criar uma persona social, uma imagem de quem você é projetada em centenas de quartos, cafés e escritórios em todo o país. Por que então essa imagem seria a de qualquer outra pessoa, não importa o quão ligada ela seja a você, geneticamente ou por qualquer outro laço? Essa escolha parece um retrocesso a uma velha forma de identidade, a uma época em que mulheres eram chamadas de “Senhora John Smith”, em que meninas saudáveis saídas de Vassar enlouqueciam entre aspiradores de pó e caixas de areia. Não que eu não entenda a tentação de botar no Facebook fotos de seus lindos filhos. Eu entendo. Afinal, assim ficamos livres do peso de nos arrumar para aparecer minimamente decentes numa foto e sobretudo nos livramos de todo o trabalho excruciante que envolve sermos nós mesmas. E seu filho de três anos *gosta* de posar para a câmera. Mas mesmo assim.

Essas fotos do Facebook sinalizam um autoapagamento mais amplo e ameaçador, um estreitamento de horizonte. Lembre de um jantar ao qual você foi há pouco tempo, e de sua amiga, que na faculdade escreveu um trabalho de conclusão de curso sobre Proust, a mesma que aos 20 anos bebia até as cinco da manhã, uma mulher brilhante e bem-sucedida. Lembre de como, durante todo o jantar, das azeitonas à musse de chocolate, ela só falou dos filhos. Você foi paciente, e porque você ama essa mulher ficou esperando que ela conversasse sobre... o quê? Um livro? Um filme? O noticiário? É verdade que ela fala sobre os filhos com riqueza de detalhes e impressiona pelo rigor, profundidade analítica e graça com que trata o tema; ela poderia mesmo, é inevitável pensar, escrever toda uma dissertação sobre o efeito preciso do estilo pedagógico de um determinado professor sobre seu filho de quatro anos. Mas mesmo assim. Você percebe que do outro lado da mesa, um lado mais animado, estão os homens, falando sobre algo que não são modelos de carrinhos de bebê. Esta cena poderia estar num romance de Jane Austen ou Anthony Trollope, em que os homens se retiram para uma outra sala para beber *brandy* e falar sobre política ou os acontecimentos recentes. E você volta a prestar atenção na conversa, e a mulher está contando como prepara a merenda do filho. Todas nós, em algum momento, somos esta mulher? É claro que não há nada de errado com um pouco desse papo de criancinha. Mas não chega uma hora em que nos interessamos, também, por outra coisa?



O mistério é que a mulher que botou a criança em seu lugar no Facebook certamente foi leitora de *A mística feminina*, *O segundo sexo* e *O mito da beleza* e dos blogs Double X ou Jezebel. Está em dia com o papo-cabeça sobre em qual onda do feminismo nos encontramos. E ainda assim assimila com naturalidade esse tipo de apagamento, essa voluntária perda de identidade. Parece dizer: aqui está minha família feliz, nada mais me importa.

A filha de uma amiga usou durante muito tempo aqueles tênis que apitam. Para um adulto, era inacreditavelmente insuportável o barulho que faziam a cada passo da menina. Uma vez perguntei à minha amiga por que ela não proibia os tais tênis, e ela respondeu: “Porque ela gosta deles!”. Imagine fazer parte dessa nova geração, descobrindo a cada alegre apitada de seus tênis que Galileu estava errado: é você, e não o sol, o centro do universo!

Não posso deixar de pensar que nossos pais jamais teriam suportado tênis que apitam ou conversas que giram inteiramente em torno de crianças. Eles nos amavam tanto quanto amamos nossos filhos, mas, até onde me lembro, tinham suas próprias vidas, e nós brincávamos em torno delas. Eles não planejavam fins de semana inteiramente em torno de teatro infantil, aulas de arte para crianças, aulas de piano e festinhas de aniversário. Por que, muitos de nós nos perguntamos, nossos filhos não brincam sozinhos? Por que eles não têm a vida interior que, ainda vagamente, lembramos ter em nossas próprias infâncias? A resposta parece óbvia: porque, cheios de boas intenções, nos devotamos excessivamente à educação, ao entretenimento e à formação em geral de nossos filhos. Porque deixamos de lado a ideia de uma vida adulta independente, por não permitirmos que nossos filhos imaginem um lugar para si em seus quartos, no tapete ou no jardim; em suma, por não permitirmos que tenham uma vida *própria*.

É claro que o Facebook passa pelo exibicionismo: é uma forma de transformar em espetáculo a sua vida, ou pelo menos a parte dela que você escolhe para mostrar ao mundo lá fora. Os filhos são uma importante realização na vida de alguém e, indiscutivelmente, a mais importante realização — o que não significa que eles sejam *quem você é*. Pode-se argumentar, é claro, que a vaidade das novas gerações representa um tipo de narcisismo ainda pior e mais sinistro, com as postagens sobre o tipo de chá que estão bebendo. Mas essa forma específica de narcisismo, a exposição destes querubins para criar uma imagem do eu, é para mim mais perturbadora pela verdade que revela. A mensagem subliminar é clara: *Eu sou os meus filhos*.

O Facebook sem dúvida facilitou a vida dos mais jovens, pois favorece naturalmente a aproximação de quem não se conhece em festas ou a paquera nos bares. É também perturbadora na troca das fotos dos perfis a clara e deliberada subversão dessa finalidade: essa geração abre mão da própria sexualidade ao substituir o rosto de uma mãe atraente pelo de uma criança inocente. Essa atitude sinaliza um incômodo em ter um mínimo de vaidade.



Assim como só usar tênis ou esquecer de cortar o cabelo, essa é uma forma de se tornar desajeitada e invisível, refletindo uma espécie de *mommy culture* em que é ponto de honra mostrar quão pouco resta em você de uma mulher saudável, articulada, engajada e bem-vestida.

E se as páginas do Facebook forem apenas o começo? E se depois vierem os passaportes e as carteiras de motorista? E se subitamente as caras de uma geração desaparecerem e bebês radiantes tomarem seus lugares? Quem ficará de luto por essas mulheres desaparecidas? Quando Betty Friedan descansará em paz?

KATIE ROIPHE (1968) é escritora, jornalista e professora da *New York University*. Publicou quatro livros de não ficção, dentre eles *The morning after: sex, fear and feminism on campus*, e o romance *Still she haunts me*, inspirado na relação entre Lewis Carroll e Alice Lidell. Este artigo faz parte da antologia *In praise of messy lives* (2012) e foi cedido pela autora para publicação no blog da serrote.

Tradução de **Paulo Roberto Pires**.

Disponível em: <http://www.revistaserrote.com.br/2013/04/a-derrota-do-feminismo-no-facebook-por-katie-roiphe/>. Acessado em 10.01.2014.

Lembre-se que para começar a análise crítica do texto, torna-se necessário que o leitor já tenha terminado as outras etapas de leitura, estrutural e interpretativa. Assim, observe a avaliação do texto abaixo:

1) O que a autora está tentando demonstrar?

A autora do texto busca demonstrar que hoje a construção da identidade feminina pode estar reduzida ao *status* de mãe e de sua prole. Esta seria a suposta realização de uma parte das mulheres contemporâneas.

2) A autora construiu seu argumento adequadamente?

Sim. O argumento da autora é construído de maneira eficiente porque é coerente. De acordo com ela, mesmo depois de termos experimentado as conquistas do feminismo, as mulheres promovem a perda de sua identidade através do uso de fotografias dos filhos no perfil do facebook. São duas premissas que ela busca demonstrar: (1) que a foto é relacionada à identidade; e (2) que a troca é um apagamento da sua identidade.

No que concerne à premissa (1), a autora expõe que o espaço da foto do perfil é aquele em que, a princípio, a mulher deveria mostrar sua face, identificar-se de maneira personalíssima. Assim, há uma questão com a identidade, com o mostrar-se a partir de si mesma. Já em relação à premissa (2),



ela afirma que a mulher ao trocar sua foto pela foto do filho, torna-se agente de sua própria desconsideração, basta lembrar os apagamentos de identidade da mulher no momento pré-feminismo, quando a mulher não tinha a possibilidade de se identificar pelo seu próprio nome.

Por fim, a autora faz uma série de críticas que são desdobramentos do argumento central.

3) Há lógica no encadeamento das ideias?

Sim, o texto é logicamente encadeado. Primeiro, foi exposto o caso: as mães se representam pela foto de seus filhos, não pelas suas. Em seguida, a autora construiu e problematizou este dado, mostrando que seria um indício da derrota do feminismo, quando a mulher se anula em prol do filho.

4) Quais são os pontos positivos do texto?

O ponto positivo do texto é lembrar que a mulher não precisa aceitar como a sua realização máxima o papel de ser mãe ou dona de casa. Esta foi uma das lutas de muitas feministas. A autora ao escrever o texto, de certa maneira, retoma estas, como projeto político, e reinterpreta as práticas atuais.

5) Você concorda com a opinião da autora? Por quê?

Em parte, acredito que o olhar da autora foi embrutecido por uma simples polarização, mulheres que falam de filhos versus mulheres que vivem suas vidas de maneira independente. Observe-se este trecho: “Lembre de um jantar ao qual você foi há pouco tempo, e de sua amiga, que na faculdade escreveu um trabalho de conclusão de curso sobre Proust, a mesma que aos 20 anos bebia até as cinco da manhã, uma mulher brilhante e bem-sucedida. Lembre de como, durante todo o jantar, das azeitonas à musse de chocolate, ela só falou dos filhos. Você foi paciente, e porque você ama essa mulher ficou esperando que ela conversasse sobre... o quê? Um livro? Um filme? O noticiário?”

Tem-se do exposto a reflexão de que nem sempre a mulher que não tem filho/família endossa as lutas feministas, nem sempre a mãe/dona de casa aceita tratamentos desiguais e com distinções de gêneros. Portanto, uma parte do argumento apresentado está adequada, ou seja, o momento em que a autora afirma que para o feminismo a realização máxima da mulher não pode estar centrada em seu papel de dona de casa ou de mãe. Por outro lado, a autora desconsiderou, porém, a complexidade das relações humanas. Por exemplo, o caso da mulher que tem família e filho, mas defende o feminismo: seria uma derrota ou uma vitória?



Acrescenta-se, ainda, o fato da autora não propor algo que seja inovador quanto à postura das mães que são intelectuais, mas só falam dos seus filhos. Por fim, a única proposta parece antiquada: fazer como os nossos pais é o melhor que ela nos oferece? Será que a geração de nossos pais é o melhor exemplo de emancipação da mulher? Embora, segundo a autora, as mães da geração passada atribuíssem maior autonomia aos seus filhos, muitas delas — em maior proporção estatística do que atualmente — não trabalhavam. Em o “Segundo Sexo”, Simone de Beauvoir determina duas condições essenciais para a liberdade da mulher em relação ao homem: consciência autônoma e liberdade econômica, de modo que elas pudessem ter domínio pleno sobre a vida.

O casamento e os filhos sempre foram problemas recorrentemente tratados pelas feministas. Vale lembrar que o movimento feminista não apresenta posição homogênea sobre ambos, variando de posição ao longo do tempo. O feminismo de Beauvoir, por exemplo, considera o casamento e os filhos como uma restrição à liberdade da mulher. Ele seria um contrato decorrente da construção histórica de subordinação da mulher ao homem. Os filhos, por seu turno, representam uma restrição natural à liberdade do corpo, considerando-se que a mulher, ao menos durante a gestação, é integralmente responsável pela subsistência e bem-estar do feto. Ressalta-se que o livro da Simone de Beauvoir foi escrito na década de 1940 e que a função social da mulher tornou-se mais complexa com a sua inserção no mercado de trabalho.

A autora do artigo, Katie Roiphe, aborda apenas o problema da autonomia da identidade da mulher e de seus filhos, mas não define a sua posição quanto à possibilidade de se ter uma vida plenamente emancipada quando se tem filhos. A construção da identidade mulher-mãe é contrária à liberdade da mulher? Esse questionamento não foi abordado no texto e poderia ser o começo da reflexão sobre a maternidade e o feminismo nas sociedades em que as mulheres desempenham inúmeros papéis.



CONCLUSÃO

Buscamos estudar o processo de leitura sob enfoque discursivo. Apresentamos, a partir de premissas teóricas de base discursivo-enunciativa, algumas maneiras de tornar a leitura mais eficiente e aprofundada.

Gostaríamos de elucidar algumas questões que possam, porventura, emanar da leitura deste material. Primeiramente, devemos dizer que temos consciência da aparente dificuldade de se engajar em uma leitura em tantas etapas. Alertamos o leitor, contudo, de que a prática fará que todos esses passos sejam feitos durante seus primeiros contatos com o texto. Além disso, nos faltou a oportunidade de dizer que cada tipo de leitura poderá ensejar um tipo de escrita. A leitura estrutural poderá ser a base de fichamentos; ao passo que a leitura interpretativa poderá ser a fonte de um resumo. A leitura avaliativa, por seu turno, poderá dar origem a resenhas. Cada um desses gêneros discursivos tem suas especificidades. Elas serão estudadas adiante, mas não poderíamos deixar de ressaltar de pronto como essas leituras podem e devem ser registradas.

Esperamos que a leitura tenha sido proveitosa e torcemos para que seus frutos não demorem a surgir.



REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J. VAN DOREN, Charles. *A arte de ler: como adquirir uma educação liberal*. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernadini et alii. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. Colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik, Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HART, H. L. A. *O conceito de direito*. Tradução de Antonio de Oliveira Sette-Câmara. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de um gênero acadêmico. In POSSENTI, Sírio. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). *Cenas da Enunciação*. Tradução de Marcela Franco Fossey. Curitiba: Criar Edições, 2006.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 3ª ed. Campinas: Cortez, 1996.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como se estudia: La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires: Paidós, 2005.



THEREZO, Graciema Pires. *Redação e leitura para universitários*. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.

TORQUATO, Gaudêncio. Instituto Millenium. Disponível em: <http://www.imil.org.br/artigos/mais-ao-menos-discurso-parlamentares/>

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY. Student Learning Center. Be a Strategic Reader and Scholar. Berkeley, 2011. Disponível em: <http://slc.berkeley.edu/general/index.htm> Acesso em: 20 jan. 2013.



FICHA TÉCNICA

Fundação Getúlio Vargas

Carlos Ivan Simonsen Leal
PRESIDENTE

FGV DIREITO RIO

Joaquim Falcão
DIRETOR

Sérgio Guerra
VICE-DIRETOR DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Rodrigo Vianna
VICE-DIRETOR ADMINISTRATIVO

Thiago Bottino do Amaral
COORDENADOR DA GRADUAÇÃO

André Pacheco Teixeira Mendes
COORDENADOR DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

Cristina Nacif Alves
COORDENADORA DE ENSINO

Marília Araújo
COORDENADORA EXECUTIVA DA GRADUAÇÃO

Paula Spieler
COORDENADORA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS