

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA:  
uma proposta sociointeracionista de trabalho com textos**

**Luciane Barros da Silva**

**Professora Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ingrid Nancy Sturm**

**Porto Alegre, 19 de dezembro de 2014.**

**Luciane Barros da Silva**

**INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA:  
uma proposta sociointeracionista de trabalho com textos**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciada em  
Letras na habilitação Português e  
literatura pela Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingrid Nancy Sturm

Porto Alegre

2014

**Luciane Barros da Silva**

**INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA:  
uma proposta sociointeracionista de trabalho com textos**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciada em  
Letras na habilitação Português e  
Literatura, pela Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA:**

Profª Drª Ingrid Nancy Sturm

Profª Drª Jane da Costa Naujorks

Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas. Pessoas  
transformam o mundo (Paulo Freire).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, minha mãe Tânia, pelo amor, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos.

Ao meu pai Juvenal, que não está mais entre nós, mas que enquanto esteve ao meu lado sempre me ajudou a realizar as lições e produzir os trabalhos da escola, com paciência e carinho, me mostrando que ensinar vai muito além de simplesmente passar lições, também é um ato de afeto.

À minha irmã Luana pela amizade e companheirismo em todos os momentos.

À minha orientadora, professora Ingrid Sturm pelo suporte, correções e incentivo durante todo o período de produção do meu TCC.

Ao subprojeto PIBID/Português e as professoras coordenadoras Jane Naujorks e Lucia Rottava, pela oportunidade de vivenciar a docência, antes do período dos estágios obrigatórios, o que muito influenciou na minha formação como docente. .

Aos amigos que fiz durante esses seis anos de graduação, companheiros nos momentos de festa, de estudo e de desespero quando o fim do semestre se aproximava.

E a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha vida antes e durante o período de graduação, a todos um muito obrigado.

## RESUMO

Nas aulas de LP ainda predominam atividades voltadas ao ensino de classes gramaticais através de frases isoladas, e o professor que tenta mudar essa prática encontra muitas dificuldades. Logo, os alunos apresentam dificuldades com relação à leitura e escrita, eles não conseguem compreender o lido e produzir textos satisfatórios. O livro didático de língua portuguesa (LDLP), material pedagógico de apoio, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) a professores da rede pública de ensino, que deveria auxiliar o trabalho do professor, não cumpre seu papel, pois, apresenta atividades de leitura e interpretação textual que pouco ajudam os alunos a refletirem sobre o texto lido. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é propor atividades de leitura e interpretação textual à luz da teoria sociointeracionista. Sendo assim, apresento uma reflexão de como a teoria sociointeracionista aplicada ao ensino de LP pode ajudar na melhoria da qualidade deste, em relação à leitura e à interpretação textual. Também analiso alguns exemplos de trabalho com leitura e interpretação em livros didáticos de língua portuguesa (LDLP). E proponho algumas possibilidades de trabalho com textos a partir da teoria sociointeracionista. A partir dos dados analisados foi possível concluir que atividades de leitura e interpretação textual podem ser mais eficazes, se desenvolvidas em conformidade com a abordagem defendida pela teoria sociointeracionista.

Palavras-chave: leitura, interpretação textual, teoria sociointeracionista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>12</b>
2.1 LEITURA.....	12
2.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....	12
2.3 LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	14
<b>3 ANÁLISES DE TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>17</b>
3.1 Texto A – Gênero Roteiro Turístico.....	17
3.2 ANÁLISE DO TEXTO A.....	19
...3.3 Texto B – Gênero Conto.....	21
...3.4 ANÁLISE DO TEXTO B .....	23
<b>4 PLANEJAMENTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERATIVA.....</b>	<b>26</b>
...4.1 Texto C- Gênero Crônica.....	26
...4.2 As propostas de trabalho com o texto Roteiro Turístico.....	27
...4.3 Texto D.....	30
...4.4 As propostas de trabalho com o Texto D .....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>37</b>

## INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.....	16
Figura 2- Continuação do Texto e Perguntas de Interpretação textual.....	17
Figura 3- Continuação das Perguntas de Interpretação textual.....	17
Figura 4- A Menina que Falava Internetês-.....	20
Figura 5- Continuação das Perguntas de Interpretação textual.....	22
Figura 6- Roteiro Turístico.....	25
Figura 7- Continuação do texto Roteiro Turístico.....	26
Figura 8- Papos.....	29
Figura 9- Continuação Papos.....	30



## 1 INTRODUÇÃO

As práticas de ensino de língua portuguesa, empregadas nas salas de aula por grande parte dos professores não têm se mostrado suficientemente eficazes para melhorar a formação de nossos alunos. O que predomina ainda é “o estudo inócuo das nomenclaturas e classes gramaticais” (ANTUNES, 2003, p.16), indicando que os documentos oficiais não são considerados nos planejamentos. Essa perspectiva de trabalho baseada na nomenclatura já se sabe que é ineficiente; é muito fácil constatar que os alunos não aprendem com atividades dessa natureza<sup>1</sup>.

No entanto, ainda são poucas as mudanças nas metodologias de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas públicas, que garantam a transformação dessa realidade e isso não deve ser atribuído apenas ao professor. Pode-se mesmo dizer que, quando o professor deseja mudar sua prática, ele encontra muitas dificuldades, em função da situação linguística do Brasil. Sobre esse fato podemos citar Faraco:

Ora, a escola brasileira, como todos sabemos, nunca conseguiu garantir à população escolar em seu todo, mesmo depois da expansão do sistema escolar nas últimas décadas, o domínio das práticas de linguagem (salvo para pequenos grupos sociais) e, ao que tudo indica, está cada vez mais distante de poder fazê-lo, considerando seu esgarçamento como instituição. E nunca foi tema da escola uma discussão crítica sistemática das grandes questões linguísticas nacionais, o que não é de se estranhar, considerando que essas nem mesmo são questões para a sociedade, como vimos acima. No caso específico do ensino de língua portuguesa, apesar dos debates dos últimos 50 anos e das sucessivas mudanças retóricas nos discursos pedagógicos oficiais, a escola fundamental e média continua perdida na gramatiquice e no normativismo (FARACO, 2002, p.20).

Apesar das grandes contribuições da linguística para o ensino de LP, o que a realidade mostra é que sua influência é escassa, pois ainda persistem a “gramatiquice e o normativismo” nas escolas brasileiras.

Como constatado em resultados de pesquisas<sup>2</sup>, os alunos da rede pública de ensino apresentam dificuldades de leitura e escrita, conseqüentemente, não conseguem

---

<sup>1</sup>Como exemplo, descrevo uma atividade encontrada no livro didático, *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura, em edição de 2001. Na sessão destinada ao estudo do texto é transcrita a seguinte pergunta: *Em que pessoa é narrado o texto que você acabou de ler? Transcreva do último parágrafo do texto duas formas verbais e um pronome possessivo que justifiquem sua resposta.*

<sup>2</sup>Podemos relacionar algumas delas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e os concursos vestibulares, provas aplicadas para ingresso em instituições de ensino superior.

compreender o que foi lido e nem produzir textos adequados às normas vigentes de escrita.

Mas, em meio ao cenário descrito, cabe ressaltar que há professores e instituições preocupados em modificar essas práticas, melhorando, assim, a qualidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como salienta Irandé Antunes:

É possível documentar, atualmente uma série de ações que as instituições governamentais; em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Tais ações, apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa das avaliações. Basta referir o trabalho que resultou na elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (ANTUNES, 2003, p.21).

Refletir sobre novas possibilidades de ensino que efetivamente levem os alunos a primeiro significar para aprender e depois significar o apreendido, ou seja, primeiro despertar no aluno o desejo de aprender, de tal forma, que ele possa num segundo momento apropriando-se do conhecimento, é um desafio para os educadores que realmente estão preocupados em mudar os rumos do ensino.

De tal forma, uma proposta de ensino que leve o educando a, de fato, apropriar-se do conhecimento é a pautada na teoria sociointeracionista, a qual privilegia o estudo da linguagem, enquanto interação que só se realiza na interlocução entre o *eu* e o *tu*. Sobre a teoria sociointeracionista Bakhtin(1929) é o autor que muito contribuiu para uma nova visão do estudo da linguagem, a língua não mais estudada como um objeto homogêneo e acabado. Segundo o autor “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua segunda essa perspectiva é heterogênea, social e histórica, o autor também formula a concepção dialógica de estudo da língua, ou seja, é na interação entre os interlocutores que a língua se realiza.

Segundo Geraldi (2006, p.42) “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” A partir do comentário de Geraldi observa-se que o estudo da língua portuguesa na educação básica, ensino fundamental e médio, perpassa todas as disciplinas e não apenas a de língua portuguesa, uma vez que a língua não se realiza fora do social. Esse aspecto é salientado na sequência transcrita a seguir:

(...) a aprendizagem é de fato significativa quando o conteúdo apreendido ganha um sentido do ponto de vista cognitivo (considerando o que já se sabe sobre o assunto), afetivo (sendo a aprendizagem dirigida internamente em função de um interesse pessoal, condizente com a história de vida do sujeito), social (dada a relevância que o sujeito confere ao conhecimento) e cultural (considerando a inserção de tal aprendizado em um conjunto de sistemas e valores historicamente construído pela comunidade da qual o sujeito participa (COUDRY E FREIRE, 2005, p.17).

Os pontos de vista descritos por Antunes (2003), Geraldi (2006) e Coudry e Freire (2005) relacionam-se formando um todo significativo, não só no que diz respeito à linguagem como teoria, mas também à linguagem vista sob a ótica do ensino, que é o foco deste trabalho.

Sendo assim, a língua não deve ser ensinada como um objeto pronto e acabado, que o aluno não domina, nem conhece mas, como bem sugere Geraldi (2003, p.4-5):

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. .

Compreender que “[...] Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada” (MARCUSCHI, 2008, p.65) é condição essencial para um ensino que de fato coloque o educando no centro de todo o processo. Nesse sentido, o aluno é parte ativa do processo de ensino-aprendizagem e não pode ser visto como mero receptor de conhecimento. Dar condições para que ele possa agir na sociedade como sujeito autônomo, exercendo seu papel de cidadão, é o principal objetivo de um ensino preocupado com a formação para a vida, e não apenas para passar de ano cumprindo atividades pouco significativas.

Neste trabalho objetivo discutir algumas análises de exercícios de interpretação de textos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) visando sugerir outras formas de abordar o trabalho de interpretação textual, com os mesmos textos, à luz da teoria sociointeracionista da linguagem. Também proponho, a partir de textos de ampla

circulação social, outras atividades de leitura e interpretação textual igualmente utilizando o sociointeracionismo.

Feitas essas considerações, apresento, no Capítulo I, uma reflexão de como a teoria sociointeracionista aplicada ao ensino de LP pode ajudar na melhoria da qualidade deste, em relação à leitura e à interpretação textual. No Capítulo II analiso alguns exemplos de trabalho com leitura e interpretação em LDLP. No capítulo III, finalmente, proponho algumas possibilidades de trabalho com textos a partir da teoria sociointeracionista.

## 2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo apresento algumas considerações sobre o processo de leitura e interpretação textual a partir da teoria sociointeracionista, segundo autores como Leffa (1999), Marcuschi (2008) e Geraldi (2003).

### 2.1 LEITURA

A leitura, como preconizam Marcuschi e outros autores, é um processo complexo que envolve a ativação de vários conhecimentos, tanto linguísticos, como sociais, cognitivos e históricos por parte do aluno. Segundo Leffa, há três grandes abordagens teóricas sobre a leitura:

(1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p.13).

Tanto a primeira quanto a segunda abordagem partem de um foco específico para a significação da leitura. Na primeira a leitura é vista apenas sob a perspectiva do texto, nela o foco recai sobre o texto e a construção dos sentidos está apenas no texto, como código escrito.

Na segunda abordagem a atribuição de sentidos a um texto recai sobre o leitor, este tem total liberdade no que diz respeito à atribuição de sentidos a um texto, mesmo que sua interpretação esteja equivocada. Em outras palavras, nas duas abordagens o foco de análise sobre o processo de leitura recai sobre um aspecto específico, desconsiderando os outros aspectos.

Neste trabalho, defendo a visão de ensino de língua a partir da perspectiva sociointeracionista. De tal forma, a abordagem de leitura que vai ao encontro dessa visão de ensino é a terceira abordagem teórica sobre a leitura – leitura como interação –, que também é a abordagem defendida por Leffa (1999):

Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o

texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores (LEFFA, 1999, p.14-15).

Nesse sentido, a leitura enquanto interação trata da relação que precisa se estabelecer entre o leitor-autor-texto e dos conhecimentos que o leitor precisa ativar no momento da leitura. Logo, sem o estabelecimento dessas relações a leitura pode ser prejudicada, levando o leitor a não compreender o texto ou ter uma compreensão insuficiente.

## 2.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Visto que as práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa ainda se baseiam na decodificação e na memorização de conteúdos dados pelo professor, através de frases isoladas, a interpretação textual não ocupa um lugar diferente. Para percebermos qual é esse lugar, apresento algumas considerações sobre a pesquisa realizada por MARCUSCHI (2008). Analisando apenas questões de interpretação textual retiradas de livros didáticos, que funcionam como um importante material pedagógico de apoio para os professores, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) a professores da rede pública de ensino, o autor chegou às seguintes conclusões:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a atividade de identificação e extração de conteúdos [...] As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais. É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado. Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p.266-267).

Nesse contexto, a interpretação textual fica relegada a perguntas que pouco ajudam o aluno a realmente refletir sobre o texto lido. Contudo, entender o funcionamento do processo de interpretação textual é compreender que os sentidos de um texto não são dados apenas pelo autor, estando, em certa medida, prontos e acabados. Mas, como sugere Marcuschi, “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p.229e230).

Os sentidos de um texto são construídos a partir da interação autor-texto-leitor. Nessa interação o leitor constrói sentidos possíveis e testa-os ao longo da leitura. Por isso, os sentidos não são fixos. Eles mudam de leitura para leitura.

Como os sentidos não são estáveis, não existe um manual de *como* formular questões interpretativas. O que existe é o texto com sentidos implícitos e explícitos, inferências, intertextualidades, objetivos diversos: quem escreve, para quem e com qual objetivo escreve(...). O professor, como mediador, deve ajudar o aluno antes, durante e após a leitura, mostrando que os sentidos nem sempre estão na superfície, o que pode dificultar o entendimento do texto, mostrando, também, que o gênero, o autor, o público e o lugar de publicação influenciam na leitura. Não se trata, porém, de só aplicar questões de interpretação sem nenhum trabalho reflexivo; se assim o fosse, seria o mesmo que continuar ensinando nomenclatura gramatical através de frases isoladas. Trata-se de compreender como sugere Mendonça:

Considerando-se a língua como uma atividade que constitui os sujeitos e é constituída por eles ininterruptamente, tendo em vista necessariamente sua historicidade isto é, sua relação com um contexto socioideológico, com as suas condições de produção-, é necessário atentar para o funcionamento discursivo: por que ele é o que é, o que ele faz, o que parece que ele quer fazer, o que ele não faz etc. Interpretar um texto, nesse sentido, é investigar não só o seu conteúdo- estar atento à sua “semântica” -, mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por “realidades” e constituindo outros. Em consequência, é necessário atentar para a *polissemia* do discurso: as suas condições de produção lhe restringem os sentidos (isto é, só é possível dizer ou ler algumas coisas em determinados contextos) e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades, porque os sujeitos e os contextos sociais em que se inserem são heterogêneos. Isso quer dizer que, ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso: ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra (MENDONÇA, 2001, p.244-245).

O processo de interpretação textual, entendido a partir da abordagem descrita por Mendonça, assume um sentido contrário ao que vem sendo praticado nas salas de aula. Pode-se dizer que a interpretação, segundo a abordagem adotada pela autora, relaciona vários aspectos da linguagem, que precisam ser ativados durante a leitura para uma plena interpretação.

### 2.3 LEITURA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Fora do ambiente escolar, lemos por diferentes motivos: informar-se sobre um determinado assunto por diversão, por indicação de algum amigo que leu um livro e gostou, por indicação de um site, jornal ou *blog* sobre um livro de sucesso, a fim de aprender algo novo. Os motivos para iniciarmos uma leitura são variados, mas o certo é que, por trás de toda leitura, há sempre um objeto. No ambiente escolar, os motivos para leitura nem sempre têm um objetivo definido. Logo, o aluno não encontra sentido na leitura; as aulas de leitura são consideradas *chatas* e servem apenas para ganhar nota. Lê-se um texto ou livro para preencher fichas de leitura, questionários ou entregar um resumo do livro.

A partir disto, pode-se pensar como trabalhar leitura na sala de aula, de tal forma que a leitura deixe de associar-se a algo *penoso* e *chato*? Nesse sentido, uma proposta de trabalho com a leitura voltada à formação de leitores proficientes é embasada pela teoria sociointeracionista, como já mencionado, que estuda a linguagem como interação. Sobre isso, Geraldi faz as seguintes considerações:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança. Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir:

- a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, (...), mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, (...). Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui.
- c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico (...) (GERALDI, 2003, p.5-6).

Assim, com essa perspectiva, a leitura não é vista como algo individual, mas como um processo interativo (interlocutivo) que precisa do outro para realizar-se. Texto (autor) e leitor precisam interagir durante a leitura. O autor escreve o texto, a partir de um determinado contexto e lugar sociocultural e o leitor também. O leitor, durante a leitura, vai construindo e reconstruindo os sentidos do texto, a partir do contexto da leitura e de aspectos textuais e extratextuais, os quais não são relacionados apenas ao código escrito, mas a aspectos socioculturais e históricos.

Na sala de aula, o processo de interação não precisa focar apenas na interação autor-leitor-texto. O aluno (leitor) tem a possibilidade de interagir tanto com os colegas



como com o professor. Pode-se dizer que, no momento da leitura o educando, como sujeito sócio-histórico, constrói um sentido para o texto, mas, ao interagir com os outros (colegas e professor), dependendo do foco da interação, do contexto, ou seja, da proposta de atividade *com* a leitura e *sobre* a leitura, os sentidos construídos podem ou não mudar. Nesse contexto, os sentidos possíveis serão muitos devido às diferentes perspectivas de leitura, uma vez que o aluno entende o texto conforme seu conhecimento do assunto tratado pelo texto.

Mas cabe ressaltar que por trás de todo texto há sempre um sentido determinado pelo autor. A tarefa do educador é levar o aluno a compreender este sentido e, a partir do entendimento, levá-lo a refletir sobre outros possíveis sentidos. Assim, temos que a teoria sociointeracionista, aplicada às aulas de leitura, que pode ser de grande ajuda na formação de leitores proficientes, visto que possibilita a utilização do conhecimento prévio do aluno atrelado aos novos conhecimentos advindos da leitura de um determinado texto.

### 3 ANÁLISES DE TEXTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresento uma análise dos textos de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) e de suas respectivas perguntas relativas à interpretação textual. Trata-se de textos retirados dos livros didáticos de língua portuguesa destinados aos 7º e 8º anos, pertencentes à coleção Projeto Radix, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2011. Os livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante **LDLP1** e **LDL2**, respectivamente) estão organizados em oito módulos, os quais, individualmente, apresentam um ou dois capítulos, totalizando doze capítulos.

#### 3.1 Texto A – Gênero Roteiro Turístico

##### Figura-1 Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros

**PARQUE NACIONAL DA CHAPADA DOS VEADEIROS**

**Visitando o parque**

Se a intenção for conhecer as belezas naturais que a Chapada dos Veadeiros abriga, é preciso caminhar. As trilhas principiam nas proximidades do povoado de São Jorge, onde se localiza o portão principal do parque. Para caminhar por essas paragens é aconselhável o acompanhamento de condutores especializados.



▲ Cânion na Chapada dos Veadeiros [G0].



▲ Queda do Rio Preto no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros [G0].

Ao caminhar em direção aos principais cânions e cachoeiras, como a das Cariocas e a do Rio Preto, os visitantes terão a oportunidade de admirar flores do Cerrado, como a canela-de-ema e a sempre-viva, além dos muitos pássaros e alguns animais ariscos, como o cachorro-do-mato. O ponto alto são as duas quedas do Rio Preto. A primeira, com cerca de 80 m, abre-se em leque e forma um gigantesco poço. Logo em seguida, a segunda queda, com 120 m, forma um funil de água corrente, despencando do alto da serra, numa vista que virou cartão-postal.

As piscinas naturais, de água cristalina, formadas em boa parte dos caminhos, oferecem uma opção menos arriscada para os que desejam se banhar com tranquilidade em meio à natureza. As paisagens com vista panorâmica são uma atração à parte.

A sede do parque tem, ainda, um Centro de Visitantes onde podem ser obtidas maiores informações sobre a região protegida.


**cânion:** passagem estreita e profunda entre montanhas, cavada por um curso d'água.

97

Fonte: Ernani e Floriana,2011.

Figura 2- Continuação do Texto e Perguntas de Interpretação textual

**MÓDULO 3**



**COMO CHEGAR**  
A partir de Brasília, tomar a BR-020 até Alto Paraíso de Goiás, ao norte, e depois seguir por estrada de terra, de 36 km, até a Vila de São Jorge, entrada do parque.

**CIDADES DE APOIO**  
Alto Paraíso de Goiás, a 36 km do parque, com hotéis simples, pousadas e fazenda, restaurantes e serviços de apoio aos visitantes; Brasília, a 258 km.

**HORÁRIO**  
Diariamente, das 8 h às 17 h, com ingressos a R\$ 3,00.

**INFRA-ESTRUTURA**  
Centro de Visitantes; visitas acompanhadas por condutores.

**O QUE VER**  
Pedras onduladas, com formas que lembram imagens do pintor surrealista Salvador Dalí, das quais brotam águas quentes e sulfurosas, comprovam que andar por essa região é um verdadeiro mergulho em remotas eras geológicas do planeta. O parque tem inúmeras cascatas, remansos e piscinas naturais que podem ser usados como local de banho. As águas, de coloração castanha pelo efeito do dióxido de ferro das rochas de suas nascentes, são um convite ao relaxamento e à purificação. A região do parque é repleta de cânions, como o das Cariocas e o do Rio Preto. Aí podem ser vistos alguns mamíferos em perigo de extinção, como o cervo-do-pantanal, o veado-campeiro, o lobo-guará e a onça-pintada.

**ENDEREÇO PARA CONTATOS**  
Rodovia GO-327, km 34, Alto Paraíso de Goiás – GO. CEP 73770-000 – Tel. (061) 646-1570.

*Parques nacionais: Brasil – Guia de turismo ecológico. São Paulo: Empresa das Artes, 1999. p. 192-3.*

**Expressão escrita**

**1** • Leia o texto **Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros** e responda:

- Ele faz parte de que tipo de publicação?
- Com que intenção textos como esse são publicados?
- A que tipo de público ele se destina?
- Esse texto é narrativo, narrativo-descritivo, expositivo-descritivo ou argumentativo?

**2** • Que informações do primeiro parágrafo são importantes para quem visita o parque?

**Tipos de texto**  
Os textos orais ou escritos são produzidos com diversas intenções. Entre outros, podemos observar os seguintes tipos de texto:

- **textos expositivos:** transmitem um conhecimento, uma informação;
- **textos narrativos:** contam um fato, seja ele real ou fictício;
- **textos descritivos:** fornecem um retrato verbal de pessoas, coisas ou lugares;
- **textos argumentativos:** aqueles por meio dos quais se manifestam opiniões.

**98**

Fonte: Ernani e Floriana,2011.

Figura 3- Continuação das Perguntas de Interpretação textual

- 3 • A primeira parte do texto apresenta ao leitor um roteiro das atrações do parque. Quais são essas atrações?
- 4 • Releia este trecho:

"O ponto alto são as duas quedas do Rio Preto. A primeira, com cerca de 80 m, abre-se em leque e forma um gigantesco poço. Logo em seguida, a segunda queda, com 120 m, forma um funil de água corrente, despencando do alto da serra, numa vista que virou cartão-postal.

As piscinas naturais, de água cristalina, formada em boa parte dos caminhos, oferecem uma opção menos arriscada para os que desejam se banhar com tranquilidade em meio à natureza."

- a) Destaque desse trecho as palavras utilizadas para descrever o lugar.  
 b) Qual dos nossos sentidos foi requisitado nessa descrição? Por quê?  
 c) Qual é a importância dos números nessa descrição?
- 5 • A segunda parte do texto apresenta informações bastante objetivas. Como são organizadas essas informações? Qual é o motivo dessa organização?
- 6 • Veja o significado da palavra **infraestrutura**:

Aquilo que é básico para o funcionamento de um conjunto de coisas. A infraestrutura de uma cidade se constitui de: *rede de esgoto, água, luz, asfalto* etc. *O terreno está sem infraestrutura e por isso não se pode construir nele.* // Plural: *infraestruturas.* /Obs.: O prefixo *infra*, do latim, significa: *posição abaixo, posição inferior.*

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de português*. 2 ed. São Paulo: Atica, 1998.

Agora, explique por que o Centro de Visitantes é considerado infraestrutura do parque.

- 7 • No item "O que ver", existe a preocupação de ressaltar o que pode ser **visto** no parque.
- a) Que palavras do texto enfatizam o aspecto visual do lugar?  
 b) Além das belezas naturais, essa passagem também menciona uma das razões pelas quais aquele ambiente é preservado. Qual é essa razão?
- 8 • Acompanhando o texto, há um mapa. Nele podemos **ler** algumas informações. Baseando-se nelas, responda no caderno:
- a) O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros localiza-se em que estado? Está próximo de quais estados?  
 b) Duas rodovias estão indicadas no mapa: BR-153 e GO-118. Pesquise e responda: o que significam BR e GO, nesses casos?  
 c) Que cidades são indicadas como próximas do parque?  
 d) A cidade de Goiânia fica ao norte ou ao sul do parque?  
 e) Na parte direita do mapa, há um detalhe com os estados próximos do parque. O que significa, no detalhe, o quadrado menor?
- 9 • Quem vai a um parque como esse em geral deseja ver o que só existe nele. Por que, na sua opinião, é tão importante preservar lugares como esse?

Divival Moreira/Pulsar Imagens



▲ Vale da Lua, no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (GO)

Fonte : Ernani e Floriana,2011

### 3.2 ANÁLISE DO TEXTO A

O texto é um roteiro turístico e, como tal, constitui-se de muitas descrições. Num primeiro momento, desperta-se a curiosidade do visitante sobre o lugar, para, em seguida, trazer informações úteis que possam ajudar o turista a aproveitar a viagem de forma segura e tranquila, como normalmente almeja quem está a passeio ou de férias.

São expostas todas essas informações, nos três primeiros parágrafos, descrevendo algumas das belezas naturais do parque, tais como cachoeiras, cânions, animais selvagens e piscinas naturais. Além disso, informa-se sobre a necessidade de se fazer o passeio acompanhado de um guia, já que todo trajeto é percorrido a pé. A segunda parte do texto

apresenta informações de ordem prática: como chegar, cidades de apoio, horários, infraestrutura, o que merece ser visto, endereço e telefone de contato.

Após uma breve análise do texto, passo a discutir as questões de interpretação textual, as quais são denominadas no LDPL1 como Expressão Escrita. O referido livro não apresenta nenhuma explicação em relação ao conteúdo da sessão: há apenas uma nota no início do livro explicando o conteúdo da sessão “Atividades de interpretação e reflexão sobre cada texto apresentado, ampliando a sua compreensão”, mas, como constatado, a sessão não apresenta somente perguntas de interpretação.

Nesse contexto, o título é uma importante ferramenta de interpretação. Através dele, o leitor levanta hipóteses sobre o possível conteúdo que será apresentado na sessão, mas, como o título em questão é vago e não traz elementos contextualizadores, o aluno fica sem entender, afinal, o que é expressão escrita.

Na primeira pergunta, logo no início do enunciado, encontra-se o seguinte trecho: “Releia o texto”. Essa indicação é incoerente, uma vez que o aluno teria acabado de ler o texto e não faria sentido relê-lo apenas para responder às perguntas. Em qualquer trabalho desenvolvido em sala de aula, é importante deixar claro ao aprendiz o seu objetivo. De outra forma, a atividade fica sem sentido, e o aluno acaba perdendo o interesse.

A primeira pergunta se desdobra em quatro: as perguntas **(a)**, **(b)** e **(c)** pedem ao aluno que reflita sobre questões referentes ao lugar sócio-histórico do texto, para pensarem de que forma o lugar de publicação e o público a que ele se destina influenciam na produção escrita.

Na segunda pergunta é solicitado que o aluno identifique o tipo textual. Ao lado dela, o aluno encontra a descrição dos tipos textuais. A questão consiste em identificar no quadro os tipos textuais que mais se adequam ao texto. Com uma ressalva, a pergunta informa ao aluno que o texto contém dois tipos textuais. Contudo, na descrição, os tipos textuais são apresentados separadamente, o que pode levar o estudante a confundir a resposta, dado que não há um trabalho em relação a um texto abranger dois tipos textuais.

A terceira pergunta solicita que o aluno copie trechos do texto, como, por exemplo, “Quais são as atrações do parque?” o que pouco influi na compreensão textual. A quarta pergunta destaca um trecho do texto e, outra vez, solicita que o aluno o releia para responder às perguntas. A pergunta **(a)** propõe que o aluno identifique informações objetivas no texto e copie-as no caderno; portanto, induz a uma resposta fechada, não possibilitando a reflexão. A pergunta **(b)** é a mais complicada, visto que solicita ao aluno a compreensão do sentido utilizado na descrição do trecho destacado: ao ler a perguntar

o aluno deve ficar se perguntando, *como assim sentido utilizado?* Ficamos com a sensação de que não há um objetivo claro na questão e que o aluno deve adivinhar o sentido, posto que a pergunta é fechada, apenas um sentido é possível. Na pergunta (c), o aluno deve identificar a importância dos números no trecho destacado. Para responder à pergunta, o aluno precisa explorar seu conhecimento sobre o sistema métrico, fato que instiga uma reflexão interdisciplinar, relacionando os números aos metros que servem para identificar a altura das duas quedas de água.

As outras perguntas seguem o mesmo formato, são perguntas que destacam apenas pontos formais do texto, solicitando que o aluno identifique palavras ou trechos justificando sua resposta, e apenas na última questão pede-se ao aluno que dê uma resposta pessoal. Essa pergunta seria produtiva, em um contexto diferente, mas não como foi formulada, solicitando a opinião pessoal sobre um assunto pouco explorado ao longo de todo o trabalho de interpretação.

A partir das perguntas apresentadas, pode-se constatar, como sugere Marcuschi (2008), em relação aos exercícios de compreensão presentes nos livros didáticos, que “[...] perguntas muito comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que indagam sobre os aspectos formais, sem necessidade de análise”, (p.267). Ou seja, as perguntas preocupam-se em solicitar ao aluno a identificação desses aspectos no texto, esquecendo-se de que a compreensão textual também envolve outros elementos que não são encontrados diretamente no texto, porque são elementos extratextuais e estão ligados a aspectos socioculturais.

### 3.3 Texto B – Gênero Conto

Figura 4- A Menina que Falava Internetês

## Horas do texto

### A menina que falava internetês



A mãe gostava de acreditar-se moderna. Do figurino à linguagem, esforçava-se para estar sempre *up-to-date* com as últimas tendências da moda. Seus objetivos eram claros: criar uma imagem de mulher mais jovem e fazer bonito para os filhos, os reis da tecnologia doméstica, que dominavam tudo na casa, dos controles remotos dos aparelhos eletrônicos aos computadores e *laptops*. Foi o propósito de não perder o bonde da história que levou Wanda a comprar um computador pessoal, assinar um provedor de acesso e começar a navegar pela internet. Nada poderia detê-la rumo à modernidade!

Depois de alguns dias, navegando em seu trabalho, encontrou sua filha pré-adolescente *on-line*. Não resistiu à tentação e iniciou uma conversa através de um programa de mensagens instantâneas.

– Olá, filha, aqui é a sua mãe, navegando pela internet... Tudo bem com você, querida?

– blz.

– Como? Não entendi, filhinha. Seu teclado está com algum problema nas vogais?

– naum.

– Vejo que não é este o problema, já que você digitou duas vogais agora mesmo! Mas pode ser um defeito nas teclas de acentuação. Por favor, filha, teste o "til".

– q tio?

– Não, não o tio, o til. O tio é irmão do papai, o tio Bruno. O til é aquele acento do não, do anão, da mamãe... Lembra quando a mamãe ensinou você que o til parecia uma minhoca?

– nem

– Nem? Como assim, "nem"? Nem no sentido de conjunção coordenativa aditiva como em "não lembro nem quero lembrar"? Ou seria "nem" como conjunção coordenativa alternativa, como em "não me lembro e nem parece uma minhoca"?

– :-|

– Que foi isso, filhota?

– naum quero + tc com vc

22

- Você... não quer mais tecer comigo?
- teclar
- Assim mamãe fica triste, lindinha. Eu só queria conversar, puxar algum assunto. Mas está difícil. Eu não entendo o que você escreve e você não se interessa pelo que eu digito. Realmente, meu bem, parece que não é possível estabelecer um diálogo com você. Tudo bem, se eu estiver incomodando, eu paro agora mesmo.
- tá.
- Antes de ir para casa eu vou passar no supermercado. O que você quer que eu compre para... para... para vc? É assim que se diz em internetês?
- refri e bisc8
- Refrigerante e biscoito? Biscoito? Filha, francamente, que linguagem é essa? Você estuda no melhor colégio, seu pai paga uma mensalidade altíssima e você escreve assim na internet? Sem vogais, sem acentos, sem completar as palavras, sem usar maiúsculas no início de uma frase, com orações sem nexos e ainda por cima usando números no lugar das sílabas? Isso é inadmissível, Maria Eugênia!
- Xau, mãe, c tá xata.
- Maria Eugênia! Chata é com ch!
- 
- Maria Eugênia?
- 
- Desligou. Bem, pelo menos a tecla til está em ordem.

HERMANN, Rosana. In: CAMPOS, Carmen Lucia da Silva; SILVA, Nilson Joaquim da (Orgs.). *Lições de gramática para quem gosta de literatura*. São Paulo: Panda Books, 2007. p. 92-4.

**up-to-date** [ingl.]: moderno, atualizado.  
**laptop** [ingl.]: computador portátil que funciona com bateria; **notebook**.



**Rosana Hermann** [1957], formada em Física e Jornalismo pela Universidade de São Paulo, é escritora, roteirista, apresentadora de TV e blogueira. Em seu livro *Presas na teia*, aborda a questão dos limites entre o público e o privado na internet.

Jaqueline Lechner/Editora Scipione

### Expressão escrita

- 1 • No texto **A menina que falava internetês** predominam sequências narrativas, descritivas, expositivas ou argumentativas?
- 2 • Com que intenção o texto foi produzido?
- 3 • Observe como a mãe é caracterizada, no início do texto e no diálogo com a filha, e responda:
  - a) Por que ela comprou um computador?
  - b) Ela teve sucesso em seu intento?
  - c) Caricatura é o desenho de pessoa ou coisa que, pelo exagero e deformação de uma característica (nariz, testa, boca, tipo de cabelo etc.), cria um efeito de humor ou sátira. Nos textos, o personagem caricato também tem um traço físico ou de caráter ressaltado que o torna engraçado. É possível dizer que a autora compôs uma caricatura dessa mãe? Explique.

23

Figura 5- Continuação das Perguntas de Interpretação Textual

MÓDULO 1

4 • Quando alguém diz que não deseja “perder o bonde da história”, revela que não quer perder uma oportunidade única na vida. Observe outras expressões com a palavra **bonde**:

pegar o bonde andando    tocar o bonde    tomar o bonde errado

**DICA**  
Para achar o significado de uma expressão no dicionário, deve-se procurar pela palavra base da expressão, que não é necessariamente a primeira. Assim, para saber o significado de *comer bola*, *pisar na bola* ou *estar com a bola toda*, por exemplo, deve-se procurar no verbete **bola** e não em *comer*, *pisar* ou *estar*. Após as acepções, os dicionaristas apresentam as expressões idiomáticas.

a) Inspirado(a) no texto, crie frases com elas. Quando não souber o significado, pesquise no dicionário.  
b) Na sua opinião, qual dessas expressões aplica-se à mãe, no texto?

5 • Um recurso de humor usado no texto é o do quiproquó. Aponte os fatos que, no texto, soam como tal, criando um efeito de comicidade.

**Quiproquó**  
A palavra **quiproquó** (o grupo **qui** pronuncia-se **kwi**) provém do latim *quid pro quo*, ou seja, isto por aquilo, uma coisa por outra. Nos textos de humor, os quiproquós são caracterizados pelos enganos, pelas séries de erros em que se toma uma coisa por outra, provocando confusões e riso.

6 • No parágrafo em que a mãe tenta entender com que sentido a filha usou **nem**, ela classifica essa palavra como conjunção coordenativa aditiva (em “não lembro nem quero lembrar”) e como conjunção coordenativa alternativa (em “não me lembro e nem parece ser uma minhquinha”). Sabendo que **aditiva** indica **adição** (uma coisa e outra, **nem** uma coisa **nem** outra) e que **alternativa** indica **alternância**, **opção** (uma coisa **ou** outra), responda:

a) Ela classificou corretamente a conjunção **nem** nos dois casos?  
b) Como deveria ser construída a frase “não me lembro e nem parece uma minhquinha” para haver ideia de alternância?

7 • Comente o final do texto. Finalmente, a mãe entendeu como se conversa na internet?

8 • O que você pensa sobre essa forma de expressão – o internetês? Como e quando ela pode ser usada?

24

Fonte: Ernani e Floriana, 2011.

### 3.4 ANÁLISE DO TEXTO B

O texto inicia com dois parágrafos narrativos. O narrador apresenta os personagens e a história. Em seguida, no segundo parágrafo, o texto segue em formato de diálogo entre uma mãe e uma filha. Este diálogo é virtual, porque toda a história gira em torno de uma mãe que deseja ser moderna usando as redes sociais.

Percebe-se como as perguntas não seguem uma lógica em relação ao trabalho com o texto: a primeira pergunta solicita ao aluno a identificação do tipo textual predominante, enquanto a terceira objetiva a identificação de como a mãe é caracterizada. Na terceira pergunta, ainda, há uma explicação do que é uma caricatura e de como a mãe pode ou não ser descrita como uma caricatura, na pergunta já está implícito que a personagem é uma caricatura, então, não há necessidade da pergunta: *a autora compôs uma caricatura dessa mãe?*

A quarta pergunta trata da expressão “Perder o bonde da história”. Sabendo que a expressão é antiga e que o aluno a quem se destina a pergunta não deva conhecê-la, nem



o seu sentido, a explicação do sentido da expressão, no começo da pergunta, é válida, mas a sua sequência não. Em primeiro lugar, criar outras frases a partir das frases do início da pergunta não leva o aluno a entender o sentido das expressões: “perder o bonde da história”, “pegar o bonde andando”, “tocar o bonde” e “tomar o bonde errado”, dependendo do contexto, não assumem o mesmo significado. O aluno criaria outras frases sem, na verdade, entender os seus significados. No texto, outra expressão mudaria o sentido que o autor quis atribuir à primeira expressão.

Na quinta pergunta, o problema é supor que o aluno achou o texto engraçado. Ora, o que causa riso em um leitor pode não causar em um outro, e apontar os fatos que causaram riso, pensando em um texto cômico, é apontar todo o texto, não apenas alguns trechos. Na sexta pergunta, a proposta é descobrir se a classificação atribuída pela mãe à palavra **nem** em duas frases do texto está correta ou não. Observa-se que a pergunta de análise linguística está na mesma sessão de interpretação textual. Portanto, não há um tratamento diferenciado por parte do livro, como já mencionado, às perguntas, na medida em que não seguem uma lógica de trabalho com o texto.

As duas últimas perguntas pedem a opinião pessoal do aluno. São perguntas que apenas direcionam as respostas do aluno, sem, contudo, explorarem o seu conhecimento de mundo. Na última pergunta, ao invés de perguntar o que aluno pensa sobre *internetês*. Ora, o *internetês* é normal aos jovens e, certamente, eles conhecem e dominam essa forma de linguagem. Poderia ter sido explorada a variação existente entre a linguagem virtual, no contexto das redes sociais, que costuma ser informal, e a linguagem escrita, de cunho mais formal em determinados contextos. A propósito da variação linguística cito Faraco, que comenta como a variação linguística é normalmente trabalhada nas salas de aula:

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa. (...). Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). (...). Mais importante: raramente os livros didáticos tratam da variação social- isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta) (FARACO, 2008, p.179-180).

O livro analisado, assim como observa Faraco, também não explora questões de variação linguística, como bem se observa.

Outra proposta seria explorar a criatividade do *internetês*, mostrando que não basta substituir palavras por símbolos ou outras expressões como os *emojicons*: é preciso que o interlocutor compreenda a mensagem. No texto, a mãe não compreende as mensagens da filha porque o *internetês*, mesmo tentando compreendê-lo, ainda é muito distante da sua realidade.

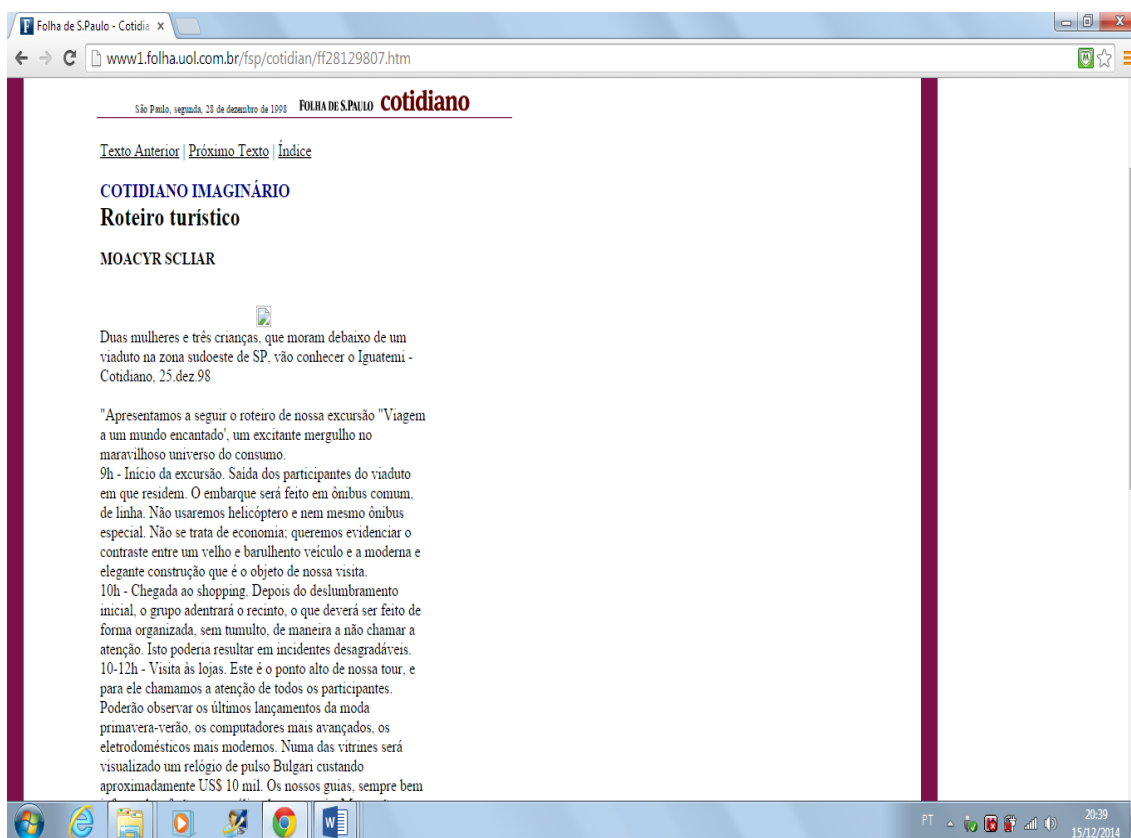
Observa-se que as perguntas não exploraram os elementos socioculturais presentes no texto, de forma a levar o aluno a compreender como o texto é construído, a partir de um determinado lugar sócio histórico. Apenas explora-se o conteúdo formal do texto.

## 4 PLANEJAMENTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERATIVA

Neste capítulo, apresento duas propostas de trabalho com textos que privilegiam a leitura e interpretação textual, a partir da teoria sociointeracionista. Assim, compreende-se o estudo da língua a partir da perspectiva sociointeracionista em situações reais de uso, tendendo a ampliar o domínio do conhecimento linguístico dos alunos. O texto C<sup>2</sup> de autoria de Moacyr Scliar traz como característica o fato de ser uma crônica que simula ser um roteiro turístico.

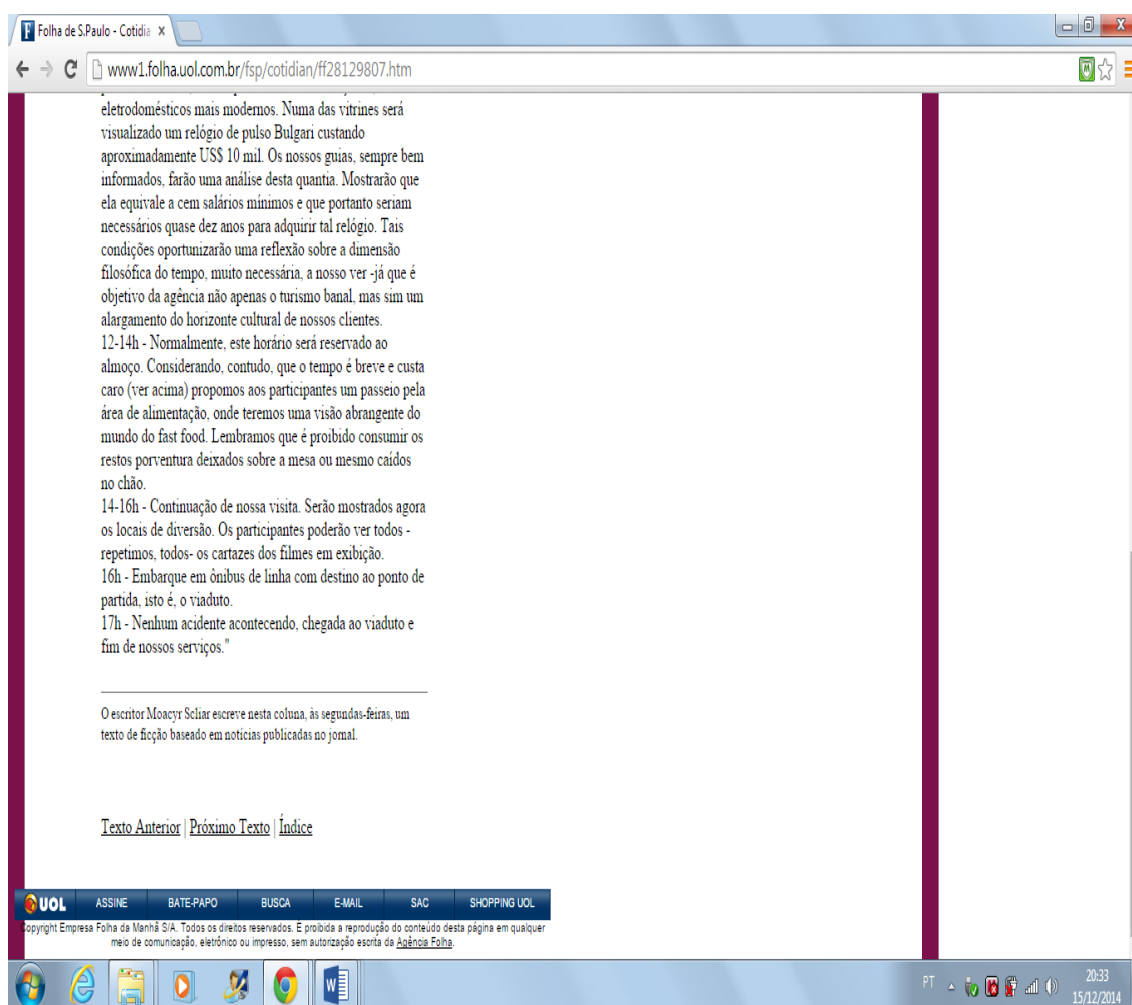
### 4.1 Texto C – Gênero Crônica

Figura 6- Roteiro Turístico



<sup>2</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff28129807.htm> O autor manteve no jornal F. de São Paulo a coluna *Cotidiano imaginário*, na qual escrevia uma crônica motivado por uma notícia veiculada no próprio jornal, geralmente publicada no caderno *Cotidiano*. Neste trabalho, reproduzo a diagramação da página. O texto encontra-se em tamanho original no Anexo I.

Figura 7- Continuação do texto Roteiro Turístico



#### 4.2 As propostas de trabalho com o texto Roteiro Turístico

Como podemos observar, o texto é rico em possibilidades de trabalho com leitura e interpretação textual. Uma primeira proposta seria mostrar aos alunos o funcionamento do jornal no qual o texto foi publicado, apontando sua estrutura: cadernos, colunas, editorias, esporte, notícias, etc. Por exemplo, na capa do jornal encontramos uma notícia de destaque (ocupa uma parte maior da página) – normalmente é uma notícia muito comentada na imprensa no dia ou noite anterior a sua publicação – e outras notícias de menos destaque, que ocupam partes menores da capa. A proposta é apontar o porquê dessa diferença.

Outra proposta seria apresentar aos alunos dois jornais destinados a públicos diferentes, mostrando essas diferenças. Trago como exemplo os jornais Zero Hora e Diário Gaúcho: os dois são publicados diariamente, inclusive pela mesma editora, mas

seus conteúdos, em muito, diferenciam-se. O primeiro, por exemplo, destina-se a um público diferente, talvez mais escolarizado, e o segundo, mesmo que isso não seja explicitado, dirige-se a camadas mais populares.

Vejamos uma notícia<sup>3</sup> publicada na capa dos dois jornais, no dia 04/06/2013. A notícia conta a história do menino José Luiz Moni, aluno exemplar que mora com a família debaixo de uma ponte da BR-116. Na Zero Hora, a notícia ocupa um pequeno espaço do lado direito da página com a seguinte chamada: “Debaixo da ponte um futuro médico”. Já no Diário Gaúcho, a notícia é destaque na capa, inclusive com uma foto do menino, seguida da chamada “Debaixo da ponte, por cima da vida”. Disso pode-se depreender que, dentro da proposta do primeiro jornal, a notícia não chamaria tanto a atenção do seu público leitor. Por isso, não recebeu o mesmo destaque dado no segundo.

A notícia também pode ser aproveitada para mostrar que se trata de fato de uma notícia, isto é, mantém vínculo com a realidade, pois é baseada em um fato real utilizada pelo autor para criar um novo texto que cria uma nova realidade, dessa vez na ficção. Deve-se observar aos alunos que não seria necessário conhecer o conteúdo da notícia para entender a crônica, embora a proposta de Scliar destaque esse fato.

Outra proposta de trabalho que pode ser desenvolvida a partir do texto é o trabalho com o gênero *roteiro turístico*. Os roteiros são itinerários de visitação organizados para se encontrarem as informações detalhadas de uma programação, de atividades turísticas, mediante um planejamento prévio. A proposta é mostrar aos alunos como funciona a elaboração de um roteiro turístico, qual é a sua importância social, quem normalmente lê um roteiro e qual é o motivo de sua leitura. Para a elaboração do roteiro, em primeiro lugar, é importante saber qual será o perfil do público para o qual se destina o roteiro para, então, escolher-se os lugares de visitação, estabelecer os horários, quanto tempo será destinado à permanência em cada ponto turístico: quanto tempo para almoço e quanto tempo para compras, por exemplo. Após mostrar aos alunos como funciona a elaboração de um roteiro turístico, pode-se propor que eles criem um roteiro. Neste momento, pode-se trabalhar com os tempos verbais, mostrando-se porque alguns verbos devem ser

---

<sup>3</sup> A notícia pode ser visualizada na íntegra no anexo II. A partir dessa notícia, sugere-se uma atividade de trabalho sobre o preconceito social acerca das pessoas que moram em baixo de pontes. A proposta é refletir com os alunos as possíveis causas de essas pessoas morarem em baixo de pontes, os motivos delas não conseguirem sair dessa situação e porque a sociedade trata essas pessoas com preconceito, e também mostrando que a situação em que elas se encontram faz parte do cotidiano, principalmente, das grandes cidades.

conjugados no futuro do presente. A partir dessas informações, os alunos podem voltar ao texto e comparar os seus roteiros com o roteiro criado pelo autor.

Passo a analisar alguns pontos específicos do texto que podem ser trabalhados com os alunos. Logo no início do texto, o autor descreve o passeio como “Viagem a um mundo encantado, um excitante mergulho no maravilhoso universo do consumo”. Mundo encantado, normalmente remete a coisas boas, maravilhas. Pode-se, neste momento, chamar a atenção do aluno para o que seria um mundo encantado nos dias atuais ou de que forma ele descreveria um mundo encantado. Já o trecho “maravilhoso universo do consumo” soa como ironia, uma vez que, socialmente, o consumo (supérfluo) não está associado a algo bom ou maravilhoso. Então, por que associar um passeio no shopping, algo tão comum nos dias atuais, com viagem ao mundo encantado? A proposta é chamar a atenção dos alunos para questões sociais como as dificuldades financeiras e sociais enfrentadas por muitas famílias brasileiras.

No trecho “início do passeio”, o autor faz referência ao meio de transporte que levará os visitantes ao shopping. A proposta é refletir sobre quem vai a um shopping de helicóptero, se são poucas pessoas e quem poderiam ser essas pessoas, e o porquê de não ir de carro ao invés de ir de helicóptero. Os visitantes vão conhecer o shopping de ônibus comum. Será que a proposta referida no texto, de evidenciar um contraste entre o ônibus e o shopping, surtiu o efeito esperado nos visitantes?

Seguindo, no trecho “chegada ao shopping”, é possível relacionar um tema muito comentado na mídia nos últimos tempos com as recomendações descritas no texto aos visitantes do que não deve ser feito durante o passeio “o grupo adentrará o recinto, o que deverá ser feito de forma organizada, sem tumulto, de maneira a não chamar a atenção. Isto poderia resultar em incidentes desagradáveis”, os famosos *rolezinhos*<sup>4</sup>. É interessante observar aos alunos que em 1998, data da publicação do texto, os *rolezinhos* ainda não existiam. É um dado importante para pensar na construção histórica do sentido.

No trecho “Visita às lojas”, pode-se constatar o preconceito contra os visitantes, os quais podem observar e visualizar, mas não tocar ou experimentar os objetos. Ou seja, podem ver, mas não usufruir. Outro ponto é o valor do relógio Bulgari: qual relevância teria para os participantes saber o valor do relógio e a sua comparação com o salário mínimo, visto que não sabemos qual é a sua fonte de renda?

---

<sup>4</sup> Denominação dada a um encontro que acontece em lugares públicos, como shoppings e praças entre jovens da periferia, estes encontros são previamente marcados pelas redes sociais e são associados à algazarra e vandalismo.

Observa-se, no trecho referente ao passeio na praça de alimentação, “Lembramos que é proibido consumir os restos porventura deixados sobre a mesa ou mesmo caídos no chão”, um pré-julgamento ou preconceito em relação às pessoas que estão participando do passeio, apenas porque elas moram em baixo de um viaduto. Isso não significa que não conheçam as regras de comportamento de um ambiente como um shopping. Esse trecho está associado à ideia que muitas pessoas têm dos moradores de rua, de que todos catam lixo para comer, ainda que esta não seja a realidade de todos, como podemos observar na notícia apresentada acima, sobre o menino que morava com a família debaixo de uma ponte. Inclusive, a mesma notícia pode ser trabalhada com os alunos, mostrando como a realidade pode ser diferente do imaginário, trabalhando, assim, com a questão do preconceito e como ele está presente no imaginário social.

O trecho seguinte à visita na praça de alimentação é a “visita às áreas de diversão do shopping”. No texto, vemos apenas alusão ao cinema como local de diversão, sendo que os visitantes não assistiram a nenhum filme; eles somente podem olhar os cartazes dos filmes em exibição. A proposta é refletir sobre o porquê dos visitantes não serem convidados a assistir um filme de sua escolha. O texto termina com a volta dos visitantes a sua moradia, com destaque ao trecho “Nenhum acidente acontecendo”. Pode-se levantar uma hipótese sobre esse trecho: Quem organizou o passeio esperava que possivelmente algum acidente acontecesse? Essa hipótese está relacionada tanto ao trecho chegada ao shopping quanto ao passeio na praça de alimentação, nos quais é levantada a possibilidade de acidentes que possam vir a acontecer caso os visitantes não se comportem da forma desejada.

#### 4.3 Texto **D**<sup>5</sup>

Figura 8- Papos

---

<sup>5</sup> Disponível em :< <http://pensador.uol.com.br/frase/NzlwMzEy/>> Acesso em: 01 de dez.de 2014.O texto pode ser visualizado em tamanho original no Anexo III.

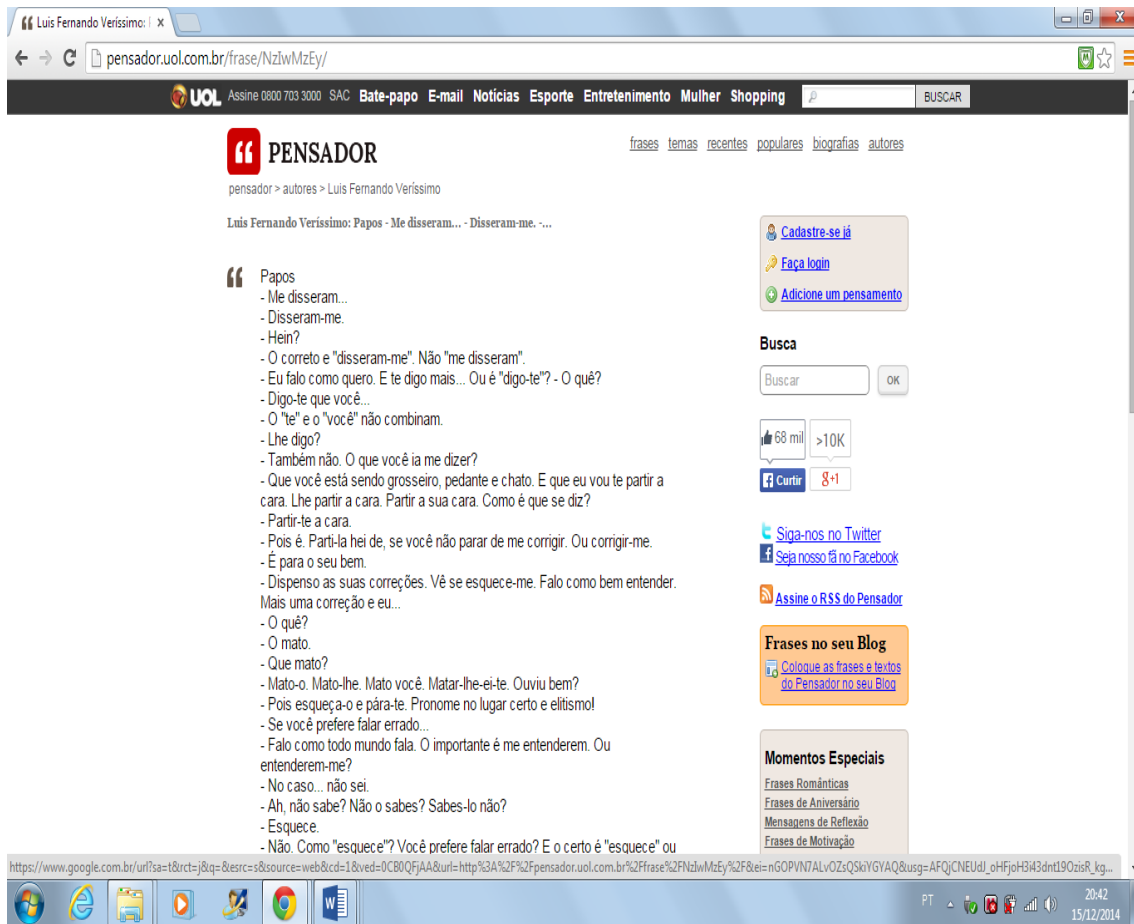
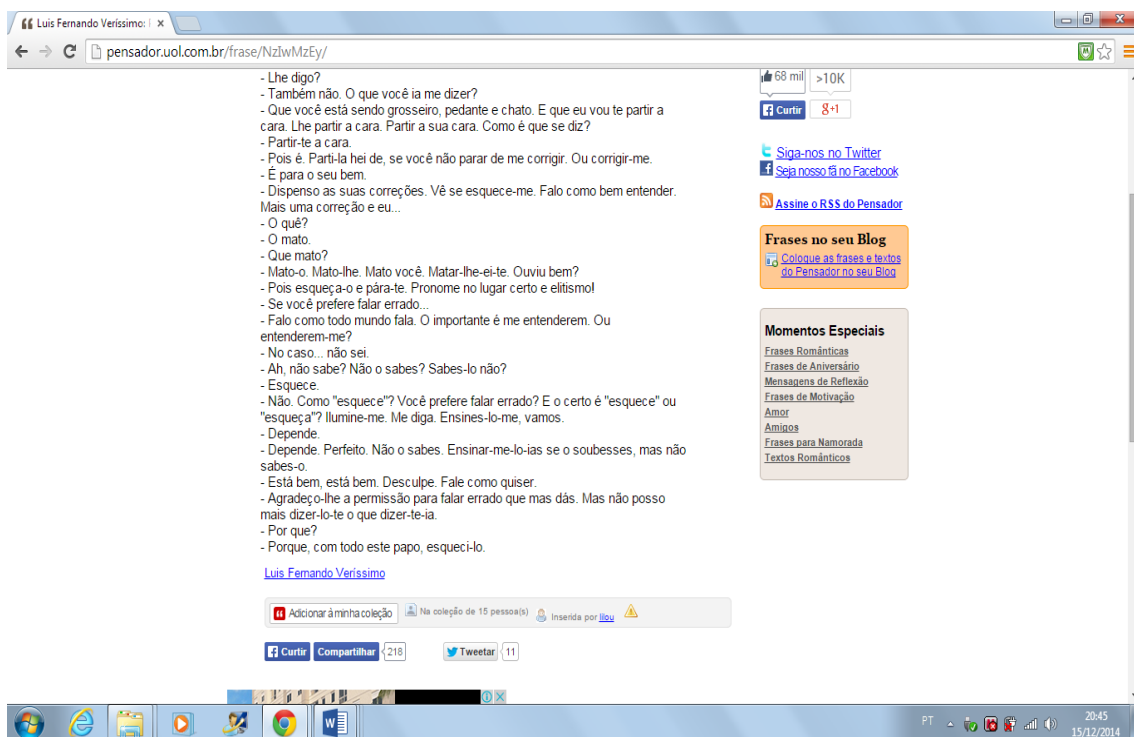


Figura 9- Continuação Papos





#### 4.4 As propostas de trabalho com o texto **D**

A proposta inicial de trabalho que pode ser desenvolvida a partir do texto é propor uma atividade de reflexão sobre o título do texto. Qual pode ser o possível sentido da palavra *papos* em relação ao texto? Dito de outra forma, quais expectativas são ativadas pelo leitor em relação ao conteúdo do texto a partir do título. A palavra *papos* dependendo do contexto de sua utilização pode assumir diferentes significados, por exemplo, em um dicionário online<sup>6</sup> encontram-se as seguintes entradas para a palavra *papos*:

- 1- [Zoologia] Cavidade do esôfago das aves, para armazenamento e amolecimento dos alimentos, antes de passarem para o ventrículo e para a moela, para digestão.
- 2- Bolso situado de cada lado da boca, no qual certos animais reservam os alimentos durante a mastigação.
- 3- Acumulação de tecido gordo por baixo do queixo.
- 4- Caxumba.
- 5- Bolso ou fole numa peça de vestuário.
- 6- [Informal] Estômago.
- 7- [Botânica] Excrescência em forma de penacho sobrepostas a certas sementes, após a florescência.
- 8- [Veterinária] Armadilha.

A partir dos significados da palavra *papos* presentes no dicionário, verifica-se a pouca utilidade do entendimento do significado literal da palavra, no contexto em que foi utilizada. No texto a palavra *papos* assume o sentido de conversar, mas *papos* é uma palavra informal em comparação a conversar, portanto inferimos que a conversa que segue é entre amigos, seu conteúdo também deve ser informal. A previsão do que está por vir no texto é um ponto importante do trabalho de interpretação textual, Num primeiro momento, como sugerem os Referenciais Curriculares (RS, 2009), “começamos a ler e a lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de lê-lo no sentido verbal estrito”. (p.55). Logo, atividades de pré-leitura ajudam a despertar o interesse do aluno sobre o texto.

O texto apresenta personagens que possivelmente são amigos, entende-se isso a partir do conteúdo do diálogo, pois, normalmente, não se corrige um estranho. O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”. Essa correção feita por um dos personagens causa um mal estar entre os interlocutores. Percebe-se que o descontentamento expresso pelo personagem que sofre a correção está relacionado não à correção em si, mas ao seu entendimento de que a correção significa que ele não sabe usar a língua corretamente, na

---

<sup>6</sup> Disponível em:< <http://www.priberam.pt/DLPO/papos>>>. Acesso em: 06 de dez. de 2014.

visão do amigo. A partir desse entendimento o personagem assume uma postura agressiva e começa a desprezar as observações do seu interlocutor. No trecho “Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo?”. O personagem mostra claramente o seu entendimento de que o uso do pronome, na língua falada, não segue o mesmo padrão da língua escrita (em determinados contextos).

A partir desses elementos do texto, a proposta é trabalhar com a variação existente entre a língua falada e a língua escrita, mostrando as diferenças existentes entre as duas. “Embora nas duas o sistema linguístico seja o mesmo para a construção das frases “as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (FÁVERO et al, 2009, p.9).

Por exemplo, o texto *Papos* é escrito em formato de diálogo, por isso, apresenta um elemento gráfico que não tem representante na língua falada, o travessão, usado na escrita para indicar ao leitor que se trata de um diálogo. Pode-se propor uma atividade de reflexão que mostre ao aluno a importância visual de determinados elementos do código escrito no processo de leitura, a fim de situar o leitor durante o processo de leitura, sem o travessão o leitor não teria como saber que o texto é um diálogo.

Outra questão que pode ser trabalhada é o preconceito linguístico, como por exemplo: os sotaques regionais, as gírias e a ilusão que muitas pessoas têm ao acreditar que só fala certo quem fala como se escreve (o que pode ser observado no texto). Observa-se que do ponto de vista comunicativo não existe erro, desde que os interlocutores se entendam, o que existe é a adequação a uma determinada situação comunicativa, o que não acontece no texto, percebe-se que durante uma conversa informal o personagem ao corrigir um possível erro do outro, causa uma situação desagradável. Nesse contexto, o preconceito linguístico está mais ligado a um conceito de certo e errado construído socialmente pela classe dominante, mas que perpassa todas as classes, do que a questões linguísticas propriamente. O entendimento de que há diferenças significativas entre a fala e a escrita faz toda diferença, quando se pensa em planejar atividades de variação linguística.

Uma atividade de variação linguística que pode ser muito produtiva é o trabalho com os pronomes. A proposta é, a partir do texto, mostrar o funcionamento dos pronomes tanto na escrita, quanto na fala. Por exemplo, em quais situações deve-se utilizar a forma *disseram-me* ao invés de *me disseram*? *Faria alguma diferença no entendimento do interlocutor*? Nesse momento, pode-se trabalhar as regras de colocação pronominal na escrita.

A partir das propostas descritas, pode-se perceber como o trabalho com textos é rico em possibilidades e pode ajudar o professor a desenvolver atividades diversas que levem o aluno a ampliar seus conhecimentos de mundo, adquirindo novos conhecimentos. Cabe ressaltar que as propostas de atividades apresentadas não pretendem esgotar as possibilidades de trabalho com os textos escolhidos, a partir desses textos outras atividades podem ser desenvolvidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos que passei como aluna do curso de letras pude refletir sobre várias situações que envolvem o ensino. Minha expectativa ao ingressar no curso de letras: ser professora de português era ensinar “gramática”, como meus professores haviam me ensinado. Porém, para minha grata surpresa, a cada nova disciplina, a teoria mostrava o contrário: ser professora de língua materna, há anos, deixou de ser ensinar gramática, embora, na prática, saibamos que essa realidade ainda persiste.

Quando finalmente me tornei professora – minha experiência como professora que ocorreu inicialmente ao ingressar como bolsista no subprojeto PIBID-Português, e posteriormente nos estágios de língua portuguesa I e II –, pude constatar, por um lado, como a teoria aplicada à prática pode ajudar a melhorar a situação do ensino-aprendizagem; por outro, constatei como a realidade das aulas de língua portuguesa diferencia-se da teoria. Como constatado no capítulo II a maioria das atividades de leitura e interpretação textual propostas em sala de aula são retiradas de livros didáticos e pouco acrescentam à formação do aluno de forma mais ampla. Infelizmente, o lugar da leitura e da interpretação textual nas aulas de LP, não é um lugar que privilegia a formação de leitores.

Nesse sentido, meu objetivo neste trabalho foi demonstrar como atividades de leitura e interpretação textual podem ser mais eficazes, se desenvolvidas em conformidade com a abordagem defendida pela teoria sociointeracionista.

Trata-se de uma abordagem que visa desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, ampliando seu conhecimento sobre os vários gêneros discursivos que permeiam a sociedade. Permite, por um lado, despertar a atitude responsiva do aluno frente os textos, por outro lado, demonstram como o trabalho mediador do professor pode ajudar o aluno a relacionar seus conhecimentos adquiridos na comunidade em que vive, com novos conhecimentos, adquiridos na escola.

Cabe ressaltar que apenas as perguntas, sem uma proposta de trabalho reflexivo, não levam o aluno a compreender as informações e construir sentidos, quando muito pode propiciar aos alunos a reprodução de informações.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola. 2003.

COUNTRY, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula**. Campinas: IEL/ Unicamp, 2005.

FARACO, C. A. **Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações**. Educar, Curitiba, n.20, p.13-22. Edotira UFPR, 2002.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J.W.(org) **O texto na sala de aula; leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006.

LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy E. . **O ensino da Leitura e Produção Textual: alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

MARCUSCHI. L.A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. **Língua e Ensino: políticas de fechamento**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p.233-262.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande-Linguagens e códigos e suas tecnologias**, 2009.

TERRA, Ernai; CAVALLETE, Floriana Toscano. **Projeto Radix: português, 7º e 8º ano**. São Paulo: Scipione, 2011.

## ANEXO I

### Roteiro turístico MOACYR SCLIAR

*Duas mulheres e três crianças, que moram debaixo de um viaduto na zona sudoeste de SP, vão conhecer o Iguatemi - Cotidiano, 25. Dez.98*

“Apresentamos a seguir o roteiro de nossa excursão “Viagem a um mundo encantado”, um excitante mergulho no maravilhoso universo do consumo”.

9h - Início da excursão. Saída dos participantes do viaduto em que residem. O embarque será feito em ônibus comum, de linha. Não usaremos helicóptero e nem mesmo ônibus especial. Não se trata de economia; queremos evidenciar o contraste entre um velho e barulhento veículo e a moderna e elegante construção que é o objeto de nossa visita.

10h - Chegada ao shopping. Depois do deslumbramento inicial, o grupo adentrará o recinto, o que deverá ser feito de forma organizada, sem tumulto, de maneira a não chamar a atenção. Isto poderia resultar em incidentes desagradáveis .

10-12h - Visita às lojas. Este é o ponto alto de nossa tour, e para ele chamamos a atenção de todos os participantes. Poderão observar os últimos lançamentos da moda primavera-verão, os computadores mais avançados, os eletrodomésticos mais modernos. Numa das vitrines será visualizado um relógio de pulso Bulgari custando aproximadamente US\$ 10 mil. Os nossos guias, sempre bem informados, farão uma análise desta quantia. Mostrarão que ela equivale a cem salários mínimos e que portanto seriam necessários quase dez anos para adquirir tal relógio. Tais condições oportunizarão uma reflexão sobre a dimensão filosófica do tempo, muito necessária, a nosso ver - já que é objetivo da agência não apenas o turismo banal, mas sim um alargamento do horizonte cultural de nossos clientes.

12-14h - Normalmente, este horário será reservado ao almoço. Considerando, contudo, que o tempo é breve e custa caro (ver acima) propomos aos participantes um passeio pela área de alimentação, onde teremos uma visão abrangente do mundo do fast food. Lembramos que é proibido consumir os restos porventura deixados sobre a mesa ou mesmo caídos no chão.

14-16h - Continuação de nossa visita. Serão mostrados agora os locais de diversão. Os participantes poderão ver todos -repetimos, todos- os cartazes dos filmes em exibição.

16h - Embarque em ônibus de linha com destino ao ponto de partida, isto é, o viaduto.

17h - Nenhum acidente acontecendo, chegada ao viaduto e fim de nossos serviços”.

## ANEXO II- Notícia

### Esperança

Debaixo da ponte, um aluno nota 10 que sonha ser médico

José Luiz Moni, 15 anos, um estudante exemplar, espera se tornar doutor no futuro

Por Kamila Almeida  
04/06/2013 | 05h01

Debaixo de uma ponte da BR-116 mora um menino que drena toda a sua força para os estudos na esperança de, futuramente, se formar doutor. Colecionador de notas 10, José Luiz Camboim Moni tem 15 anos, pouco menos de 1m70cm e se expressa melhor com um sorriso doce do que com as palavras.

Tendo como teto o asfalto da rodovia que liga Porto Alegre ao Interior e rodeado pelas dificuldades de quem não tem um endereço formal com CEP e número de residência, José mora com a mãe, viúva, e dois irmãos.

Os obstáculos que encontra nos planos para se tornar médico, ele supera com criatividade. São muitos os exemplos. Sem pasta para carregar os livros, avistou nas últimas férias uma mochila boiando no Arroio Sapucaia. Recolheu, limpou e hoje a usa para ir à escola. Repetiu de ano apenas uma vez, aos sete anos, quando ingressou na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ezequiel Nunes Filho, de Esteio. Foi justamente na época em que o pai morreu atropelado. O acidente coincidiu com o mesmo ponto da rodovia em que a família vive hoje — perto do km 259, em frente à empresa Refap. Depois da repetência, virou um aluno exemplar. Jamais deixou de entregar um trabalho. Em 2012, recebeu um certificado por estar entre os melhores alunos.

São 10 minutos a pé que separam José da escola. Quando retorna para o lar, nem mexe nos cadernos. No barraco de piso vermelho, de terra úmida e luz fraca, precisaria dividir a atenção no conteúdo com o trepidar do asfalto sobre a sua cabeça e com o ranger dos trilhos do trem. Assim, adotou uma estratégia:

—Ele é o primeiro a entregar as tarefas e as realiza com ótimo desempenho. Como não tem um ambiente apropriado em casa para estudar, prefere fazer os temas na aula. Isso nos comove— revela Mart'Ana Silva Pereira de Melo, professora de língua portuguesa. Sob a proteção da ponte, são os desenhos ou filmes no DVD que deixam José feliz.

Foram estes momentos de lazer, assistindo a filmes de ação, aliás, que estimularam a imaginação do adolescente e fizeram brotar o desejo de salvar vidas.

—É o que eu gosto de fazer porque aqui não dá para fazer outra coisa. Se jogar bola, pode cair no arroio. Fico olhando os filmes, imaginando se um dia eu vou mesmo conseguir ser médico— argumenta José.

Estudante da 8ª série, preenche o dia com as idas constantes à biblioteca e ao laboratório de informática. Na internet, usa o buscador para executar os trabalhos e, sempre que dá, digita "corpo humano" em sites de busca e se diverte com os resultados sobre o tema que mais o atrai.

-Ele se concentra nas atividades e é muito inteligente. Leva tudo a sério. A gente percebe que ele tem consciência de que é preciso se dedicar para haver uma mudança na vida— avalia a diretora da escola Cláudia Alves.

Mas ainda falta muito para que o futuro do menino se organize. Prestes a ingressar no Ensino Médio, José nem sabe bem o que é Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). De todas as formas que persegue o sonho da Medicina, para ele, a letra é o sinal mais claro.

—Já tenho letra de médico. Só eu me entendo— brinca José.

—Mas no meu tempo não era assim. Tu tinhas a letra bem caprichada, José —observou Márcia Porciuncula, a professora responsável pela alfabetização.

A mesma mulher que mostrou a ele o universo do saber, agora está mobilizando a comunidade em torno de uma causa. Em novembro, os colegas farão uma viagem para o



Beto Carreiro. São oito parcelas de R\$ 52 que serão custeadas pela comunidade escolar para que ele possa acompanhá-los.

Será a primeira vez que o menino olhará o mundo que existe além de Esteio.

O trepidar dos pilares agora não assusta mais

A miséria não impede que José ande sempre no capricho: banho tomado, cabelo aparado, estômago cheio e roupas limpas. Sozinha, a mãe, Tatiana, 35 anos, cria o garoto e os irmãos Matheus, 13 anos, e Jorge, 11 anos, e ainda auxilia a filha mais velha Jéssica, 19 anos, e o neto de três anos, que moram no mesmo terreno.

Tatiana sustenta a casa como carroceira. Ou melhor, sustentava. É que no começo de maio, um carro bateu na traseira do veículo velho e desmontou-o. Enquanto aguarda o conserto, trabalha em um galpão de reciclagem e, por isto, recebe uns trocados, que dão para as três refeições diárias.

Depois que o marido morreu, pagar as contas ficou cada vez mais complicado, e a mulher que sempre teve teto, quarto, sala, banheiro e cozinha, achou a ponte até que bem aprazível quando ficou sem ter para onde ir.

Chegou lá há oito meses. Levou tudo o que tinha na antiga moradia e mobiliou o espaço público. Foram dois meses até a família se acostumar com o trepidar dos pilares.

—Para dormir, só na base do remédio. Parecia que a qualquer momento um carro ia despencar nas nossas cabeças. Agora nem ligo mais— garante Tatiana.

Dá para contar nos dedos os poucos objetos que enfeitam paredes ou decoram ambientes: um relógio sem pilhas, um buda de porcelana, um ramallete de chá de marcela, algumas fotos nas paredes do quarto e cartas que ganhou dos filhos.

Às 20h fecha as portas da casa— que de fora, se assemelha a uma caverna —, acomoda as crianças. Antes de dormir, retira a Bíblia do criado mudo ao lado da cama e lê até adormecer. O mantra em suas preces é sempre o mesmo: que todos os filhos encontrem

o caminho do bem. Sobre os planos para o futuro, fora o de ter um médico na família, nenhum outro. Ainda não sabe se vai conseguir sair dali tão cedo, mas tem fé.

—Não há mal que dure para sempre, tu não acha? \_ pergunta para a repórter.

### **ANEXO III**

Papos

-Me disseram...

-Disseram-me.

-Hein?

-O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.

-Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?

-O quê?

-Digo-te que você...

-Lhe digo?

-Também não. O que você ia me dizer?

-Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?

-Partir-te a cara.

-Pois é. Parti-la hei de, se você não para de me corrigir. Ou corrigir-me.

-É para o seu em.

-Dispensar as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...

-O quê?

-O mato.

-Que mato?

-Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?

-Eu só estava querendo...

-Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo?

-Se você prefere falar errado...

-Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?

-No caso... não sei.

-Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?

-Esquece.

-Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”?

Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.

-Depende.

-Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.

-Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.

-Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dá. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.

-Por quê?

-Porque, com todo este papo, esqueci-lo.