

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**

FABIANA SANTANA DE JESUS

**UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 7º
ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

MACEIÓ

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**

FABIANA SANTANA DE JESUS

**UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 7º
ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa Dra Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

MACEIÓ

2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

J58a Jesus, Fabiana Santana de.
Uma análise da compreensão leitora de alunos do 7º ano da Rede Pública de Ensino / Fabiana Santana de Jesus. – 2015.
128 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 104-106.
Anexos: f. 107-128.

1. Atitudes responsivas ativas. 2. Compreensão na leitura. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Ensino fundamental – Marechal Deodoro, AL. 6. Discurso. I. Título.

CDU: 801

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, à minha filha pela força e paciência.

À professora Dra Rita, minha orientadora, pelo apoio e confiança.

Aos amigos e colegas pela motivação.

A todos os professores do curso pela contribuição dos seus ensinamentos

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O que você costuma ler?.....	59
Quadro 2 – Quando não entende o que lê, o que costuma fazer?	63
Quadro 3 – Roteiro prévio de atividades de compreensão dos textos	69
Quadro 4 – Atividades para compreensão do texto “A mulher do piolho”	75
Quadro 5 - Atividades para compreensão do texto “O grande mistério”	76
Quadro 6 - Atividades para compreensão do texto “Para que ninguém a quisesse”.....	79
Quadro 7 - Atividades para compreensão do texto “Felicidade clandestina”.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você se considera um leitor: bom, regular ou ruim?.....	57
Gráfico 2 – Você sempre entende o que lê?.....	58
Gráfico 3 – Você acha a leitura importante para sua vida?.....	60
Gráfico 4 – Por que você lê?.....	61
Gráfico 5 – Na escola, em quais disciplinas você costuma fazer leituras?.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise do texto 1 (JA).....	87
Figura 2 - Análise do texto 2 (JV).....	89
Figura 3 - Análise do texto 3 (RC).....	91
Figura 4 - Análise do texto 4 (RK).....	93
Figura 5 - Análise do texto 5 (WV).....	94
Figura 6 - Análise do texto 6 (DM).....	96

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário-pesquisa, aplicado a título de pré-sondagem.

Anexo B – Conto “Primeiras lições de amor” e atividades de compreensão do texto.

Anexo C – Conto “A mulher do piolho” e atividades para compreensão do texto.

Anexo D – Conto “O grande mistério” e atividades para compreensão do texto.

Anexo E – Conto “Para que ninguém a quisesse” e atividades para compreensão do texto.

Anexo F – Conto “Felicidade clandestina” e atividades para compreensão do texto.

Resumo

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa de intervenção, cuja intenção foi investigar a compreensão leitora dos alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública municipal de Marechal Deodoro/AL. É uma pesquisa-ação de natureza etnográfica, em que o objetivo maior foi procurar discutir, a partir dos pressupostos da tese de compreensão responsiva, defendida por Bakhtin (1997), e de outras teorias afins, como se dá o processo de compreensão de texto, e com isso poder contribuir nas práticas de ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula de Língua Portuguesa. Para isso, elaboramos uma proposta de ação interventiva com o objetivo de desenvolver a apreensão e prática de algumas operações discursivas realizadas antes, durante e depois da leitura, partindo do gênero literário conto, numa progressão, indo da micro para a macroestrutura do texto. Situada dentro de uma visão dialógica da linguagem, no campo da Linguística Aplicada, a partir da qual as práticas de ensino e aprendizagem da língua são consideradas como parte de um processo complexo, passíveis de serem estudados interdisciplinarmente (MOITA LOPES, 1997), é uma pesquisa de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2001), tipo de pesquisa pertinente ao estudo de fenômenos complexos e singulares ocorrentes nas relações interpessoais e sociais, em que as análises estão centradas nos significados que os indivíduos dão as suas próprias ações no meio social em que vivem e constroem suas relações interpessoais. A realização da pesquisa revelou que, investindo mais esforços no trabalho com a leitura e a escrita nas salas de aula de língua materna, pode-se chegar a resultados bem positivos.

Palavras-chave: Compreensão de leitura. Compreensão responsiva. Língua Portuguesa. Ensino e aprendizagem. Operações discursivas.

Resumen

Este trabajo es una investigación de intervención, cuya intención era investigar la comprensión de lectura de los estudiantes en una clase de séptimo grado de la escuela primaria II, una escuela municipal pública Deodoro / AL Mariscal. Es una investigación de acción etnográfica, en el que el objetivo final se buscan discutir, a partir de los supuestos de la tesis de la comprensión sensible, defendidas por Bakhtin (1997), y otras teorías relacionadas, cómo es el proceso de comprensión de lectura y con ello contribuir en la enseñanza de la lectura y las prácticas en el aula de aprendizaje portugués. Para ello, hemos preparado una propuesta de acción intervencionista con el fin de desarrollar y practicar la toma de algunas operaciones discursivas realizadas antes, durante y después de la lectura, basado en el cuento de género literario, una progresión, al pasar de micro a la macro-estructura del texto. Situado dentro de una visión dialógica del lenguaje en el campo de la Lingüística Aplicada, de la que se consideran las prácticas de enseñanza y aprendizaje de idiomas como parte de un proceso complejo que puede ser estudiado interdisciplinario (MOITA LOPES, 1997), es un investigación cualitativa (CHIZZOTTI, 2001), el tipo de investigación relevantes para el estudio de los fenómenos complejos y únicos que se producen en las relaciones interpersonales y sociales, donde los análisis se centran en los significados que las personas dan a sus propias acciones en el entorno social en el que viven y construir sus relaciones interpersonais. La realización de la encuesta reveló que al invertir más esfuerzo en el trabajo con la lectura y la escritura en la lengua materna del aula, se puede llegar a resultados muy positivos.

Palabras clave: Comprensión de lectura. Comprensión activa. Lengua Portuguesa. La enseñanza y el aprendizaje. Operaciones discursivas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO COM A LEITURA	18
1.1 Língua e linguagem	22
1.2 Leitura.....	29
1.3 Texto.....	34
1.4 Compreensão e as operações discursivas.....	38
1.4.1 Compreensão responsiva ativa	44
1.4.2 A compreensão em sala de aula de Língua Portuguesa	48
2. DO CAMINHO PERCORRIDO.....	51
2.1. Metodologia da pesquisa	52
2.2 Condições da pesquisa e coleta de dados	54
2.3 Dados dos alunos-participantes da pesquisa.....	54
2.4 Descrição da escola	56
2.4 Análise dos resultados do questionário-pesquisa	56
3. DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	65
3.1. Sequência didática.....	65
3.2. Plano geral de aulas	66
3.3 Conteúdo	
3.4 Duração	
3.5 Turma/alvo.....	70
3.6. Metodologia.....	70
3.7 Sequência	71
3.7.1 Eventos do 1º dia	71
3.7.2 Eventos do 2º dia – Apresentação do gênero conto (02 aulas).....	72

3.7.3 Eventos do 3º e 4º dias – Leitura e mediação	74
3.7.4 Eventos do 5º dia - Praticando algumas estratégias de leitura.....	78
3.7.5 Eventos do 6º dia – momento de atuação autônoma no processo.....	80
3.8 REGISTRANDO A COMPREENSÃO	82
4. DA CONTINUIDADE NA ANÁLISE DO CORPUS ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
4.1 A seleção do <i>corpus</i>	84
4.2. As análises do <i>corpus</i>	85
4.2.1 Primeira análise: Texto 1 (JA)	86
4.2.2 Segunda análise: Texto 2 (JV).....	88
4.2.3 Terceira análise: Texto 3 (RC).....	90
4.2.4 Quarta análise: Texto 4 (RK).....	92
4.2.5 Quinta análise: Texto 5 (WV).....	93
4.2.6 Sexta análise: Texto 6 (DM)	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Ao longo de alguns anos de atuação como professora de Língua Portuguesa e da realização de um estudo *lato sensu*, especialização, sobre a aquisição da linguagem na formação do leitor¹, tenho sentido certa inquietação no que tange às dificuldades que demonstram os alunos frente ao trabalho com o texto. Em outras palavras, como, após anos de estudo, não demonstram ainda domínio das operações discursivas tão necessárias à condução das práticas de leitura e de produção de textos.

Estamos em constante interação com o mundo. Buscamos a todo tempo interpretar a realidade que nos cerca e da qual somos parte integrante. E essa interpretação se dá por intermédio de um poderoso instrumento: a linguagem. Esta possibilita a comunicação verbal que, segundo as concepções de Bakhtin, é de natureza essencialmente dialógica, manifestada através de uma cadeia de enunciados completos, individuais, irrepetíveis e ininterruptos, realizados em gêneros específicos. Para esse filósofo da linguagem, todas as ações da vida social estão sempre relacionadas ao uso da língua, sendo esse uso tão variado quanto as esferas das atividades humanas, na medida em que se efetuam através de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis, emanados de uma dessas esferas, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997).

Também Antunes reconhece que “em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de *manifestação* da atividade comunicativa é a *textualidade*, ou concretamente, um gênero de texto qualquer” (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora).

Sendo assim, pode-se inferir que a linguagem humana é de natureza essencialmente textual-discursiva, isto é, toda e qualquer ação de linguagem se dá, segundo Bakhtin, por meio de gêneros (falados ou escritos). Partindo dessa premissa, não se pode admitir que nossos alunos não consigam desempenhar a contento a atividade leitora tão necessária à vida em sociedade, haja vista ser o texto um importante meio de comunicação, servindo aos mais variados propósitos sociais.

A leitura e a escrita são duas atividades com as quais convivemos quase que o tempo todo em nosso dia a dia. Consoante Fernandes e Paula (2008, p. 21), estamos “imersos num mundo centrado na comunicação, estamos cercados por palavras, textos, imagens e por tantos

¹ “A Aquisição da Linguagem na Formação do Leitor”, artigo apresentado ao Programa de Pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização (curso à distância), em Metodologia Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER, em 2012.

outros conjuntos de signos. Assim é que se caracteriza uma sociedade letrada”², onde nossas práticas sociais são viabilizadas pelo uso da língua em contextos de fala ou de escrita representados pela presença concreta de textos. Sendo assim, essa sociedade tem exigido cada vez mais que estejamos preparados para atuar nas mais diferentes situações sociais por meio da linguagem, pois

as exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais (ANTUNES, 2010, p. 52).

Portanto, a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque, tendo em vista que o encurtamento das distâncias, através de novos veículos de comunicação cada vez mais modernos e eficazes, característica marcante dessa nova era, fez com que a necessidade de dominar essas atividades assumisse um papel privilegiado na busca de nossa cidadania³. E essa busca é, no nosso entendimento, a mais nobre função da escola que, num esforço coletivo, deve projetar a participação social ativa dos seus alunos não só dentro mas também fora do espaço escolar. Afinal, cabe a essa instituição prepará-los para ocupar seu lugar intransferível no mundo.

Entretanto, muitos ainda apresentam pouco, ou quase nenhum domínio sobre as atividades supracitadas. Apesar de o acesso à escola, lugar legitimado do saber, ter aumentado consideravelmente nas últimas décadas, ainda é gritante o número de pessoas que não obtiveram êxito no desenvolvimento dessas duas práticas sociais, especialmente a leitura - foco desta pesquisa, o que têm motivado alguns estudiosos, a exemplo de Marcuschi (2008), Antunes (2009), Koch (2013) e outros, a se dedicarem a esse tema. Embora embasados em perspectivas teóricas distintas, tais estudiosos apresentam em comum o desejo de tentar desvelar como se dá o funcionamento daquele fenômeno linguístico tão complexo e tão importante para a vida social.

² A palavra letrada é aqui tomada, levando-se em conta as ideias de Magda Soares (2002) – considerada a precursora nos estudos sobre Letramento no Brasil -, como característica de quem participa das mais diversificadas e significantes práticas sociais, mediadas pela leitura e/ou escrita, na constituição de sujeitos partícipes de diferentes grupos, nos quais representam papéis sociais distintos.

³ O termo cidadania foi aqui empregado segundo a definição encontrada em Boaventura Souza Santos (1991, p.145-146) em que afirma que o princípio da cidadania reside exclusivamente no voto, caracterizada como “ a conquista de significativos direitos sociais no domínio das relações de trabalho, segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais”.

Nesse contexto, durante o processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua, a leitura se mostra de vital importância, pois é por meio dela que estabelecemos estreita ligação com as ideias do nosso interlocutor por meio do texto por ele produzido, sendo essa interação imprescindível não só para o processo de compreensão como também para o próprio processo de aprendizagem. No entanto, “as escolas estão repletas de indivíduos capazes de decodificar o texto, ou seja, podem dizer quais são as palavras e frases contidas num texto, mas não conseguem dizer o que aquelas palavras e frases representam e quais são as ideias do autor”⁴ (FERREIRA, 2011, p. 15), pois, quando se lê um texto qualquer, busca-se construir significados, através dos indícios ou traços deixados pelo autor, com os quais o leitor interage durante a leitura.

Partindo do pressuposto de que, como dito anteriormente, comunicamo-nos essencialmente através de gêneros e esses se apresentam em textos, os quais são criados almejando algum propósito comunicativo (ANTUNES, 2010, p. 30); todo texto é orientado por um objetivo, uma finalidade, na medida em que tudo que dizemos tem uma intenção. Daí pressupõe-se que, consoante as ideias de Koch (2011, p. 17) o sucesso da comunicação está justamente na construção dialógica dos sentidos desses textos, construída dialogicamente na interação autor-leitor, via texto, não havendo qualquer sentido preexistente a essa interação. Assim sendo, a compreensão constitui-se, indubitavelmente, o objetivo maior de toda e qualquer leitura. Ainda de acordo com a autora citada, a compreensão não pode ser tomada como “simples “capitação” de uma representação mental”, mas entendida como uma atividade interativa, produto da interação entre elementos linguísticos trazidos pelo texto como um todo, o conjunto de saberes mobilizados pelo leitor durante o trabalho de compreensão e a reconstrução desses saberes dentro do evento comunicativo.

Logo, no parecer de Bakhtin (1997, p. 291), ao recebermos e compreendermos o significado de um discurso, adotamos para com este discurso uma atitude responsiva ativa, isto é, preparamo-nos para uma resposta seja discordando ou concordando, seja completando-o ou adaptando-o, entre outras ações. O fato é que ao produzir um enunciado, seu autor já prevê uma resposta, que pode não ser instantânea, mas que acontecerá e terá sempre um caráter ativo, mesmo que venha em forma de silêncio.

Em síntese, segundo Bakhtin,

⁴ Neste estudo, consideramos que a leitura não é um processo de descoberta da “ideia” do autor, mas sim uma construção dialógica (BAKHTIN, 1997) como será explicado mais adiante.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prece de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Ressalta-se a necessidade de esclarecer que a compreensão não é uma tarefa simples. Pelo contrário, é uma atividade bastante complexa, haja vista ser “uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31). Sendo assim, faz-se necessário um outro olhar para com o que vem sendo feito em sala de aula, pois, de acordo com Zozzoli (2002),

no que se refere ao aluno, no plano de sala de aula, é através de atividades que proporcionem uma atitude responsiva ativa do aluno, dentro do que expressa Bakhtin, que vejo a possibilidade de uma formação de leitores e produtores de textos que não perpetue passivamente essa ideologia (ZOZZOLI, 2002, p. 20).

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de língua, seja ela materna ou não, há uma vasta literatura, é fato, mas elas não esgotam as possibilidades de outras discussões acerca dessa temática. Sendo assim, muitas questões podem ser reelaboradas, isto é, muitos temas merecem uma investigação mais aprofundada.

Nesse contexto, à luz da Linguística Aplicada (LA) - disciplina que estuda os atos de linguagem considerando-os parte de um processo complexo, passíveis de serem estudados de forma interdisciplinar (MOITA LOPES, 1997, p. 22-23) -, dos pressupostos teóricos da Teoria Bakhtiniana, o objetivo desta pesquisa é realizar uma proposta didática, tendo como foco a análise, por meio de marcas do texto, das características inerentes à compreensão responsiva ativa no que tange à prática leitora de alunos da rede pública de ensino, especificamente de uma escola da rede municipal da cidade de Marechal Deodoro/AL, buscando viabilizar o desenvolvimento da compreensão leitora por meio do ensino de alguns procedimentos de leitura.

Considera-se, aqui, que a língua é um construto histórico-socialmente construído, constituída pelo fenômeno social das interações verbais, através da enunciação, isto é, do uso

real da língua, seja por meio de uma palavra, uma frase ou um conjunto de frases desde que dotado de tema e significação, pois só assim se configuram como signos ideológicos⁵ (BAKHTIN, 1997). De acordo com essa assertiva, ao usar a língua, os sujeitos da interação verbal (locutor e interlocutor) estão munidos de uma consciência linguística relacionada não a um sistema abstrato, mas ao uso da linguagem, em contextos possíveis, de cada forma particular. A esse respeito vejamos o que diz Rodrigues:

Bakhtin afirma que o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, “proferidos” pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana; que o enunciado não se repete, pois é um evento único (pode somente ser citado); que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois todo discurso só pode existir na forma de enunciados (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Desse modo, seria interessante que a escola possibilitasse aos alunos propostas de atividades com análises das estratégias⁶ textuais e discursivas utilizadas durante a leitura e a escrita. Para isso, seria interessante a escola priorizar um ensino voltado para o trabalho de análise sobre os fatos mais relevantes da língua, mas que essas análises tivessem uma base científica, fugindo um pouco das impressões pessoais e do senso comum, e ainda que nelas se privilegiasse as produções literárias. Assim, o estudo da língua, estaria alicerçado nos seus aspectos constituintes, considerando que a língua, por ter uma natureza essencialmente social, não está pronta, acabada, mas está em constante processo de mudança, servindo às mais diversas e distintas necessidades de seus falantes (ANTUNES, 2009, p. 30-31).

Logo, a partir das postulações da teoria de Bakhtin, acima relatadas, e das sugestões de Antunes em relação à maneira como a escola deveria portar-se perante os aprendizes no que diz respeito ao tratamento da leitura e da escrita, há o desejo de que o estudo aqui apresentado possa fornecer, no contexto escolar, elementos que venham colaborar para a utilização de uma metodologia mais produtiva no que tange ao ensino de Língua Portuguesa como língua materna, considerando a língua não apenas como um sistema abstrato de formas, mas também

⁵ “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*[...]A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.(BAKHTIN, 2006, p. 88-9)”

⁶ Embora utilizemos a palavra estratégia em muitos momentos neste estudo, ela não será empregada no sentido que o termo denota em teorias da cognição. Sempre que usarmos esse termo, no desenrolar desta pesquisa, ele será tomado como sinônimo de operações ou atividades ou procedimentos ou ainda caminhos seguidos para se chegar a algo.

como prática significativa de uso da linguagem em sala de aula, através do desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora – atividades que um leitor ativo realiza antes, durante e depois da leitura para a construção de seu sentido - que despertem nos alunos o interesse pela leitura e, principalmente, que os instrumentalize a fim de que possam realizar com sucesso o processo de compreensão, tornando-os, assim, leitores mais experientes. Para isso, duas questões foram formuladas a fim de nortear as reflexões. São elas: 1) Quais as práticas de leitura dos alunos na escola e fora dela? 2) Como desenvolver um trabalho com a compreensão leitora dos alunos de modo que estes possam se colocar nesse processo como sujeitos constituídos sócio-historicamente, partícipes ativos da sociedade onde estão inseridos?

Para responder ao primeiro questionamento analisamos as respostas dadas pelos participantes do estudo a um questionário-pesquisa cujas perguntas tinham como pano de fundo suas práticas leitora dentro e fora do contexto escolar. Na tentativa de dar respostas ao segundo questionamento levantado, analisamos a compreensão em dois momentos: a) durante a aplicação de uma sequência didática, planejada para ensinar e praticar operações realizadas no processo de leitura; b) na leitura do recontar do texto lido (atividade que fez parte da sequência planejada).

Assim, este trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira e segunda seção, versamos sobre alguns conceitos com os quais trabalhamos no desenrolar desta pesquisa, a partir do posicionamento de teóricos como Bakhtin (1997; 2006), Antunes (2009), Koch (2013) e outros que, de alguma maneira, contribuem ou contribuíram para os estudos relacionados à linguagem. Trouxemos, ainda, algumas discussões e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) e o papel da compreensão responsiva ativa nesse processo com autores como Geraldi (1996) e Zozzoli (2002). Na terceira seção apresentamos a fundamentação metodológica da pesquisa-ação que serviu como orientação para os procedimentos realizados nessa investigação científica e, ainda, informações pertinentes à coleta e à análise de dados, obtidos a partir da aplicação de questionário-pesquisa, finalizando com algumas considerações sobre os primeiros resultados apresentados. Na quarta e última seção, serão apresentamos as análises dos resultados da aplicação das atividades de intervenção e as considerações finais.

Por fim, compreendemos que este tipo de estudo possibilita refletirmos um pouco mais sobre o complexo universo da leitura e de tudo que a ela está de algum modo relacionado, e ainda a envolvermos os alunos em atividades produtivas de usos da língua, considerando-a

como uma substância viva, em constante mutação e a disposição das necessidades comunicativas de seus usuários.

Seção 1

1. REFLETINDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO COM A LEITURA

Apesar de a aplicação de uma atividade de sondagem⁷, na qual os alunos foram solicitados a responder a algumas perguntas sobre suas práticas de leitura dentro e fora do contexto escolar, ter-nos revelado dados concretos acerca do fenômeno a ser estudado, sua simples identificação não sustentaria muito menos justificaria a realização desse trabalho, já que o objeto dessa investigação constitui-se em um fenômeno complexo, não podendo ser explicado apoiando-se tão somente em meras constatações, uma vez que poderíamos cair na armadilha das generalizações.

Dentre as reclamações mais constantes dos professores do Ensino Fundamental, em relação ao ensino e aprendizagem de língua, está a de que os alunos não apresentam um bom desempenho quando se fala em leitura, particularmente, em compreensão textual. A alegação é a de que os alunos não adquiriram ainda o “hábito da leitura” e, talvez por esse motivo, não desenvolveram suas “habilidades leitoras” como deveriam ou como se esperava. Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento da compreensão leitora não se resume a hábito de ler, num sentido de repetição de uma prática sem significação para a vida de um sujeito, tampouco que esse desenvolvimento se defina como uma mera habilidade de uso já que a leitura não é um ato mecânico de simples decodificação e captação de ideias, mas uma atividade altamente complexa que envolve a interação de uma série de conhecimentos de diferentes ordens, linguísticos e extralinguísticos, num processo de construção de compreensão do mundo.

Entretanto, podemos questionar: a que tipo de leitura estão se referindo? Se levarmos em consideração que o público assistido no Ensino Fundamental é jovem, numa faixa etária entre 11 a 15 anos (salvo os que se encontram fora de faixa) não dá para se dizer que não têm

⁷ O questionário foi aplicado em Maio de 2014, na tentativa de sondar como era o relacionamento dos colaboradores da pesquisa com o fenômeno estudado.

o “hábito de ler”, pois no mundo marcado pelo avanço tecnológico em que nos encontramos, eles estão quase que o tempo todo lidando com alguma situação relacionada à leitura, quer seja na leitura de uma mensagem de texto no celular ou de e-mail enviado por amigo, ou numa conversa em uma rede social, entre outros. Pois, consoante constatação de Illich (*apud* GERALDI, 1996, p. 102-103), “numa sociedade com letramento não há sujeitos absolutamente leigos: também aqueles que não leem e não escrevem são atingidos pela escritura”.

No parecer de Geraldi (1996), o maciço domínio da técnica da escrita pela humanidade, através do tempo e do espaço, trouxe consigo um alargamento de nossas possibilidades de interação. Esse mesmo autor afirma:

Uma tal “tecnologia”, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação. É necessário fixar uma ordem à desordem do alargamento possível. A leitura pressupõe uma escritura. E a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. Tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez da palavra; entorpecer-lhe os poderes; impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim reger a mutante vida dos homens e seus signos (GERALDI, 1996, p. 100-101).

Assim, no bojo dessas considerações, pode-se dizer que esses jovens têm sim o “hábito de ler”, porém a leitura da qual os professores fazem menção vai bem além das práticas sociais supracitadas, englobando uma modalidade de língua ligada a determinadas esferas sociais que muitas vezes não fazem parte de uma prática leitora desse sujeito. Trata-se, em suma, de uma atividade muito complexa, que faz com que o leitor, diante de variados textos com diferentes propósitos comunicativos, em distintos contextos sociais, realize simultaneamente uma série de operações, a fim de atribuir-lhes sentidos. Pois, se interagimos com superestruturas⁸ textuais distintas, com estruturas diversas, com os mais variados propósitos, teremos de lançar mão de diferentes estratégias para atender aos objetivos a ser alcançados em cada leitura de cada texto.

Com efeito, os alunos estão, inegavelmente, quase que o tempo todo, envolvidos com alguma atividade que, de um modo ou de outro, mantém uma relação com a escrita, e conseqüentemente, com a compreensão dessa escrita. Afinal os escritos foram criados para

⁸ Termo empregado por Geraldi (1996) como sinônimo de tipologias.

serem lidos e compreendidos; para serem, de algum modo, respondidos. Mas, no universo escolar, há uma forte tendência a se cobrar do aluno a compreensão de variados gêneros e tipos de texto⁹, sem que a eles sejam dadas oportunidades de desenvolvimento de um conhecimento do gênero, reflexão sobre seu uso (contexto, objetivo, características, etc.), produção e reelaboração de textos que, de fato, sejam lidos como discursos e não como meros “empregos da língua” com objetivo de fazer exaustivos exercícios de correção ortográfica ou de classificação de categorias gramaticais, como se ele aprendesse de forma natural e espontânea, atitude que só nos evidencia uma política antagônica que integra a instituição escola: a de que ela inclui excluindo.

Em relação à essa postura da escola, Geraldi sugere que se estude a língua a partir do ensino de atividades epilinguísticas durante o processo do trabalho com leitura. Essa foi a nomenclatura sugerida por Geraldi (2003, p. 190) às atividades que “refletem sobre a linguagem”, a “toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer”. Partindo desse viés, ele propõe que se lance:

alunos e professores em busca de textos que ampliam “o que se tem a dizer” (e o convívio com estes ampliam as estratégias do dizer disponíveis), penso as atividades epilinguísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem (GERALDI, 2003, p. 191).

Retomando uma informação posta anteriormente, neste trabalho, a escrita representa instrumento de dominação. Sendo assim, o poder concentra-se nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, pois somente uma minoria tem acesso ao mundo da escrita. E isso permitiu que ela pudesse selecionar, distribuir e controlar o discurso escrito, criando, assim, um mundo próprio, onde aqueles que não têm acesso a escrita não podem penetrar. Dentro desse mundo, a oralidade é submetida à ordem de seus construtores e constritores (GERALDI, 1996, p. 101-102).

Partindo dessas reflexões, podemos concluir que o mundo encontra-se dividido. De um lado está uma minoria que domina a escrita e, conseqüentemente, mantém o controle sobre o que pode ou não ser dito, a quem deve ser dito e de que maneira, ditando assim regras para os

⁹ Entende-se por gêneros textuais uma heterogeneidade de formas relativamente estáveis de enunciados, ligadas às mais distintas e variadas esferas de atividade humana que envolve o uso da língua (BAKHTIN, 1997). Já o tipo de texto diz respeito à sequência definida pela natureza de sua composição linguística (narrativa, descritiva, expositiva ou dissertativa) predominante em cada gênero (MARCUSCHI, 2008).

usos da língua. Do outro, encontra-se a maioria que se submete às imposições dessa minoria que tem acesso ao universo da escrita, universo esse que lhe confere o exercício do poder.

Nesse sentido, ocupamos lugares relativamente predefinidos na sociedade, onde, segundo Bakhtin (2006, p. 9), “o pensamento, “a atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia”. Esta, por sua vez, orienta o que podemos ou não dizer e pensar. Para ele:

a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2006, p. 7).

A exemplo disso, pode-se citar o fato de que ao longo da história da escrita, tida como sinônimo de poder, as sociedades letradas foram se ordenando, se escriturando e se modernizando, politizando-se e revolucionando-se, expandindo-se para as periferias, porém mantendo sempre dicotomias que marcam distinção entre opressores e oprimidos, como: escrita x oralidade; erudito x popular; culto x não-culto; alfabetizado x analfabeto; letrado x alfabetizado (GERALDI, 1996). Contudo, o mesmo autor, aponta para um quadro de mudanças, ainda pouco sensíveis, mas que guia na direção de um trabalho mais humanitário. Nas suas palavras,

Não comerciando nossos sonhos, ousando ensinar e aprender no diálogo com nossos alunos, junto com os quais nos debruçamos sobre o que nos oferece cada autor em cada texto – apesar de todos os reveses – temos evoluído em nosso trabalho. Em surdina, nas profundezas de um mar social em ebulição na superfície, na desvalorizada escola, a maioria de nossos companheiros professores temos compartilhado textos e compreensões, temos partilhado ideias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas (GERALDI, 1996, p. 88-89).

Nesse sentido, tomamos esse estudo como um momento em que ensinar e aprender são processos dialógicos, na medida em que serão frutos de uma construção que se dará a partir da interação entre os saberes compartilhados entre professor e aluno e vice-versa.

Dessa feita, propõe-se que o fenômeno estudado nas análises das produções textuais dos alunos, que irão compor o *corpus* deste trabalho, seja considerado como elemento de uma situação singular de pesquisa que, no entanto, pode servir como parâmetro de reflexões que orientem as práticas de leitura nas salas de aula de língua.

Entende-se também que a análise de um fenômeno de natureza tão complexa, como é o caso da compreensão, só seria possível em um campo de estudo que levasse em conta o contexto situacional de uma produção. Por esse motivo, esta pesquisa situa-se no campo da LA, onde se busca contemplar alguns dos vários fatores constitutivos do processo de leitura e compreensão de texto.

Acredita-se, nesse campo, encontrar subsídios para observar como se dá o processo de leitura e de compreensão em um contexto específico, pois, consoante Moita Lopes¹⁰ (1997), a LA é

uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1997, p. 22-23).

Depois de especificarmos a linha teórica por nós seguida, far-se-á necessário o esclarecimento de alguns conceitos com os quais iremos trabalhar no decorrer deste estudo e que são de extrema relevância, tendo em vista que servirão para situar o lugar de onde falamos quando a eles fizermos menção. A saber: linguagem, língua, leitura, texto e compreensão.

Nos subtópicos a seguir, faremos algumas reflexões acerca desses elementos imprescindíveis ao ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, tentando evidenciar os posicionamentos por nós adotados durante todo esse trabalho de pesquisa e que, a nosso ver, seja o mais adequado a ser tomado pelos professores de língua que vejam a sala de aula como um lugar de aprofundar o conhecimento que os alunos já possuem sobre aquela língua.

1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

¹⁰ Ressaltamos que, depois de algumas reformulações nos modos de teorizar, as pesquisas dentro da LA não mais trabalham na perspectiva da investigação de natureza positivista. Leia-se Moita Lopes (2006).

No meio acadêmico circulam várias definições de língua. Alguns a veem como um código ou mero instrumento de comunicação; outros, como representação do pensamento; ou ainda como construto dialógico. O fato é que não há uma única concepção de língua. Tal concepção dependerá do lugar que ocupamos em relação a ela (KOCH, 2011). Por exemplo, se adotarmos o olhar da Linguística estruturalista, que tem por seus maiores representantes Ferdinand de Saussure – considerado o pai da Linguística Moderna – e Noam Chomsky, podemos considerá-la, respectivamente, como um fenômeno “de natureza social, é homogênea e dotada de ordem, unicidade e sistematização” (DIAS e GOMES, 2008, p.21), ou, “um conjunto de regras, presentes na mente, cérebro dos falantes”, ou seja, “um dispositivo de aquisição de linguagem que nos permite criar e/ou compreender um número infinito de sentenças de nossa língua (Ibid, p. 25)”.

Entretanto, se nos posicionamos a partir de algumas correntes linguísticas, encontraremos outro conceito de língua bem divergente do apresentado anteriormente. É o caso da concepção de língua adotada por Mikhail Bakhtin, a qual, a nosso ver, é a mais pertinente e mais apropriada à perspectiva teórica por nós adotada no transcorrer deste estudo.

Bakhtin partilha com as ideias de Saussure quando caracteriza a língua como um fato social necessário à comunicação, no entanto, distancia-se dele ao conceber que sua natureza social não está na fala como manifestação individual, mas na enunciação, pois esta está indissolavelmente ligada às condições de comunicação, e estas, por sua vez, ligadas às estruturas sociais. Segundo o filósofo, o signo linguístico é sempre ideológico, produto da interação social. Para ele, a língua é um construto social, isto é, ela não existe à priori, ela se constitui na interação entre os sujeitos (DIAS e GOMES, 2008, p. 41). Consoante suas ideias, “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resumiu-se à criatividade espiritual do indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 289).

Partindo dessa premissa, pode-se então pensar que a língua não está pronta; ela é construída na interação verbal entre os sujeitos; os sujeitos se constituem na interação uns com os outros; e a interação é singular, mas influenciada pelo contexto socio-histórico. Todavia nas práticas pedagógicas escolares a língua é tratada como uma estrutura pronta, estática, acabada. Logo estudá-la figura como a apreensão de formas pré-estabelecidas e idealizadas, na medida em que todas as atividades propostas seguem um modelo de língua abstrata que em nada lembra a língua viva usada nas inter-relações sociais. Isso à luz das ideias de Bakhtin é inconcebível, haja vista que a tese por ele defendida é:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

Nesse sentido, a língua como sistema histórico e social possibilita ao homem significar o mundo e a realidade que o cerca. Logo aprendê-la implica não só aprender palavras, mas também os significados culturais a elas agregadas bem como entender o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) as pessoas do seu meio social compreendem a realidade onde se inserem e a si mesmos.

Reiterando o que já foi dito anteriormente, a linguagem é, por assim dizer, o que faz com que interagjamos com o mundo, com a realidade que nos cerca, podendo, desse modo, ser entendida, em consonância com as ideias de Bakhtin, “como um conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2006, p.96). Dito de outra maneira, um constante e contínuo processo de interação mediado pelo diálogo. Pois, segundo esse filósofo da linguagem,

na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2006, p. 88).

Essas são reflexões que serviram como pano de fundo da proposta de ensino de língua encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) que desde a década de 1990, período da sua criação, reproduz uma política pública cujo interesse visa o estabelecimento de diretrizes para a educação brasileira desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a forma de organização dos exames de avaliação externa da rede escolar, realizadas a cada dois anos pela Fundação Anísio Teixeira. Pode-se constatar que eles dialogam com o discurso bakhtiano, na medida em que concebe o seu domínio como uma atividade discursiva e cognitiva, situada em um determinado contexto de comunicação. Segundo esse documento, a linguagem é entendida

como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução o que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Partindo dessas ponderações, pode-se, então, concluir que a linguagem não se manifesta livremente, mas está sempre permeada por uma intenção específica, caracterizando-se, pois, como uma atividade criadora de expressão e comunicação de ideias e sentimentos na interação social entre sujeitos, constituídos por uma trajetória histórica, cultural e social, essencialmente, em forma de textos, uma vez que todas as atividades humanas se realizam por meio de textos (falados ou escritos). Pois, segundo expressa Bagno, com a metáfora “ser humano é ser linguagem”,

não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter a linguagem – nosso acesso a realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem, implantada em nós de forma tão intrínseca e essencial quanto nossas células e nosso código genético” (BAGNO *apud* ANTUNES, 2010, p. 11).

Sobre essa relação entre a língua e o homem, Bakhtin afirma que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”, que sua essência é a “criatividade espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 1997, p. 289). Logo, partindo dessa premissa, não se pode pensar a linguagem como um conjunto de formas abstratas, pronto, acabado, desvinculado de seus falantes, das relações sociais nem da história, pois em sua realidade social concreta trata-se de “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados” (FARACO *apud* SIMÕES *et al.*, 2012, p. 5).

Por ter esse caráter interacional, isto é, realizar-se na interação verbal entre os interlocutores, só pode ser compreendida se considerada a situação concreta de sua produção, pois só assim é possível compreender o modo do seu funcionamento. Dessa maneira, pode-se dizer que se aprende linguagem produzindo linguagem, e produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer alguma coisa a alguém, de determinada maneira, em determinado contexto histórico e social. Para Zozzoli, “considerar o plano do discursivo

significa não ignorar as condições de produção desses textos, tanto no nível mais amplo quanto no mais imediato” (Zozzoli, 2002, p. 22).

Isso implica pensar que, ao produzir os discursos, os locutores fazem suas escolhas, ainda que de forma inconsciente, organizando-os a partir do conhecimento que acreditam seus interlocutores possuem acerca do assunto, de suas opiniões e convicções, da posição social que ocupam, e todos esses fatores podem determinar, por exemplo, a escolha do gênero no qual o discurso realizar-se-á, a sua estruturação e ainda os recursos linguísticos que serão adotados. Mas o trabalho que é feito em sala de aula de língua não leva isso em conta. Lá a coisa, geralmente, caminha, digamos, na direção contrária, onde as práticas pedagógicas envolvendo a linguagem se resumem, quase em sua totalidade, à identificação e/ou compreensão de informações pontuais como o reconhecimento de classes gramaticais ou de categorias textuais, em que na maioria das vezes o texto é utilizado apenas como pretexto para o ensino de gramática. A esse respeito, Antunes afirma:

Reféns da concepção de que gramática é que constitui o objeto ou o foco principal do estudo da língua, as atividades a partir dos textos têm servido, principalmente, como oportunidades de exemplificar o uso de determinadas categorias morfológicas ou identificar a ocorrência dessas categorias, como tem sido sobejamente mostrado em tantos trabalhos sobre o ensino da língua (Antunes, 2010, p. 22)

À luz dessas colocações, vale também ressaltar que há uma reincidência de propostas pouco relevantes para o ensino da língua. A orientação dessas propostas em quase nada contribuem para que os alunos vivenciem experiências significativas de usos da língua necessárias à sua participação ativa na construção dos sentidos expressos em cada texto e contidos em seu contexto de uso específico, pois, como explicita Antunes (2010, p. 41), “um programa de ensino de línguas restrito às classes de palavras e às suas funções sintáticas é, incontestavelmente, pobre e irrelevante”. Comungamos com as ideias de Antunes, no entanto acreditamos que o reconhecimento da estrutura da língua seja importante, mas não o suficiente para que os usuários dessa língua entendam seu funcionamento, pois é sabido por todos que uma língua não se apresenta da mesma forma em todas as situações comunicativas possíveis, ela varia de acordo com os contextos em que é utilizada, com as intenções dos seus usuários e com o contexto histórico, haja vista tratar-se de um sistema vivo, em constante modificação. Defendemos que, de acordo com Bakhtin (1997),

quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Assim sendo, analisando meia dúzia de palavras e/ou frases descontextualizadas não conseguiríamos apreender as várias nuances em que a língua pode apresentar-se, pois, de acordo com Geraldi (2003), estudar a língua viva com um tratamento de língua morta, a partir de seus mecanismos estruturais, não tem nenhuma utilidade. Só partindo de exemplos reais de uso de uma determinada língua teríamos mais chance de compreender como ela funciona, fazendo com que seu estudo fosse algo significativo e as atividades de análise de sua estrutura fizesse algum sentido já que, consoante Geraldi (Ibid, p. 120),” é exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis”. Sendo assim, é preciso que primeiro tenhamos posse da língua, para só depois sermos conduzidos a tomar consciência dos mecanismos estruturais desse sistema, do contrário, pode causar desinteresse pelo estudo.

Seguindo esse pensamento, Geraldi (Ibid, p. 121) diz ainda que “não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum”, logo “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”.

Dentro desse contexto, ensinar língua é praticar a linguagem a partir das necessidades e objetivos de cada sujeito, deixando de ser um ensino de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, visando à conquista da inserção desse sujeito na sociedade, de forma que a ele sejam dadas maiores condições de formação da sua identidade. Assim, na escola, os textos passariam a ser tratados como produto de um trabalho discursivo e não como meros exercícios de descrição, modelo de ensino inspirado nos estudos clássicos de línguas mortas, que, infelizmente, perdura até hoje.

Vale ressaltar que a linguagem escrita é, segundo Fernandes e Paula (2008, p. 19), “uma grande conquista humana. Ela representa a evolução de nossa espécie em termos cognitivos” ao longo da história. Afinal, desde os primórdios da nossa civilização, a utilizamos para fins diversos. Foi por intermédio dela, que, ao longo dos tempos, pudemos transmitir nossos costumes, tradições e crenças. Pode-se dizer que a trajetória desse avanço não foi interrompida, e isto está relacionado a fatores de diferentes ordens, desde questões comerciais até aspectos culturais e religiosos (FERNANDES e PAULA, 2008, p. 20). Seguindo essa linha de pensamento, essas autoras dizem ainda que

a cada nova descoberta tecnológica, a cada ampliação de rede comercial e a cada encontro cultural, novas demandas se impuseram, tornando a escrita uma necessidade a partir já da Idade Média. Só que naquela época a elitização da escrita era tão forte que tornou a Igreja uma das principais forças de poder: eram os sacerdotes católicos que faziam, à mão, as cópias dos livros; e eram eles os tutores dos nobres, alfabetizando em língua materna e ensinando as línguas mais importantes para os intercâmbios comerciais e para os tratados políticos (FERNANDES e PAULA *op cit*, p. 21).

Sendo assim, desde séculos passados a escrita apresenta-se como uma necessidade para a evolução do homem, e, na modernidade, apesar do reconhecimento de ainda haver sociedades ágrafas, é importante o seu domínio, pois ela está sempre relacionada, de alguma maneira, direta ou indiretamente, a atividades exercidas em distintas esferas de atividade humana.

Assim, já que, como dito anteriormente, as atividades humanas se realizam essencialmente através de textos (orais ou escritos), materializados em um gênero qualquer, é de fundamental importância a efetivação de um trabalho voltado para a formação do leitor e o incentivo à produção oral e escrita. Logo, dentro de uma proposta pedagógica de ensino de língua, pensar e planejar atividades que viabilizem o desenvolvimento da compreensão e produção de texto é fundamental, porque só assim as aulas de língua terão significado e os alunos poderão realmente participar ativamente no processo, deixando para trás um comportamento caracterizado pela passividade tão presente na sala de aula de língua.

Mais uma vez recorremos aos PCNs, segundo os quais

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, possibilitar que o aluno alcance o exercício da sua cidadania, objetivo maior da escola, significa garantir-lhe o acesso aos saberes linguísticos necessários e indispensáveis a esse exercício. E saber uma língua, de acordo com Geraldi (2003, p. 118), é dominar seu uso em situações concretas de interação, entendendo e produzindo diferentes enunciados, percebendo as diferenças existentes entre as mais variadas formas de expressão. Porém, para que isso se efetive, faz-se necessário que o professor desempenhe seu trabalho refletido no princípio de que

Cada língua corresponde a um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico. Pelo uso de sua língua (ou de suas línguas), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações como o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso da língua (ou de suas línguas), os sujeitos se constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a língua (SIMÕES et al, 2012, p. 42).

Tudo isso num trabalho coletivo de reconstrução de sua história, de sua cultura e de reelaboração da própria língua, instrumento pelo qual os indivíduos se constituem e por ele são constituídos, através do qual interagem socialmente, levando-os ao reconhecimento de si mesmo e do mundo em que vivem.

Vale destacar que, não vemos os documentos oficiais aqui citados (PCNs) como algo a ser seguido, pelo contrário, os vemos como objetos passíveis de crítica e que não deveriam ser tomados como parâmetro para o ensino e aprendizagem de línguas, por serem muito genéricos e não fornecerem, ao tratarem de ensino de leitura e escrita, informações esclarecedoras que possam conduzir os professores a uma prática docente significativa. Entretanto, a eles recorremos por perceber também a presença de uma perspectiva discursiva de ensino, apesar de observarmos que estão embasados em diferentes fontes teóricas.

É importante ressaltar, ainda, que a concepção de língua adotada pelo professor em suas práticas pedagógicas influencia diretamente no que ele concebe como leitura e, conseqüentemente, no trabalho com a compreensão de leitura, na medida em que o que fazemos é, de certa maneira, reflexo do que pensamos. Mas esse assunto é assunto para ser discutido no próximo subtópico, em que tentaremos mostrar como o conceito de linguagem está intimamente ligado à concepção de leitura e, obviamente, ao desenvolvimento das atividades que a envolve.

1.2 LEITURA

No contexto escolar, a forma como o professor vê a língua, reflete, inevitavelmente, na maneira que conduzirá o ensino dessa língua. Podendo ser a língua vista sob diferentes olhares, se a concebe como uma representação do pensamento, entenderá a leitura como uma atividade de simples captação ou reconhecimento das intenções do autor do texto; se a concebe como estrutura, ler será uma atividade de reconhecimento dos sentidos das palavras e

das estruturas textuais; mas, se a entende como um construto social, constituída a partir da interação entre interlocutores em um dado contexto histórico-social, o ato de ler passa a ser uma atividade interativa em que os participantes dessa interação mobilizam um conjunto de saberes durante o evento comunicativo. Na verdade, ler é realizar todos os processos acima descritos. E tudo isso direciona a um planejamento das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino e aprendizagem da leitura e sua compreensão e, também, da escrita.

A leitura é uma atividade interativa, extremamente complexa, em que o autor pressupõe a participação ativa do outro (leitor). Este, por sua vez, a partir das pistas e sinalizações deixadas pelo autor, vai mobilizando uma série de conhecimentos adquiridos em toda sua trajetória de vida, para a construção dos sentidos. Durante toda a leitura, o leitor interage com as ideias do autor por meio do texto por ele produzido. Logo, não se pode dizer qual dos três elementos envolvidos no processo da leitura (autor, leitor e texto) é mais ou menos importante, pois todo o sentido de um texto é construído com base na interação da tríade leitor-texto-autor, não pré-existe a ela (KOCH, 2013).

Não se pode negar que os elementos linguísticos que constituem a superfície do texto bem como seu modo de organização não sejam importantes para a produção dos seus sentidos. No entanto, só isso não garante que a compreensão aconteça.

Reiterando o que já fora dito, ler é uma habilidade complexa, um processo que envolve a interação de muitos fatores de diferentes ordens. Assim, é necessário que o leitor considere o propósito comunicativo do autor do texto e a cultura social a que ele pertence, acione seu conhecimento prévio sobre a língua, sobre texto, tome atitudes e mobilize seus esquemas conceituais. Tudo isso se justifica pelo simples fato de nenhuma produção escrita ser produzida no vazio, no “vácuo”, pois sendo ela uma atividade comunicativa, cumpre uma função social, em determinado contexto, abrangendo outros enunciados e as condições em que estes foram produzidos.

Nesse âmbito, os documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ e as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica¹²,

¹¹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais apoiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual.” (Parâmetros curriculares nacionais, 1998)

¹² “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013)

apoiados nos resultados de avaliações diagnósticas de grande escala como a Prova Brasil e o SAEB¹³, de acordo com Ferreira (2011, p. 07), têm apontado a necessidade de uma significativa mudança no que tange ao ensino de língua no país. Segundo um desses documentos,

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, p.19).

No entanto, é preciso salientar que a concepção de leitura defendida nos documentos citados nada tem a ver com simples decodificação ou conversão de letras em sons. A leitura vai bem além disso. Conforme está expresso na matriz de correção dessas avaliações,

para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de *compreender* e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objeto do estudo sistemático na escola (BRASIL, 1997, matriz de correção, p. 19, grifo nosso).

Aliás, justamente por conta dessa equivocada concepção do que é leitura, a escola tem formado leitores capazes de decodificar textos diversos, porém com enormes dificuldades em compreendê-los. Disso imerge a necessidade de se ampliar o conceito de leitura e compreensão, pois estes irão direcionar as práticas pedagógicas do professor de língua.

¹³ Aplicadas a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), as duas avaliações têm como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema brasileiro de educação e a observação do desempenho específico de cada rede de ensino. A partir das médias obtidas por meio dessas avaliações (IDEB), o MEC junto às secretarias estaduais e municipais de Educação traçam metas e desenvolvem ações para a reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais no âmbito das três esferas: municipal, estadual e federal, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino público do país.

A leitura deve ser compreendida como um processo no qual o leitor participa ativamente. Em outras palavras, uma realização a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, referenciada por um contexto - conjunto de elementos que constituem a situação comunicativa - e que exerce um papel central na definição de texto. Nesse sentido, ler é, nos dizeres de Silveira (2008),

uma atividade extremamente complexa que se desenvolve nos seres humanos desde que ele toma contato com o mundo que o cerca. Nossas percepções e aprendizagens só ocorrem porque para viver e se desenvolver biológica e socialmente, *o ser humano tem que perceber, ler e compreender o que está ao seu redor*, não importando, aqui, a qualidade ou intensidade dessas “leituras” (SILVEIRA, 2008, grifo nosso).

Pela consonância com o que foi dito acima e com a nossa posição a cerca do conceito de leitura, vejamos o que diz o trecho a seguir, extraído dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, sobre leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 69-70).

Partindo dessas postulações, o ato de ler se traduz em um processo de construção de significado através do texto (NASPOLINI, 2009, p.18). O que se torna possível através da interação entre autor e leitor a partir dos elementos textuais, os conhecimentos prévios do leitor e sua experiência de vida, haja vista o ato de ler ativar uma série de ações na mente do leitor, o que reforça a ideia de que a leitura tem também um aspecto cognitivo.

Nesse âmbito, Leffa (1999, p. 10) se expressa afirmando que “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”. Isso justifica o fato de um mesmo texto ao ser lido por diferentes pessoas, com distintas intenções (ler para se manter informado, ler por prazer, para deleite, ler para estudo, ler para buscar informações pontuais, etc.), poder assumir significados diversos. Disso resulta que

quanto maior for o conhecimento prévio e o interesse do leitor, maior será a compreensão do texto lido, uma vez que é natural que o leitor forneça informações ao texto enquanto lê.

Reforçando as ideias de Leffa, podemos citar Koch que declara ser a leitura

uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH, 2007, p. 57).

É essa concepção de leitura como atividade construtiva e criativa, que envolve uma série de ações por parte do leitor, que, por sua vez, vai propiciando a interação entre conhecimentos anteriormente constituídos e informações novas trazidas pelo autor através do texto, e produzindo, assim, significados, que norteará todo este estudo.

Entendemos que, como já dizia Freire (1981), o ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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 (FREIRE, 1981, p. 8).

Para o pedagogo, o ato de ler implica sempre um “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (FREIRE, 1981, p. 13), pois é nesse movimento que o sujeito reescreve sua história, transformando o mundo através da sua prática consciente. Daí a necessidade da leitura crítica.

Também Geraldi (2003) afirma ser a leitura muito mais do simples extração de informações de um texto pelo leitor, já que na leitura da palavra do outro este pode descobrir outras formas de pensar que, contrapostas às suas, o levará a construir novas formas e assim sucessivamente.

No bojo dessas considerações, Soares (2002, p. 26) preconiza que “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”.

Considerando tudo que foi até esse ponto explorado sobre o processo de leitura, as atividades que contemplam a leitura na escola devem ser pensadas visando desenvolver nos alunos práticas discursivas que lhes permitam compreender que todo texto é escrito ou falado por alguém que manifesta um ponto de vista sobre algo, inserido num contexto histórico, através do qual o leitor irá interagir com os valores nele expressos, procurando se posicionar

diante dele, isto é, tendo para com ele uma atitude responsiva ativa, pois ler, mais do que qualquer coisa, é dialogar com ideias alheias e adotar para com elas uma atitude crítica.

Nesse âmbito, O ensino da leitura pautado num enfoque discursivo, embasado no conceito bakhtiniano de gênero, tomado como forma de apresentação dos enunciados a partir das esferas de atividade e de comunicação, deve tomar o gênero do discurso como seu objeto de estudo. Isso porque, diferentemente de um trabalho baseado na tipologia textual que enfatiza apenas os aspectos formais de um texto, os gêneros do discurso nos permitem ultrapassar os limites da estrutura, indo mais além, podendo nos revelar também seus aspectos sócio-históricos e culturais, indispensáveis ao processo de compreensão e produção de texto. O trabalho com o gênero possibilita uma maior clareza para o aluno ao compreender e produzir textos ao mesmo tempo em que dispõe de critérios mais claros para o professor intervir de modo mais eficaz nessas práticas de uso da linguagem (BARBOSA e ROVAI, 2012).

Dessa feita, para um melhor entendimento de como se dá esse processo, há de se ter uma visão bem aclarada sobre a definição de texto. É justamente sobre esse assunto que o próximo tópico discorrerá.

1.3 TEXTO

Por ter sido tão utilizado como objeto de trabalho em diferentes estudos, de diferentes áreas do conhecimento, sob olhares distintos, o texto ganhou inúmeras definições. Logo, é cabível deixar evidente aqui a concepção de texto adotada no desenvolver de todo este trabalho de investigação.

Segundo Antunes (2010), para compreendermos o que é um texto é preciso antes entendermos o que é textualidade, característica que estrutura toda e qualquer atividade sociocomunicativa. Ainda de acordo com a autora,

em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de *manifestação* da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da *textualidade* (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora).

Assim, pode-se dizer que tudo “o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos” (ANTUNES, 2010, p.30) e que estes são manifestados e regulados pelo princípio da textualidade. Nas palavras da autora,

todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados (ANTUNES, 2010, P.30-31).

Para Antunes,

todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano (ANTUNES, 2010, P. 31)

Partindo dessa concepção, tudo o que falamos ou escrevemos tem uma intenção que pode ou não ser identificada por parte do nosso interlocutor. É justamente aí que reside o sucesso ou insucesso de nossa atuação comunicativa, haja vista não existir “um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” (MARCUSCHI, 2008, *apud* ANTUNES, 2010).

Marcuschi usa a metáfora do container para explicar o que, para ele, seja um texto. Assim, ele ressalta que

a escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008, p. 241-242).

Nessa perspectiva, a compreensão de um texto exige do leitor uma série de conhecimentos, porque “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva”. É um agir no/e sobre o mundo, na interação com o outro, situado num contexto sócio-cultural (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

De acordo com Koch (2013), por sua vez, a leitura não pode ser tomada apenas como simples captação das ideias do autor, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor. Em suas palavras, “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento

do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH, 2013, p. 11).

Diante de um texto, o leitor promove a interação entre seus próprios códigos, suas estratégias, seus conhecimentos às circunstâncias da leitura, numa dialogicidade, troca, e consequente construção dos sentidos, e, segundo Orlandi (1996),

Nesse sentido o texto "original" é uma ficção, ou melhor é uma função de historicidade, num processo retroativo.(...) o texto em sua materialidade, como uma "peça" com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos. (ORLANDI, 1996, p.14).

Entretanto, no espaço da sala de aula, parece que esse aspecto fundamental da compreensão não é considerado. A impressão que se tem é que ao falar ou escrever ou compreender o discurso alheio, representados nos textos/gêneros, os alunos não percebem a presença do outro, muito menos a ideologia que está ali representada em forma de discurso. É como se usássemos a língua no vácuo, de forma despretensiosa, sem quaisquer intenções. E foi justamente essa percepção que levantou a necessidade de se lançar um olhar mais apurado para a relação aluno-texto-autor. Talvez essa situação esteja associada ao tipo de ensino de língua praticado nas salas de aula, em que as ações empreendidas estão quase todas voltadas para o ensino de gramática, o que não favorece a aprendizagem dos saberes necessários ao uso da língua em diferentes contextos. Não se está querendo dizer com isso que a gramática não tenha sua importância no ensino, pelo contrário, ela tem papel fundamental, na medida em que o conhecimento do código linguístico é indispensável para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita. Contudo, as aulas de língua não podem se restringir ao estudo da gramática em si mesma.

Outras constatações que parecem pertinentes a esse estudo e que mantêm uma afinidade com o conceito de texto até então defendido são as que aparecem na perspectiva dos estudos bakhtinianos, a partir dos quais há uma indicação para que o texto seja tomado como uma construção, um modo de interação, uma ação dialógica.

Nas palavras de Bakhtin,

na realidade, toda palavra comporta ‘duas faces’. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede ‘de’ alguém, como pelo fato de que se dirige ‘para’ alguém. Ela constitui justamente ‘o produto da interação do locutor e do ouvinte’. Toda palavra serve de expressão a ‘um’ em relação ao ‘outro’.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.107).

Nesse sentido, nenhum enunciado, nascido na inter-relação discursiva, é o primeiro nem o último no diálogo social, na verdade, ele representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva. Em outras palavras, todo enunciado vem acompanhado de outro que o segue ou que veio antes dele. Nessa perspectiva, o enunciado é um elemento singular, não podendo ser repetido, apenas citado, na medida em que cada enunciado constitui um novo acontecimento em resposta a outros enunciados (BAKHTIN, 2006).

Seguindo o pensamento de Bakhtin e do seu Círculo, pode-se pensar que todo e qualquer enunciado surge de maneira significativa num determinado contexto histórico-social, orientado para outros participantes da interação verbal, contando, assim, com a sua compreensão concreta e ativa. Dito de outra maneira, o discurso tem um caráter dialógico por ser constituído dialogicamente, objetivando sempre a uma reação do outro, a uma resposta efetiva ou potencial.

Assim, se o enunciado é constituído socialmente nas relações dialógicas, a sua compreensão pode ser definida também como um construto dialógico, pois, numa concepção bakhtiniana a compreensão não é um ato passivo; ela é dotada de um ativismo intrínseco ao processo de compreender. Segundo a mesma concepção, o interlocutor tem um papel sempre ativo diante da compreensão, já que está sempre pronto para se posicionar concordando ou discordando (total ou parcialmente) com as ideias do seu locutor. Esse comportamento do interlocutor é denominado compreensão responsiva ativa. O que importa, na verdade, é que a compreensão de qualquer enunciado vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, pois toda compreensão é seguida de uma resposta que, de uma forma ou de outra, o ouvinte produz, transpondo-se para o papel de locutor. Vale ressaltar ainda que só a partir da compreensão ativa, podemos apreender o tema, haja vista a evolução só poder ser apreendida com o auxílio de outro processo evolutivo (BAKHTIN, 1997).

A partir dessas postulações, toda vez que for evocada a palavra texto, estará se reportando a todo modo de interação, construída a partir de uma ação ideológica, dentro de um contexto social e histórico.

Feitas as considerações sobre o que se entende como texto, neste estudo, iniciar-se-á a partir de agora a discussão de dois conceitos chave para o desenvolvimento dessa pesquisa: o de compreensão e o de operações discursivas.

1.4 COMPREENSÃO E AS OPERAÇÕES DISCURSIVAS

De início, surgiu o sentimento e a necessidade de esclarecer o que seria percebido por compreensão. Não raro, essa palavra tem sido utilizada como sinônimo de interpretação ou ainda de memorização. No entanto, que fique bastante claro que ela aqui não tem a ver apenas com memorização, pois não se focou a leitura como uma atividade de reprodução do lido, nem tão pouco como sinônimo de interpretação. Se assim fosse, seria o ato de ler concebido como um processo de decifração das ideias do autor e não é somente isso.

A compreensão constitui, indubitavelmente, o objetivo maior da leitura. Quando lemos, a bem da verdade, estamos buscando sentidos diante da informação visual, e não simplesmente traduzindo grafemas em sons. Embora a decodificação grafofônica das palavras contidas no texto tenha importância para todos os leitores, ela não pode ser considerada um fim para o ato de ler.

Compreender implica um processo de construção de sentidos, constituído na interação entre sujeitos que, numa relação dialógica, contextualizada sócio-culturalmente, no texto se constroem e são constituídos (BAKHTIN, 1997). Se a unidade real da comunicação verbal, consoante as ideias bakhtinianas, é o enunciado e este representa um elo na cadeia comunicativa, a compreensão nada mais é do que uma resposta a outros enunciados antes proferidos, aos quais seu enunciado está vinculado. Isso pressupõe não só que o próprio locutor já é um respondente, na medida em que já preexistiam enunciados antes do seu, como também que surgirão outros em resposta ao seu, mantendo a cadeia da comunicação verbal em contínuo movimento. A esse respeito, Bakhtin (1997) declara:

a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

É interessante frisar que diante das variadas estruturas textuais (tipologias) e dos vários tipos de discurso que circulam nestas, quanto maior for a familiaridade do leitor com

esses materiais impressos, maior também será sua capacidade de compreensão e, conseqüentemente, sua percepção crítica diante da leitura.

A partir dessas premissas, infere-se então que o desenvolvimento da prática leitora também está atrelado à complexidade do texto, ao tipo de leitura e aos objetivos da leitura, evidenciando que a compreensão não acontece em um único nível, mas sim em vários níveis. Isso acontece porque, segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 115) “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc”.

Há pelo menos três níveis de compreensão leitora, segundo Pinheiro e Almeida (1997): o nível de compreensão literal; o nível de compreensão interpretativo ou inferencial e o nível de compreensão crítica. O primeiro é o nível da informação explícita, em que o leitor se atém em localizar os elementos do texto, considerando tudo que nele está literalmente expresso; o segundo caracteriza-se pelas conjunturas e levantamento de hipóteses que o leitor faz a partir de suas experiências pessoais; por fim, no terceiro nível, há a formulação de um juízo de valor, confrontando as ideias apresentadas no texto com seus conhecimentos e valores. É válido lembrar que não há um nível melhor que outro; que todos são muito importantes e que, por isso, devem ser igualmente trabalhados. Elas esclarecem que

trabalhar apenas o nível literal ou não explorá-lo da forma conveniente não contribui para a formação de leitores capacitados. Como sabemos, o autor não inclui todas as informações no texto, mas conta com o leitor para isso, a partir do conhecimento previamente adquirido por este. Daí a importância da compreensão interpretativa. Trabalhá-la é apreender informações que estão implícitas, mediante pistas, fornecidas pelo texto. Isto quer dizer que as inferências criadas pelo leitor estão naturalmente baseadas naquilo que foi dito pelo autor (PINHEIRO E ALMEIDA, 1997, p. 35).

Diante do exposto, pode-se dizer que o sentido é uma construção, constituído na interação autor-texto-leitor. Sobre isso, Koch (2013) expressa:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH, 2013, P.19).

A esse respeito, Marcuschi (2008) verbaliza que todo enunciado é produzido, objetivando-se sua compreensão e que nenhum usuário da língua exerce total controle sobre os sentidos que possam através dela ser construídos. Segundo ele,

A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-leitor-texto ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

É importante ainda ressaltar que toda leitura tem uma intenção, e que esta regula a constante interação entre autor - leitor via texto, pois os objetivos do leitor irão nortear o modo de leitura e o nível dessa interação. Portanto, no trabalho realizado nas salas de aula de língua, no que concerne as atividades de produção de texto e leitura, os professores poderiam explicitar bem para seus alunos a intenção que se tem ao realizar tais tarefas, pois é nesse *feedback* que reside sua motivação para realizá-la. Além disso, seria interessante deixar claro que todo enunciado considera o outro como parte integrante desse enunciado. Sendo assim, na hora da produção textual, considera elementos como: o que dizer? Para quem dizer? Como dizer? Em que contexto? Esses posicionamentos serão transformados em pistas que o autor vai deixando em seu texto para orientar a compreensão desta produção.

Desse modo, pode-se concluir que a produção textual caracteriza-se por ser um processo de geração de novos e únicos sentidos, gerando, conseqüentemente, outros sentidos, instaurando, assim, a dinâmica evolutiva do texto. Isso nos permite afirmar, então, que a compreensão é uma atividade de produção de sentido de um texto, orientada por nossa bagagem sociocognitiva, formada por nosso conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional e pelas diferentes operações mentais propostas e marcadas em todo o texto pelo autor, mas realizadas pelo leitor.

Ao formular um texto, o enunciatário faz uma proposta de compreensão ao enunciatário, na medida em que oferece pistas ou sinalizações¹⁴ que o leva a recorrer ao seu contexto sociocognitivo, a fim de preencher as lacunas deixadas pelo autor. Este, por sua vez, realiza uma série de operações discursivas que só fazem sentido nas relações interlocutivas em que se faz uso da linguagem. Logo, pode-se inferir que a compreensão de qualquer texto é

¹⁴ Várias são as marcas que o autor deixa no texto para guiar o processo de leitura: marcadores formais, a maneira como os parágrafos estão organizados, uso de marcadores lógicos, seleção lexical, uso de modalizadores, etc.

resultante das várias operações discursivas propostas pelo enunciador e realizadas pelo enunciatário (GERALDI, 2003).

Reforçando o que foi dito no parágrafo antecedente, nas palavras de Geraldi,

A construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações (GERALDI, 2003, p. 194).

Das colocações de Geraldi, emerge a visão de que o texto é fruto da necessidade que temos de construir relações interlocutivas, mas também a de que na sua formulação, o locutor opera inúmeras atividades, operações discursivas, a partir das quais constrói uma proposta de compreensão a seu interlocutor, proposta essa que mantém uma estreita ligação com os mais distintos contextos de uso da língua em que acontecem as interações.

Pode-se inferir ainda que à medida que o enunciador realiza uma gama de atividades de formulação textual, o enunciatário proporcionalmente, utilizando-se da língua, pratica uma série de operações no trabalho de construção do significado texto, pois “quanto maior for a preocupação em “fechar” a proposta de compreensão produzida, maiores serão as operações que fará o enunciador”(GERALDI, 2003).

É bom explicitar que, segundo o mesmo autor, há um vasto número de operações discursivas como de argumentação, de condensação, de simbolização, de explicitação, de inscrição de um objeto numa determinada classe a divisão de determinadas classes em subcategorias, de inscrição de um objeto numa forma deverbal, de determinação, de explicitação de formas ilocucionárias, de inclusão de falas de terceiros, de salvaguarda, de exemplificação, de ambigüização, dentre outras. Entretanto, elas não estarão todas presentes em todos os textos.

Noutras palavras, ao fazer a leitura crítica de um texto, buscando sua compreensão, o leitor vai fazendo operações mentais, que ocorrem de forma rápida, simultânea e paralela. No entanto, o alcance dessa compreensão implica a percepção, por parte do leitor, das relações existentes entre o texto e o contexto (FREIRE, 1981, p. 9).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), a compreensão define-se como um movimento dialógico, em que demonstra compreender um texto aquele que assume para com esse texto uma posição responsiva ativa, isto é, prepara-se para uma resposta.

compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. A compreensão como ato passivo, aquela que exclui qualquer tipo de réplica, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. [O] [...] ativismo é intrínseco ao processo de compreender [...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.131).

Isso implica dizer que a produção e compreensão textuais são processos de geração de sentidos, construídos através da realização de diversificadas operações discursivas, praticadas pelos interlocutores na formulação e na compreensão do texto, sentidos que, no momento em que são gerados, geram também outros, instaurando, assim, a dinâmica evolutiva do texto.

A esse respeito, Koch (2013, p. 18) destaca que, no ato da leitura, ativamos nossos conhecimentos prévios e os relacionamos com as novas informações apresentadas pelo texto, realizando, assim, uma série de ações estratégicas do tipo comparar, formular perguntas, criticar, avaliar, dentre outras, que nos permite a direção e a autorregulação do processo de leitura.

A partir dessas considerações, a escola e seus planejamentos de ensino carecem de um olhar mais acuidado no sentido de que precisam ser melhor elaborados e conduzidos de modo a criar situações em que as ações supracitadas sejam postas em prática no trabalho com a compreensão.

Sobre esse caráter interacional da leitura, essencial à compreensão textual, Koch (2013) reforça:

Essa interação se dá através das marcas formais que funcionam como pistas para a reconstrução do caminho que o autor percorreu durante a produção do texto, ou seja, é a forma como o autor se faz presente no texto. Mas a interação só se completa através da capacidade de análise das pistas formais pelo leitor; para que possa posteriormente fazer uma síntese que defina a postura do autor. Isso é considerado imprescindível à compreensão do texto, possibilitando um posicionamento crítico do leitor em relação ao texto lido (KOCH, 2013, p. 51).

Pode-se, então, evidenciar que a compreensão de qualquer texto é uma atividade interativa, altamente complexa, que envolve fatores de ordem linguística mas também todo o conhecimento e experiência de vida do leitor, que participa ativamente dessa construção de sentido, pois como bem define Naspolini (2009),

ler significa mais que compreender o que está escrito com letras. Significa inferir o que está nas entrelinhas, intertextualizar, perceber a intergenericidade, contextualizar, compreender as muitas linguagens, construir significados (NASPOLINI, 2009, p. 25).

Desse modo, torna-se evidente a necessidade e a importância da realização de trabalhos de intervenção, desenvolvidos e aplicados por professores pesquisadores, que busquem viabilizar o reconhecimento dessas pistas pelos alunos, através do ensino e da prática das operações discursivas utilizadas na construção dos sentidos do texto, tornando, portanto, as atividades de compreensão de leitura mais significativas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio da autora supracitada, Antunes (2010, p. 31) afirma que “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Ela também defende que tudo no texto pode ser analisado, porém propõe que se proceda um recorte das questões a serem exploradas e que se escolha um foco de análise o qual pode estar centrado na sua dimensão global ou em aspectos de sua construção. Contudo, Antunes salienta que

qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito. O que significa admitir que, em qualquer análise, a questão maior é sempre a compreensão do que se diz e de como e para que se diz o que é dito (ANTUNES, 2010, p. 59).

Trazendo essas discussões para o ensino de LP, o trabalho com o texto necessita ter uma significação, sem a qual o leitor não terá a motivação necessária ao sucesso da sua leitura, na medida em que é a relação que o leitor mantém com o autor, através do texto, que irá definir o tipo de leitura feita por ele. Logo, os textos utilizados nas aulas de LP precisam responder de alguma maneira às necessidades dos seus leitores/alunos, não podem ser escolhidos aleatoriamente, sem considerar essas necessidades, pois todas as atividades que nos motivam, tem para nós um significado e, portanto, vêm acompanhadas de prazer.

E por falar em prazer, essa foi uma das preocupações na hora de desenvolver o projeto que deu origem a esse trabalho. Havia, desde o início, a intenção de que a leitura fosse vista pelos alunos envolvidos no trabalho de intervenção aqui descrito como uma atividade prazerosa, mas que, ao mesmo tempo, cumprisse a função social que lhe é devida: promover o desenvolvimento da criticidade. Por esse motivo, observando-se as necessidades que apresentavam, o gênero de texto que poderia saná-las, além de poder proporcionar-lhes

prazer, ou seja, tivessem para eles alguma significação, optamos por trabalhar com textos literários que trabalhassem uma temática a qual remetesse a experiências por eles vividas.

Contudo, conforme Portela (1996), seja qual for a relação que o leitor mantenha com qualquer texto, “o leitor sai modificado ou porque adere aos pontos de vista com que compreende o mundo ou porque modifica tais pontos de vista em face do diálogo mantido através do texto com seu autor” (PORTELA, 1996, p. 122).

Tudo isso mantém relação direta com o autor, que assim como o leitor tem intenções. Afinal nenhum enunciado é desprezioso. Ele sempre traz consigo uma intenção quer seja informar, persuadir, criticar ou até mesmo silenciar.

Feitas as colocações sobre compreensão, o foco a partir de então passará para a compreensão responsiva ativa, da qual tratará o tópico subsequente.

1.4.1 COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA

No item 1.4 deste capítulo, afirmamos que a compreensão caracteriza-se como o objetivo maior de qualquer leitura de qualquer texto. Esclarecemos ainda que compreender é um processo de produção de sentidos, através do qual o leitor interage com o autor via texto, estabelecendo relações entre esse e o contexto de sua criação e leitura. Revelamos também que compreender é se preparar para uma resposta ativa ao que foi lido.

Assim, partindo da premissa de que seja a língua constituída na interação entre sujeitos e que estes são os atores sociais sem os quais a comunicação não poderia existir, o texto pode ser tomado como um lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que, numa relação dialógica, no texto se constroem e são construídos (BAKHTIN, 1997). Nas colocações do próprio Bakhtin (1997), esse sujeito

é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 1979 *apud* BRANDÃO, 2001, p. 15)

Nesse sentido, Bakhtin reconhece que o sujeito, como ator social,

que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele

concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude [...] está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso”(BAKHTIN, 1997, P.291, grifo do autor).

Daí procede que toda compreensão vem sempre acompanhado de uma resposta, uma atitude responsiva ativa. Pois, em sendo o texto lugar de interação, onde o sentido não está posto, mas é construído a partir de sinalizações textuais dadas pelo produtor e os conhecimentos prévios do leitor, este deve assumir durante todo o processo de leitura, um atitude responsiva ativa, isto é, deve concordar ou discordar das ideias ali contidas, completando-as, adaptando-as, etc. - dependendo do gênero do texto - (BAKHTIN, 1979). Essa responsividade ativa, segundo Zozzoli (2002),

se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos(ZOZZOLI, 2002, p.20).

Bakhtin ainda reforça sua tese, admitindo que

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Para esse filósofo da linguagem, o outro para o qual o locutor dirige seu pensamento não o recebe passivamente, pelo contrário, participa ativamente da comunicação verbal, pois “dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.321). Inere-se, assim, que ao produzir um texto, o autor sempre leva em consideração seu interlocutor, sua participação, sua contribuição na construção dos sentidos. Isso nos revela que o autor mobiliza uma série de conhecimentos para a produção do seu texto, mas que estes conhecimentos estão diretamente ligados ao tipo de leitor para o qual ele se dirige. Logo, cada texto pressupõe um tipo de leitor, fato que torna evidente o caráter interacional do texto e da língua em uso.

Trazendo isso para o universo da sala de aula, o aluno quase sempre não consegue pensar em um “leitor virtual” ou “em potencial” para os textos por eles produzidos. Suas produções são sempre direcionadas a um interlocutor em particular, o professor, visto como

um ser que detém um conhecimento superior a ele, alguém que irá fazer um julgamento de valor e não dialogar com suas ideias, numa relação assimétrica. O sujeito que vai avaliar os erros gramaticais por eles cometidos e aplicar-lhes um conceito positivo ou negativo. Isso gera, muitas vezes, resistência às atividades voltadas para o texto, seja de produção seja de compreensão leitora.

Por isso, a intervenção aqui proposta tentará driblar essa resistência, na medida em que conduzirá os alunos a imaginar outro leitor que não o professor para suas produções, criando situações que mimetizem os usos reais da língua. E, conseqüentemente, a resposta do professor também será diferenciada, pois formulará perguntas com base no que disse o aluno, não tendo assim resposta pré-definida, fazendo com que se estabeleça um diálogo entre aluno e professor na sala de aula, uma troca, cuja participação do professor na construção de co-enunciados não será mais de mera aferição, mas de interlocução (GERALDI, 2003).

No bojo dessas colocações, pode-se entender que

o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

Consoante Souto Maior (2011),

o outro, nessa perspectiva, é imprescindível para a construção discursiva, tanto pela relação concreta existente quanto pelas relações subentendidas, trazidas pela intersubjetividade e por suas constituições sócio-culturais (SOUTO MAIOR, 2011, p. 05).

Emerge das postulações de Bakhtin, que a compreensão vai se dar sempre numa relação dialógica, na medida em que, ao produzir seu enunciado, o autor já está esperando a resposta do seu ouvinte/leitor, seja qual for a forma de sua realização (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, todo enunciado foi elaborado para ser compreendido, isto é, todo enunciado pressupõe uma eventual resposta (compreensão responsiva). Versando sobre esse aspecto da comunicação verbal, ele expressa:

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 321)

Com essa assertiva, o filósofo afirma ser o enunciado, unidade real da comunicação verbal, apenas um elo na cadeia dessa comunicação à proporção que, segundo ele, o próprio locutor já é um respondente no sentido de que nenhum enunciado se repete, constituindo-se sempre um evento singular (BAKHTIN, 1997).

Por último, porém não menos importante, Bakhtin (1997) diz que:

toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A fala de Bakhtin deixa claro que não há compreensão que não seja ativa, pois mesmo o silêncio já se configura como um posicionamento do leitor frente a aquilo que fora lido, uma vez que no ato da leitura os papéis se invertem, o interlocutor (leitor/ouvinte) passa a locutor.

E o que isso tem a ver com o ensino de leitura e de compreensão? Após termos contato com as contribuições teóricas dos pressupostos bakhtinianos, pudemos chegar a percepção de alguns descompassos em relação às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de LP na condução de suas aulas. O que se tem visto, com frequência, é um ensino centrado na gramática, sem considerar a língua em seu uso real. Isto tem resumido as aulas de LP em práticas de descrição e/ou identificação de formas, tornando os processos de leitura, compreensão e de produção de textos atividades sem qualquer significação.

A esse respeito, Zozzoli (2002) aponta para o fato de que na escola predomina a ideologia do consumo-receptáculo¹⁵, em que se encontram de um lado, os produtores/escritores de textos e, do outro, os consumidores/leitores desses textos. Nessa ideologia, aos primeiros cabe a tarefa de informar, ficando para os segundos integrantes dessa relação produtores-consumidores, o papel passivo de meros repetidores de sentidos já previstos pelos primeiros. Além disso, afirma que na instituição escolar é comum a presença desse tipo de produtor, e que este pode ser representado pela figura do professor, pois mesmo

¹⁵ Termo utilizado por Certeau (1996 *apud* ZOZZOLI, 2002, p. 18) fazendo referência ao “efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra ‘produtores’ em face daqueles que não o são”.

sendo o seu poder limitado à transmissão de outras instâncias de poder (empresas de autores), assim como os alunos têm poucas oportunidades de produzir, ficando essa produção restrita a tarefas administrativas ligadas ao seu ofício ou à execução de atividades de pesquisa por eles realizada. Para essa autora, a tal ideologia do consumo-receptáculo “está nas bases de uma grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula, que se restringem muitas vezes a exercícios de reprodução” (ZOZZOLI, 2002, p. 23).

Mas, falar-se-á de forma mais aprofundada sobre esse aspecto observado nas salas de aulas de língua no próximo subtópico, o qual terá como tema algumas reflexões acerca do papel e da importância da compreensão no ensino de LP.

1.4.2 A COMPREENSÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

É comum, nas salas de aula de Língua Portuguesa, nos níveis fundamental e médio, a leitura ser tratada como mera atividade de decodificação de palavras, isto é, tradução do código escrito para o código falado. Isso tem estreita relação com as concepções de língua e de leitura adotadas pela escola, e conseqüentemente pelo professor que, nesse contexto, tem formado apenas decodificadores e não leitores, como se deveria.

Na verdade, a leitura faz-nos interagir com as ideias do autor, fazendo com que não só amplie como modifique nossa visão do mundo que nos cerca, possibilitando o desenvolver de nossas reflexões através do contato com os mais diversos gêneros textuais. No parecer de Portela (2013):

Quando lemos, além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de paradigmas, o que nos torna, enquanto seres no mundo, mais preparados para a construção do nosso eu, refletindo nos nossos discursos, nossa bagagem linguístico-cultural (PORTELA, 2013, p. 126).

Em conformidade com Geraldi (1996), um leitor maduro, diante do texto, mobiliza suas experiências de vida relacionando-as às informações fornecidas pelo seu próprio autor, comprometendo-se com este na produção de sentidos, construída a partir da associação das pistas deixadas no texto pelo autor e seus próprios fios. Como expressa Geraldi (1996),

Mesmo quando não concordamos com os pontos de vista defendidos pelo texto que lemos, para podermos criticá-los precisamos estar “abertos” para compreendê-los e por isso mesmo não aceitá-los. É neste sentido que a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler (GERALDI, 1996, p. 126).

A fala de Geraldi converge com o que fora dito antes: toda leitura é direcionada por um objetivo. É talvez, pois, o estabelecimento desse objetivo que não se faz presente na escola, provocando esse equívoco. Em nosso cotidiano, fora do contexto escolar, lemos para diversos fins, para diversão, para trabalhar, para buscar informação sobre algo, dentre outros. São as necessidades que vivenciamos em nossas práticas sociais do dia a dia que tornam significantes as leituras que fazemos. Entretanto, na escola, parece que o ato de ler perdeu essa objetividade. O que se percebe nas salas de aula é a constante utilização de texto como pretexto para o estudo da gramática. Não se considera, por exemplo, que antes de entrar em contato com o texto na escola, o aluno já teve oportunidade de manusear textos/gêneros diversos presentes em seu meio social, já que não vivemos numa sociedade ágrafa, sendo comum o contato desde cedo com diferentes gêneros textuais. Sendo assim, não seria mais natural que a escola desse continuidade ao que ele já aprendeu antes de lá chegar, ao invés de ficar subjugada ao ensino de formas? Lamentavelmente, não é o que vem acontecendo. Porém, todas as atividades envolvendo leitura, propostas no desenvolver desta pesquisa, terão como pano de fundo a clareza sobre o que se pretende com tais atividades.

Vejamos o que diz Kleiman (1989) a esse respeito:

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 (KLEIMAN, 1989, P. 30 *apud* FERREIRA).

Dessa forma, a escola precisa traçar objetivos claros para o trabalho com a leitura. O ato de ler precisa fazer sentido para os alunos. O texto tem de ser lido para compreendê-lo e não com o simples pretexto para estudo de questões gramaticais como tem sido tratado, haja vista ser a compreensão o motivo maior para a leitura. Segundo Zozzoli (2002, p. 17), “a qualidade da compreensão muda quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos”.

Assim sendo, os professores de língua precisam repensar suas práticas pedagógicas, de modo a contribuir significativamente para o desenvolvimento e o aprimoramento de estratégias do leitor iniciante, de maneira a alcançar a formação de leitores proficientes e eficientes, capazes de, ao interagir com qualquer texto/gênero, construir significados.

Conforme aventado anteriormente, é preciso que os alunos sintam-se motivados para a realização das tarefas propostas. Nesse âmbito, o professor deve dar-lhes instruções claras sobre o que se almeja com dada tarefa e, principalmente, que os aprendizes tenham a valorização de suas ações, pois, de acordo com Zozzoli (2002),

reflexo de uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na transmissão e na memorização de conteúdos, o trabalho executado com a compreensão e a produção de textos em ambiente institucional privilegia muito frequentemente o reconhecimento e reprodução de formas e de sentidos (Zozzoli, 2002, p. 17).

Além disso, como tão sabiamente expressa Antunes (2010),

nossas ideias de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. (...) A escola precisa ter olhos voltados para fora de si mesma, a fim de enxergar com mais amplitude o que precisa ser feito ou quais as competências que devem ser desenvolvidas para que todos possam garantir sua qualidade de vida e sua efetiva participação na sociedade (Antunes, 2010, p. 63).

Entende-se, portanto, que o caminho a trilhar para alcançar o sucesso no que tange ao trabalho com a leitura e a compreensão, seja um planejamento pautado na proposição de atividades de leituras que tenham alguma significação para estes alunos/leitores, buscando levar para o universo da sala de aula textos de gêneros variados, de diferentes tamanhos e complexidade, com os quais tenham ou não familiaridade, com temáticas que lhes sejam interessantes, que lhes sejam de alguma utilidade, de modo que eles, com a bagagem de conhecimentos que já possuem ao chegar à escola, possam sentir-se importantes naquele processo, para, com isso, despertar-lhes o prazer na realização daquelas atividades, pois

a maneira como se dá a escolha do tema (se ele é ou não imposto) e as potencialidades que ele apresenta em termos de abertura para uma resposta ativa dos alunos são questões que parecem interferir significativamente nessa resposta” (Zozzoli, 2002, p. 23).

É na direção do caminho acima descrito que se encaminhou este trabalho de intervenção, cujo plano de ação está descrito no capítulo a seguir. Mas antes cabe um comentário sobre como ocorriam as propostas de leitura antes da intervenção e o que mudou após ela, além de falar um pouco como os alunos reagiram à mudança.

De modo muito breve, podemos descrever as propostas de leitura, antes da intervenção, como atividades com pouco direcionamento, pois os alunos não eram orientados a ler com um objetivo específico tão pouco a se posicionarem criticamente diante do que liam.

Na verdade, a leitura feita por eles destinava-se a apenas poder responder posteriormente a uma sequência de perguntas sobre o texto cujas respostas eram encontradas, na maioria das vezes, na superfície do texto, quase não se explorava o conhecimento que cada um trazia enquanto sujeito social e histórico para aquele espaço de partilha de saberes e, evidentemente, isso interferia significativamente no processo.

No entanto, durante e após a aplicação da intervenção, sentimos sensível mudança no tocante às atividades de leitura e compreensão textuais. Com propostas mais coerentes e finalidades mais claras, expressas pelo mediador, levando os alunos a perceberem qual era o objetivo de cada leitura de cada texto, eles se mostraram mais interessados na sua realização e bem mais independentes na hora de compreender as ideias que cada autor queria transmitir, protagonizando também discussões, não só entre eles mas também entre eles e a professora, sobre o tema por haver desnaturalização de certas assertivas, e tudo isso tornava o trabalho com uma natureza dialógica.

Isso mostra claramente que se faz necessário repensar os modos como as atividades de leitura vêm sendo trabalhadas nas salas de aula e como devem ser encaminhadas para que se chegue ao alcance do objetivo maior da escola: a transformação social.

Seção 2

2. DO CAMINHO PERCORRIDO: METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa e analisamos os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário-pesquisa sobre as práticas de leitura dos participantes, na tentativa de traçar caminhos para se observar como se encontra a sua compreensão leitora.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

No plano metodológico de pesquisa, utilizamos uma perspectiva de *pesquisa-ação* já que propomos um plano de ação (intervenção), traçado a partir de um objetivo previamente estabelecido, por meio do acompanhamento do processo e do controle das ações planejadas. Esse tipo de pesquisa, segundo Thiollent, caracteriza-se por ser um tipo de investigação social com base empírica, marcada pela intencionalidade de uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação-problema têm participação ativa (THIOLLENT, 2009).

Essa modalidade de pesquisa pressupõe uma ação planejada do investigador frente ao problema a ser investigado, num processo que recorre a uma metodologia sistemática a fim de transformar a realidade observada a partir de sua compreensão e conhecimento. Nessa perspectiva, o estudioso não pode assumir o papel de um mero observador participante na medida em que traz consigo um apanhado de conhecimentos que lhe servirão como substrato na análise reflexiva que fará sobre a realidade e os elementos que a integram, implicando em modificações no conhecimento desse pesquisador. Logo, nesse estudo, não seremos apenas observadores do processo, mas lançaremos mão de todo o conhecimento adquirido em anos de experiência como professor de Língua Portuguesa, para junto à participação ativa de nossos alunos/colaboradores, tentarmos encontrar a raiz do problema percebido, a fim de elaborarmos e testarmos ações que possam mudar o quadro encontrado.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, abordagem de pesquisa que tem sido, a partir dos anos 70, amplamente empregada em estudos desenvolvidos na área de educação. Talvez esse interesse dos pesquisadores pelo uso dessa metodologia deva-se ao seu caráter subjetivo, mais adequado à investigação de fenômenos humanos e sociais, onde o foco deve concentrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (LÚDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, será de natureza *etnográfica*.

Tal denominação se justifica pelo fato de trazer à tona a realidade de um grupo específico com suas respectivas histórias, comportamentos e significações. No tocante ao contexto escolar, pode ser entendido, segundo as ideias de Cançado (1994), como:

um instrumento que consiste basicamente em observação não estruturada da sala de aula (como oposição à observação sistêmica, isto é, com o uso de códigos pré-determinados). Essa observação é usada com o objetivo de

identificar conceitos relevantes, descrever variáveis, e gerar hipóteses para comprovações (CANÇADO, 1994, p.56).

Parafraseando Cançado (1994), a pesquisa etnográfica segue dois princípios. Um deles, o princípio êmico, reza que o pesquisador abandone visões pré-estabelecidas, considerando a sala de aula do ponto de vista funcional do dia a dia; o outro, o princípio holístico, manda que se examinem todos os aspectos que se mostrem relevantes para análise da interação, tomando a sala de aula como um todo.

Nesse sentido, este estudo revela-se adequado ao tipo de abordagem acima descrita, na medida em que se trata de uma investigação social em que os sujeitos participantes estão completamente envolvidos com a questão a ser analisada. Nesse âmbito, foi realizada, de ante- mão, uma pré-sondagem, por meio da aplicação de uma atividade em que um universo de 29 alunos (sujeitos participantes do processo), entre meninos e meninas, foram convidados a responder um questionário-pesquisa acerca dos seus hábitos de leitura dentro e fora da escola, além, é claro da compreensão que fazem dessas leituras, já que esse é o foco desse estudo.

Tentando desvelar então o problema que há nessa compreensão, já de posse dos dados obtidos na pré-sondagem, o passo seguinte foi discutir com os alunos sobre o problema e, junto com eles, fazer um levantamento dos elementos que achavam poder estar relacionados à compreensão dos textos na escola. Tudo isso numa parceria aluno-professor como participantes ativos nesse processo de investigação. Tal procedimento resultou no surgimento de uma motivação maior para o trabalho com a compreensão de textos, na medida em que isso pode desencadear-lhes a consciência de que são sujeitos ativos no processo de construção do saber.

Note-se que o objeto investigado é de natureza coletiva, isto é, representa a realidade de uma coletividade, haja vista ser considerável o número de aprendizes a ingressarem e finalizarem o ciclo de ensino supracitado sem o domínio das habilidades leitoras esperadas para essa fase do processo de ensino/aprendizagem, o que vem sendo comprovado, como já foi explicitado no subtópico deste trabalho intitulado Leitura, por meio dos resultados apresentados pelas avaliações em larga escala, Prova Brasil e SAEB, aplicadas a cada dois anos pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), cuja finalidade é a avaliação da qualidade do ensino oferecido pelo sistema brasileiro de educação. A partir das médias de desempenho obtidas nessas avaliações (IDEB), possibilitando a observação do desempenho específico de cada rede de ensino, o MEC junto

às secretarias estaduais e municipais de Educação traçam metas e desenvolvem ações para a reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino público do país.

2.2 CONDIÇÕES DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Ancorados pelos posicionamentos até então colocados, procuramos fazer um estudo sobre um *corpus* previamente levantado, numa escola da rede pública de ensino da cidade de Marechal Deodoro, em uma turma em pleno curso do 7º ano do Ensino Fundamental.

A coleta foi realizada em situação de observação, concomitantemente com anotações de campo e coleta de outros materiais necessários à condução da pesquisa (atividades aplicadas em sala de aula como produções escritas a partir da leitura e compreensão de textos pertencentes ao gênero conto). Ressalte-se que quando relevante, lançamos mão de outros recursos ou instrumentos de pesquisa, tendo em vista que em se tratando de pesquisa etnográfica, quanto maior o número de registros que tenhamos sobre o objeto a ser analisado, maior será a chance de uma análise mais aprofundada do contexto escolar em foco. Vale lembrar, contudo, que embora uma boa quantidade de registros nos dê a possibilidade de uma análise mais sustentável, tivemos de fazer alguns recortes para não nos distanciarmos sobremaneira do foco da pesquisa em questão.

Relatadas as condições em que se deu a pesquisa e a coleta dos dados, traçamos, no subtópico subsequente, o perfil dos alunos coparticipantes em todo o processo.

2.3 DADOS DOS ALUNOS-PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha da turma para a realização dessa pesquisa não se deu de forma aleatória. Como foi dito anteriormente, na parte introdutória deste trabalho, ela está ancorada nos resultados obtidos através da aplicação de um questionário-pesquisa, a título de sondagem do fenômeno a ser investigado. Assim, no desenvolver deste trabalho contamos com a participação de um grupo de 28 alunos que compunham uma turma de 7º ano, dos quais

quinze são meninas e treze, meninos, todos numa faixa etária entre 13 e 14 anos, salvo uns três alunos que tinham entre dezessete e dezoito anos.

Alunos muito agitados, muito indisciplinados, e o pior, encontravam-se num nível de aprendizado bem aquém do esperado para a série/ ano em que estavam. Mas é preciso levar em consideração também o histórico familiar de cada um deles, pois a maioria era filhos de pais separados, sem nenhuma estrutura familiar, em que a figura central da família era a mãe que tinha que se desdobrar para conseguir a sobrevivência deles. Para isso, muitas vezes, deixavam aqueles adolescentes sozinhos, sem o acompanhamento e a orientação de uma pessoa mais experiente, o que facilitava seu ingresso num mundo obscuro, o mundo da violência e das drogas, e seu conseqüente desinteresse pelos estudos.

Há de se considerar também que grande parte dos componentes do grupo vivia em bairros periféricos ou na zona rural, em fazendas e povoados circunvizinhos, lugares que denunciavam as conseqüências da má distribuição de renda em nosso país, o que tem levado muitas pessoas a viverem em condições financeiras pouco favoráveis ao desenvolvimento humano como é o caso dos alunos-participantes dessa pesquisa.

Fato que igualmente nos chamou a atenção diz respeito aos próprios alunos caracterizarem os lugares por eles habitados como de domínio da violência onde imperava a lei do medo e do silêncio, imposta por criminosos que dominavam a área, sem que ninguém os interferisse. Essa afirmação está alicerçada nos depoimentos e declarações feitas em sala de aula pelos próprios alunos ao expor a triste e difícil realidade vivida em seu cotidiano.

Mas, apesar de estarrecedoras, infelizmente essas informações não trazem para nós nenhuma novidade, pois essa é a realidade “nua e crua” com a qual lidamos todos os dias no contexto escolar, não só da escola aqui tratada, mas da grande maioria que constitui as redes pública e privada de ensino. Até parece que as escolas viraram grandes depósitos de problemas de diferentes ordens, perdendo, com isso, um pouco da sua função na sociedade.

Nesse âmbito, acreditamos que com uma mudança na proposta de trabalho em sala de aula, com atividades que, de certa forma, venham a fazer com que os alunos se percebam como parte importante no processo de ensino e aprendizagem, consigamos ir mudando aos poucos esse quadro que emoldura a educação desse país, fazendo com que a escola seja um espaço acolhedor e, principalmente, propulsor de mudanças sociais, para que num futuro próximo, não tenhamos que ouvir relatos tão tristes e desmotivadores como os que foram acima descritos.

2.4 DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada trata-se de uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada no centro do município de Marechal Deodoro/AL, a aproximadamente 50 km da capital alagoana.

Um prédio antigo, com muitos problemas de ordem estrutural, como a maioria das escolas da rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual. O seu espaço físico pode ser distribuído da seguinte maneira: dez salas de aula, um laboratório de informática (sem atividade), uma sala de professores, conjugada à sala de coordenação e direção, três banheiros (dois para os alunos e um para os professores) e uma cozinha. As salas de aula eram muito quentes, mal ventiladas, escuras sem o mínimo de conforto necessário à uma boa aprendizagem. Sem contar o mau cheiro lançado pelas fossas quase sempre cheias e estouradas. No intervalo das aulas, os alunos ficavam amontoados pelo corredor principal, pois a escola não dispunha de um espaço onde pudesse acomodá-los naquele momento de lazer.

O quadro de profissionais, constituído por um total de 25 docentes, distribuídos nos dois turnos diurnos, com turmas do ensino infantil e do ensino fundamental I e II; dois auxiliares de disciplina em cada um dos dois turnos; dois porteiros, um pela manhã e outro à tarde; uma secretária escolar e três auxiliares; três coordenadoras; uma diretora geral e uma diretora adjunta.

Em relação à organização quanto ao fazer pedagógico, a escola não dispunha sequer do Projeto Político Pedagógico, documento de vital importância para o bom andamento das suas atribuições enquanto instituição responsável pela promoção da mobilidade social de seus aprendizes.

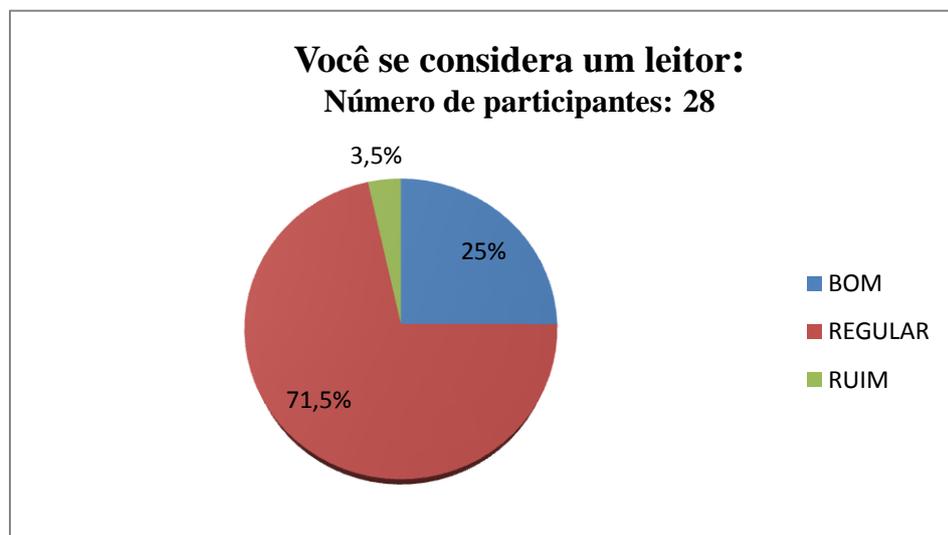
Poderíamos ficar aqui descrevendo inúmeros problemas enfrentados pela instituição em foco, no entanto, preferimos silenciar nossa voz e ficar com a esperança de que as coisas possam um dia melhorar. Que a educação seja vista como algo primordial na vida de cada ser humano, e que a ela seja dado todo o respeito que merece.

2.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO-PESQUISA

Os dados obtidos através do questionário-pesquisa trouxeram algumas importantes informações. Revelaram, por exemplo, que, ao serem perguntados que tipo de leitores consideravam ser, apenas 3,5% dos participantes disseram ser “leitores ruins” (talvez pelo fato de que ninguém quer se declarar mau leitor), enquanto 25% consideraram-se “bons leitores”, e 71,5% se intitularam “leitores regulares”. Se somássemos o total de leitores bons e regulares teríamos um resultado de 96,5% de leitores, o que nos levou a aventar a possibilidade de apenas um pequeno percentual da turma (de apenas 5%) não manter uma boa relação com a atividade leitora, o que, a nosso ver, não poderia se constituir como um problema já que trabalhamos em sala de aula com o fator heterogeneidade, em que cada um desenvolve suas habilidades de modo individual e particular.

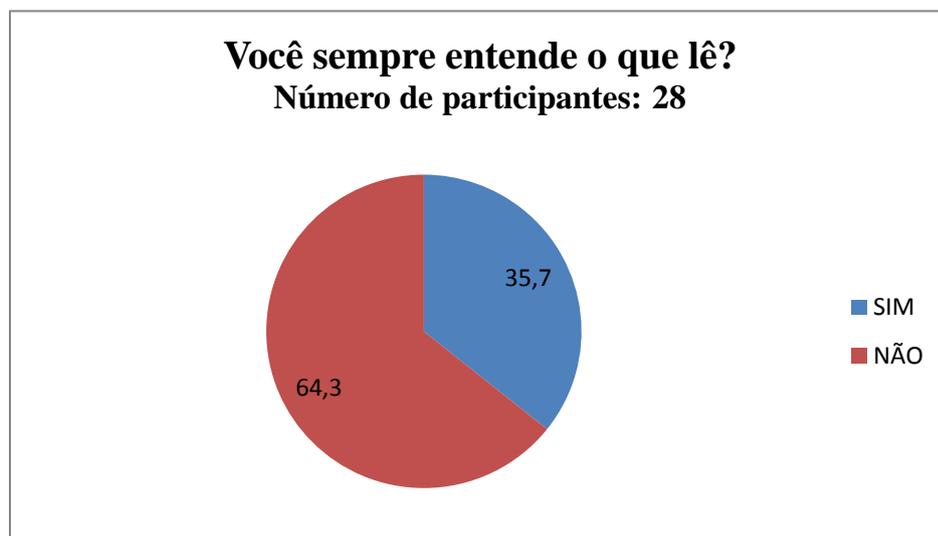
No entanto, paradoxalmente, quando perguntados sobre o entendimento das leituras por eles realizadas, 64,3% dos participantes alegaram não compreender os textos lidos (foram considerados nessa estatística respostas como *não, às vezes, mais ou menos, quase sempre e quase tudo*) frente a 35,7% que afirmam entender o que leem, como explicitado nos gráficos 1 e 2.

Gráfico1



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário-pesquisa

Gráfico2



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário-pesquisa

Quando confrontamos os 25% que se dizem “bons leitores” com os 64,2% que alegam não entender o que leem, percebemos um paradoxo tendo em vista não poder haver uma leitura boa sem que haja a compreensão, pois esta é o objetivo de toda e qualquer leitura. Logo, pensamos que não há um entendimento do venha ser uma boa leitura, ficando, então, a interrogação: O que é para eles um bom leitor? Que características este deve apresentar?

Os resultados da análise apontaram ainda que, na verdade, eles mantêm uma prática de leitura constante e que essa prática vai bem além do que a escola oferece. O que se mostra um aspecto positivo, pois os poucos textos circulantes na escola são, em sua maioria absoluta, representativos de um pequeno grupo, reconhecido, privilegiado, com um elevado status social, o que nos leva ao reconhecimento de que o ensino da língua por eles representada, nada tem a ver com a língua viva falada por aquela heterogeneidade característica de uma sala de aula. Assim sendo, o ensino de língua revela-se um ensino excludente, acentuando cada vez mais uma divisão de classes. De um lado, os menos favorecidos economicamente, uma maioria, sem acesso aos bens culturais de consumo; do outro, os privilegiados, uma minoria, nas mãos dos quais se concentra um poder exercido também pela valoração da língua que usam, através da qual ditam o “certo” e o “errado”, impondo a expressão da gramática.

Parece contraditório o que vamos falar agora, mas trata-se da mais pura realidade vista nas escolas públicas de nosso país, principalmente naquelas situadas nas regiões mais pobres e desprestigiadas.

A escola deveria ser o lugar onde os alunos tivessem acesso aos mais diferentes e variados gêneros de textos das mais simples narrativas aos mais complexos textos literários, porém o que se vê são escolas que sequer disponibilizam um espaço apropriado para leituras e pessoas qualificadas para atuar nesses espaços, onde os livros que chegam a essas instituições, geralmente provenientes de programas do governo como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), lá permanecem encaixotados, não chegando ao seu destino final: às mãos de milhares de estudantes que, muitas vezes, só teriam acesso a livros, seja eles quais forem, na e pela escola.

Contudo, os alunos conseguem driblar os obstáculos que vão surgindo e, mesmo sem ter consciência disso, vão buscando alternativas de leituras. Isso pode ser constatado, considerando-se as respostas dadas à pergunta “O que você costuma ler?”, representada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1

Número de participantes: 28								
			Frequência					
Tipos de leituras	Número de respostas	Onde	Todos os dias	Férias	Fins de semana	Trabalho escolar	Quase não lê	Não informou a frequência
Textos na internet	12	Casa, lan house	03	01	01	04	01	02
Literatura (poesia, conto, fábula, etc.)	08	Casa, praça, escola	02	-	02	-	01	03
Revista	07	Casa	01	01	04	01	-	-
Gibis ou HQs	04	Casa	-	01	01	02	-	-
Livro didático	02	Casa, escola	-	-	02	-	-	-

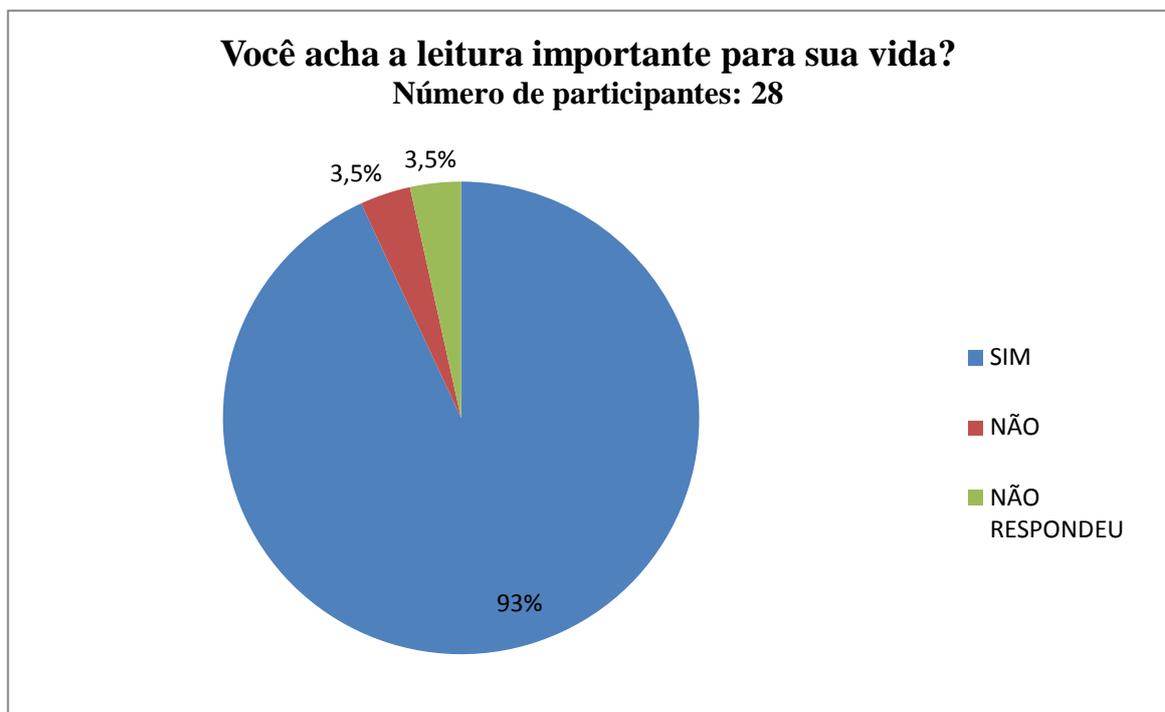
Jornais	02	Casa, escola	01	-	01	-	-	-
---------	----	-----------------	----	---	----	---	---	---

Quadro elaborado pela autora com base nas respostas do questionário-pesquisa

Note-se que a maioria das respostas apontaram textos na internet para realizar trabalhos escolares. Mas, será que eles realmente leem o que buscam lá, ou só copiam e colam? Será que os professores orientam seus alunos na realização das pesquisas na internet para fins didáticos? Porque se não tiverem um direcionamento claro de como devem agir nesse tipo de atividade, há grandes chances que só copiem e colem as informações encontradas. E essa atitude em nada colabora para o desenvolvimento do seu aprendizado.

Outra constatação condizente com o que fora apresentado nas respostas aos questionários, e não menos importante, é que os alunos dizem ter consciência da importância da leitura na vida de cada um como pode ser visto no Gráfico 3 em que 92,8% dos participantes da pesquisa diante da pergunta “Você acha a leitura importante para sua vida?” deram um sim como resposta..

Gráfico 3

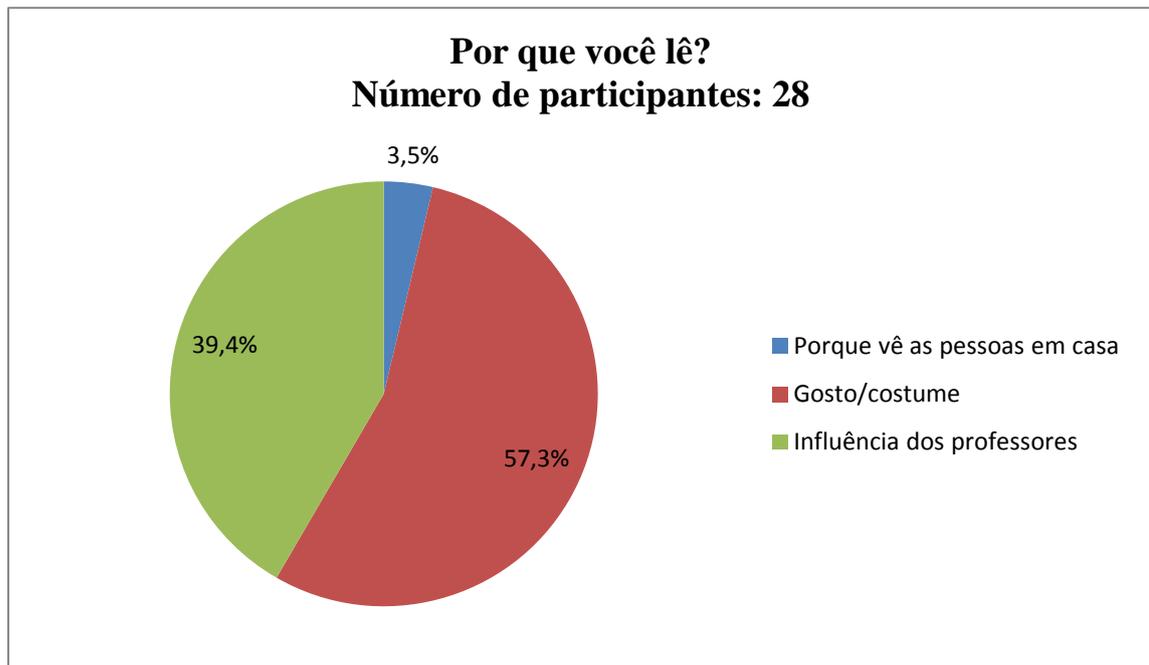


Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas de questionário-pesquisa

Sobre a pergunta “por que você lê?” (Gráfico 4), mais de 50% da turma disse realizar a referida tarefa por gosto/ costume de fazê-la. Outros 39,4% disseram ler por influência de professores e 3,5% por ver as pessoas em casa.

Esses dados evidenciam que a escola representada na figura dos professores ainda constitui a maior responsável pelo estímulo à atividade leitora, tendo em vista que no ambiente familiar a leitura não é uma atividade muito frequente apesar de ser uma prática tão importante no nosso convívio social. Desse modo, os professores tem um papel fundamental na formação de alunos leitores, cabendo-lhes motivar cada vez mais os aprendizes a mergulhar num novo mundo trazido a cada leitura de cada livro.

Gráfico 4



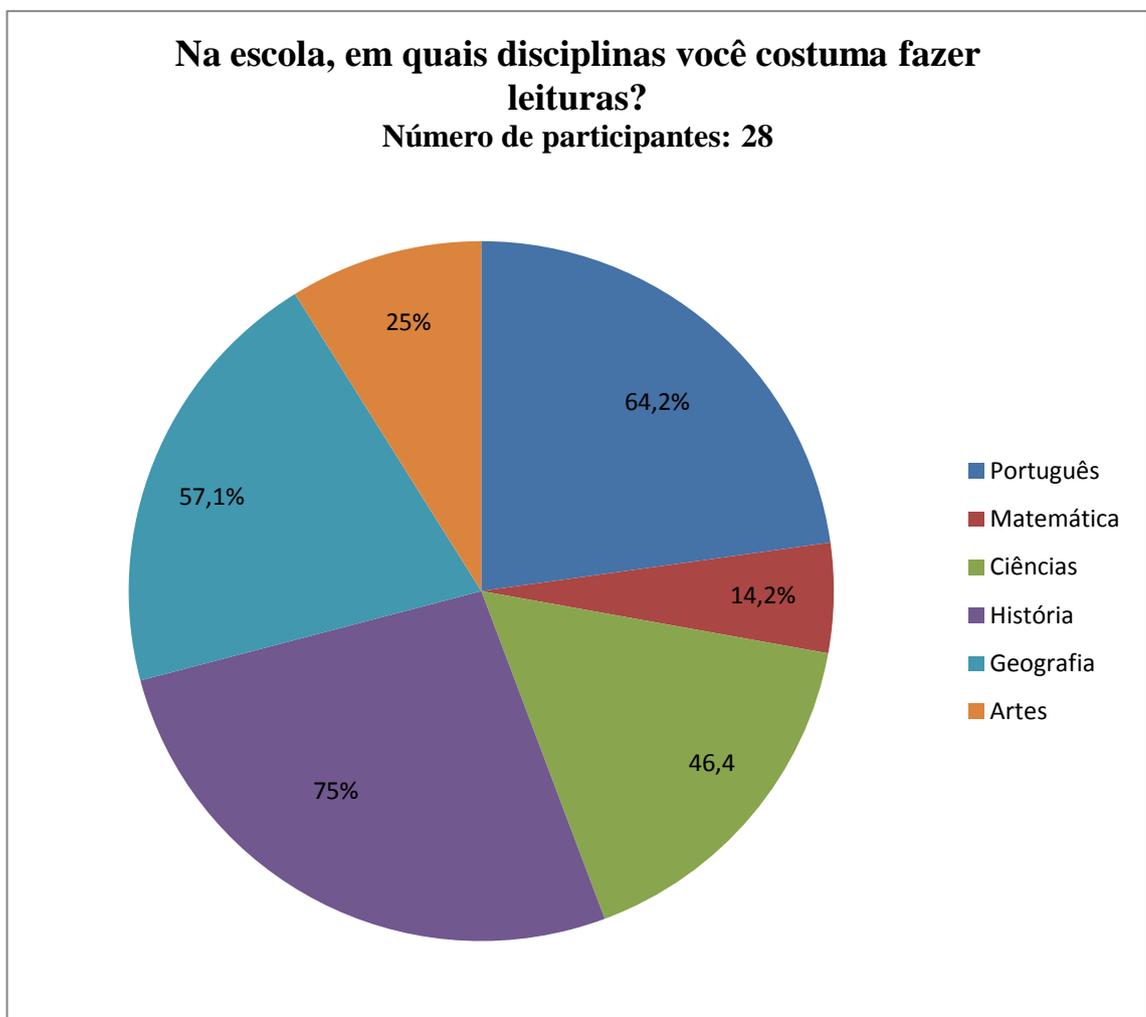
Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas de questionário-pesquisa

Fato curioso, observado nas respostas ao questionário-pesquisa, é que quando perguntados sobre as disciplinas curriculares (eles podiam escolher mais de uma dentro do currículo) nas quais costumam fazer leituras, as informações obtidas levam a conclusão de que é uma atividade corriqueira considerando o fato de dizerem realizá-la em quase todas as áreas de ensino. Contudo, o mais surpreendente é que não foi Português a ocupar o topo da lista, como se esperava, mas História, o poderá ser constatado no Gráfico 5.

Também nos chamou a atenção as disciplinas Artes e Matemática. A primeira porque se espera que nela se faça muito mais leitura do que fora apontado, por ser uma área do conhecimento que requer bastante estudo de obras, artistas, técnicas e movimentos. A segunda porque, diferentemente do que parece, tudo na Matemática é permeado pela leitura.

Diante desse quadro é bom ressaltar a importância de que todas as disciplinas, e não somente Português, trabalhem na perspectiva da compreensão, pois é ela que dá sentido aos objetos, as pessoas, pois compreender é também refletir sobre o mundo.

Gráfico 5



ela autora com base nas respostas de questionário-pesquisa

Diante da pergunta “Quando não entende o que lê, o que costuma fazer” (Quadro 2), as respostas demonstraram o quão são impacientes e intolerantes diante de quaisquer dificuldades ou obstáculos que se lhes apresente a leitura de um texto qualquer. Isso pode ser notado na percentagem de alunos que desistem de ler (quase 50%) ao invés de investir em

novas tentativas ou solicitar a ajuda de alguém mais experiente. No entanto, sabemos que esse alguém nem sempre existe ou está ao seu alcance, mas que essa figura seria fundamental.

Assim, é preciso que os professores os levem a perceber que a leitura é um trabalho de construção dos sentidos e que, como qualquer outro trabalho, apresenta desafios, dificuldades, que mesmo aqueles com mais experiências com a língua, em algum momento já enfrentaram algum obstáculo diante dela, mas nunca desistiram dos seus objetivos, pelo contrário, seguiram perseverantes até alcançarem suas metas. E que os alunos devem tomá-los como modelo a ser seguido, não se deixando nunca se abater diante de qualquer desafio em que se esbarrem.

Quadro 2

Número de participantes: 28	
Quando não entende o que lê, o que costuma fazer?	
Respostas	Quantidade
Para de ler	06
Pede ao professor que explique como se lê aquela palavra	01
Dorme	01
Passa a ler outras coisas sobre outros assuntos	01
Gagueja, dá risadas	01
Se esforça para entender o significado das palavras ou procura um dicionário	01
Fica pensando em alguma coisa que aconteceu em casa	01
Pergunta a outra pessoa, chama alguém para ajudar	02
Fica bravo	01
Faz a leitura de qualquer jeito e, às vezes, entende um pouco	01
Relê	12

Quadro elaborado pela autora com base nas respostas de questionário-pesquisa

Uma coisa é certa: para se aprender linguagem é preciso produzir linguagem, e produzi-la significa produzir discursos, ou seja, dizer alguma coisa a alguém, de determinada maneira, em determinado contexto histórico e social. Mas, para isso, é imprescindível que os locutores e os interlocutores, sujeitos sociais, constituídos na dialogicidade, dominem bem as duas habilidades mais importantes no uso da língua: a leitura e a escrita. E tudo começa pela compreensão.

Logo, é de suma importância que a escola valorize mais o fenômeno da compreensão e que isso seja uma constante em todas as disciplinas do currículo não só em Língua Portuguesa. É necessário que haja uma integração de esforços no sentido de promover a formação de sujeitos leitores, capazes de se posicionarem criticamente diante da sociedade, usando de modo apropriado a linguagem, afinal essa é uma das funções legítimas dessa tão valiosa instituição a que todos chamam escola.

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de intervenção e as análises feitas a partir do corpus coletado, numa tentativa de encontrar respostas à segunda questão que serviu de norte para o desenvolvimento deste trabalho. A saber: Como desenvolver um trabalho com a compreensão leitora dos alunos de modo que estes possam se colocar como sujeitos constituídos sócio-historicamente, partícipes ativos da sociedade onde estão inseridos?

Seção 3

3. DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Partindo da premissa bakhtiniana de que nós, sujeitos sociais, interagimos através de textos e que estes se apresentam em gêneros, formas relativamente fixas de enunciados, concebe-se que o ensino da língua deva ser pautado nessa perspectiva, em que o trabalho com textos (escrita ou leitura) considere seu processo de produção determinado pela situação dessa produção. Dito de outra maneira, deve-se levar o aluno a entender que ao escrever um texto, o sujeito tem em mente um leitor em potencial, uma intenção, sabe onde o texto circulará, e, em função disso, escolhe a melhor maneira de expor suas ideias, o que permite que seja uma atividade mais significativa, como apresentamos na abordagem teórica do trabalho.

Logo, é crucial que o professor considere o texto como o lugar onde a língua se apresenta em sua plenitude, e que as atividades a serem desenvolvidas, a partir de cada texto, possibilitem a ampliação do conhecimento textual que o aluno já tem ao chegar à escola.

Para isso, faz-se imprescindível o planejamento por meio da elaboração de sequências didáticas que articulem as duas faces do texto: escrita e leitura.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho didático prevê um planejamento de atividades que propiciem a transposição adequada dos conhecimentos. E isso implica a elaboração de sequências didáticas que, conforme Dolz e Schneuwly (1998 *apud* CRISTOVÃO, 2009), são “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. De acordo com esses autores, elas servirão como norte para os professores na condução do trabalho em sala de aula, uma vez que as atividades que as constituem têm um caráter progressivo e planejado, guiadas por um tema ou objetivo geral dentro de um projeto de classe envolvendo a linguagem.

Nessa perspectiva, o projeto de intervenção desenvolvido nessa pesquisa seguiu uma sequência didática, cujo plano geral de aulas - reaplicado a cada trabalho com cada texto, mas guiado sempre pelo mesmo objetivo de levar os alunos a explorar e, conseqüentemente,

aprender algumas das operações indispensáveis à compreensão de um texto qualquer - será descrito no tópico seguinte.

3.2 PLANO GERAL DE AULAS

Todas as aulas que compuseram a sequência didática (SD) tiveram como propósito provocar nos alunos um novo olhar para com a atividade leitora, levando-os, não só eles, mas também a mim, enquanto mediadora no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, a fazer uma reflexão sobre a importância da leitura em nossas vidas, uma vez que as mais variadas atividades que praticamos e com as quais convivemos nas diferentes esferas e em distintos contextos estão permeadas pelos usos que fazemos da leitura e/ou da escrita. Além disso, houve, ainda, o desejo de com a aplicação das atividades constituintes da SD, levar os colaboradores desta pesquisa a reconhecer, refletir e utilizar criticamente algumas operações discursivas realizadas durante todo o processo de leitura e compreensão a fim de viabilizar o desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa. Dito de outra maneira, buscamos mostrar caminhos que levassem os aprendizes a interagirem com seu interlocutor via texto, mantendo para com estas um posicionamento, a elaboração de uma resposta ativa, pois ao elaborar um texto o autor já conta com essa participação do leitor.

Como nossa intenção era tentar ampliar as possibilidades discursivas de nossos alunos, investigando as operações das quais já faziam uso no processamento da leitura para poder reforçá-las e ampliá-las por meio do ensino de outras não tão familiares, centramos as atividades de leitura propostas durante toda nossa intervenção no estudo e desenvolvimento de operações que dessem conta de alguns dos aspectos textuais sugeridos por Antunes (2010, p. 56). A saber:

- Universo de referência (real ou fictício) para o qual o texto remetia;
- Seu tema e ideia central;
- A vinculação do título ao tema central;
- Os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa-se (ordenação na sequência dos fatos; a harmonia entre personagens; tempo e espaço);
- As representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente;
- A síntese global de suas ideias ou informações.

Além dos elementos supracitados, também abordamos em nossas análises o contexto de criação e de recepção dos textos analisados, pois consideramos ser, indiscutivelmente, de extrema relevância para o estudo da compreensão leitora.

Nesse contexto, todos os textos explorados tiveram como pano de fundo a aplicação de atividades cujas intenções eram reforçar e/ou desenvolver nos aprendizes o conhecimento necessário ao manejo das operações discursivas processadas no ato da leitura, tornando-os leitores mais responsivos.

Assim, inicialmente, foi feito um levantamento das operações realizadas durante o processamento da leitura que eram conhecidas dos (as) alunos (as) através da execução de atividades de compreensão, tomadas como reveladoras dessas operações, com o objetivo de, em seguida, levá-los a potencializar as que já dominavam além de viabilizar-lhes o conhecimento e a utilização de outras que pudessem ajudá-los a melhorar sua prática leitora. Para isso, foram utilizados cinco textos: “Primeiras lições de amor” de Elias José, retirado do manual didático *Vontade de Saber Português*, 8º ano, livro usado pela turma alvo da pesquisa no ano em curso; “A mulher do piolho” de Viana Hildegardes, retirado do periódico *A Tarde*; “O grande mistério” de Stanislaw Ponte Preta da obra *O melhor de Stanislaw Ponte Preta*; “Para que ninguém a quisesse” de Marina Colasanti, encontrado na coletânea *Contos de Amor Rasgado*; e “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector, retirado do livro *O Primeiro Beijo*.

É pertinente destacar que fizemos um esforço em aproximar o trabalho com o LD e a proposta da pesquisa para que não houvesse interferência na progressão dos conteúdos programados para serem estudados naquele semestre e porque não se tratava de uma “experiência” paralela ao que de fato acontece na sala de aula. Por isso o gênero escolhido foi o conto literário. Mas esse não foi o único motivo da escolha. Ela também se deu por outros dois motivos: primeiro por ser uma sequência narrativa e esta ser tão presente em nosso cotidiano desde os primórdios da civilização humana; segundo porque usamos nossas próprias exigências enquanto leitores escolhendo um gênero literário que, como um todo (imagens, texto), suscitasse o prazer, o gosto, e, principalmente, a imaginação, sendo por isso mesmo textos de leituras mais dinâmicas, podendo afetá-los de algum modo, produzindo alguns efeitos, deixando algumas marcas.

Quanto à escolha dos textos, seguimos a intuição de que as temáticas neles tratadas tivessem uma identificação com o universo daqueles jovens e/ou trouxesse à tona recordações de infância de modo a estabelecer uma relação de aproximação entre as experiências por eles

vivenciadas e aquelas vislumbradas nas leituras, fazendo com que aquela atividade tivesse para eles alguma significação.

Por ser o processo de leitura muito complexo e de difícil apreensão e também por conta da sistematicidade da proposta, sentimos a necessidade da criação de um “roteiro prévio” de atividades que pudessem auxiliar na elaboração das questões a serem exploradas antes, durante e após a leitura de cada texto, como forma de sistematização e acompanhamento da prática de compreensão. Mas, que, como o próprio nome sugere, tinha um caráter flexível, podendo ser modificado a qualquer momento, a depender dos acontecimentos e das pedras que surgissem no meio do caminho, no decorrer de todo o processo.

A criação do referido roteiro foi baseada na leitura de um artigo de Brandão e Rosa que constitui um capítulo da obra “Literatura: ensino fundamental”, parte da Coleção Explorando o Ensino, do PDE¹⁶. Destaque-se que esse roteiro já estabelece algumas operações discursivas a ser realizadas no trabalho com a leitura e a compreensão.

Vale ainda ressaltar que tanto os textos quanto as atividades propostas no roteiro, de pré-leitura, durante e pós-leitura, eram entregues sempre fotocopiadas¹⁷. Quanto às atividades, as que aconteciam antes e durante a leitura eram feitas oralmente enquanto as realizadas após a leitura eram desempenhadas na modalidade escrita da língua. Entretanto, não tinham sob nenhuma hipótese a pretensão de ensinar técnicas reproduzíveis por qualquer pessoa, em qualquer contexto, mas tão somente de viabilizar a interação leitor-texto-autor.

Cabe ainda uma observação: a leitura de quase todos os textos se deu de três formas: leitura silenciosa, leitura em voz alta (partilhada) e leitura em voz alta e comentada. As duas primeiras feitas pelos alunos-colaboradores e a última efetuada pela professora-mediadora. Apenas na leitura do último conto não houve a participação da professora, pois ela serviria, junto com as atividades feitas depois daquela leitura, especialmente a de recontar a história, para a observação analítica do andamento da proposta. Assim, foram as produções feitas a partir da leitura do último conto lido que serviram de base para as análises a serem apresentadas, além das observações realizadas em cada uma das etapas desse trabalho,

¹⁶ Nele, as autoras, baseadas em análises das perguntas das seções de compreensão de textos de LD de Língua Portuguesa e das indicações de alguns autores (SOLÉ, 1998); DELL'ISOLA, 2001, e MARCUSCHI, 2008), propõem cinco categorias de perguntas de compreensão: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; perguntas de previsão sobre o texto; perguntas literais ou objetivas; perguntas inferenciais e perguntas subjetivas.

¹⁷ Todas as fotocópias utilizadas durante todo o trabalho de pesquisa foram providenciadas e custeadas pela responsável pela pesquisa, pois a escola até tem uma máquina de Xerox, mas não dispunha de papéis.

devidamente anotadas pela professora responsável por ele. Isso se deve às produções antecedentes a essa terem sido todas construídas por meio de uma espécie de cooparticipação entre os alunos e a professora, no sentido de que durante as leituras esta ia fazendo a mediação e tecendo comentários que ao final se transformavam em uma espécie de resumo da história, os quais foram meio que repetidos por aqueles em seus escritos.

Quadro 3

ROTEIRO PRÉVIO DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DOS TEXTOS

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Justificativa: Elas servirão para a ativação de conhecimentos prévios do leitor a partir da observação de elementos que não estão “dentro” do texto, mas que fazem parte de sua construção e de previsões sobre o texto a partir desses conhecimentos prévios, levando-os a refletir sobre:

1. Qual a autoria do texto? Você já leu outros textos desse (a) autor (a)?
2. A que gênero pertence (fábula, conto, cordel, poema etc.)?
3. Onde o texto foi veiculado (revista, livro, jornal, etc.)?
4. Observando o título e as ilustrações do texto (se houver), levante hipóteses: de que assunto o texto irá tratar?

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

Justificativa: Estimularão a imaginação, além de situar o leitor ao contexto de produção, exigindo que faça uso de seus conhecimentos linguísticos e gramaticais (sintáticos, lexicais, (co)referenciação, etc.), textuais, extratextuais e as pistas deixadas pelo autor, ajudando-o a reconstruir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados.

Afinal, para a materialização da comunicação, utilizamos dois elementos a linguagem e a língua. A primeira representa um sistema de sinais convencionais, sejam de natureza verbal ou de natureza não verbal. O segundo é um sistema de signos, constituídos de significante e significado, formando um todo indissociável, usados pelos membros de uma determinada comunidade.

1. Interromper a leitura, em certo ponto, com a pergunta: com base no que foi lido, o que vocês acham que irá acontecer a partir de agora? Por quê?

2. Inferir o sentido de palavras ou expressões encontradas no texto que são pouco familiares ao leitor.
3. Estabelecer relações entre as informações dadas, fazendo correferências entre as partes do texto e/ou preenchendo vazios com base nas pistas deixadas pelo autor.

ATIVIDADES PÓS-LEITURA

Justificativa: Farão com que interajam com o autor, expressando sua criticidade em relação às ideias e opiniões trazidas pelo texto. Além disso, observarão se as hipóteses e previsões feitas antes da leitura se confirmaram ou não.

1. Levar o leitor a estabelecer relação entre os fatos encontrados no texto e seu conhecimento de mundo (gostos, opiniões sobre fatos ou ações dos personagens).
2. Confrontar as hipóteses com as informações encontradas no texto.
3. Identificar, com base na leitura do texto, a ideia central.

Vale ressaltar que o roteiro ora descrito servirá apenas como um norte na condução das atividades com leitura, o que não impede, reforçemos mais uma vez, que possa ser modificado a depender do desenvolver dessas atividades.

3.3 CONTEÚDO

A compreensão leitora e a prática de operações discursivas como levantamento de hipóteses, previsões, inferências, identificação da ideia central e indícios textuais e contextuais, que guiam os caminhos a serem percorridos para chegarmos a ela.

3.4 DURAÇÃO

Quatorze aulas

3.5 TURMA/ALVO

8º ano

3.6 METODOLOGIA

- Leitura de textos impressos;
- Utilização de vídeo motivacional (“A importância da leitura” de Danilo Leonardi);
- Utilização de Powerpoint (para exibir slides com resultados obtidos da aplicação do questionário-pesquisa e texto-imagem, disponível nos anexos, cuja utilização será posteriormente explicada).

3.7 SEQUÊNCIA

3.7.1 EVENTOS DO 1º DIA

Atividade 1 – Motivação (02 aulas)

Antes de dar início as atividades a serem desenvolvidas é muito importante que os alunos se sintam motivados a fazê-las, por isso iniciamos com a apresentação, em slide, de um texto-imagem cujo conteúdo nos conduzia a uma reflexão sobre a importância que a leitura exerce na vida e na formação social de cada indivíduo, incentivando os alunos a expor suas posições perante o que viam e o que pensavam sobre o ato de ler, bem como sobre as implicações que o “*compreender*” ou o “*não compreender*” o que fora lido podia trazer para a vida de um sujeito.

Em seguida, assistimos a um vídeo (disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com>) cujo título é “**A importância da leitura na vida das pessoas**” em que **Danilo Leonardi**¹⁸ apresentou-nos alguns motivos, precisamente oito, pelos quais a leitura deve ser apreciada e valorizada, bem como o que ela pode proporcionar à nossa vida. A ideia de elaborar esse vídeo veio, segundo o próprio Danilo, de um cartaz confeccionado pela revista Educar para crescer que elencava os oito motivos pelos quais devemos ler.

A motivação para o uso desse vídeo se deu, principalmente, por ter um caráter bem didático, ser apresentado por uma pessoa bem despojada, numa linguagem simples, aproximando-se do universo dos jovens e adolescentes, mas também pelo fato de já tê-lo utilizado em outro trabalho¹⁹, no Mestrado Profissional em Letras, na Faculdade de Letras

¹⁸ Danilo Leonardi é autor do livro “Por que Indiana, João?” e criador de um site de Literatura do Brasil (www.cabineliteraria.com.br).

¹⁹ Orientado pelo professor Paulo Stella, na disciplina Alfabetização e Letramentos.

(FALE), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2013, realizado com uma turma de 9º ano, cujo foco era as práticas de letramento dos alunos do Ensino Fundamental, e ter percebido um efeito positivo com o envolvimento e engajamento dos alunos com a temática trazida por ele.

E mais uma vez o efeito positivo foi sentido. Os alunos acompanhavam com muita atenção o vídeo, demonstrando estar de acordo com cada um dos benefícios trazidos pela leitura apontados pelo apresentador. Após o término da visualização e audição do vídeo, demos início a um debate sobre o tema nele apresentado, instigando os alunos a pensar nas situações do nosso cotidiano nas quais precisamos fazer uso da leitura e/ ou da escrita, para que, assim, pudessem perceber o quão o domínio dessas duas atividades é necessário para que exerçamos uma cidadania plena.

Atividade 2 – Socialização de resultado da aplicação do questionário-pesquisa (02 aulas)

Foram discutidos com os alunos os resultados apresentados na tabulação do questionário-pesquisa por eles respondido a fim de que eles se percebessem como participantes do processo, pois o tipo de pesquisa aqui desenvolvido, pesquisa-ação, preconiza a necessidade de que todos que nela estejam envolvidos, pesquisador e pessoas da situação investigada, tenham papel ativo na sua própria mudança de comportamento, num sistema participativo. A apresentação foi feita em gráficos e quadros de respostas. A cada gráfico que era sociabilizado, os alunos ora pareciam não se reconhecer nas respostas dadas, ora ficavam em crise de risos, ora interrompiam a fala da professora para tecer comentários acerca dos resultados expostos.

Mas o que nos chamou mesmo a atenção foi que todos pareciam, de um modo geral, muito engajados na atividade, tendo em vista que foram muito participativos, demonstrando a todo momento um desejo de colaborar para que o quadro em que se encontravam sofresse modificações, meio que declarando a necessidade de ajuda.

3.7.2 EVENTOS DO 2º DIA – Apresentação do gênero conto (02 aulas)

Como foi dito na fundamentação teórica, o ensino da leitura traçado dentro de um enfoque discursivo, ancorado no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, deve tomar os gêneros como seu objeto de estudo, enfatizando não apenas os aspectos formais de um texto, como no trabalho baseado na tipologia textual, mas indo bem além dos limites da sua estrutura, podendo revelar também seus aspectos sócio-históricos e culturais, indispensáveis ao processo de compreensão e produção de texto. Esse tipo de trabalho com o gênero do discurso possibilita que o aluno tenha mais clareza na hora de compreender e produzir textos, e ainda dispõe de critérios mais claros para que o professor possa intervir de modo mais eficaz nas práticas de uso da linguagem.

Seguindo esta linha, entendemos que tão importante como tomar os gêneros do discurso como ponto de partida para o estudo da compreensão é selecionar com qual(is) gênero(s) trabalhar e como trabalhar com ele(s). Nesse sentido, como já dissemos em outro momento, escolhemos explorar o conto literário, baseando-se nas nossas próprias exigências enquanto leitores escolhendo um gênero literário que, como um todo (imagens, texto), suscitasse o prazer, o gosto, e, principalmente, a imaginação, sendo por isso mesmo textos de leituras mais dinâmicas, proporcionando uma experiência estética significativa, podendo afetá-los de algum modo, produzindo alguns efeitos, deixando algumas marcas.

O modo pelo qual resolvemos trabalhar as leituras dos contos selecionados para esta pesquisa seguiu as orientações do roteiro prévio de leituras antes descrito, embora no primeiro contato com um exemplar desse gênero, através da leitura e análise do texto **Primeiras lições de amor**, dispostos no LD, disponíveis nos anexos, o foco maior foi sua estrutura composicional, o seu propósito comunicativo e a linguagem empregada.

Esse momento representou muito para nosso estudo, pois por meio dele sentiríamos se nossa intenção de tornar a leitura uma atividade significativa para os alunos surtiria algum efeito. E o resultado foi o mais positivo possível. Eles demonstravam muita empatia com o texto, especialmente com o assunto nele tratado, fazendo correlações com as ações dos personagens e suas próprias ações enquanto adolescentes, experimentando as sensações e emoções das paixões juvenis. Muitas vezes, paravam as atividades para traçar comparativos entre as atitudes dos dois personagens principais da história com as dos colegas em situações semelhantes ou para demonstrar sua sensibilidade frente às emoções que o texto despertava. E tudo isso deixou claro o quanto a escolha foi acertada, pois se o que queríamos era fazê-los mergulhar na leitura de modo a interagir com as ideias do autor, respondendo a estas de alguma forma, não ficou nenhuma dúvida de que esse desejo foi atendido.

Percebe-se, assim, que os alunos, ao interagirem com o texto, mobilizaram não apenas seus conhecimentos linguísticos, mas também outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, conhecimentos que nos tornam agentes sociais aptos a agir nas diversas situações da vida cotidiana. Afinal, na atividade de compreensão textual, o leitor mobiliza diferentes conhecimentos, conhecimento dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e dos modos de organização desse texto, o seu conhecimento de mundo, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos (CAVALCANTE, 2013).

3.7.3 EVENTOS DO 3º E 4º DIAS – Leitura e mediação (04 aulas)

Dando continuidade as atividades iniciadas no dia anterior, em que aos participantes foi apresentado o gênero conto, os alunos foram convidados a fazer a leitura dos textos **A mulher do piolho** (terceiro dia – 02 aulas) e **O grande mistério** (quarto dia – 02 aulas), em três momentos distintos. Primeiro fizeram uma leitura silenciosa, depois compartilharam uma leitura em voz alta, e, por fim, a leitura foi feita pela mediadora, em voz alta, pontuando adequadamente o texto para que os seus ouvintes pudessem compreender bem a história lida, já que a pontuação se mostrava como uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, percebida pela professora no momento da leitura compartilhada.

Entendendo que a compreensão não é um ato passivo, mas sim uma atividade de troca, de interação, de construção, em que o autor, ao produzir seu texto, pressupõe a participação de seu interlocutor (leitor/ouvinte), que, por sua vez, numa espécie de cooperação recebe e compreende o significado do seu discurso, adotando para com este discurso uma resposta ativa, uma compreensão responsiva ativa, ao término das leituras, a professora instigava os alunos a falarem sobre o texto, o que haviam entendido, a fazer as correlações entre as partes do texto e as sequências de ações, a estabelecer ligações com suas experiências de vida, a recontar o enredo oralmente e a responder as questões constituintes dos Quadros 4 e 5 a seguir. Assim, ia observando e identificando quais as estratégias ou procedimentos de leitura eles já dominavam e quais ainda não tinham familiaridade orientando-os e, conseqüentemente, ajudando-os a completar a tarefa final de cada trabalho com cada texto explorado, a qual serviria como instrumento para avaliar a compreensão responsiva ativa: recontar, em versão escrita, a história lida, relida e comentada.

O quadro abaixo apresenta as perguntas de compreensão textual que serviram como ancoragem para o trabalho com o conto “A mulher do piolho”.

Quadro 4

Atividades para compreensão do texto “A mulher do piolho”

Atividades de pré-leitura leitura (orais)

1. A palavra piolho traz alguma recordação para vocês? Quais?
2. Observe bem a imagem e tente relacioná-la ao título do texto.
3. O que o título do texto sugere? Levante hipóteses.

Durante a leitura (orais)

1. Tente descobrir, a partir do contexto, o significado de:
 - a) Circunspecto
 - b) Cioso
 - c) Diligenciou
 - d) Meticulosa
2. Em que sentido foi empregado a palavra MULHERZINHA no texto?

Atividades pós-leitura (escritas)

1. Qual a razão do aborrecimento do marido?
2. Porque, segundo o narrador, quem ouvia a mulher falar sobre o achado, escandalizava e com justa razão?
3. Qual a ideia central do texto?
4. Como podemos descrever a atitude do marido em pôr uma mordação na boca da esposa? E matá-la?

Note-se que o roteiro de perguntas apresentado no quadro está dividido em três etapas, antes, durante e após a leitura. Esta divisão está pautada nos diferentes objetivos estabelecidos para cada uma das etapas bem como na construção de cada uma das perguntas.

Assim como o quadro anterior, o quadro subsequente contém as atividades que nortearam o estudo do texto “O grande mistério”. Entretanto, vale destacar que, como dito anteriormente, esses roteiros de perguntas serviram apenas como um norte a ser seguido e não como uma receita pronta e acabada. A intenção da criação desses roteiros foi tão somente a de sistematização das atividades de compreensão.

Quadro 5

Atividades de compreensão do texto “O grande mistério”

Atividades de pré-leitura(orais)

Responda oralmente:

1. Alguém da turma, quando era menor, já aprontou alguma “arte” bem séria, que tenha levado certo tempo para os pais descobrirem?
2. Que arte foi esta? Como foi descoberta?
3. O que aconteceu depois?

Atividades durante a leitura (orais)

1. Marcar as palavras desconhecidas, procurando descobrir seus significados a partir do contexto na qual estão inseridas;

Atividades pós-leitura:

1. Enumere as ações de acordo com a ordem em que elas aparecem no texto:
 - a. () A mulher, enlouquecida, joga seus perfumes franceses no chão da sala.
 - b. () O marido ameaça despedir a criadagem.
 - c. () A família descobre de onde vem o odor.

- d. () A família percebe um cheiro estranho na sala.
- e. () A copeira e o chofer enceram o chão.
- f. () A criadagem conversa, tentando achar uma solução para o caso.
2. Qual foi a primeira suspeita para o odor da sala? Justifique sua resposta com uma frase do texto:
3. Comente sobre as tentativas dos personagens para acabar com o mau cheiro:
4. Explique o sentido da seguinte frase no texto (linha 22): “... mas ver, somente, porque o cheiro era de morte...”
5. Explique o porquê da afirmação da copeira de que a patroa tenha apelado para a ignorância (linha 38):
6. Pelo sentido do texto, o que você acredita que sejam “Carven, Patou, Fath, Schiaparelli, Balenciaga, Piguet” (linha 41)?
7. Explique o que se pode perceber sobre o comportamento da patroa a partir da expressão “contrariando seus hábitos” (linha 34):
8. De quem era a “culpa” pelo mau cheiro? Por que ela confessou?
9. Explique o sentido da frase, dentro do texto, “não fazer mais na jarra, é lógico”.

As questões que compõem o quadro acima envolvem operações discursivas como relacionar a temática discutida a experiências vividas pelos leitores, contextualização do significado de vocábulos pouco familiares presentes no texto, a articulação entre informações que se encontram na superfície do texto com outras armazenadas na nossa memória, acumuladas ao longo de nossa existência, identificação do tema central e outras que ajudam os alunos a mobilizar e interagir uma série de conhecimentos necessários à compreensão do texto lido.

Ao trabalhar as atividades propostas nos quadros de atividades para compreensão do texto, constatamos que apesar de não demonstrarem resistência às tarefas propostas para o trabalho com a compreensão, como antes acontecia, ficavam ainda muito dependentes da mediadora para realizá-las. Especialmente quando se tratava de inferir o significado de palavras e/ou expressões, ou estabelecer conexões para reconstruir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados na hora de recontar a história, o que só vem reforçar a nossa reflexão inicial de que embora a leitura e a escrita ocupem um lugar de destaque no mundo contemporâneo e que apesar de os alunos terem dedicado muitos anos de suas vidas ao estudo

e aprendizagem dessas duas habilidades, ainda possuem pouco ou quase nenhum domínio sobre elas.

3.7.4 EVENTOS DO 5º DIA - Praticando algumas estratégias de leitura (02 aulas)

Detectadas as operações discursivas que os alunos ainda não faziam uso no processamento da leitura, por exemplo, estabelecer ligações entre o título e o tema abordado em cada texto, fazer algumas inferências, contextualizar as leituras (autor, ano de publicação, editora, meio de veiculação), relacionar a linguagem verbal à não verbal, observar o modo de estruturação do texto, demos início à realização de uma série de atividades, tendo como apoio o texto **Para que ninguém a quisesse**, buscando ensinar e estimular o exercício dessas operações necessárias à compreensão leitora. Nesse intuito, partimos da ativação dos saberes já constituídos na trajetória de vida dos aprendizes, permitindo a construção de sentidos a partir da interação dos seus conhecimentos prévios com as informações novas, trazidas pelo locutor através do texto, isto é, para que apresentassem indícios de compreensão responsiva ativa. Em outras palavras, para que se posicionassem ativamente perante os textos lidos, dando-lhes, pois, uma resposta apresentada posteriormente através da produção de um relato (na modalidade escrita).

Além disso, foram ensinadas ainda operações como previsões, a partir da leitura do título e de elementos da linguagem não verbal presentes em alguns textos, antecipações através de paradas nas leituras, instigando os alunos a antecipar ações dos personagens, seleções e inferências, por meio da marcação, durante a leitura, de palavras ou expressões que causassem estranheza, procurando, a partir do contexto, inferir seus possíveis significados, além da identificação das ideias principais, estabelecer relações correferenciais e verificação de previsões, que remetessem desde os aspectos mais globais ao contexto de produção, recepção e veiculação do texto, algumas delas através da aplicação de atividades motivadoras como pode ser constatado no Quadro 6, o qual apresenta perguntas cujo propósito era justamente a prática dessas operações.

Quadro 6**Atividades de compreensão do texto “Para que ninguém a quisesse”**

1. De acordo com o texto, responda:

- a) O que levou o homem a tomar algumas atitudes em relação à mulher?
- b) Que atitudes ele tomou em relação à mulher?
- c) Como a mulher reagiu às atitudes do homem?
- d) Por que os personagens do texto são tratados por mulher e homem?
- e) Você considera as atitudes do marido “uma forma de violência”? Como agir diante de um fato dessa natureza?

2. O sentido de MIMETIZAR, no texto, é:

- A. adaptar-se aos móveis, objetos e coisas da casa.
- B. expressar-se através de mímicas.
- C. exprimir-se através de gestos.
- D. empenhar-se em dissimular doenças.

4. De acordo com o texto, podemos inferir que:

- A. todas as atitudes do homem em relação à mulher foram de respeito e carinho.
- B. apesar de todas as investidas do homem em modificar a mulher, ele continuou a seduzir os homens.
- C. a mulher reagiu às atitudes do homem e tornou-se dona de seu próprio destino.

D. as ações do homem demonstram a insegurança dele em relação à mulher.

5. Na frase: “pegou a tesoura e tosquiou-**lhe** os longos cabelos.” a palavra em negrito tem como referente:

- A. mulher B. tesoura
C.roupas D.passagem.

6. O título do texto “ **Para que ninguém a quisesse**” traz uma ideia de:

- A. finalidade B. causa
C. condição D. Adição

Das questões trabalhadas, as que se mostraram de mais fácil compreensão e facilidade para serem respondidas pelos alunos foram aquelas cujas respostas se encontravam na superfície textual. E, segundo Koch (2007), a leitura é uma complexa atividade de produção de sentidos que se realiza com base em elementos linguísticos dispostos na superfície do texto e na forma de organização textual, mas que também requer a mobilização de outros conhecimentos constituídos ao longo da vida.

Em contrapartida, as perguntas que cobravam um aprofundamento maior, exigindo que eles, enquanto leitores, mergulhassem no mundo trazido por trás das ideias do autor acessadas via texto, nas suas entrelinhas, os deixavam muito agitados por não conseguirem sozinhos chegar até as respostas. Logo, interpelavam a professora a todo o tempo, o que, a nosso ver, tem um valor positivo, já que podiam simplesmente abandonar a tarefa como tantas outras vezes o fizeram. Mas não, dessa vez não, enfrentaram suas dificuldades com coragem, numa demonstração, mesmo que inconsciente, de força de vontade de superar suas dificuldades quanto à leitura e a escrita.

3.7.5 EVENTOS DO 6º DIA – momento de atuação autônoma no processo (02 aulas)

Essas foram as últimas atividades, das que compunham todo o projeto de intervenção, realizadas na sala de aula. Era chegado o momento de os alunos caminharem, por assim dizer, com suas próprias pernas. Hora de se colocarem com mais autonomia no processo. Momento de seguir todos os passos orientados pela professora, mas dessa vez sozinhos.

Assim, mais uma vez eles seguiram todas as etapas sugeridas nas aulas dos dias anteriores: leram o conto **Felicidade clandestina**, resolveram as questões de compreensão (Quadro 7) e terminaram com a produção de um texto, cuja intenção discursiva era recontar a história nele apresentada.

De início, eles pareciam assustados, mas aos poucos foram se familiarizando com a ideia de ter de fazer todas as operações que a leitura e a compreensão exigem que sejam efetuadas, sem o auxílio da professora. E assim, gradativamente, iam se debruçando sobre o texto, se entregando ao que estavam fazendo, se esforçando para garantir o melhor resultado possível. E este empenho era visível na maioria da turma. Apenas três integrantes do grupo não demonstravam qualquer interesse nas atividades, porém esse comportamento, em se tratando desses alunos, já é uma cena corriqueira, não só nas aulas de Português mas também nas demais aulas das demais disciplinas do currículo. A professora até já tentou descobrir o(s) possível (eis) motivo(s) para tanto desinteresse, através de conversas com os jovens, entretanto não obteve muito êxito. A única coisa percebida é uma tremenda falta de perspectivas para seu futuro. É como se não acreditassem em mudanças promovidas pela escola.

O quadro que se segue apresenta as atividades que envolveram a leitura e compreensão do quinto e último texto que compôs a SD criada para servir como norte para a intervenção na sala de aula.

Quadro 7

Atividades de compreensão do texto “Felicidade clandestina”

Atividades de Pré-leitura (orais)

1. Você conhece alguma história interessante? Qual?
2. Ouviu de alguém? Quem?
3. Leu em algum livro? Sabe quem é seu autor?
4. O que mais lhe chama a atenção nas histórias?
5. Tomando como referência o título do texto, levante hipóteses: Qual será o assunto tratado no conto?

Atividades durante a leitura (orais)

Marcar e tentar inferir o significado de palavras pouco familiares presentes no texto.

Atividades pós-leitura (escrita)

1. Quem é o narrador da história? O que ela recorda em todo o enredo do conto?
2. O que causa o sofrimento e o prazer da protagonista?
3. Como a autora descreve a menina, cujo pai era dono de uma livraria?
4. De que forma a filha do livreiro demonstra sua crueldade?
5. Por que a garota odiava as outras meninas?
6. Qual foi a atitude da mãe da garota ao descobrir suas maldades?
7. A menina que narra a história afirma que a felicidade de ter o livro que tanto queria era clandestina. O que seria uma felicidade clandestina em sua opinião?
8. Qual a relação entre o título e o assunto do texto? Explique.
9. Imagine que você, por alguma razão, tivesse que contar a história narrada no texto que você leu para alguém que não a conhece. Como você a contaria? Conte-a nas linhas abaixo do início ao fim com todos os detalhes que você lembrar.

3.8 Registrando a compreensão

Como já foi dito anteriormente, ao final de cada leitura efetuada e das atividades realizadas a partir delas, os alunos fizeram um reconto da história lida por meio de um texto escrito, através do qual deveriam demonstrar indícios de compreensão responsiva ativa.

Ao escrever um texto, quem o produz tem que tomar algumas decisões, considerando o que quer dizer, para quem vai dizer, em que gênero, que linguagem vai usar, para que seu propósito seja alcançado, isto é, para que seu provável leitor, guiado pelas pistas por ele deixadas, consiga interagir com suas ideias, assumindo uma postura ativa perante elas, respondendo-as de alguma forma, mesmo que esta se dê no silêncio. A essa postura Bakhtin denominou compreensão responsiva ativa, como já foi explicitado no capítulo 1.

Logo, esperava-se, ao término de todo o processo de intervenção, que os alunos adquirissem mais experiência quanto à atividade de compreensão, que aprendessem e fizessem uso de todas as operações discursivas realizadas no ato da leitura, para que, assim,

tivessem mais autonomia na hora da construção dos significados dos textos, constituindo-se como sujeitos ativos nessa construção. Aliás, essa é a postura sempre esperada para um leitor ativo e é para isso que nós professores preparamos nossos alunos, para serem leitores maduros, experientes e críticos, prontos para encarar os desafios impostos pelos escritos, considerando não só seu processo de produção como todo o seu contexto de circulação e recepção, haja vista ser a leitura uma atividade de cooperação entre escritor e leitor.

Assim, além do que registramos ao longo do processo de acompanhamento das atividades de leitura, pois todo o processo foi analítico e avaliativo, optamos por descrever e analisar produções escritas dos alunos, onde procuramos encontrar indícios de que eles interagiram de forma ativa com os textos lidos. O resultado dessas análises será apresentado mais adiante, no próximo capítulo.

Seção 4

4. DA CONTINUIDADE NA ANÁLISE DO CORPUS ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciemos essa conversa informando que o objeto tomado para análise foi o texto, por entendermos ser o texto “o campo natural para análise de todos os fenômenos da comunicação humana” (ANTUNES, 2010, p. 55), devendo por esse motivo ser o centro de todo e qualquer estudo sobre a língua, afinal a comunicação verbal acontece essencialmente através de textos (escritos ou orais).

No entanto, cabe-nos esclarecer que, em sendo o texto um objeto de grande complexidade, dado a quantidade de fenômenos linguísticos que nele pode aparecer, houve a necessidade de se fazer um recorte, visto ser quase impossível analisar tudo em um texto.

Como o foco da nossa análise era a compreensão – insistimos –, objetivo maior de toda leitura de qualquer texto, nos pareceu mais pertinente focarmos nossa análise na dimensão global do texto, no exame do texto como um todo.

4.1 A SELEÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus*, objeto de análise dessa pesquisa, foi coletado em sala de aula. A realização de atividades distintas, antes, durante e após a leitura de cada um dos contos selecionados para o desenvolvimento do trabalho proposto nesta pesquisa, envolvendo os aspectos textuais referentes à sua dimensão global e conseqüentemente à sua compreensão, culminava sempre com a produção escrita, por cada um dos alunos, de um texto cujo propósito era recontar o enredo lido e compreendido, considerando como seu possível interlocutor alguém que nunca tivera tido qualquer contato com aquele texto ou conhecimento da história nele contada, evitando-se, assim, cair no velho hábito de se criar um texto “do nada para ninguém”. Foram justamente essas produções que serviram de *corpus* para nossas análises.

A intenção era reconhecer nessas produções elementos que trouxessem indícios de uma compreensão responsiva ativa por parte desses leitores, demonstrando que apreenderam e

puseram em prática as operações discursivas estudadas durante todo o processo de intervenção . Dito de outra maneira, que nas suas produções, demonstrassem ter alcançado a proposta do autor de cada conto, a compreensão de suas ideias, preparando-se para dar-lhes uma resposta, efetivando, desse modo, o processo de comunicação, essencialmente dialógico.

Nesse intento, antes de se iniciar todas as leituras propostas, expusemos aos alunos-colaboradores a finalidade daquelas leituras e das atividades que as acompanhavam, para que pudessem centrar suas atenções naquilo que realmente era de interesse naquele momento e, principalmente, que estivessem a par da finalidade de cada leitura e de cada atividade. Até mesmo para reforçar que toda leitura tem uma finalidade e que esta define o modo de ler.

4.2. AS ANÁLISES DO *CORPUS*

Neste tópico faremos as análises dos textos que compuseram o corpus coletado para avaliar a compreensão leitora dos participantes à luz da bibliografia usada nesta pesquisa. Mas, antes de iniciarmos as análises, façamos um esclarecimento: a autoria dos textos analisados será mantida em sigilo por questões éticas e por entendermos que sua exposição poderia constranger seus autores de alguma forma. Assim sendo, à autoria de cada texto será atribuído um nome fictício, através do qual identificaremos cada aluno.

Outra informação que nos parece pertinente partilhar é que foram utilizadas apenas seis produções como amostra representativa de todos os textos produzidos pelos alunos (um universo de 28 produções textuais), já que a análise de todos eles não seria possível no espaço e tempo destinados a este trabalho.

As produções escolhidas foram aquelas feitas a partir das atividades envolvendo a leitura do último conto explorado em sala, Felicidade Clandestina, porque aquelas produzidas a partir das leituras dos quatro primeiros textos, Lições de amor, A mulher do piolho, O grande mistério e Para que ninguém a quisesse, pareciam versões escritas (cópias) do enredo comentado e recontado oralmente pela professora ao final dos trabalhos com cada um dos textos. Só na leitura e na realização das atividades do último conto, não houve envolvimento da mediadora, visto que aos alunos foi dada a oportunidade de realizá-las de forma independente, sem intervenções da professora. Nota-se, portanto, que a seleção dos textos já foi fruto de análise.

É também importante ressaltar que logo no início dos trabalhos de intervenção houve muita resistência dos alunos já desde a aplicação do questionário-pesquisa à medida que

faziam muitas reclamações. Entretanto, à medida que avançávamos com os trabalhos, as reclamações iam cedendo espaço para o envolvimento cada vez mais participativo dos alunos que agora começavam a questionar e perguntar sobre significados de palavras desconhecidas presentes nos textos lidos, a relacionar as histórias com experiências vividas ou testemunhadas por eles ou a querer antecipar as ações que compunham os enredos. Isso foi observado em quase todos os alunos, já que três alunos se mantiveram isolados durante todo o tempo. Quase todos porque dois deles até tentavam se envolver, porém diante da mais ínfima dificuldade que encontravam seja na leitura ou nas atividades em torno delas, desistiam e, por mais que a professora tentasse convencê-los do contrário, não obtia êxito, eles se negavam a voltar a participar, alegando dor de cabeça ou outra desculpa qualquer. Um terceiro, por sua vez, não demonstrava qualquer interesse em, pelo menos, tentar ler, simplesmente parecia alheio a tudo. A professora até tentou convencê-lo, como tantas outras vezes o fez, a não se comportar como mero figurante na sala de aula, mas de novo não obteve sucesso.

Contudo, há explicações plausíveis para justificar esses lamentáveis episódios muito mais corriqueiros do se pensa, em se tratando de sala de aula de escolas da rede pública de ensino. As possíveis causas desses eventos tão tristes são, por um lado, a falta de perspectiva para o futuro com a qual os aprendizes chegam às escolas, aliada a isso a falta de compromisso das famílias para com suas crianças e adolescentes. Por outro lado, as escolas e os professores, por sua vez, não oferecem nenhum estímulo para despertar nesses alunos o gosto pelo estudo. A maioria das escolas não conta com a mínima estrutura necessária a uma instituição tão importante na vida e na formação de cada cidadão. Quanto aos docentes, é cada vez menor o número de professores que investem em qualificação profissional, e, assim, ministrando suas aulas nos mesmos moldes de quando ainda estavam sentados do outro lado da sala, com didáticas e conteúdos ultrapassados, não só no sentido de antigas práticas mas também porque o contexto e as demandas sociais são outras, que em nada acrescentam a vida de cada um dos sujeitos que ali se encontram, como se as necessidades de outrora fossem as mesmas de agora.

Feitas todas as observações necessárias, passemos então às análises propriamente ditas das produções dos alunos, a fim de buscar nelas traços de compreensão responsiva ativa.

4.2.1. Primeira análise: Texto 1 (JA)

No processo de compreensão de um texto mobilizamos uma gama de experiências construídas histórica e socialmente a fim de emitirmos uma resposta, uma reação, a um determinado discurso, numa dada esfera da comunicação verbal, já prevista pelo locutor que no texto demarca sua posição social, seu julgamento de valor. Essa resposta, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, denomina-se compreensão ativa. Assim, compreender significa atuar com seu interlocutor. Desse modo, ao ler um texto estamos, na verdade, dialogando com nosso interlocutor com o qual temos contato por meio dos enunciados.

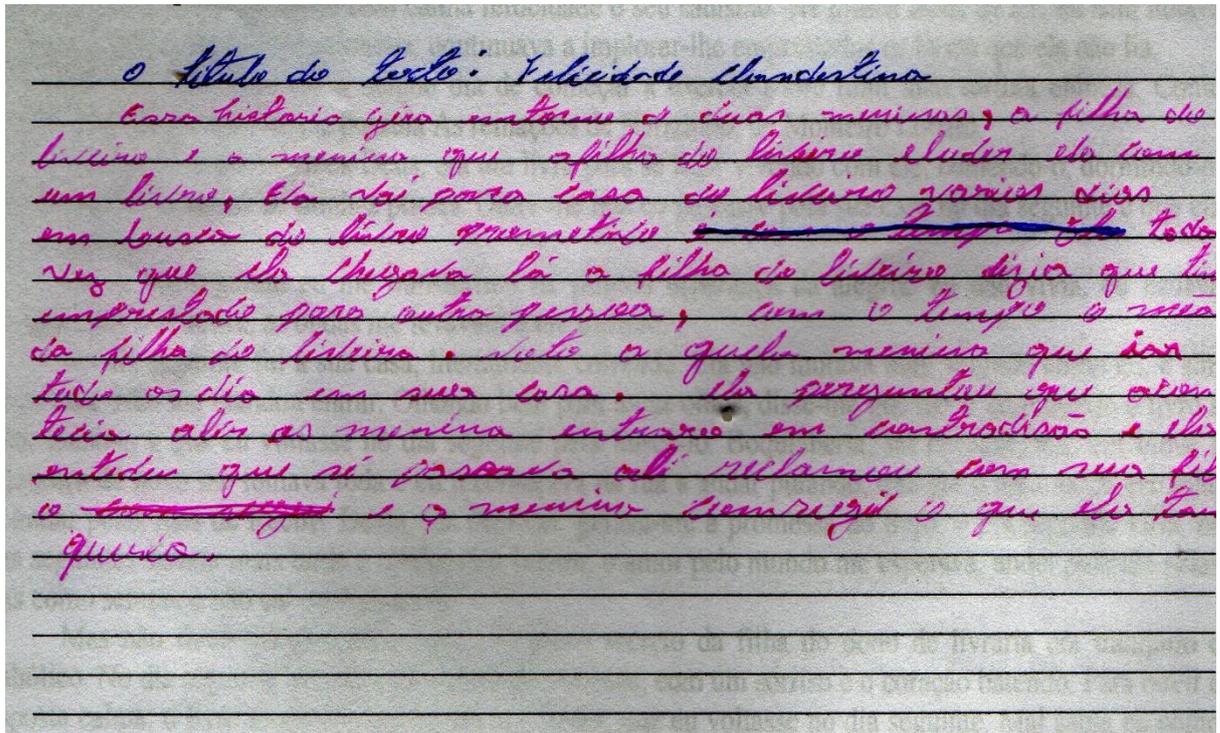
Nessa perspectiva, podemos dizer que a reação do leitor/ouvinte sempre será ativa, pois, segundo as ideias bakhtinianas, até mesmo seu silêncio já se configurará como uma resposta ao seu interlocutor.

Desse modo, ao analisarmos o texto de JA (Fig. 1), constatamos que nele há indícios de compreensão ativa, pois ao falar sobre o comportamento das meninas, protagonistas da trama, diz que elas entraram em “*controvérsia*”, tendo sido esse o motivo pelo qual a mãe de uma delas teria descoberto o que estava acontecendo. Porém, em nenhum momento, no texto original, aparece esse vocábulo, o que já indica inclusive uma avaliação do que era lido, um posicionamento. Vejamos a passagem do texto que apresenta esse episódio:

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

Agora obsevemos a figura 1:

Figura 1



Note-se que JA interage com o locutor, tomando um posicionamento. Provavelmente, em suas experiências sociais, já tenha vivido ou presenciado cena parecida, já que é comum em situações como a mostrada na narrativa que os sujeitos envolvidos entrem em contraversão. Ou ainda que JA tenha se guiado pelo sentido dicionarizado das palavras que formam a expressão *pouco elucidativas*. O fato é que, de um modo ou de outro, demonstrou ter compreendido a proposta do locutor, o que pode ser reforçado quando, logo no início do texto, diz que a filha do livreiro (queria dizer dono da livraria) iludia a outra menina. Nesse trecho está fazendo menção ao fato de ela fazer a outra ir diariamente à sua casa sob a promessa do empréstimo do tão sonhado livro, quando em verdade tudo fazia parte de um maldoso plano de vingança.

4.2.2. Segunda análise: Texto 2 (JV)

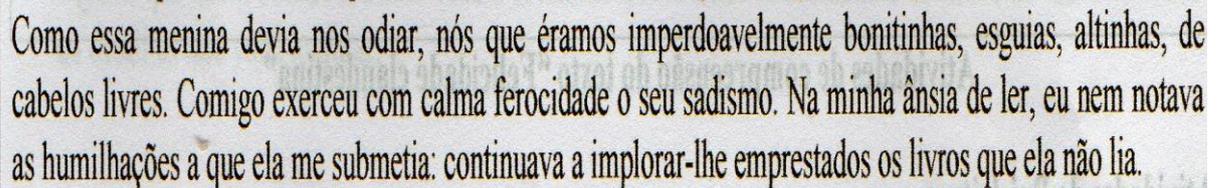
Nessa produção (Fig. 2), uma das marcas do produtor que aponta para uma compreensão ativa pode ser notada na passagem “*tinha uma menina que era gorda sardenta que se achava diferente das outras meninas*”. Esse é o julgamento que JV faz a partir da comparação feita pelo narrador entre essa personagem e as demais. Quando a caracteriza com

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

adjetivos como gorda, baixa, sardenta, cabelos excessivamente crespos, busto enorme, enquanto as outras eram bonitinhas, esguias, altinhas e de cabelos livres, o autor leva o leitor a pensar em exclusão. Parece ser justamente isso que entende JV ao dizer que ela sentia-se diferente. Veja-se que não há essa afirmação no texto, porém há pistas que nos levam a chegar a essa conclusão, como pode ser observado nos trechos a seguir, retirados do texto origem:

Percebemos, assim, que houve uma ancoragem no texto, uma reelaboração e encapsulamento de ideias em um segmento que resumia uma série de informações, numa possível consequência.

Além desse fato há outros no enredo que contribuem para esse entendimento, como o



Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

fato de humilhar constantemente as colegas, como se isso a fizesse se sentir melhor. Observemos a figura 2 que ilustra todas as observações feitas:

Figura 2

B: A história conta que tinha uma menina que era gorda e diferente que se achava diferente das outras meninas e também ela era maldosa, e tinha outra menina que sentia uma paixão pelo um livro e a menina mendiga e na casa da menina mal pediu o livro a menina gorda filava só enganando a outra menina até que uma mãe da menina gorda estranhou a ida da menina todo dia lá e pediu explicações para a menina gorda a mãe da menina gorda falou que o livro nunca saiu de lá da casa dela e pegou o livro e deu a menina e disse a ela que ela podia ler quando ela quisesse e a menina foi contente e na casa chegou em casa fez de conta que não estava com o livro e ela ficou muito feliz

4.2.3 Terceira análise: Texto 3 (RC)

Há na produção de RC pelos menos quatro trechos que apresentam marcas de indícios de compreensão ativa.

Ao utilizar o modalizador “só” na expressão “*só conseguia ser feliz fazendo maldade e as coisas escondida*” (Fig. 3), RC demarcou seu julgamento de valor sobre as atitudes da personagem, respondendo ativamente ao discurso do seu interlocutor que parece fazer questão de afirmar e reafirmar a todo o tempo o quão perversa e cruel era a menina, filha do dono da livraria. Ora, se todos buscamos fazer aquilo que nos dá prazer, que nos faz felizes, e ela só buscava fazer maldades era porque a maldade era condição para sua felicidade.

Uma outra demonstração de posicionamento frente à leitura do texto base está visível no trecho “*sua amiga nem desconfiava que ela estava tirando sarro de sua cara*”. A expressão “tirar sarro” é uma expressão popular cujo significado, de acordo com o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa Scottini (2009, p. 489), significa *rir-se de alguém, ridicularizar*. Logo, a intenção da menina para com as outras era justamente essa, de rir delas, expondo-as a humilhações como uma forma de vingança só por se sentir diferente.

Também se percebe traços de compreensão ativa quando RC nomeia uma das personagens centrais, chamando-a de Laura, quando no texto base o autor sempre que referi-se a elas, usa um termo generalizante: menina.

E, por fim, há vestígios de que RC responde ativamente ao texto lido quando diz, em sua produção, que sua mãe se “intrometeu” ao referir-se à atitude da mãe na cena em que descobre o que está se passando, após estranhar a presença constante daquela menina à porta de sua casa. E, atentando para o fato de que a palavra intromissão, segundo consta no Dicionário Escolar de Língua Portuguesa Scottini (2009, p. 319), pode denotar “introdução de alguém indevido”, isto é, entrar em uma conversa alheia sem permissão, parece ser justamente esse o sentido adotado por RC para denominar a ação da personagem. Provavelmente é a maneira como em seu cotidiano interpreta ações como a exemplificada.

Vale lembrar que essa é uma das estratégias utilizadas na hora de compreendermos uma leitura, estabelecer ligações de nossas experiências de vida com aquilo que o texto traz em seu conteúdo, pois, segundo Cavalcante (2013, p. 20), “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. Tudo isso acontece porque o texto é um evento através do qual os sujeitos sociais interagem, considerando não apenas os elementos linguísticos presentes no texto mas também suas práticas comunicativas, sua história e cultura para construir os prováveis significados dentro do evento comunicativo (KOCH, 2011).

Para melhor entendermos todas as reflexões feitas sobre o texto, leiamos a produção de RC ilustrado na figura 3 a seguir:

Figura 3

A buxetela falava de uma menina que se conseguia ser feliz fazendo maldade e as coisas escondidas ela se abria diferente de seus colegas, um dia uma de suas foi a sua casa com a esperança de pegar o livro emprestado mais ela a menina filha do dono da livraria, ela falou para a menina que foi a sua casa que o livro não tá com ela, falou que voltasse outro dia. Sua amiga nem desconfiou que ela estava tirando livro de sua casa, e no dia seguinte ela voltou a sua casa, pediu o livro de novo, mais sua colega novamente diz que não estava com ela.

Ela nem desconfia da menina que não queria dar o livro. Não sabia que sua mãe silenciosamente estava a vigiando sua conversa com sua colega. Então sua mãe se emborou e perguntou: Como é que você não está com o livro se você nem lê? Ela ficou calada e sua mãe continuou falando: você vai emprestar o livro agora mesmo e entregar o livro a Laura que era o nome da menina que estava em pé na porta. Ela sua mãe foi lá dentro pegou o livro e o entregou, em suas mãos, ficou sem palavras, foi para casa e leu algumas linhas que gostou muito, fechou o livro, e foi para a casa inventou qualquer coisa para não ler o livro e foi comer. Fingia que o livro não existia, depois abriu alguns estantes, mas depois fechou, deixou o livro de lado, o livro clandestino é que era a sua maior felicidade.

Sua felicidade sempre era ser clandestina. Para ela as vezes ela se sentava na rede com o livro aberto no colo, sem ler nem tocar, ela não se sentia mais uma menina, e sim uma mulher com seu amante.

4.2.4 Quarta análise: Texto 4 (RK)

Ao recontar o enredo da história lida (Fig. 4), RK traz seu posicionamento em relação à filha do dono da livraria, apresentando-a como uma menina feia e invejosa, provavelmente o que o levou a pensar assim foram as descrições física e psicológica dessa personagem na narrativa. Entretanto, esse é seu ponto de vista particular, pois o locutor não afirma isso em momento algum, como podemos observar nos trechos abaixo, retirados do texto base, que apresentam algumas características físicas e comportamentais da personagem citada.

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho

Todavia é preciso destacar que o autor tinha suas intenções ao descrevê-la assim, pois, de acordo com Antunes (2010, p. 70), “não existe neutralidade nas atividades de linguagem”, tudo tem um propósito. Sendo assim, “nada do que se diz é totalmente despojado de alguma intenção, seja ela clara, declarada, seja ela velada”. Nesse sentido, compreender um texto significa reconhecer esse propósito. Nessa perspectiva, os elementos verbais e não verbais servem como pistas deixadas pelo locutor, ao produzir o texto, para levar seu interlocutor ao reconhecimento das suas intenções. A autora diz ainda que “toda ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa”, isto é, tem sempre a pretensão de fazer com que o interlocutor comungue e concorde com as ideias do locutor.

Ao interpretar a ação da mãe ao perceber e ficar surpresa com a postura e o comportamento da filha como uma atitude de quem estava tomada pela revolta, deixa outro indício de que adota uma postura de respondente à leitura. Poderia ter utilizado outras palavras para adjetivar a postura da mãe frente aquela situação, mas optou por usar a forma nominal “revoltada”, como se quisesse, por meio da ação da mãe, demonstrar o seu próprio posicionamento diante de uma situação como a retratada no texto base.

Todos esses indícios podem ser conferidos na leitura da produção de RK, ilustrada abaixo.

Figura 4

contava que era uma história de uma menina feia e insegura e suas amigas superiores a ela. Essa menina tinha uma sorte que as outras não tinham um pai como de uma distração. Porém, ela não compartilhava isso com as amigas porque era muito insegura e ela iludia a menina com promessas falsas, e a menina muito esperanzada nunca desistia até que um dia as duas mal descoliam a permissão da menina e ficava surpresa com a filha que tinha. Realmente a mal resolveu dar finalmente o livro emprestado e a muito ~~depois~~ Feliz com uma menina dando-
Tina

4.2.5 Quinta análise: Texto 5 (WV)

Apesar de inserir outros elementos à trama, informações que não foram fornecidas na narrativa, como dizer que os fatos se passaram em uma escola do Recife, WV demonstra ter conseguido dialogar com as ideias do autor via texto (Fig. 5). Chegamos a essa conclusão pela forma sensível como se refere à menina enganada pela outra criança: *pobre garota*. Essa expressão revela, por parte do leitor, um sentimento de pena da garota iludida, por um lado, e de repúdio às atitudes da outra garota, por outro. Isso revela, claramente, a instauração de um diálogo estabelecido entre leitor e autor, via texto, em que o segundo parece ter conseguido a pretensa adesão do primeiro ao seu ponto de vista sobre a temática abordada.

E o que é a compreensão senão a produção de sentidos, sendo estes construídos por meio da interação da tríade autor-texto-leitor, em que o primeiro externa suas ideias, seus pensamentos, suas opiniões através da produção de um texto, oral ou escrito, esperando que o terceiro elemento que compõe a tríade, interaja com aquelas ideias ali expressas e vá reconstruindo os sentidos ali postos, num trabalho de cooperação.

Insistimos em dizer que a compreensão não se dá apenas através do conhecimento dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas é produto de sua interação com outros conhecimentos adquiridos pelo leitor em sua trajetória de vida, uma vez que, nas palavras de Antunes (2010, p. 76), “tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana de interação verbal”.

Para visualizar as observações acima relatadas, leia-se o texto de WV, representado na figura 5 logo na sequência.

Figura 5

Em uma cidade localizada em Recife
 havia uma garota gorda, baixa e de cabelos
 escuros um pouco ruiva. Já as outras garotas
 magra e alta, o pai da garota tinha uma
 livraria mas ela não ligava, mas a garota
 não pra emprestar um livro só dava um
 cartão-postal da livraria do pai.
 Um dia a garota resolveu brincar com a máquina
 disse a ela que iria emprestar o livro as relações
 de navio de montagem também a garota pensou
 e o livro da minha vida. No dia seguinte
 a pobre garota foi a casa dela toda feliz cheia
 de esperança e teve a notícia que o livro já
 estava com uma amiga vultuosa.
 Os dias passavam e nada do livro,
 tinha dia ali que ela disse de fazer aqui
 pela manhã. Você só um atende
 ali que um dia quando a garota foi na casa
 da máquina a mãe da garota logo disse não o que
 estava acontecendo e ouviu a filha dizer que o
 livro não estava mais com ela sua mãe logo
 disse como pô esse livro nunca saiu dessa casa
 e o emprestar a pobre garota e lhe disse pode
 ficar o tempo que quiser. A garota saiu
 pulando de alegria toda feliz com seu livro.

4.2.6 Sexta análise : Texto 6 (DM)

Há na produção de DM (Fig. 6) pelo menos dois indícios de que a compreensão foi realizada com sucesso, ou seja, que o propósito comunicativo, “o cerne da compreensão discursiva” (ANTUNES, 2010, p. 70), foi reconhecido. O primeiro representado pela expressão “*deu-lhe um carão*” e o segundo no trecho “*mas sempre ela inventava uma história*”.

A primeira é uma expressão coloquial muito utilizada por alguns ao se referir à atitude de alguém ao brigar com outro ou reclamar de alguma coisa. Portanto, entendemos que ele a usou por compreender que a mãe da menina, ao tomar conhecimento dos acontecimentos, repreendeu a filha, falando-lhe de forma mais dura, “*deu-lhe um carão*”.

Quando diz “*mas sempre ela inventava uma história*”, deixa claro seu entendimento de que a menina sempre mentia para outra. Como não tinha intenção de emprestar o livro, a cada ida da outra garota a sua casa, na esperança de que a promessa fosse cumprida, inventava uma desculpa diferente, para continuar colocando em prática seu plano de vingança.

Parafraseando Antunes (2010), devemos partir daquilo que é dito na superfície do texto, apoiando-se em uma palavra ou expressão, e nas suas entrelinhas para chegarmos aos sentidos que não estão expressos de forma explícita. Segundo ela, “do dito é que se parte para o não dito; ou para os diferentes tipos do dizer implícito” (ANTUNES, 2010, p. 79).

Assim, pode-se concluir que, ancorado em informações explicitamente expressas na superfície do texto base e apoiado em impressões constantes em suas entrelinhas, DM foi criando suas próprias impressões e, conseqüentemente, construindo sentidos.

Dessa feita, quando afirmamos, no início dessa análise, que havia indícios na produção analisada de que a compreensão teria sido realizada com sucesso, nos apoiamos no princípio de que “o texto que construímos é uma resposta ao que supomos ser a pergunta do outro” (ANTUNES, 2010, p. 32). Logo, ao identificarmos essa pergunta, esforçamo-nos para tentar repondê-la. Isso caracteriza o dialogismo, defendido por Bakhtin (1997) como a essência da linguagem.

O texto de autoria de DM, tomado como objeto dessa análise, está representado na figura 6 a seguir.

Figura 6

Eu entendi que esse menino lá
 era guarda e pelas ruínas ele levava
 nos seus bolsos bolas poro jogar
 um jogo o seus colegas seus amigos
 a pedron os seus livros que ele não
 usava emprestado mesmo sem usar ele
 não emprestava ele disse que tinha
 vários coleções pois na por do
 no de um jogo de livros
 então ele disse o seu colega que
 jogava o seu jogo poro que ele
 emprestava o livro ele iria todo
 dia em sua casa mais sempre ele
 imitar o um histora de que
 sua mãe perceber que sua foliga
 todo dia he sua foliga e he he
 perguntou ele a plutar o simlano
 o que he ali seu filho deu-lhe um
 corao e volu o livro o seu foligo
 o menino pegou o livro e he he
 poro isso e ele he he he he he
 com um livro e sem uma mulher
 com seu ontra.

Em síntese, considerando as reflexões de Bakhtin, que defende o enunciado como produto da interação social, em que o sujeito utiliza o enunciado para imprimir seu ponto de vista, interações essas estabelecidas através de inter-relações recíprocas e orientadas, mas que não excluem uma contra-ação, que se configuram como atitude responsiva ativa, pode-se dizer que as seis produções ora analisadas apresentam traços de dialogicidade e de responsividade, na medida em que seu discurso é atravessado por outros discursos anteriores, aos quais reage de forma ativa crítica, numa demonstração de autonomia.

Considerações finais

A realização deste trabalho de pesquisa foi uma experiência muito rica tanto profissionalmente quanto pessoalmente. A partir dela pude, enquanto professora-pesquisadora fazer algumas reflexões, lançando um olhar crítico sobre a minha conduta em sala de aula enquanto mediadora do saber, ato que nunca imaginei pudesse ser tão difícil. Em especial, tive a oportunidade de lançar uma pequena semente que pode fazer brotar futuramente resultados significativos, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a compreensão de textos.

Apesar de ter a consciência de não ter atingido cem por cento do objetivo almejado, fazer com que todos os alunos manifestassem uma compreensão ativa, que demonstrassem maturidade perante as atividades realizadas com os textos trabalhados, só o fato de levá-los a não abandonar a tarefa de ler um texto buscando sua compreensão, como muitos faziam diante de qualquer obstáculo que encontrassem, já se mostrou como um resultado muito positivo, e isso tem feito uma diferença enorme na minha atividade docente.

Outra constatação importante é que no início do trabalho de intervenção, desde a aplicação do questionário-pesquisa, houve muita resistência dos alunos que faziam muitas reclamações, mas, à medida que avançamos com os trabalhos, essas reclamações iam dando lugar à participação dos alunos, os quais se envolviam cada vez mais nas atividades, perguntando, questionando, estabelecendo relações. E tudo isso resultou em alunos mais soltos, mais participativos, menos resistentes, e o mais importante, mais independentes nas atividades de compreensão leitora, procurando colocar em prática as operações ensinadas e aprendidas durante todo o trabalho de intervenção.

A realização dessa pesquisa mostrou que quando se traça um objetivo e planeja os caminhos para se chegar a ele, as pedras que surgem no meio do caminho devem ser vistos como são meros obstáculos a serem ultrapassados, e que, com perseverança, persistência e foco, pode-se chegar lá. E que, apesar das dificuldades enfrentadas durante todo o seu desenvolvimento, o resultado alcançado foi motivador. Por exemplo, nas análises feitas a partir das produções dos alunos é possível perceber claramente os efeitos do trabalho desenvolvido, na medida em que demonstram ter apreendido o que lhes foi ensinado, apresentando indícios, ainda que bastante incipientes, de compreensão ativa, respondendo de forma crítica aos textos por eles lidos, coisa que antes da intervenção não conseguiam fazer sem que a professora intervisse.

O exposto deixa claro que é possível mudar a realidade da educação pública em nosso país. Para isso, é necessário que, por um lado, que os professores tenham mais consciência da importância do seu trabalho na vida e na formação social de tantos jovens e crianças, que, muitas vezes, não têm nenhum estímulo para enfrentar as adversidades que a vida lhes impõe, podendo a escola ser um diferencial na vida desses sujeitos. Por outro lado, que a educação brasileira seja tratada com mais respeito pelos gestores públicos, com reconhecimento e valorização do trabalho dos profissionais da educação para que se sintam motivados e com condições de desenvolver um trabalho com mais qualidade.

Em relação à responsabilidade dos professores, apenas consciência não é o bastante, é preciso ainda que estes profissionais busquem sempre atualizar seus conhecimentos, participando de cursos de formação, de congressos, cursos de especialização. E o indispensável: que tentem aplicar na prática aquilo que aprende na teoria, mas, para isso, precisam ser ajudados, pois muitas vezes o que lhes falta não é vontade, mas, sobretudo, oportunidade. Como investir em formação com salários tão defasados, com carga horária de trabalho tão extensa?

Provavelmente, se a realidade desses profissionais fosse outra, certamente teriam mais condições de desenvolver um trabalho mais produtivo, de formação de sujeitos bem preparados para exercer seu papel de atores sociais, participando ativamente da sociedade onde estão inseridos, por meio da linguagem que os constituem e pela qual são constituídos.

Tenho a convicção de que os resultados alcançados ao final dessa pesquisa ainda são bem tímidos, o que pode ser considerado normal já que os alunos não estão habituados ao tipo de trabalho nela elaborado, porém acredito que esse tipo de trabalho possa proporcionar a inscrição de sujeitos mais ativos nas práticas de linguagem.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail . **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Em santina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- _____.Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduções de Michel Lahud e Yara Frateschi Vierira. 11. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente**. São Paulo. Global Editora, 2009.
- BRANDÃO, H. N. Análise do discurso: Leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. **Discursos e análises**. Salvador, Universidade Católica de Salvador, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** . Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC, 1998.
- _____. **PDE : Plano de desenvolvimento da Educação : Prova Brasil ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em 03/08/2014.
- CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalho de Lingüística Aplicada , no- 23, jan/jun. 1994. Campinas (SP)
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.) . Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DIAS, Luzia Schalkoski; GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Estudos Linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa**. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Ana Beatriz. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba: IbpeX, 2008.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais: um estudo de caso**. Maceió: EDUFAL, 2011.

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

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU , 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola EDITORIAL, 2008.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 1997.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PORTELA, Girlene. A leitura e a escrita na escola: desafios e propostas para o professor de língua e redação. In: GERHARDT, Ana Lopes Magela (orgs). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP. Pontes EDITORES, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Subjetividade, cidadania e Emancipação**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, n.9, p. 139-146, Junho, 1991.

SCOTTINI, Alfredo (comp.). **Dicionário de Língua Portuguesa**. Blumenau, SC. Todolivro Editora, 2009.

SILVEIRA, Inez Matoso. Leitura- aspectos e abordagens. In: CAVALCANTE, M. Auxiliadora S.; FREITAS, Marinaide L. Q.(orgs). **O ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais** – Eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literaura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo. Ática, 2002.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Interação posta e subentendida: o ethos especular**. Revista Odisseia. PPGEL/UFRN, N ° 7 [d e z 2 0 1 1]. Disponível em: <http://ufrn.emnuvens.com.br/odisseia/article/view/201>. Acesso em: 13/08/2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor**. Maceió: Edufal, 2002. p.17-31

ANEXOS

2ª Parte

1.

O que costuma ler?	Onde?	Com que frequência?
<input type="checkbox"/> Revista	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> jornais	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> livro didático	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Gibis (ou HQs)	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> textos na internet	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> literatura(poesia, conto, fábula, etc.)	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Bíblia	_____	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> outros. Quais?		<input type="checkbox"/>

1.todos os dias 2. somente nos fins de semana 3. nas férias 4. quando tenho que fazer trabalhos escolares 5. quase não leio

2. Como você adquire os livros que lê?

biblioteca da escola empréstimo de amigos compra (internet, livrarias)

Outras formas?

3. O que você já leu na biblioteca da escola? Por quê?

4. . Por que você lê?

Porque vejo as pessoas em casa lerem
influência dos professores

gosto/costume

5. Se você não tem o hábito de ler, marque o motivo abaixo.

falta tempo falta interesse por dificuldade no entendimento não gosta. Por
quê?

6. Você acha que a leitura é importante pra sua vida?

sim não

Por quê?

7. Seus pais têm hábito de ler?

sim

não, apesar de saberem ler

não sabem ler

8. O que seus pais costumam ler?

9. Na escola, em quais disciplinas você costuma fazer leituras?

português Matemática Ciências História Geografia
Artes Ensino Religioso Educação Física outra. Qual?

10. Você se considera um leitor:

bom regular ruim

Por quê?

ANEXO B

Leitura 2

A adolescência é a fase em que muitos jovens despertam para o primeiro amor. No entanto, eles nem sempre estão seguros se esse amor é correspondido, e isso gera uma grande insegurança. No texto a seguir, dois jovens, Irineu e Marina, estão vivendo seu primeiro amor e decidem revelar suas emoções diante dessa situação. Leia-o.

Primeiras lições de amor

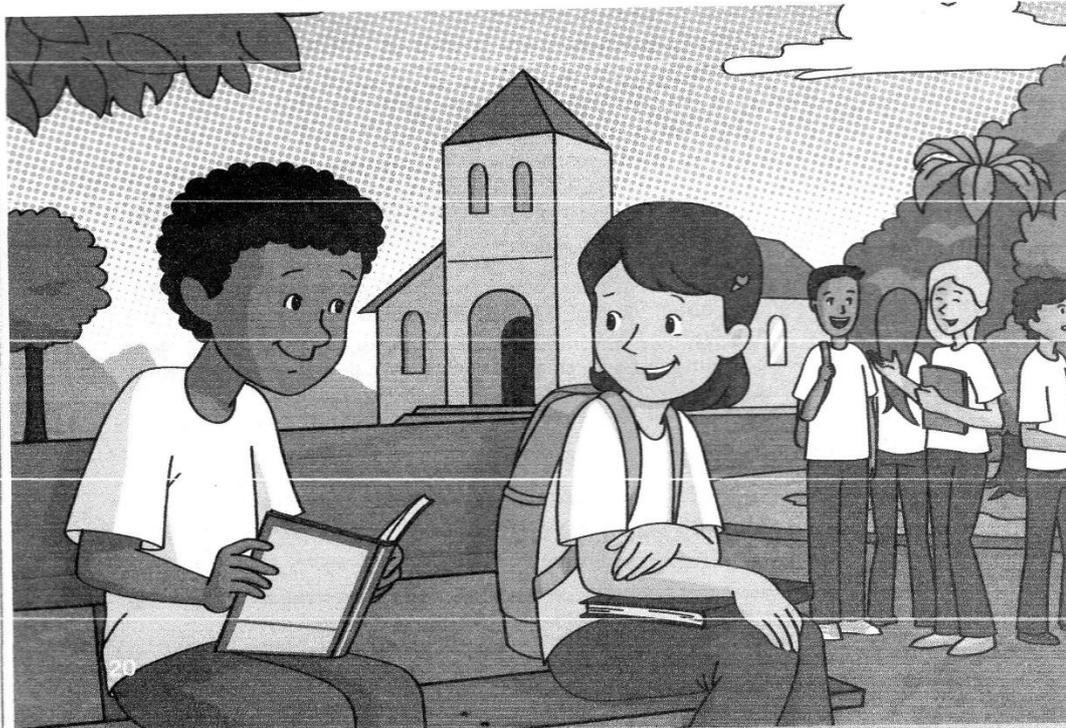
[...]

Como todas as tardes, antes de recomeçarem as aulas, a turma da 7ª série se reuniu na Praça da Catedral. Irineu chegou primeiro, querendo que Marina fosse a segunda. Marina vinha pisando nas nuvens, sonhando meio acordada, e se atrasou. Quando chegou, metade da sala já estava ali num papo firme. Falavam de aulas, de provas, de música, de festinhas, de futebol e dos namoradinhos da escola. Embora já tivessem os planos definidos, não estava fácil executá-los. Meninos e meninas se agrupavam no centro da Praça. Alguns casais estavam um pouco mais distantes, com os namorinhos já encaminhados.

Irineu sentou-se em um banco mais distante. Com um livro aberto, fingia estar lendo. Assim ficaria mais fácil pra Marina disfarçar, soltar-se da turma e vir sentar com ele.

Marina estava de pé e conversava com duas amigas, mas seus olhos procuravam os de Irineu. Falava pouco e nem se dava conta do que ouvia. Logo, deu uma desculpa qualquer e saiu. Foi sentar-se no mesmo banco de Irineu. Tímidos, muito sem jeito no início, então ela se interessou pelo livro que ele fingia ler e puxou assunto. ▶

7ª série ■ atual 8º ano do ensino fundamental II.

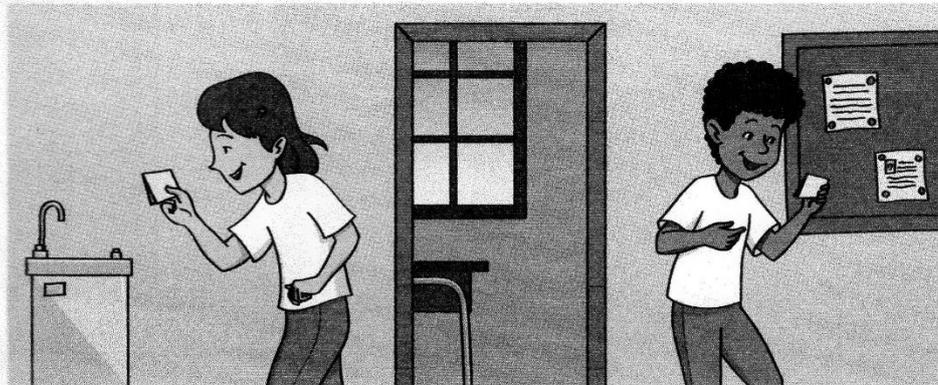


Marina e Irineu, sentados um ao lado do outro, muito animados, sorriam e falavam de tudo: das flores do jardim, um pouco secas por falta de água, da sombra gostosa da árvore perto do banco, do sino da Catedral que tocava triste como se fosse anúncio de morte, da festa de quinze anos da amiga Flávia no próximo sábado, de tudo, menos do namoro. O tempo passou rapidamente. Logo, o relógio da Catedral bateu treze horas e todos se levantaram quase ao mesmo tempo, por força do hábito. Marina tentou se atrasar um pouco, olhou bem nos olhos de Irineu e ele nos dela. E os olhares expressavam a vontade de não irem à aula, de ficarem ali sentados conversando o que planejavam. Mas logo a turminha toda começou a gritar que estava na hora, algumas amigas vieram para perto de Marina e não houve outro jeito. Irineu e Marina juntaram-se aos colegas e foram subindo em direção ao colégio, sempre próximos um do outro. E o assunto do namoro surgiu, mas na boca dos colegas. E ganhou um adjetivo até certo ponto verdadeiro: namoro enrustido. Todos gozando, tirando sarro. Irineu e Marina ficaram muito vermelhos de raiva, o que confirmava o adjetivo. Mas, ao mesmo tempo, olhavam-se e sorriam disfarçadamente, mostrando que a brincadeira também os agradava. Raiva e alegria se misturavam de um jeito divertido.



Naquela tarde, nem Marina nem Irineu prestaram muita atenção no que os professores explicavam. Dividiam os olhares entre o quadro-negro e a direção dos olhos de um e outro. Certa hora, Irineu ameaçou jogar um beijo, mas não teve coragem. Marina percebeu as duas coisas e sorriu agradecida, incentivando-o.

No intervalo, parecendo coisa combinada, os dois arrumaram vagarosamente os objetos para saírem juntos, sozinhos e após os outros. E Marina chegou perto da carteira de Irineu e entregou-lhe um bilhete. Também ele, por coincidência, havia escrito um e deu para ela. Saíram rindo, cada qual procurando um lugar tranquilo onde pudessem ler o que estava escrito. E os bilhetes provocavam nos dois, por antecipação, um sentimento de alívio e de alegria interior. ▶



Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda
oralmente

- 1 Você acha que é válido usar a escrita para expressar aquilo que não conseguimos dizer? Ou é melhor ser direto e falar o que pensamos? Comente com os colegas.
- 2 Em sua opinião, o que pode ser percebido em relação ao estado de espírito em que se encontram os personagens?
- 3 A leitura desse texto o(a) fez lembrar-se de alguma situação semelhante, vivida por outros adolescentes? Comente.

Escrevendo sobre o texto

Anote no
caderno

- 1 Uma situação típica da adolescência é o tema desse texto. Explique-a.
- 2 O conflito é um momento da história que gera tensão. Explique o conflito do texto.
- 3 Há um momento em que a tensão se intensifica e ocorre o clímax. Identifique-o e explique quando ele ocorre.
- 4 Em que lugar e quando os fatos acontecem? De que modo esses elementos são importantes para o desenrolar da história?

Narrativas em prosa, que apresentam extensão curta, linguagem concisa, abordando e explorando as atitudes subjetivas dos personagens, recebem o nome de **conto**. O conto apresenta ainda uma introdução, um conflito, um clímax e um desfecho (que pode ser concluído ou aberto a interpretações do leitor).

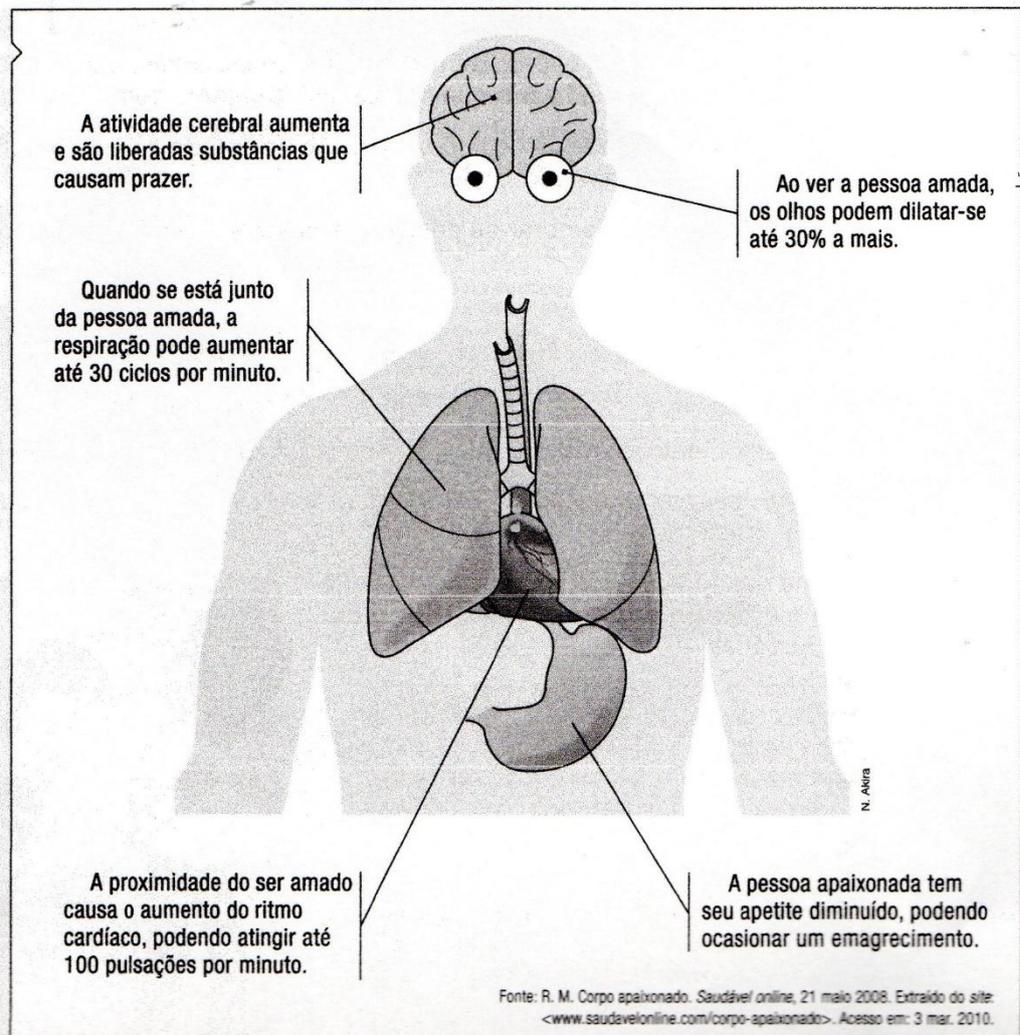
- 5 No trecho do conto apresentado, antes de se encontrar com a turma, Irineu e Marina passam por um momento de grande ansiedade. Por que isso ocorreu?
- 6 Antes de iniciar o namoro, Marina e Irineu conversaram sobre vários assuntos, menos sobre namoro. Para você, apesar de se gostarem, por que eles evitavam falar dos sentimentos que sentiam?



N. Akira

Anote no
caderno

- 7** Mesmo apresentando timidez e, por vezes, raiva diante das brincadeiras dos colegas, Irineu e Marina, no fundo, gostaram das provocações dos colegas. Por que essas provocações foram importantes para o desenrolar dos acontecimentos?
- 8** Ao término das aulas, o casal trocou bilhetes amorosos.
- a) Em sua opinião, por que o bilhete foi apresentado no conto? O que isso provocou no leitor?
- b) A partir dos bilhetes, é possível identificar as características psicológicas de cada personagem? Troque ideias com os colegas e anote-as.
- 9** No final os dois saíram de mãos dadas e permaneceram em silêncio, pois o momento era importante e pleno. Por que isso ocorreu?
- 10** Após a troca de bilhetes, a forma como o narrador se refere aos acontecimentos torna-se mais poética. O que isso acarreta para o conto?
- 11** Observe o infográfico a seguir e conheça algumas reações que acontecem quando uma pessoa está apaixonada.



A partir das informações apresentadas no infográfico, é possível identificar quando uma pessoa está apaixonada?

ANEXO C

Escola Eleuza Galvão Rodas

Aluno(a): _____ Nº _____

Professora: Fabiana Santana Turma: 8º B Data: ____/____/____

Língua Portuguesa

Leia o texto:

A mulher do piolho

Era uma vez um homem muito circunspeto e cioso de sua personalidade. Muito moço teve a dita ou desdita de casar com uma mulherzinha extrovertida e por demais faladeira. Num dia de domingo, depois do almoço, o homem estava sentado debaixo de uma árvore, tomando fresco, quando a mulher veio para junto, querendo lhe catar cafuné.

De bom grado o homem deitou a cabeça no seu colo. Cafuné para cá, cafuné para lá, acabou por cochilar, enquanto a mulher já meio distraída mexia nos seus cabelos. De repente algo estranho atravessou correndo o couro cabeludo do homem.

Mais que depressa a mulher diligenciou uma busca meticulosa, terminando por encontrar um piolho.

— Um piolho!... Acorde marido! Olhe um piolho na sua cabeça.

O homem acordou assustado e logo viu o piolho esborrachado entre os polegares da esposa. Encabulou, mas nada disse. Porém a mulher não parou mais de falar durante a tarde. A noite chegou e ela falando. O homem calado estava, calado continuou. Noite a dentro, volta e meia, a mulher exclamava: — Marido, o piolho!...

No dia seguinte, indo bem cedo para a feira fazer as compras, percebeu que a mulher contava a todos quanto cruzavam o seu caminho o achado da véspera.

— Gente, não lhe conto! ontem eu encontrei um piolho na cabeça do meu marido.

— Um piolho! — Quem ouvia se escandalizava e com justa razão.

Atividades para compreensão do texto “A mulher do piolho”

— Sim, senhor. Um p-i-pi-o-l-h-o-lho.

O marido cada vez mais aborrecido, calado estava, calado continuava. Entrava dia, saía dia, dormindo ou acordada, a conversa da mulher convergia somente para o malfadado achado.

Por fim, já furioso, o marido arranjou uma mordança de cachorro e pôs na boca da esposa. Ela pareceu meio sufocada mas teve medo de protestar e se conservou em silêncio. Assim o homem acreditou ter solucionado a questão. Mas sua alegria durou pouco. Na feira, em casa, na missa, toda a vez que alguém olhava para os dois, ela não perdia tempo. Esfregava a unha do polegar direito da no esquerdo, como se estivesse matando um piolho, e apontava depois para a cabeça do marido.

Em desespero de causa, o marido carregou com ela para a beira de um rio fundo. Atou aos seus pés uma pedra e lhe deu um empurrão. A pobrezinha caiu na água e começou a se debater, tentando se manter à tona. Mas quando percebeu pessoas que corriam em seu socorro, suspendeu os braços acima da cabeça e fez o gesto de esfregar as unhas dos polegares. Foi afundando, se afogando, mas sem deixar de fazer o gesto de matar um piolho.

Satisfeito, o homem voltou para casa, crente de ter se livrado da desmoralização. Mas no dia seguinte, quando foi à feira, todos se dirigiram a ele como o marido da mulher do piolho. Repetindo o que ele pensava ter sepultado. Assim acaba a história.

(Em Viana, Hildegardes. "A mulher do piolho". *A Tarde*. Salvador, 09 de outubro de 1967, primeiro caderno, p.4)

Atividades de pré-leitura

1. A palavra piolho traz alguma recordação para vocês? Quais?
2. Observe bem a imagem e tente relacioná-la ao título do texto.
3. O que o título do texto sugere? Levante hipóteses?

Atividades durante a leitura a leitura

- a) Tente descobrir, a partir do contexto, o significado de:
 - b) Circunspecto
 - c) Cioso
 - d) Diligenciou
 - e) Meticulosa
4. Em que sentido foi empregado a palavra MULHERZINHA no texto?

Atividades pós-leitura

1. Qual a razão do aborrecimento do marido?

2. Por que, segundo o narrador, quem ouvia a mulher falar sobre o achado, escandalizava-se e com justa razão?

3. Qual a ideia principal transmitida pelo texto?

4. Como podemos descrever a atitude do marido em pôr uma mordança na boca da esposa?

5. Agora reconte o enredo do texto lido.

ANEXO D

Escola Professora Eleuza Galvão Rodas

Aluno(a) _____ N° _____

Professora: Fabiana Santana Turma: 8º B Data: ___/___/___

Língua Portuguesa

Leia o texto:

O Grande Mistério

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas. Primeiro houve um erro de interpretação: o quase imperceptível cheiro foi tomado como sendo de camarão. No dia em que as pessoas da casa notaram que a sala fedia, havia um soufflé de camarão para o jantar. Daí...

Mas comeu-se o camarão, que inclusive foi elogiado pelas visitas, jogaram as sobras na lata do lixo e - coisa estranha - no dia seguinte a sala cheirava pior.

Talvez alguém não gostasse de camarão e, por cerimônia, embora isso não se use, jogasse a sua porção debaixo da mesa. Ventilada a hipótese, os empregados espiaram e encontraram apenas um pedaço de pão e uma boneca de perna quebrada, que Giselinha esquecera ali. E como ambos os achados eram inodoros, o mistério persistiu.

Os patrões chamaram a arrumadeira às falas. Que era um absurdo, que não podia continuar, que isso, que aquilo. Tachada de desleixada, a arrumadeira caprichou na limpeza. Varreu tudo, espanou, esfregou e... nada. Vinte e quatro horas depois, a coisa continuava. Se modificação houvesse, fora para um cheiro mais ativo.

À noite, quando o dono da casa chegou, passou uma espinafração geral e, vítima da leitura dos jornais, que folheara no lotação, chegou até a citar a Constituição na defesa de seus interesses.

- Se eu pago empregadas para lavar, passar, limpar, cozinhar, arrumar e ama-secar, tenho o direito de exigir alguma coisa. Não pretendo que a sala de visitas seja um jasmineiro, mas feder também não. Ou sai o cheiro ou saem os empregados.

Reunida na cozinha, a criadagem confabulava. Os debates eram apaixonados, mas num ponto todos concordavam: ninguém tinha culpa. A sala estava um brinco; dava até gosto ver. Mas ver, somente, porque o cheiro era de morte.

Então alguém propôs encerar. Quem sabe uma passada de cera no assoalho não iria melhorar a situação?

- Isso mesmo - aprovou a maioria, satisfeita por ter encontrado uma fórmula capaz de combater o mal que ameaçava seu salário.

Pela manhã, ainda ninguém se levantara, e já a copeira e o chofer enceravam sofregamente, a quatro mãos. Quando os patrões desceram para o café, o assoalho brilhava. O cheiro da cera predominava, mas o misterioso odor, que há dias intrigava a todos, persistia, a uma respirada mais forte.

Apenas uma questão de tempo. Com o passar das horas, o cheiro da cera - como era normal - diminuía,

enquanto o outro, o misterioso - estranhamente, aumentava. Pouco a pouco reinaria novamente, para desespero geral de empregados e empregadores.

A patroa, enfim, contrariando os seus hábitos, tomou uma atitude: desceu do alto do seu grã-finismo com as armas de que dispunha, e com tal espírito de sacrifício que resolveu gastar os seus perfumes. Quando ela anunciou que derramaria perfume francês no tapete, a arrumadeira comentou com a copeira:

- Madame apelou para a ignorância.

E salpicada que foi, a sala recendeu. A sorte estava lançada. Madame esbanjou suas essências com uma altivez digna de uma rainha a caminho do cadafalso. Seria o prestígio e a experiência de Carven, Patou, Fath, Schiaparelli, Balenciaga, Piguet e outros menores, contra a ignóbil catinga.

Na hora do jantar a alegria era geral. Não restavam dúvidas de que o cheiro enjoativo daquele coquetel de perfumes era impróprio para uma sala de visitas, mas ninguém poderia deixar de concordar que aquele era preferível ao outro, finalmente vencido.

Mas eis que o patrão, a horas mortas, acordou com sede. Levantou-se cauteloso, para não acordar ninguém, e desceu as escadas, rumo à geladeira. Ia ainda a meio caminho quando sentiu que o exército de perfumistas franceses fora derrotado. O barulho que fez daria para acordar um quarteirão, quanto mais os da casa, os pobres moradores daquela casa, despertados violentamente, e que não precisavam perguntar nada para perceberem o que se passava. Bastou respirar.

Hoje pela manhã, finalmente, após buscas desesperadas, uma das empregadas localizou o cheiro. Estava dentro de uma jarra, uma bela jarra, orgulho da família, pois tratava-se de peça raríssima, da dinastia Ming.

Apertada pelo interrogatório paterno Giselinha confessou-se culpada e, na inocência dos seus 3 anos, prometeu não fazer mais.

Não fazer mais na jarra, é lógico.

PONTE PRETA, Stanislaw. O melhor de Stanislaw Ponte Preta. 4ed. Rio de Janeiro, José Olímpio Editora, 1989.

Atividades de compreensão do texto “O grande mistério”

Atividades de pré-leitura

1. Alguém da turma, quando era menor, já aprontou alguma “arte” bem séria, que tenha levado certo tempo para os pais descobrirem?
2. Que arte foi esta? Como foi descoberta?
3. O que aconteceu depois?

Atividades durante a leitura

1. Marcar as palavras desconhecidas, procurando descobrir seus significados a partir do contexto na qual estão inseridas.

Atividades pós-leitura

1. Enumere as ações de acordo com a ordem em que elas aparecem no texto:

- a. () A mulher, enlouquecida, joga seus perfumes franceses no chão da sala.
- b. () O marido ameaça despedir a criadagem.
- c. () A família descobre de onde vem o odor.
- d. () A família percebe um cheiro estranho na sala.
- e. () A copeira e o chofer enceram o chão.
- f. () A criadagem conversa, tentando achar uma solução para o caso.

2. Qual foi a primeira suspeita para o odor da sala? Justifique sua resposta com uma frase do texto:

3. Responda: quais foram as tentativas dos personagens para acabar com o mau cheiro?

1. Explique o sentido da seguinte frase no texto (linha 22): “... mas ver, somente, porque o cheiro era de morte...”

2. Explique o porquê da afirmação da copeira de que a patroa tenha apelado para a ignorância (linha 38):

6. Pelo sentido do texto, é possível perceber o que sejam “Carven, Patou, Fath, Schiaparelli, Balenciaga, Piguet” (linha 41)? O que você acredita que sejam?

7. Explique o que se pode perceber sobre o comportamento da patroa a partir da expressão “contrariando seus hábitos” (linha 34):

8. De quem era a “culpa” pelo mau cheiro? Por que ela confessou?

9. Explique o sentido da frase dentro do texto “não fazer mais na jarra, é lógico”.

11. Nas linhas abaixo, conte a história apresentada no texto que você leu.

ANEXO E

Escola Eleuza Galvão Rodas

Aluno(a): _____ Nº _____

Professora: Fabiana Santana Turma: 8º B Data: ____ / ____ / ____

Língua Portuguesa

Leia o texto:

Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. "Para que ninguém a quisesse". In: Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. P. 111-2.

Atividades de compreensão do texto “a Mulher do piolho”**Atividades de pré-leitura**

1. Leia o título do texto. Levante hipóteses. Sobre o que o texto irá tratar?

Atividades pós-leitura

1. De acordo com o texto acima, responda:

a) O que levou o homem a tomar algumas atitudes em relação à mulher?

b) Que atitudes ele tomou em relação à mulher?

c) Como a mulher reagiu às atitudes do homem?

d) Por que os personagens do texto são tratados por mulher e homem?

e) Você considera as atitudes do marido “uma forma de violência”? Como agir diante de um fato dessa natureza?

3. O sentido de MIMETIZAR no texto, é:

A. adaptar-se aos móveis, objetos e coisas da casa.

B. expressar-se através de mímicas.

C. exprimir-se através de gestos.

D. empenhar-se em dissimular doenças.

4. De acordo com o texto, podemos inferir que:

- A. todas as atitudes do homem em relação à mulher foram de respeito e carinho.
- B. apesar de todas as investidas do homem em modificar a mulher, ele continuou a seduzir os homens.
- C. a mulher reagiu às atitudes do homem e tornou-se dona de seu próprio destino.
- D. as ações do homem demonstram a insegurança dele em relação à mulher.

5. Na frase: “pegou a tesoura e tosquiou-**lhe** os longos cabelos.” a palavra em negrito tem como referente:

- A. mulher
- B. tesoura
- C. roupas
- D. passagem.

6. O título do texto “ **Para que ninguém a quisesse** traz uma ideia de:

- A. finalidade
- B. causa
- C. condição
- D. Adição

7. As hipóteses levantadas por você antes da leitura do texto se confirmaram? Comente.

8. Use as linhas abaixo para contar a história que você leu.

ANEXO F

Escola Eleuza Galvão Rodas

Aluno(a): _____ N° _____

Professora: Fabiana Santana Turma: 8° B Data: ____/____/____

Língua PortuguesaLeia o texto:**Felicidade clandestina**

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector. *O Primeiro Beijo*. São Paulo, Ed. Ática, 1996

Atividades de compreensão do texto "Felicidade clandestina"

Atividades de Pré-leitura

1. Você conhece alguma história interessante? Qual?
2. Ouvia de alguém? Quem?
3. Leu em algum livro? Sabe quem é seu autor?
4. O que mais lhe chama a atenção nas histórias?

Atividades durante a leitura

Marcar e tentar inferir o significado de palavras pouco familiares presentes no texto.

Atividades pós-leitura

1. Tomando como referência o título do texto, levante hipóteses: Qual será o assunto tratado no conto?
2. Quem é o narrador da história? O que ela recorda em todo o enredo do conto?
3. O que causa o sofrimento e o prazer da protagonista?
4. Como a autora descreve a menina, cujo pai era dono de uma livraria?
5. De que forma a filha do livreiro demonstra sua crueldade?

