

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

Cristiana Quadros de Medeiros

LEITURA E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Porto Alegre

2012

Cristiana Quadros de Medeiros

LEITURA E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção de
Grau de Licenciado em Letras, pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
orientado pela prof^ª Dr^ª Ingrid Nancy Sturm.

Porto Alegre

2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cristiana Quadros de Medeiros

LEITURA E PRÁTICAS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: 11/07/2012

Profª Drª Ingrid Nancy Sturm
Orientadora

Prof Dr Arcanjo Pedro Briggmann
Examinador

Profª Drª Jane da Costa Naujorks
Examinadora

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre as atividades de leitura – interpretação e compreensão de textos – apresentadas no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, questiona-se a importância dada a certa perspectiva, presente principalmente nos livros didáticos, que privilegia a leitura como mote para os conteúdos gramaticais. Questionam-se também práticas de leitura centradas na mera decodificação ou na localização de elementos do texto. Tais procedimentos não exploram a leitura além da superfície linguística e, portanto, não propõem um ensino que tome o texto como verdadeiro objeto de ensino de língua materna. Preconiza-se neste trabalho o pressuposto de que o ensino da língua materna deve ser centrado na tentativa de ultrapassar a artificialidade quanto ao uso da linguagem e na possibilidade de levar o educando ao domínio efetivo da língua. O ensino da língua materna através dos textos deve aproximar as práticas sociais dos alunos ao conteúdo da sala de aula, fazendo desse conteúdo um modo de dar acesso à cidadania e ampliar a visão de língua e mundo que se faz através da língua. Para atingir os resultados almejados, se faz necessário adequar os temas trabalhados e a forma de abordagem dos mesmos à realidade do aluno, considerando fatores como as condições culturais, sociais e linguísticas do grupo.

Palavras-chave: Ensino. Texto. Leitura.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo promover una reflexión sobre las actividades de lectura – interpretación y comprensión de textos – que se presentan en la enseñanza de Lengua Portuguesa. En ese sentido, se cuestiona la importancia que se otorga a cierta perspectiva, presente principalmente en los libros didácticos, que privilegia la lectura como disfraz para los contenidos gramaticales. Se cuestionan también las prácticas de lectura centradas en mera descodificación o en la ubicación de elementos del texto. Estos procedimientos no exploran la lectura además de la superficie lingüística y, por lo tanto, no proponen una enseñanza que considere el texto como verdadero objeto de enseñanza de lengua materna. Se preconiza en este trabajo el presupuesto de que la enseñanza de la lengua materna debe ser centrada en el intento de traspasar la superficialidad en cuanto al uso del lenguaje y en la posibilidad de llevar al educando al dominio efectivo de la lengua. La enseñanza de la lengua materna a través de los textos debe acercar las prácticas sociales de los alumnos al contenido de la clase, haciendo de este contenido un modo de dar acceso a la ciudadanía y ampliar la visión de lengua y el mundo que se hace por medio de la lengua. Para lograr los resultados deseados es necesario adecuar los temas trabajados y el abordaje de los mismos a la realidad del alumno, considerando factores como las condiciones culturales, sociales y lingüísticas del grupo.

Palabras clave: Enseñanza. Texto. Lectura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	12
2.1 Breve percurso do ensino de Língua Portuguesa	12
2.2 Primeiros passos na leitura	14
2.3 Leitura na escola	16
2.4 As relações presentes na leitura	22
3 APRECIÇÃO CRÍTICA DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO/ COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO	25
3.1 Compreensão e interpretação no livro didático	25
3.2 Análises e sugestões de trabalho	27
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
5 REFERÊNCIAS	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto “O cio da terra”	28
Figura 2 – Atividade “Expressão escrita” relacionada ao texto “O cio da terra”	28
Figura 3 – Texto “Os três irmãos”	30
Figura 4 – Continuação do texto “Os três irmãos”	31
Figura 5 – Atividade “Pensando sobre o texto” relacionada ao texto “Os três irmãos”	32
Figura 6 – Continuação da atividade “Pensando sobre o texto”	33
Figura 7 – Texto “O lobo e o cão”	35
Figura 8 – Continuação do texto “O lobo e o cão” e atividade “Construindo e reconstruindo os sentidos do texto” relacionada com o texto	36

1 INTRODUÇÃO

Feita mais de frustrações do que de sucessos, a história do ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras vai sendo construída. Cercados em polêmicas, os problemas em torno do ensino da Língua Portuguesa (LP) refletem as dificuldades em assumir efetivamente uma linha teórica que possibilite a produção de metodologias eficazes para a superação de práticas de ensino ultrapassadas.

Muitos são os pesquisadores que abordaram essas dificuldades¹, as quais podem ser resumidas, *grosso modo*, no excesso de conteúdos gramaticais, na escrita de textos descontextualizados e numa insistência na historiografia da literatura em detrimento da própria literatura (BRITTO, 2007, p. 53-54).

Desse quadro, os cenários que emergem são preocupantes. A título de ilustração podemos citar o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em 2003, que colocou o Brasil em último lugar em avaliação de leitura, entre trinta e dois países avaliados em relação à capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos (cf. RAUPP, 2005). Este é apenas um dado dentre tantos outros desfavoráveis em relação ao ensino de língua materna na escola regular no contexto da educação brasileira.

E a escola, como tem reagido a esses dados? Ao que parece, as mudanças positivas são eventuais. Ainda é elevado o número de professores e de escolas que defendem seguir o caminho trilhado pela tradição – o ensino puro da gramática, como meio e fim, utilizando explicações e exercícios de fixação. No entanto, para mudar essa situação há, à disposição desde o final dos anos 80, outras concepções de ensino de língua que privilegiam o trabalho com a língua em uso, utilizando textos que apresentem os diferentes contextos em que a língua materna é utilizada e as suas particularidades.

Nesse sentido, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que orientam o ensino de LP e que têm como um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental:

utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal –

¹ Dentre outros, pode-se citar os trabalhos de ANTUNES (2007, 2009), POSSENTI (2008) e SOARES (1991, 2004).

como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 5).

A partir da elaboração dos PCN tem-se uma proposta de mudança radical no ensino. Uma proposta que visa superar a escola voltada à memorização de conteúdos por uma escola que propõe a reflexão dos conteúdos apresentados e o desenvolvimento de habilidades e competências que são essenciais para a vida escolar e também para a cidadania.

De acordo com os PCN, trata-se de uma concepção de língua e linguagem que instaura,

[...] não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua (RAUPP, 2005, p. 53).

Ainda, de acordo com os PCN (1997, p. 16), “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social”. Percebe-se que ensinar LP não é somente ajudar o aluno a decorar listas de classes gramaticais, mas, essencialmente, ensinar a ler e a escrever. Para ampliar o conhecimento linguístico do aluno, devemos apresentar-lhe as diversas formas de uso da linguagem, em seus diferentes contextos, para que se torne capaz de interpretar e compreender os diferentes textos que circulam socialmente.

Com a mesma orientação, mas com objetivos mais específicos, são publicados, em 2009, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RC). Neles são oferecidas estratégias de intervenções pedagógicas aos professores, por meio de propostas para reflexão e orientação na elaboração dos currículos e, ainda, são apresentadas atividades que contemplem as peculiaridades regionais. Nesse documento, pode-se ler:

[...] o professor, em sua prática pedagógica, deve opor-se à concepção de que é preciso primeiro explorar palavras e frases isoladas, para então poder chegar a textos complexos, ou ainda, de que o trabalho sobre o texto se faz sobre suas estruturas gramaticais, tomadas isoladamente, ou sobre seu vocabulário, retirado do texto e discutido fora de contexto, especialmente para análise e classificação (p. 56).

Esse pequeno trecho destaca a relevância da escolha de atividades de leitura apropriadas para o trabalho em sala de aula, pois, assim, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre as funções da língua, percebendo a importância e a utilidade das suas variações e, com isso, incrementando seu capital linguístico.

Para alcançar esses objetivos é necessário adequar os temas trabalhados, buscando aproximar ao máximo as atividades propostas em sala de aula com a realidade cultural, social e linguística do aluno. Os temas (conteúdo) e a linguagem dos textos não podem ser uma barreira para a leitura. Nessa escolha, o professor deve considerar o conhecimento prévio dos alunos, pois eles não chegam *analfabetos* na escola, ao contrário, trazem consigo a sua língua, prova disso é que se comunicam perfeitamente.

Mesmo chegando à escola com considerável *bagagem* linguística, afinal, os alunos já falam e atuam com uma língua, grande parte deles não gosta de aprender português porque é *chato*, difícil, sem sentido, ou, o que é ainda mais grave, acreditam que não sabem português.

Esse sentimento em relação à língua materna ocorre, dentre outros motivos, porque o ensino de LP sempre esteve centrado na gramática tradicional. Nesse sentido, concordamos com Castilho (2006) quando afirma que “a gramática tradicional escolarizou nossa percepção sobre as línguas, como se essa disciplina tivesse um fim em si mesma”.

Segundo os RC, o ensino de LP deve ocorrer, de forma a dar ao aluno

[...] condições de, ao longo da escolaridade, ampliar as suas competências, para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, de chegar à compreensão de conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato (p. 53).

Além disso, o texto não pode ser utilizado apenas para a “extração”² de palavras ao acaso ou de frases isoladas para o estudo da gramática, ou seja, como pretexto para a

² Exemplos desse “cacoete” encontramos nos trechos dos livros didáticos que transcrevemos a seguir: FARACO & MOURA (2002, p. 100): “[atividade 12] Transcreva do último parágrafo o adjunto adverbial que indica quanto tempo as crianças e jovens de Nova Olinda levaram para substituir a enxada pela tecnologia digital”; MIRANDA, C. e RODRIGUES, V. L. (2008, p.115): “[atividade c] Copie do texto as palavras ou expressões que fazem referência aos africanos”; e “[atividade b] Releia a crítica da garota Isabela ao filme. Encontre no texto duas paroxítonas terminadas em ditongo e escreva-as no caderno” (p. 131).

classificação e reconhecimento das classes gramaticais. Mais do que isso, essa proposta de mudança não trata simplesmente de utilizar novas metodologias de ensino da língua materna. Deve haver uma *mudança* do objeto trabalhado nas aulas de LP; trazer o texto para a sala de aula como exemplo de língua em uso, deixando de lado os exercícios de localizar respostas no texto, valorizando a produção de sentidos através das relações existentes entre os elementos do texto.

Neste trabalho defendemos a visão de que é necessário utilizar a leitura de textos como ferramenta para a reflexão linguística, ampliando a possibilidade de obter resultados satisfatórios no ensino de LP. Além de refletir sobre as relações entre a leitura e o ensino da LP, este trabalho visa propor uma forma de ensino baseada na utilização de textos na sua função interativa, na atribuição de sentidos, na construção da atividade verbal, no entendimento, ou seja, um ensino da LP comprometido com o desenvolvimento comunicativo do aluno para que este amplie o seu conhecimento sobre o funcionamento da sua língua materna, adquira novas habilidades e possa atuar de forma efetiva no cotidiano das suas relações sociais.

Assim, em **Ensino de Língua Portuguesa: compreensão e interpretação de textos**, apresentamos algumas discussões visando a uma compreensão teórica acerca da leitura e de seu ensino. Trazemos essas discussões com o intuito de subsidiar na parte seguinte, **Apreciação crítica de atividades de interpretação/compreensão no livro didático**, as análises do material selecionado, bem como para orientar a organização de novas propostas para o trabalho em sala de aula.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS.

Neste capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre a leitura e o ensino de LP na escola brasileira, importante para este trabalho. Focalizaremos, inicialmente, a história da leitura escolar para, a seguir, discutir a respeito das relações possíveis entre ensino de LP e a leitura escolar, que, a nosso ver, encontra-se muito distante do almejado. Para isso buscamos, como já salientado, avaliar os objetivos que têm permeado essas relações e destacamos, dentre eles, a possibilidade de desenvolver nos alunos a capacidade para agir de forma construtiva e transformadora na sociedade, pelo uso da linguagem (BRASIL, 1997).

O ensino de LP nem sempre teve como foco o objetivo de desenvolver a capacidade dos alunos de pensarem sobre a linguagem a fim de utilizá-la adequadamente. Podemos observar que, ao longo da história da LP na escola, os objetivos e conteúdos de ensino foram se modificando. É somente a partir da circulação dos PCN que esse objetivo foi formalmente estabelecido. Na sequência, apresentamos uma análise sucinta sobre as diversas fases do ensino de LP, no Brasil.

2.1 Breve percurso do ensino de Língua Portuguesa

Nos anos 50, o estudo da gramática e o estudo do texto começam a aparecer lado a lado nos livros de LP, mas ainda sem interligação. Na década seguinte, “os livros já se organizam em unidades, cada qual constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical”, porém, as atividades de leitura “se mantiveram secundárias em relação aos estudos gramaticais” (RAUPP, 2005, p. 51). Nos anos 70, a disciplina de LP dá lugar à *Comunicação e Expressão*. “A concepção agora é a de linguagem como instrumento de comunicação” (op. cit., p.52), pois é nessa época em que se fortalecem os meios de comunicação de massa e a demanda, agora, é o uso da língua para fins de comunicação, deixando de lado o conhecimento do sistema linguístico.

Os anos 80 podem ser considerados o marco da *entrada* da linguística na sala de aula. São retomadas as denominações *Português* e *Língua Portuguesa* para a disciplina que ensina

a língua materna e, principalmente, há uma mudança drástica na visão que se tem do aluno, que

[...] passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto de conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, apud RAUPP, 2005, p. 52).

A chegada da linguística à escola, desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, é impactante, mas, paradoxalmente, surte poucos efeitos, de fato, nas metodologias de ensino. Fruto direto das influências da linguística na pesquisa e no ensino, no final dos anos 90, são publicados os PCN, documentos que nascem como resposta à necessidade de alterar a situação, cada vez mais dramática, do ensino nas escolas. Para alguns pesquisadores, esse documento representa, para o ensino de LP, um progresso considerável “a favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2005, p.27).

Os PCN de LP se concretizam a partir das relações estabelecidas entre o *uso* e a *reflexão* linguística que implicam, dentre outros aspectos, a “rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas” (op. cit., p.32).

Porém, dada a importância de adequar os currículos de LP às características culturais e políticas de cada região do país, é evidente a necessidade de organizar um documento produzido por órgãos educacionais de estados e municípios. Depois de mais de uma década, em 2009, são publicados os RC, documento que não orienta “somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos” (op. cit., p.28). A utilização dos RC pelos professores torna-se fundamental, já que os PCN, por serem necessariamente amplos (são *parâmetros*), são “insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.11).

2.2 Primeiros passos na leitura

Uma das atividades mais exigidas e mais importantes no ambiente escolar, durante a alfabetização, é a leitura. Uma criança inicia a sua vida escolar acreditando que é na escola que vai aprender a ler, pois a leitura confunde-se muitas vezes com a alfabetização. Como destaca Antunes (2009, p. 185): “ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, o mundo da convivência com a língua escrita”. A leitura como decodificação, como decifração mecânica do signo linguístico, realmente é ensinada nos primeiros anos do Ensino Básico e é uma etapa pela qual a criança deve passar para poder compreender e interpretar um texto. Nesse sentido, “pode-se vincular leitura à alfabetização [...] e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal” (ORLANDI, 1988, p. 07).

No início do processo de alfabetização, a criança aprende a decifrar o código escrito sem atribuir sentido ao que está lendo. Muitas vezes, quando são solicitados a lerem em voz alta, os alunos dos anos iniciais do Ensino Básico, preocupados em decodificar os símbolos gráficos e os sons, acabam pulando linhas do texto ou trocando letras sem perceberem. Esses *erros* cometidos pelos alunos seriam facilmente *corrigíveis* se as crianças estivessem ocupadas em fazer sentido daquilo que leem. Muitas vezes, no entanto, a ênfase dada pelo professor à leitura “correta” (vocalização) das palavras desconhecidas pelos alunos, dificulta, ou mesmo impede, a produção de um sentido global para a leitura.

Aprender a ler, em sentido estrito, é um processo muito diferente do de tornar-se leitor, pois a leitura vai além da decodificação. Em relação a esse aspecto podemos ler nos PCN (1997, p. 15) que,

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A compreensão, por parte do aluno, de que a linguagem oral está sendo representada de formas diversas através dos textos lidos é parte do processo de formação do leitor. Mas não

apenas de um leitor treinado a decifrar códigos, e sim de um leitor que atribua sentido aos textos lidos. A passagem do aluno à condição de leitor é um processo que exige o desenvolvimento de uma habilidade. Habilidade esta que envolve a compreensão e a interpretação do texto, estabelecendo relações entre a história de leitura do leitor e a sua capacidade de atribuir sentido ao texto.

Segundo Martins (1997, p. 11), a leitura é um "aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida". Para a autora, o aprendizado da leitura se desenvolve na convivência do leitor com os outros e com o mundo, *ninguém ensina ninguém a ler*. É um aprendizado natural na medida em que o leitor organiza os conhecimentos adquiridos e estabelece relações entre as experiências vivenciadas.

Apesar de ser natural, a leitura pode exigir e se complexificar quando mobiliza os diversos tipos de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico – conhecimento de vocabulário e regras da língua –, conhecimento textual – da forma com que se deve agrupar as palavras para produzir um texto com coerência – e o conhecimento de mundo – conhecimento prévio das situações, que permite prever o que está implícito no texto.

Para Kleiman (1989, p. 13), “porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. A compreensão do texto se dá, portanto, através da sua leitura e da percepção das relações entre o leitor, seus conhecimentos prévios e o contexto em que está inserido. Afirma ainda a autora:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (op. cit., p. 26-27).

Queremos, com essas observações, afirmar nossa posição quanto à leitura, qual seja, a de que este trabalho a considera como processo de construção de sentidos que não busca a leitura *correta* ou a *melhor*, mas a leitura que “permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície” (CAVALCANTI, 2010, p. 13).

2.3 Leitura na escola

É papel da escola preparar o aluno para a leitura. Quando falamos em leitura na escola, não queremos dizer que esta é papel apenas do professor de LP. Ao contrário, acreditamos que essa tarefa é de responsabilidade de todos os professores. Em todas as disciplinas são apresentados textos escritos³ que exigem o exercício de interpretação. Mesmo gráficos, imagens e tabelas precisam ser lidos e compreendidos pelos alunos.

Torna-se fundamental que o aluno mobilize os diferentes tipos de conhecimentos suscitados pela leitura em todas as disciplinas, pois *“todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos mais diversos”* (ANTUNES, 2009, p. 187, grifos da autora).

Além disso, os professores devem ter um bom repertório de leitura para poderem propor atividades de compreensão e interpretação de textos que sejam significativas para a formação dos alunos, como salienta Lajolo (1994, p. 108):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Engana-se quem tem a concepção de que cabe apenas à escola o trabalho com a leitura. Essa é uma tarefa que, por sua importância, deve ser compartilhada por toda a sociedade: a família, as associações comunitárias, enfim, em todos os lugares nos quais atuam os sujeitos.

A respeito do envolvimento de toda a comunidade com a questão da leitura, concordamos com Yunes (2003, p. 15-16) que afirma:

No que toca à questão da leitura, a primeira necessidade de uma comunidade é reconhecer essa prática como uma atividade que precede a maioria das conquistas sociais de seus integrantes. Ela é o recurso que lhe permite obter informação sem

³ Evidentemente não queremos excluir as interpretações necessárias à oralidade na interação professor-aluno, apenas não trataremos disso neste trabalho.

depender muito de intermediários e intérpretes, que situa cada um diante de uma série de possibilidades, que lhe oferece opções para fazer-se um pouco menos autônomo e mais responsável por seus desejos e atitudes.

O envolvimento da família e de outras instituições, entretanto, não exclui a responsabilidade da escola de promover a ampliação do conhecimento linguístico e a aquisição de novas habilidades por meio da leitura. A relação entre essas instituições e a escola apenas colabora para o desenvolvimento da leitura e de atividades relacionadas a ela, diminuindo a chance de ocorrerem possíveis interferências de pais que acreditam que as aulas de leitura fazem os alunos *perderem tempo* de estudo do que consideram mais importante, ou seja, a gramática.

A escola, além de ocupar-se em desenvolver métodos para o ensino da leitura mecânica, baseada em técnicas sugeridas pela didática, também manifesta a preocupação em desenvolver nos alunos o gosto pela leitura. É comum ouvirmos que a leitura é (deveria ser?) um hábito. Num primeiro momento até pode ser, mas um hábito é, por definição, mecânico, repetitivo, e a leitura deve ser mais do que isso. Lajolo (1994) alerta para o fato de que “espartilhada em *hábito*, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo *hábito* é pertinente” (p. 107, grifos da autora).

Por ser trabalhada na escola de forma errada, sem objetivos concretos, a leitura muitas vezes é vista como perda de tempo. Os professores que destinam parte de suas aulas para a leitura, proporcionando aos alunos o contato com textos, correm o risco de ser tachados de preguiçosos. Como afirma Possenti (1994, p. 29),

[...] há diretores, coordenadores e mesmo professores, entre eles professores de Português, que acham que ler não é trabalho. Se isso acontecesse numa obra de construção civil ou num quartel, não seria surpreendente, mas numa escola, e mais, numa aula de Português, quiçá de Literatura, isso é sintoma de algo grave. De alguma praga.

Ensinar os alunos a compreender os textos é tarefa que deve ser atribuída a todos os professores que participam da formação do aluno. A leitura deve fazer parte do modo de vida do sujeito e deve ser entendida como possibilidade de atribuir sentidos ao texto lido. A partir

do gosto pela leitura, o sujeito pode desenvolver aptidões a serem aplicadas no ensino-aprendizagem de LP e em outras áreas. Além disso, o indivíduo que desperta para a leitura, torna-se cada vez mais um ser capaz de entender o mundo que o cerca, apto a propor mudanças.

Cabe, neste momento, refletir sobre o que entendemos por “ensinar leitura”, pois pode parecer paradoxal em relação à citação de Martins (1997) – *ninguém ensina ninguém a ler* –, feita no início deste item. Nossa posição é a de que *ensinar a ler* é tarefa fundamental a ser desenvolvida pelo professor de LP; ele deve ser um facilitador, o sujeito responsável por ajudar o aluno a encontrar o seu próprio jeito de ler. Sabemos que o ensino e a aprendizagem devem andar juntos, o professor, ao “ensinar”, não define, não decide os eventuais sentidos da *leitura* para seu aluno, mas se coloca como um agente que promove a relação do aluno com o texto.

A partir das atividades de leitura, o professor apresenta elementos que facilitam (ou deveriam facilitar) o processo de aprendizagem do aluno. Quando pensamos em ensinar a ler, neste trabalho, estamos referindo à tarefa de facilitar o acesso às informações e de colaborar no processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura.

Dominar a leitura e as variantes da LP, além de serem habilidades exigidas na escola, são requisitos para o acesso a melhores oportunidades profissionais. As variedades da LP coexistem e é essencial utilizá-las, sem valorizar apenas as variedades cultas, já que o aprendizado deve dar relevância à *competência* linguística do aluno em sentido amplo, “*para variar conforme as condições de realização da atividade verbal*” (ANTUNES, 2007, p. 106, grifos da autora). A escola tem responsabilidade na ampliação da capacidade linguística do aluno, permitindo-lhe, por exemplo, o uso adequado (circunstancial) das variantes. E a leitura de textos possibilita o contato com a língua em uso e o reconhecimento das variações desta.

O domínio das variantes da LP e da leitura pode ser requisito para a ascensão social. Ler é o patamar de uma trajetória bem sucedida para a realização pessoal e econômica, pois quem lê e tem o domínio da linguagem obtém mais oportunidades para prosperar social e economicamente⁴.

Atividades profissionais que apresentam um nível intelectual um pouco mais elevado

⁴ Salvo exceções, como jogadores de futebol, modelos e artistas em geral que, no Brasil, muitas vezes ascendem socialmente sem essa exigência.

exigem aptidões expressas na oralidade e na escrita. O domínio da linguagem, nesse caso, pode ser um meio de acesso ao trabalho, um instrumento necessário à sobrevivência das camadas mais populares, pois através desse domínio, esses indivíduos têm a possibilidade de conquistar melhores condições de vida. Mais do que isso, o domínio da leitura, além de trazer informação e dar condições ao indivíduo de refletir sobre os acontecimentos, proporciona a ele o desenvolvimento da sua capacidade crítica, tornando-o apto para utilizar a oralidade de forma segura e permitindo-lhe melhorar suas relações sociais.

Há diversas atividades de leitura possíveis que poderiam ser desenvolvidas na escola, porém, há muitos professores que não exploram essa diversidade, tornando as atividades propostas cada vez mais fastidiosas, aborrecidas aos alunos. Sem dúvida, alguns professores o fazem pelo desconhecimento da variedade de atividades, ou seja, pelo fato de não saberem como fazer.

Certamente ainda há muitos professores que não sabem como trabalhar com as diversas abordagens da leitura possíveis em sala de aula, portanto, é necessário rever posturas pedagógicas frente ao encaminhamento e à orientação da leitura. Nessa direção, precisamos ter em mente que “ler não é responder a questionários sobre o autor ou o estilo de época ou figuras de linguagem; ler é compreender e dar sentido à nossa própria história e vida. A prática de leitura deve ser libertadora e não aumentar o fardo das nossas limitações” (YUNES, 2003, p. 16). Ainda são muito utilizadas pelos professores atividades de leitura enfadonhas como essas descritas por Yunes. Um dos desafios propostos aos professores é oferecer aos alunos outra prática de leitura, distinta daquela que é vista como obrigação por não instigar a curiosidade, por não fazer parte da realidade dos alunos ou, ainda, por utilizar textos exclusivamente para o ensino da gramática, como salientado no texto transcrito a seguir:

Prevaleceu e prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil trabalhar com regras, já que elas permitem o certo e o errado. A leitura, pelo contrário, oferece situações inesperadas, nas quais o professor tem de ouvir o estudante e, eventualmente, até mesmo descobrir, ele mesmo, novas possibilidades emanadas da leitura de um texto, graças à intervenção de um aluno (CINTRA, 2011, p. 200).

Para que a prática de leitura na escola seja valorizada, o professor deve propor atividades em que o conteúdo do texto não seja uma barreira para a própria leitura, que traga

elementos do campo de interesse dos alunos, dessa forma, é possível trabalhar em sala de aula com uma leitura abrangente. Apresentar textos que façam parte da realidade do aluno, por outro lado, não significa que o professor deva levar para a sala de aula sempre os mesmos temas só porque os alunos lidam bem com eles.

Pelo contrário, os livros e textos escolhidos para as atividades de leitura na escola podem apresentar temas novos, mas que despertem a curiosidade e que também se identifiquem com eles. O professor também não deve perder de vista que uma abordagem nova a um texto conhecido pode trazer novos significados. Em Possenti (1994, p. 30), esta questão é abordada: “E o bom livro é o que, além de supor algo que o leitor não tem, seja uma informação nova e interessante, seja um modo novo de tratar uma informação velha – principalmente isso, isto é, linguagem, mundo novo criado na linguagem”.

Além disso, é importante oferecer aos alunos mais de um ponto de vista sobre os assuntos tratados, como ressaltado a seguir:

A importância [...] de ler mais de um texto que trate do mesmo assunto, ou que com ele se relacione, explicitamente ou não, justifica-se por várias razões. Uma delas, talvez a mais banal: muitos textos, para serem lidos, demandam o conhecimento de outros textos. Sem esse conhecimento, os sentidos (ou boa parte deles) não poderiam ser construídos (CAVALCANTI, 2010, p.17).

O professor deve apresentar textos que despertem no aluno a vontade de buscar a informação, que ela não apareça de forma evidente. Do ponto de vista de sua constituição linguística, devemos evitar textos que tenham uma linguagem repetitiva ou com vocabulário simplificado.

Não se deve esquecer, no entanto, de afirmar a importância de focar o texto em relação a sua exterioridade, e, nesse caso, as lições de Paulo Freire são sempre indispensáveis:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1989, p. 09).

Vemos que a escolha dos textos e das atividades de leitura na escola são aspectos

decisivos para uma leitura produtiva. A relação do texto escolhido com a exterioridade é fundamental para o processo de compreensão da leitura. Uma leitura mais reflexiva por parte do aluno depende muito do encaminhamento que será dado à atividade, do diálogo que será estabelecido entre o texto e o aluno leitor. Nesse caso, o professor tem o papel de mediador, e, conforme Cavalcanti (2010, p. 16), “é preciso que o professor esteja preparado para orientar as leituras, não apenas a seleção dos textos, mas também o que neles observar para compreender aspectos relevantes para a construção dos sentidos [...]”.

O sucesso das atividades que envolvem leitura, desenvolvidas na escola, depende muito dos objetivos pré-estabelecidos pelo professor. A definição de objetivos para a leitura é questão abordada por Kleiman (1989, p. 30), que ressalta:

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar [...].

Sabemos que a educação não é neutra e que por ela atravessam ideologias, assim como não existe leitura neutra e o seu ensino não é livre de intenções. Em sala de aula, para que a leitura traga um retorno positivo para o ensino de LP, o aluno leitor deve ser instigado a compreender os sentidos produzidos pela leitura, tendo uma postura mais crítica e criativa perante os textos lidos. Tomando como capital essa condição, vamos apresentar uma pequena discussão sobre as intenções do ensino de LP por meio da leitura de textos.

Atividades de leitura guiadas pela reprodução dos argumentos do autor, pela valorização da paráfrase, incentivando a recepção passiva do texto e fornecendo interpretações prontas ao aluno são reflexos da falta de objetivos da escola em relação à leitura. Ao ser submetido a um ensino de leitura sem objetivos pré-estabelecidos, o aluno acaba não desenvolvendo seus próprios argumentos, tornando-se dependente do ponto de vista do professor para a atribuição de sentidos ao que é lido⁵.

⁵ Podemos relatar aqui as experiências vivenciadas nas práticas de Estágio de Docência I e II realizadas durante a graduação em Letras. Nas aulas de LP, os alunos, acostumados a responderem sempre o que o

Porém, se a escola estabelece os objetivos das atividades de leitura, o aluno é conduzido para o desenvolvimento da reflexão crítica, aprimorando a sua capacidade de produzir argumentos próprios. A leitura será orientada para a interação interpessoal, valorizando a língua em uso. Nesse caso, as atividades de leitura estarão a favor da produção de novos sentidos. A leitura será um meio para a conscientização e autonomia do aluno leitor.

Com uma intervenção didática consistente e bem fundamentada, o aluno vai desenvolvendo a capacidade de articular diferentes tipos de conhecimento e a competência necessária para falar, escrever e ler de forma adequada em diferentes situações de interação comunicativa. Por isso torna-se tão relevante o tipo de encaminhamento a ser dado pelo professor às atividades relacionadas à leitura.

2.4 As relações presentes na leitura

Quando pensamos em leitura, a primeira imagem a que somos remetidos é a de uma pessoa sozinha com um livro. Ao contrário do que esta imagem mostra, a leitura não é um ato solitário. Como afirma Soares (1991, p. 18), a leitura “é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]”.

Mais do que ser uma relação do leitor com o seu mundo, ler implica uma relação entre leitor e autor. Um envolvimento entre as vivências do autor, suas habilidades e o seu conhecimento de mundo, utilizados no momento da produção do seu texto, e das associações que o leitor faz com as suas vivências no momento da leitura, as relações entre o texto e o seu mundo. Na percepção de Lajolo (1994, p. 106-107), essas relações definem que:

Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este

professor quer escutar, ou ainda, a apenas reproduzir os argumentos do autor do texto, demonstravam dificuldades para responder perguntas de compreensão/interpretação textual. Ao solicitar aos alunos que respondessem algumas questões relacionadas aos textos lidos, eles sempre perguntavam qual o local em que deveriam anotar suas respostas (caderno, folha avulsa, etc) e, após uma tentativa de responder às questões, perguntavam se aquela resposta que eles haviam elaborado era a correta, demonstrando muita falta de autonomia.

foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto.

O momento da leitura funciona como ponto de encontro entre autor e leitor. A leitura estabelece um relacionamento entre esses interlocutores, fazendo com que ler deixe de ser um simples ato solitário entre leitor e texto e passe a ser uma complexa relação de envolvimento do autor com o seu texto e o leitor.

Essa relação é de cumplicidade entre os participantes, pois no momento da criação do texto o autor pressupõe um leitor. De posse dessa imagem, pode agir cooperativamente para que os sentidos e as intenções do seu texto sejam processados pelo leitor, ou seja, o autor se esforça para dizer coisas que façam sentido. Do outro lado está a predisposição do leitor para captar os sentidos do que está sendo dito no momento da leitura. Trata-se de um esforço feito pelo leitor para preencher as lacunas presentes no texto a fim de cooperar nessa relação e ir além do estritamente linguístico, buscando outros fatores relevantes à compreensão. Essa busca de sintonia é avaliada em Orlandi (1988, p.09) ao afirmar que “há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”.

O jogo complexo entre o texto, seu leitor e seu autor, permite-nos afirmar que a leitura, seja de textos literários, seja das receitas de bolo da avó ou da bula de remédios, deve servir para dar sentido à nossa própria história e vida, como ensina Yunes (2003, p. 16):

[...] na formação de nossa capacidade de dizer e de nos dizer, está o extraordinário poder da linguagem de potencializar nosso pensamento, de nos ensinar a pensar com alguma autonomia e criticidade – por associação, por comparação – além de construir nossa história pessoal, nossa intersubjetividade, nossa identidade.

Assim, a leitura como atividade supõe o envolvimento do leitor que estabelece relações do texto com a sua história de vida, “uma vez que o mundo humano é essencialmente

dotado de significação, e, em todos os instantes, o homem é chamado a interpretar e a atribuir sentidos diante das situações que o rodeiam” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 08-09).

No momento em que o professor propõe uma atividade, encontrada no livro didático ou pensada por ele mesmo, em que o aluno é solicitado a responder questionários nos quais apenas reproduz partes do texto ou retira palavras do texto para classificá-las, a sua relação com o texto torna-se quase nula. O aluno desenvolve estratégias de localização de respostas que não exigem a interpretação das perguntas. Nesse caso, o leitor não tem um envolvimento crítico com o texto e não percebe, portanto, as possibilidades de sentidos propostas pela leitura.

Pensando em potencializar a criatividade, a autonomia e a criticidade do aluno, o professor deve propor atividades de leitura capazes de investir nas habilidades do aluno de fazer inferências sobre o que está lendo, de pensar criticamente e produzir conhecimento através da leitura; desenvolver a capacidade de produzir argumentos e de se beneficiar deles em situações em que a argumentação seja necessária; e ainda, de perceber as relações entre os elementos linguísticos do texto e quais efeitos eles trazem para a compreensão e a interpretação.

É esse, portanto, o desafio da escola no ensino de leitura: torná-la uma mescla de prazer, fruição e reflexão. Fazer com que a relação entre o leitor, o texto e o autor presente na leitura, mesmo que não percebida pelo aluno, sirva para contribuir com a aquisição do domínio dos recursos linguísticos e, além disso, colaborar na comunicação, reconhecendo o interlocutor em cada situação específica e quais as intenções envolvidas nela.

Tendo em vista o que acabamos de discutir e os propósitos deste trabalho, apresentaremos, a seguir, nossa reflexão acerca das atividades de leitura propostas na escola por meio dos livros didáticos. Faremos, ainda, algumas sugestões que possam colaborar para o aprimoramento dessas atividades de leitura e do ensino de LP.

3 APRECIÇÃO CRÍTICA DE ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO

Depois de ter destacado a relevância do ensino de língua para a produção de sentidos na leitura de textos, no Capítulo anterior, faremos, a seguir, uma apreciação crítica de algumas atividades de leitura em livros didáticos de LP, utilizados no Ensino Fundamental. A análise se deterá em como essas atividades de leitura são propostas, isto é, quais são as questões consideradas pertinentes para os autores dos livros. Concomitantemente, sugeriremos algumas modificações que poderiam melhorar essas atividades, contemplando a compreensão e a interpretação dos textos, de forma a propiciar aos alunos a construção de sua própria *chave de leitura*.

3.1 Compreensão e interpretação no livro didático

As atividades de interpretação e compreensão textual presentes em livros didáticos representam, muitas vezes, mais obstáculos do que facilidades para a leitura dos textos, os quais, diga-se de passagem, melhoraram muito em termos de variação de gêneros (pode-se encontrar desde receitas e contas de luz até trechos da obra camoniana). Essa diversidade traz como consequência positiva a ampliação do leque das variações linguísticas.

No entanto, essa diversidade tem sido pouco explorada tanto pelos professores quanto pelos próprios autores dos livros didáticos, que não fazem o trabalho de reflexão a partir dela, ou seja, não estabelecem relações de sentido que contemplem o uso efetivo da linguagem. Além disso, é preocupante o papel centralizador que o livro didático tem assumido no ensino-aprendizagem de LP, a ponto de cumprir as funções do professor. Quando sabemos que sua função deveria ser bem outra.

Assim, de que forma os livros didáticos estão propondo atividades para facilitar essa relação? Ora, sabemos que os textos pressupõem imagens de leitores, nesse caso, quais são as imagens que os autores dos livros didáticos têm de professores e alunos? Isto é, como imaginam seus leitores?

O livro didático é um instrumento de *apoio* aos professores de diversas áreas. Em LP não é diferente, muitos professores o utilizam para selecionar textos e atividades de leitura a serem trabalhados em sala de aula ou em atividades extraclasse. Porém, ocorre, muitas vezes, de os professores utilizarem o livro didático não como apoio, mas como uma cartilha a ser seguida à risca. Dessa forma, esse instrumento que deveria ser uma fonte de ajuda ao professor passa a ser um substituto do docente, podendo comprometer a aprendizagem do aluno, como alerta a autora:

Como o autor do livro didático costuma ser tomado como autoridade pelo professor – funcionando, portanto, como formador de opinião – e como o professor, pela hierarquia escolar, é visto pelo aluno como alguém que sabe mais que ele – funcionando também como um formador de opinião –, o silenciamento tem grande chance de ocorrer. Pelo menos, há chance de o modelo de leitura apresentado ser visto como natural e passar a fazer parte de outros exercícios de leitura propostos pelo professor (MENDONÇA, 2001, p. 249-250).

Em verdade, o bom livro didático teria que exercer a função de facilitador na relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. Mas certamente em muitos deles, talvez na sua maioria, essa função não acontece.

Há uma forte relação entre a interpretação e a compreensão textual. Na compreensão, o leitor estabelece relações com a sua própria história de leitura. Ressalta Kleiman (1989, p. 13) que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida” (grifos da autora).

A prática de interpretação de textos, por seu turno, se relaciona diretamente com o sentido que o leitor atribui ao texto. Na interpretação, o leitor se apropria do texto e reage a ele segundo os sentidos que este faz para o leitor. “*Interpretar* um texto, nesse sentido, é investigar não só seu conteúdo [...], mas refletir sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e o que o fazem ser aquilo que é [...]” (MENDONÇA, 2001, p. 245 – grifos da autora).

Considerando nossa afirmação anterior de que para uma atividade de leitura em sala de aula de LP apresentar resultados positivos e atingir os objetivos de ensino-aprendizagem, a escolha dos textos e o encaminhamento adequado das atividades são fundamentais. Além

disso, as atividades de compreensão/interpretação de textos devem realmente abordar essas questões, incentivando a reflexão.

A nosso ver, a capacidade de refletir sobre a língua é fundamental para melhorar a relação do aluno brasileiro com a língua materna, que sempre lhe parece inatingível, pois, acostumados a aprenderem apenas regras e classes gramaticais, se distanciam muito da reflexão linguística, vendo a língua apenas como um jogo de certo e errado. Da mesma forma, acreditamos que a leitura é um momento especial para essa reflexão. E como isso pode ser feito sem o contato com a língua?

Segundo Castilho (2006), “levar o aluno a refletir sobre a sua fala e escrita” é o ponto de partida para tornar o ensino de LP eficiente. “Achar que o ensino tem a ver com o que está codificado e encerrado na gramática, a partir do que devemos fazer exercícios, significa afastar o aluno da reflexão”. Ou seja, devemos considerar o conhecimento linguístico prévio do aluno para, por meio da leitura de textos, aprofundar sua capacidade de refletir sobre a linguagem.

Nesse sentido, reafirmamos que a presença do texto na sala de aula é essencial. Mais ainda, é fundamental que o texto seja tomado como lugar onde o aluno possa praticar suas ações com a linguagem, refletindo e estabelecendo relações entre os elementos linguísticos do texto, pois “refletir sobre a língua só é possível se se mantiver contato com textos nessa língua, por meio da leitura; reflete-se sobre a língua utilizada por si mesmo se se discute a própria produção escrita/falada” (MENDONÇA, 2001, p. 259). Portanto, as questões de compreensão/interpretação não podem ser apenas pretexto para o estudo da gramática.

3.2 Análises e sugestões de trabalho

A partir das críticas que acabamos de fazer, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre as atividades presentes em livros didáticos utilizados por alunos do Ensino Fundamental, juntamente com algumas sugestões que possam tornar as atividades de leitura mais produtivas e interessantes para os alunos.

A primeira atividade foi retirada do livro didático **Projeto Radix, raiz do conhecimento: português** destinado ao último ano do Ensino Fundamental, que utiliza como

apoio para as atividades de LP diversos tipos de textos. Na *Figura 1*, aparece a letra de uma música que será base para a atividade de compreensão/interpretação.



Figura 1 - Texto “O cio da terra”
Fonte: TERRA; CAVALLETE (2009, p. 64)

Após a leitura do texto acima, os autores do livro didático propõem as atividades da *Figura 2*, que trazem questões referentes a esse texto.

Figura 2 é uma página de um livro didático com o título "Expressão escrita" em um cabeçalho verde. O conteúdo principal é uma lista de cinco questões numeradas de 1 a 5, relacionadas ao texto "O cio da terra".

- Em que sentido os autores empregaram a expressão **cio da terra** na letra da música?
- Todos os verbos do texto estão no infinitivo. Escreva no caderno o que isso indica.
- Considerando o texto como um todo, e as observações a seguir, explique no caderno o sentido da expressão **forjar no trigo**.
 - Debulhar** significa tirar ou separar os grãos (os bagos).
 - Forjar** significa trabalhar ou modelar metal na forja.
 - Forja** é o nome que se dá ao conjunto de instrumentos com o qual os ferreiros trabalham o metal.
 - No texto, **debulhar** foi empregado em sentido denotativo; já **forjar**, em sentido conotativo (forja-se ferro ou outro metal).
- Leia os versos a seguir e escreva em seu caderno se os verbos estão empregados em sentido conotativo ou denotativo. Depois, explique o significado daqueles que estão em sentido conotativo.

a) "Recolher cada bago do trigo"	d) "Se lambuzar de mel"
b) "Decepar a cana"	e) "Afagar a terra"
c) "Roubar da cana a doçura do mel"	
- No texto, a terra não é tratada como matéria inanimada, mas como algo que possui vida. Que elementos do texto confirmam isso? Aponte-os no caderno.

Figura 2 - Atividade “Expressão escrita” relacionada ao texto “O cio da terra”
Fonte: TERRA; CAVALLETE (2009, p. 65)

As questões propostas pelos autores do livro didático abordam a produção de sentido nas expressões selecionadas (*forjar no trigo*, *cio da terra*). Ao formularem as perguntas, a palavra “sentido” aparece sempre no singular, como se apenas uma leitura fosse possível.

Percebe-se que há um fechamento das possibilidades múltiplas de sentidos, como afirma Mendonça:

Em livros didáticos, frequentemente, a prática de leitura de quaisquer textos segue de perto um conceito de sentido transparente, não com a opacidade própria da heterogeneidade discursiva. Procura-se abolir dos textos sua tendência natural à ambiguidade, ao meio-tom, à relatividade (op. cit. p. 245-246).

Apropriando-se das atividades do livro didático conforme aparecem acima: *Em que sentido os autores..., ... explique no caderno o sentido*, os professores assumem a ideia de que seguem padrões fechados, que só permitem uma interpretação, renunciando à variedade de leituras possíveis que são construídas na interação entre o leitor e o texto.

Solicitar o sentido da expressão “cio da terra” no texto não garante que o aluno faça uma reflexão sobre a linguagem, pois ele pode simplesmente buscar o significado da palavra “cio” para responder à pergunta. Seria adequado, nesse caso, instigar o aluno a pensar sobre qual relação a palavra “cio” tem com a “terra”, partindo da premissa de que o cio é uma característica exclusivamente animal. Por que foi aplicada essa característica a um elemento inanimado?

Outra observação importante que se refere ao texto “Cio da terra” é em relação à *Questão 2*, que trata do tempo verbal predominante no texto: o infinitivo. Perguntar ao aluno o que significa todos os verbos do texto estarem no infinitivo não assegura que a resposta do aluno será a esperada pelo professor, ou ainda, que ela será a apresentada pelos autores do livro didático. Nesse caso, o aluno pode supor que os verbos no infinitivo indicam um tempo não acabado, ou então, que os verbos não têm agente ou, ainda, que não há um tempo estabelecido, entre outras respostas possíveis. Todas essas hipóteses de respostas seriam formuladas a partir de uma reflexão anterior sobre os tempos verbais, reflexão essa que não está proposta no livro didático, portanto, deveria ser discutida pelo professor antes de apresentar o texto com suas questões.

As perguntas que trazem como conteúdo os sentidos denotativo e conotativo aparecem relacionadas ao texto, porém sem nenhuma explicação ou referência anterior no livro didático. Caberia, antes de abordar esse conteúdo nas questões de leitura, propor uma atividade que construísse junto com os alunos as definições de sentidos denotativo e conotativo, refletindo

sobre qual a importância desse tipo de informação para a produção de sentidos na leitura da letra da música.

Uma abordagem importante para a compreensão do texto é a escolha dos verbos “decepar”, “roubar”, “afagar”; apresentar estes verbos para os alunos incentivando a reflexão sobre o sentido que está sendo construído no texto ao utilizar verbos que normalmente não são utilizados para essas ações (*decepar a cana; roubar da cana a doçura do mel; afagar a terra*), demonstrando que o autor do texto deseja “dar vida” a seres inanimados.

Da forma como foram apresentadas as questões no livro didático, além de se tornarem difíceis para os alunos por não terem uma referência anterior que permita-lhes dar mais *substância* ao texto, destroem a obra como criação artística estética, reduzindo-a a um texto onde estão *hospedadas* expressões para classificação e análise gramatical.

Outro exemplo de *silenciamento* no livro didático em que ocorre o *fechamento* das inúmeras possibilidades de produção de sentidos no texto está na atividade relacionada ao texto das *Figuras 3 e 4*, retiradas do livro didático **Aprendendo sempre: língua portuguesa**, utilizado por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As autoras trazem um conto africano para a atividade de leitura que tem nas *Figuras 5 e 6* questões de compreensão/interpretação do texto denominadas **Pensando sobre o texto**.

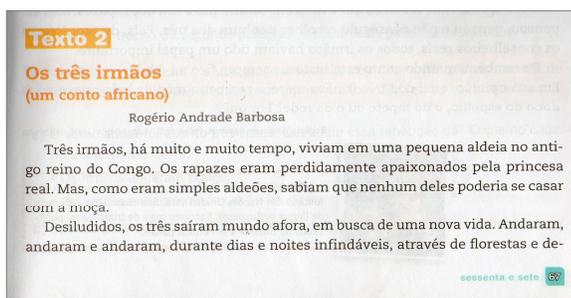
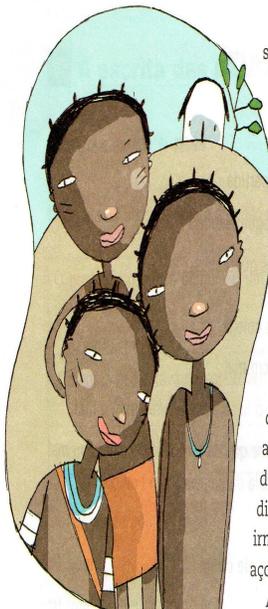


Figura 3 – Texto “Os três irmãos”
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES (2008, p. 67)



sertos, até alcançarem um povoado oculto entre as montanhas. Apavorados, descobriram que o misterioso lugar era habitado por seres dotados de poderes sobrenaturais.

Os três, imediatamente, foram aprisionados e obrigados a trabalhar como escravos. Como um sempre ajudava os outros, todas as tarefas foram concluídas. Por isso, após um ano de cativeiro, foram soltos. E, como prêmio pelos serviços prestados, cada um recebeu um presente mágico.

O irmão mais velho ganhou um espelho, no qual podia ver qualquer coisa que estivesse acontecendo. O do meio ganhou um tapete voador, capaz de levar seu dono aos lugares mais distantes, numa velocidade impressionante. E o irmão mais novo ganhou uma rede de malhas de aço, com a qual podia capturar o que quisesse.

À noite, o irmão mais velho viu em seu espelho que a princesa, por quem ainda eram enamorados, iria se casar naquele exato instante com um monstro que havia se disfarçado de humano.

Os três, na mesma hora, subiram no tapete do irmão do meio e, cruzando os ares, chegaram bem a tempo de interromper a cerimônia. E, graças à rede do irmão mais novo, aprisionaram o monstro.

O rei, agradecido, resolveu dar a filha em casamento a um dos rapazes. Mas ele pensou, pensou e não conseguiu escolher nenhum dos três. Pois, de acordo com os conselheiros reais, todos os irmãos haviam tido um papel importante.

Eu também, quando conto esta história, sempre fico na dúvida. E você, leitor? Em sua opinião, qual dos três irmãos merece receber a mão da bela princesa? O dono do espelho, o do tapete ou o da rede? Por quê?

Rogério Andrade Barbosa. Folha de S.Paulo, 18 nov. 2006. Folhinha



Rogério Andrade Barbosa é escritor, professor e ex-voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau (país africano de língua portuguesa). Escreveu mais de trinta livros, publicados no Brasil e em outros países.

68 sessenta e oito

Figura 4 – Continuação do texto “Os três irmãos”
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES (2008, p. 68)

Pensando sobre o texto

1 Leia o primeiro parágrafo.

Três irmãos, há muito e muito tempo, viviam em uma pequena aldeia no antigo reino do Congo. Os rapazes eram perdidamente apaixonados pela princesa real. Mas, como eram simples aldeões, sabiam que nenhum deles poderia se casar com a moça.

a) De acordo com esse trecho, havia diferenças entre os três irmãos e a princesa, por isso nenhum deles poderia se casar com ela. Quais eram essas diferenças? Copie as opções certas no caderno.

- Sociais.
- Religiosas.
- De cor.
- De condição econômica.

b) A terceira frase começa com a palavra **mas**. Sem mudar o sentido do texto, por qual outra essa palavra poderia ser trocada? Copie a opção correta.

- pois.
- porém.
- além disso.
- se bem que.

2 Leia um trecho do segundo parágrafo e observe as palavras destacadas.

Andaram, andaram e andaram, durante dias e noites infindáveis, através de florestas e desertos, até alcançarem um povoado oculto entre as montanhas.

a) O verbo **andar** foi escrito três vezes. Que ideia essa repetição dá? Copie no caderno a alternativa certa.

- Os irmãos andaram pouco.
- Os irmãos andaram muito.

b) Apenas pelo contexto, explique o sentido de **infindáveis**. Depois confirme sua hipótese consultando o dicionário.

sessenta e nove **69**

Figura 5 – Atividade “Pensando sobre o texto” relacionada ao texto “Os três irmãos”
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES (2008, p. 69)

3 Ao longo da narrativa, o leitor vai conhecendo o caráter, o jeito de ser dos irmãos.

a) Quais destes defeitos ou virtudes os três irmãos mostraram ter? Copie-os no caderno.

preguiça	perseverança	amizade
coragem	covardia	solidariedade
inveja	indisciplina	disciplina
egoísmo	união	determinação

b) A que conclusão se pode chegar sobre a maneira como as personagens são caracterizadas no conto? Anote no caderno a opção certa.

- As personagens são apresentadas como as pessoas de verdade: têm defeitos e virtudes.
- As personagens só têm virtudes.

4 Em dupla. Leiam novamente o final da história.

[...] E você, leitor? Em sua opinião, qual dos três irmãos merece receber a mão da bela princesa? O dono do espelho, o do tapete ou o da rede? Por quê?



a) Vejam que o desfecho da história fica em aberto. Afinal, qual dos irmãos se casou com a princesa? Ou ela não ficou com nenhum deles? Respondam às perguntas do narrador e criem um final bem interessante para o conto. Escrevam em uma folha avulsa.

b) Quando o professor pedir, apresentem oralmente o final inventado às outras duplas.

70 setenta

Figura 6 – Continuação da atividade “Pensando sobre o texto”
Fonte: MIRANDA; RODRIGUES (2008, p. 70)

É importante destacar que as atividades de compreensão/interpretação textual selecionadas apresentam as perguntas e, em seguida, alternativas de respostas. Essa dinâmica apresentada pelas autoras nos faz refletir acerca desse tipo de atividade, ou seja, será que nela realmente se propõe uma reflexão linguística ou ela apenas faz com que os alunos busquem no texto a alternativa correta?

Além disso, percebemos que todas as atividades têm indicações de onde devem ser respondidas: se o aluno deve copiar no caderno, utilizar folha avulsa, etc. Esse tipo de informação faz com que o professor e o aluno percam a sua autonomia, pois transfere para o livro didático as decisões metodológicas de como devem ser realizadas as atividades. Desse modo, aquilo que deveria servir para apoiar as atividades do professor funciona como um manual prescritivo.

O autor inicia o texto contextualizando os personagens e, ao informar que a história se passou *há muito e muito tempo*, indica que não há como precisar quando o episódio narrado aconteceu. Esse tipo de expressão, assim como o “Era uma vez...”, nos remete a um “universo narrativo imaginário” (RODRIGUES, 2006, p. 233), e esse elemento pode ser amplamente explorado em sala de aula. Por tratar-se de uma história da qual não se tem certeza se ocorreu ou não, ou se os fatos são reais, o autor do livro didático poderia propor uma reflexão sobre os elementos do texto que se relacionam com essa incerteza dos acontecimentos.

Há uma passagem do texto que traz a informação dos presentes recebidos pelos irmãos (*O irmão mais velho ganhou um espelho, no qual podia ver qualquer coisa que estivesse acontecendo. O do meio ganhou um tapete voador, capaz de levar seu dono aos lugares mais distantes, numa velocidade impressionante. E o irmão mais novo ganhou uma rede de malhas de aço, com a qual podia capturar o que quisesse.*), todos eles são presentes mágicos. Essa seria uma das passagens que comprova a hipótese de que essa história não aconteceu, está somente no imaginário do povo africano. Relacionar as informações dos presentes com a imprecisão dos acontecimentos oportuniza a reflexão sobre as possibilidades que o emprego de uma expressão, nesse caso, *há muito e muito tempo*, podem trazer para a construção dos sentidos do texto. Receber presentes mágicos é uma possibilidade totalmente aceitável para o leitor a partir do momento em que o autor estabelece a relação com o imaginário, ou seja, que insere o seu leitor neste mundo imaginário por meio da leitura. Esse tipo de análise possibilitaria uma reflexão que vai além da dinâmica de utilizar o texto apenas para questões de múltipla escolha.

Outro elemento que é importante destacar encontra-se na *Questão 4 (Figura 6)*; ela apresenta o final do conto, parte em que o autor solicita a opinião do leitor. As autoras do livro didático propõem que o aluno leitor responda às perguntas do narrador: *E você leitor? Em sua opinião, qual dos três irmãos merece receber a mão da bela princesa? O dono do espelho, o*

do tapete ou o da rede? Por quê?, criando um final para o conto que, segundo elas, ficou em aberto.

Perguntas que solicitam a opinião do aluno não proporcionam a reflexão linguística e acabam perdendo qualquer função mais consistente para o ensino-aprendizagem da língua. A opinião é uma coisa tão pessoal que reserva ao aluno o direito de responder conforme a sua preferência, inclusive o de desconsiderar o texto.

A terceira e última análise que trazemos aqui foi retirada do livro didático **Português: ideias & linguagens**, também utilizado no Ensino Fundamental. É destinado a alunos do 6º ano e um dos textos que serve de base para a atividade de leitura e compreensão/interpretação é uma fábula, conforme as Figuras 7 e 8. Mais uma vez é abordada a questão da construção do sentido através da leitura que, neste livro, é apresentado já no título da atividade: **Construindo e reconstruindo os sentidos do texto**. Resta analisar se realmente as atividades relacionadas à leitura propõem a construção e reconstrução dos sentidos do texto.

Texto
Você vai ler agora uma fábula muito antiga (é atribuída a um escravo grego que viveu cerca de 500 anos antes de Cristo), mas que nos faz pensar em situações presentes em nosso mundo atual e em nosso dia a dia.

O lobo e o cão

Numa noite enluarada, um lobo solitário esgueirava-se entre as sombras, sorrateiro. Estava magro, e quase morto de fome. Seguindo a passos largos e ágeis, topou de repente com um cão muito roliço e bem-alimentado. Os dois trocaram saudações, e o lobo, depois de medir o cão com os olhos, comentou:

— O senhor está com uma excelente aparência. Acho que nunca vi animal mais saudável e feliz. Digame: por que é que o senhor parece viver tão melhor do que eu? Sem falsa modéstia, posso dizer que saio à caça e ponho a minha vida em risco com uma frequência cem vezes maior do que o senhor. No entanto, o senhor ainda bem-alimentado, enquanto eu estou prestes a morrer de fome.

O cão grunhiu e respondeu, abruptamente:

— Você poderia viver tão bem quanto eu, contanto que se resolvesse a fazer o que faço.

— E o que é que o senhor faz?

— Indagou o lobo, empinando as orelhas.

O cão envaldeceu-se, como fazem todos os que têm um conhecimento secreto e respondeu:

— É muito simples. Guardo a casa durante a noite e mantenho-a a salvo de ladrões.

— Isso é coisa que eu faria de bom grado, pois no momento ainda tudo muito difícil — disse o lobo. — Trocar a minha vida nos bosques, onde sofro com a chuva, a geada e a neve, por um teto quente para me proteger e boa comida na barriga seria um excelente negócio.

O cão virou-se e, fazendo sinal ao lobo para que o acompanhasse, começou a seguir pela estrada.

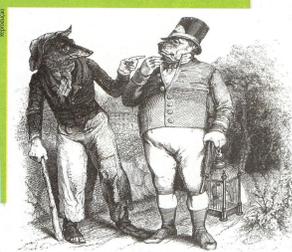


Ilustração do francês Grandville para **O lobo e o cão**.

108

Figura 7 – Texto “O lobo e o cão”
Fonte: DELMANTO; CASTRO (2009, p. 108)

Enquanto avançavam, lado a lado, o lobo notou por acaso uma marca estranha no pescoço do cão e, dominado pela curiosidade, perguntou qual era a causa daquilo. O cão tentou esquivar-se à pergunta, mas o lobo insistiu.

— Já que quer saber — respondeu o cão afinal —, durante o dia me amarram para evitar que eu me descontrola e morda um estranho inocente. Só me deixam andar livremente à noite.

Calou-se por um instante e logo continuou, num tom que parecia dar a entender que aquilo era muito normal:

— Se não vou a lugar algum durante o dia — disse —, tudo o que posso fazer é dormir. Portanto, à noite, quando me soltam, estou mais alerta. O meu dono e toda a sua família gostam muito de mim, e me alimentam com pratos de ossos e sobras da mesa. A minha recompensa é considerável, garanto-lhe.

O lobo parou imediatamente.

— O que há com você? — perguntou o cão, impaciente. — Vamos logo, não se demore.

— Não — respondeu o lobo. — Desculpe-me, mas não posso acompanhá-lo. A minha liberdade é preciosa demais para mim, e, nas condições que me descreve, eu não gostaria de ser nem mesmo um rei.

E, dizendo isso, o lobo fez meia-volta e retornou aos bosques selvagens.

A liberdade é melhor do que o conforto no cativeiro.

(In: Fábulas de Esopo. São Paulo, Circulo do Livro, 1983, p. 30-31.)

Veja se há, no texto lido, alguma palavra cujo sentido você desconheça. Se houver, tente deduzir o significado pelo contexto ou consultando as colegas. Se ninguém souber, consulte o dicionário.

Não se sabe muito sobre **Esopo**, escravo grego que teria vivido cerca de quinhentos anos antes de Cristo. Diz-se que foi comprado e vendido várias vezes. As experiências e as viagens de Esopo deram-lhe conhecimento e sabedoria superiores aos de seus companheiros, além de uma profunda compreensão da humanidade e suas fraquezas.

Construindo e reconstruindo os sentidos do texto

- Para que haja identificação do leitor com a história, é necessário caracterizar as personagens, suas atitudes diante da vida e a situação vivida.
 - Quem são as personagens?
 - O que o texto nos diz sobre elas?
- Que convite o cão fez ao lobo?
- O lobo pensou em aceitar o convite. Por quê?
- O que o fez desistir do convite?
- Que motivo o lobo apresentou para não aceitar o convite?
- O cão mostra alguma revolta contra a privação de sua liberdade? Justifique.
- Diga com suas palavras qual o ensinamento (a moral) da fábula.

109

Figura 8 – Continuação do texto “O lobo e o cão” e atividade “Construindo e reconstruindo os sentidos do texto”, relacionada com o texto.

Fonte: DELMANTO; CASTRO (2009, p. 109)

Ao nos depararmos com uma atividade que possui o título **Construindo e reconstruindo os sentidos do texto**, criamos a expectativa de que as autoras do livro didático irão propor uma atividade em que os alunos serão instigados a produzir sentidos ao realizarem a leitura, a pensarem sobre quais as relações entre suas estruturas linguísticas, o que de fato não ocorre. Apesar de a palavra “sentido” estar no plural, as perguntas de compreensão do texto propostas pelas autoras levam o aluno a crer que há apenas um sentido possível, que as

respostas estão prontas no texto e que basta apenas encontrá-las. Retornamos, assim, ao que já dissemos das atividades mostradas anteriormente, ou seja, o livro didático propõe sentidos estanques, uma fórmula pronta em que a polissemia não está presente, nem mesmo a ambiguidade dos sentidos.

Identificamos que as perguntas de compreensão/interpretação do texto não ultrapassam aquela visão de repetição do sentido literal, sendo que a *fábula* é um gênero que apresenta múltiplas possibilidades de interpretação. Ela é muito mais que uma simples história sobre os animais, poderia, por exemplo, ser interpretada como uma denúncia sócio-histórica, o que estimularia uma discussão acerca do relacionamento social. Porém, as autoras do livro didático não exploram esse lado da fábula, acabam trazendo para a discussão apenas perguntas que estimulam o aluno leitor a buscar as respostas prontas no texto (*Quem são as personagens? Que convite o cão fez ao lobo? Que motivo o lobo apresentou para não aceitar o convite?*). Da forma como as questões de interpretação/compreensão estão propostas, o aluno é direcionado a uma leitura ingênua, fazendo crer que se trata apenas de uma história sobre animais.

Todas as informações presentes no texto se relacionam com outras já conhecidas a partir da leitura de outros textos. A intertextualidade está presente e deve ser explorada. A fábula apresentada pelas autoras do livro didático está intimamente relacionada a diversas histórias que encontramos no nosso cotidiano. Seria interessante propor aos alunos que lessem a fábula e, em seguida, discutissem sobre essa característica do gênero, talvez a principal, que é a presença de animais personificados que representam a convivência entre humanos numa tentativa de denunciar algo que não pode ser explicitado no texto. Qual seria essa denúncia? Depois da discussão, o professor poderia propor que os alunos relacionassem a fábula com outras histórias e episódios que os alunos têm conhecimento, tentando estabelecer relações entre a fábula lida e a realidade.

Outra abordagem de análise que poderia render mais em termos de reflexão linguística por meio da leitura do texto é o destaque de trechos que revelam características humanas nas personagens da fábula. *O cão envaideceu-se, como fazem todos que têm um conhecimento secreto; o lobo notou por acaso uma marca estranha no pescoço do cão e, dominado pela curiosidade, perguntou qual era a causa daquilo.* Os trechos sublinhados demonstram que esses *animais falantes* preenchem a representação dos humanos e que esse mundo fictício

representa uma metáfora do mundo em que *a liberdade é melhor que o conforto do cativo*.

Reforçando o argumento de que a atividade não propõe uma discussão sobre as várias leituras possíveis do texto, ou seja, sobre a construção e reconstrução dos sentidos, a questão *Diga com suas palavras qual o ensinamento (a moral) da fábula* deixa implícito que existe um único assunto circulando no texto, que há um tema determinado e que o leitor deve reconhecê-lo.

Os sujeitos leem os textos de formas diferentes, os sentidos vão sendo construídos por cada leitor a partir de inferências sobre o sentido que as palavras vão assumindo nos vários contextos. O leitor está situado num certo tempo e espaço, e é, certamente, influenciado por essas condições. Devido à questão de que cada leitor faz inferências sobre o que lê e de que os sentidos são produzidos a partir delas, perguntas de compreensão/interpretação que indicam que o sentido é estanque tornam-se um problema quando aparecem nos livros didáticos e são utilizadas pelos professores sem apresentar outras possibilidades.

É importante que, ao escolherem as atividades nos livros didáticos, os professores encontrem os contrapontos necessários para apresentar e compartilhar os textos com os alunos, que escolham textos e atividades nos quais circulem diferentes sentidos, permitindo que o aluno utilize as atividades de compreensão/interpretação como fonte de reflexão sobre o funcionamento da língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs uma reflexão acerca da situação da leitura e da produção de sentido no ensino de LP durante o Ensino Fundamental. A partir das leituras realizadas, foi possível apresentar alguns aspectos que podem ajudar a modificar a situação do ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

Como discutimos ao longo deste trabalho, a história do ensino de LP está sendo construída a partir de muitos fracassos. A falta de autonomia dos alunos, a leitura superficial de textos e a incansável busca pela *resposta correta* em detrimento da reflexão linguística são situações encontradas nas salas de aula do Ensino Fundamental nas escolas.

No Estágio de Docência em LP realizado durante a graduação, nos deparamos com muitos episódios que refletem essa precariedade no ensino-aprendizagem. Presenciamos, por exemplo, situações em que os alunos necessitavam de uma *ordem* por escrito para poderem executar uma atividade, pois estavam *treinados* a fazerem apenas o que estivesse escrito no quadro. Em outras situações, nos deparamos com um professor ditando textos inteiros para que os alunos copiassem nos seus cadernos e depois retirassem do texto substantivos para classificá-los em comuns, simples, concretos, compostos, etc., renunciando, dessa forma, a um possível ato de fruição e produção de sentidos por meio da leitura.

Diante dessas experiências e a partir das leituras realizadas, propusemos que, para que haja uma mudança significativa no ensino de LP, deve-se mudar o foco das aulas de língua materna, que mesmo com todas as discussões propostas por linguistas e pesquisadores, defendidas nos PCN, permanece ultrapassado. A realidade que vemos nas escolas é o excesso de conteúdos gramaticais, a *decoreba* sem sentido e a leitura de textos sempre utilizada como pretexto para ensinar gramática. O mais grave dessa relação com a leitura é que a escola não ultrapassa a superfície do texto, ou seja, a leitura nunca é vista como parte de um processo de construção de sentido, ou melhor, de sentidos.

Não só propusemos mudanças, mas também nos posicionamos favoravelmente sobre a importância, para o ensino-aprendizagem de língua materna, de considerar o conhecimento prévio do aluno, assim como valorizar seu conhecimento linguístico adquirido. Esses são fatores que garantem um melhor desempenho no desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno. Além disso, reafirmamos que utilizar nas atividades de leitura em sala de aula textos

que apresentem temas com os quais os alunos se identifiquem pode facilitar a leitura e a reflexão sobre a linguagem. Para tanto, o professor pode buscar textos que tratem de assuntos que já fazem parte da história de leitura do aluno, porém com novas abordagens, explorando outros *caminhos* de acesso ao texto e aos seus sentidos (intertextualidade, ironia, alusão...).

Em função do aprimoramento do ensino-aprendizagem de LP, outro aspecto abordado foi a importância dos objetivos dos professores para as aulas. O real objetivo de ensinar-aprender língua materna deve ultrapassar a ideia de decorar conteúdos. O aluno que recebe o conteúdo com a obrigação de decorá-lo, sem que lhe sejam dadas condições de efetivamente aprender, fatalmente *esquecerá* todo o conteúdo em pouco tempo. É importante lembrar que os objetivos da leitura de textos nas aulas de língua materna devem ir além da reprodução do que foi dito pelo autor do texto, para que os alunos tenham a possibilidade de pensar sobre a relação entre os elementos linguísticos presentes no texto e não apenas procurem respostas prontas nele.

Além disso, para ampliar as possibilidades do trabalho de leitura na escola seria muito importante que houvesse uma atuação conjunta entre a família e a escola. Nesse sentido, é fundamental que a escola, que deve ser a primeira a reconhecer a relevância da leitura para a vida, proponha atividades que visem divulgar a leitura na comunidade escolar. Esse é um papel que cabe à escola. E, portanto, ela deve lutar para que seja abolida a ideia de que ler em sala de aula é perda de tempo, e de que aprender LP é apenas decorar regras gramaticais. Mais ainda, deve considerar que a tarefa de ensinar a ler não é obrigação somente do professor de língua materna, e que os professores das demais disciplinas devem trabalhar com atividades de compreensão/interpretação nas suas aulas, seja com textos, gráficos, tabelas, etc.

Faz-se necessário reforçar que não basta, portanto, trazer textos para leitura nas aulas de LP. A leitura deve estar relacionada com atividades que abandonem as práticas de repetição literal do que está no texto, que não sejam atividades de busca em dicionários e gramáticas, mas que valorizem os diversos sentidos produzidos por meio de inferências que os alunos fazem, partindo de relações com a sua *bagagem* de leitura. Com isso, podemos potencializar a autonomia do aluno como leitor e falante da língua.

Enfim, concluímos que deve haver uma mudança nas aulas de LP. Tal mudança deve focar-se não somente nas metodologias. Falar em mudança no ensino-aprendizagem de língua materna, no nosso trabalho, envolve uma transformação do olhar do professor (e da escola)

sobre a língua. Nas aulas de LP será necessário refletir sobre a linguagem, utilizar textos nas atividades de leitura considerando a sua função interativa para que o aluno possa, por meio do texto, fazer relação com a sua história de leitura e produzir sentidos, tomando consciência de que a língua é um meio de interação entre os sujeitos.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz P. L. *O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar*. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (orgs). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVALCANTI, Jauranice R. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. *O neo-gramático*. Revista Língua Portuguesa, São Paulo, n. 10, ago. 2006.

Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos/10/artigo248016-1.asp>. Acesso em 18 de junho de 2012.

CINTRA, Anna M. M. *Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões*. In: ELIAS, Vanda M. *Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

DELMANTO, Dileta e CASTRO, Maria da Conceição. *Português: ideias & linguagens, 6º ano*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MENDONÇA, Marina C. *Língua e ensino: políticas de fechamento*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Cláudia e RODRIGUES, Vera Lúcia. *Aprendendo sempre: língua portuguesa, 5º ano*. São Paulo: Ática, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Ed. UNICAMP, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Pragas da leitura*. Série Idéias n.13. São Paulo: FDE, 1994, p. 27-33.

Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p027-033_c.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2012.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

RAUPP, Eliane S. *Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva lingüística*. Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, v. 13, n. 2, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. v. 1.

RODRIGUES, Roseli H. D. *Ensino de gramática e a produção de sentidos em textos literários*. In: MOSCA, Lineide S. (org). *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ROJO, Roxane. *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

ROMÃO, Lucília M. S.; PACÍFICO, Soraya M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

SOARES, Magda B. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In:

TERRA, Ernani e CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix, raiz do conhecimento: português, 9º ano*. São Paulo: Scipione, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

YUNES, Eliana. *Políticas públicas de leitura: modos de fazer*. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (orgs) *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003.