

## LEITURA:

### DIFERENTES CONCEITOS, ABORDAGENS E POSTURAS EM SALA DE AULA

#### META

Apresentar os diferentes conceitos de leitura, instaurando uma discussão sobre como essa atividade pode fomentar uma atitude separatista na sala de aula e enfatizando especificidades das abordagens de leitura, bem como demonstrar como as questões de “interpretação” trabalhadas no livro didático podem silenciar diferentes leituras pelos alunos.

#### OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:

identificar alguns dos principais conceitos de leitura existentes;

reconhecer as principais características de cada uma das abordagens de leitura tratadas;

avaliar em que medida a seção “interpretação de texto”, expressa nos livros didáticos de língua portuguesa, pode silenciar diferentes leituras feitas pelos alunos.

#### PRÉ-REQUISITO:

Para um melhor entendimento nesta aula, que tal retroceder um pouco e reler a aula de nº4? Isso mesmo, lá encontrará alguns pontos ligados à temática de hoje × leitura × que certamente ajudarão você a refletir sobre o que iremos tratar. Ah, recomendamos, também, a leitura da seção “*Falando em leitura*”.



(Fonte: <http://moodle.apvm.net>)

## INTRODUÇÃO

Oi, tudo bem? Depois de duas aulas abordando a questão da heterogeneidade característica das línguas, enquanto manifestações históricas vivas, agora é a hora de falarmos um pouco sobre a atividade de leitura realizada na escola, que já ensaiamos na aula de nº4, quando a apontamos como uma das três habilidades fundamentais do ensino de língua portuguesa nos dias de hoje, ao lado da produção textual e da análise linguística.

Como a discussão sobre o assunto costuma ser longa, sentimos a necessidade de abordar a temática em três momentos diferentes. Assim, iniciaremos apresentando alguns dos entendimentos possíveis para o conceito de leitura e, em seguida, destacaremos algumas das perspectivas relacionadas à prática de leitura, encerrando a conversa com um enfoque dado para a forma como as atividades de interpretação/compreensão trabalhadas no livro didático de língua portuguesa costumam silenciar muitas das leituras feitas pelos alunos e para as possíveis posturas que o professor pode adotar para tornar a aula de leitura menos excludente e mais significativa para a vida dos discentes.



(Fonte: <http://portalamazonia.locaweb.com.br>)

## QUE É LEITURA?

A pergunta acima parece tão banal que vocês poderiam até pensar: “que coisa idiota!” ou “Eu, hein! Acha que somos bobos ou analfabetos?!” mas nem sempre o que pensamos representa a realidade. A pergunta não é nada medíocre, muito pelo contrário, é mais do que necessária, porque está firmada numa base de natureza conceitual, delimitadora.

Pois bem, ainda que pareça banal para muitos, a leitura representa uma atividade fundamental cuja definição é bastante discutida e, por que não dizer, diversificada. Para muitos, é algo similar à decodificação de sinais gráficos; para outros, trata-se de um mero veículo de informação; e ainda encontramos aqueles que fazem da leitura um instrumento para reprovação do ser humano. Como??? Sim, como instrumento de reprovação das competências e isso é bastante lamentável, principalmente quando pensamos no universo institucional da aprendizagem: a sala de aula.

O propósito aqui não é apresentar um quadro de discussão exaustiva em torno dessas questões, mas ao menos chamar a atenção para alguns de seus aspectos principais. Pois bem, comecemos retomando a pergunta e, claro, recorrendo ao dicionário, haja vista seu caráter pedagógico e metalinguístico.

Aurélio Ferreira, um dos maiores dicionaristas brasileiros, destaca que o termo *leitura* vem do lat. med. *lectura* e aponta, pelo menos, as seguintes definições:

1. Ato ou efeito de ler.
2. Arte de ler.
3. Hábito de ler.
4. Aquilo que se lê: 2
5. O que se lê, considerado em conjunto: 2
6. Arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério: &
7. E. Ling. Forma assumida por um texto em determinado testemunho da tradição (6).
8. Fís. Observação da indicação dum instrumento de medida.
9. Fís. O resultado de uma medição realizada com um instrumento.
10. Tec. Processo complementar ao da gravação de informações, similar ao ato humano de ler (1), e que consiste em percorrer, em determinado suporte físico de armazenamento, as seqüências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento), reproduzindo o sinal original gravado, ou recuperando os dados armazenados. (FERREIRA, 2006)

Como podemos atestar, o termo *leitura*, embora grosseiramente falando reporte ao ato de decodificar sinais gráficos, pode assumir diferentes sentidos, em função dos contextos onde são empregados. O equacionamento das definições acima descritas vem sendo objeto de estudos de muitos nos dias atuais, sobretudo quando estas não aparecem tão restritas à decifração do texto escrito.

Sem dúvida, os estudos da linguagem têm mostrado que a leitura vai além daquela atividade realizada corriqueiramente em sala para preencher o espaço de uma aula mal preparada e, nesse peculiar, muitas são as pesquisas reveladoras da idéia de que algumas “técnicas de leitura”, na realidade, acabam por atrapalhar o desenvolvimento de muitos estudantes. Como afirma Martins (1994):

Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria: vivendo. (p.14)

Das palavras da autora, decorre a idéia de que o conceito de leitura, mesmo quando atrelado à decifração do código escrito, relaciona-se ao processo de formação global do indivíduo, das suas relações com o mundo, da sua vivência, do sentido que atribui ao mundo, por assim dizer.

Nesse sentido, podemos afirmar que a leitura pode ser entendida como uma forma de dar sentido às coisas, ao mundo à nossa volta. Ou seria esse mundo o desencadeador de possíveis leituras? Ufa! Parece enigmática a questão, mas lembrando aqui a história clássica do ovo e da galinha (quem teria surgido primeiro?!), como podemos equacionar esses conceitos? A saída é tentar mostrar-lhe diferentes concepções de leitura e, mais uma vez, consideramos relevante chamar a voz de Martins (1994), para quem as inúmeras concepções de leitura podem ser, de modo geral, assim caracterizadas:

1. como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
2. como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Ora, pela discussão que temos tentado empreender aqui, você já deve estar imaginando que esta última concepção é mais ampla, mais aprofundada, pois reporta a conhecimentos outros, que ultrapassam os limites da dialética leitor x texto escrito. No entanto, não podemos afir-

mar que a compreensão (de qualquer natureza) dispensa a decodificação. Na realidade, *ler* envolve ambas as concepções acima.

Sem muita pretensão de estender a discussão, vale destacar, mais uma vez, que a *leitura* extrapola as fronteiras do texto escrito e começa muito antes do contato do leitor com este material. A bem da verdade, o leitor é parte indiscutível do processo de composição do texto escrito, afinal, para quem escrevemos? Mas, que isso tem a ver? Quando o leitor começa a ler?

Como dissemos acima, a leitura tem início muito antes da decodificação dos sinais gráficos expressos nos materiais escritos. A leitura se dá a partir do contato que o leitor mantém com o que lê (material escrito, um som, uma figura, uma situação...) e se prolonga para além desse momento.

Se considerarmos essa natureza, que vai do sensorial, já que ligada ao primeiro contato do leitor com o objeto, ao nível racional, podemos afirmar, mais uma vez com base no que diz Martins (1994), a existência de pelo menos 3 (três) tipos de leitura:

a) leitura sensorial: tem início muito cedo e nos acompanha para toda a vida, no sentido de que nos possibilita o auto-conhecimento, enquanto leitores, mostrando-nos o que gostamos (ou não) a partir dos sentidos, do contato, sem maiores necessidades de racionalizações e justificativas.

Assim, a visão, o tato, o olfato e o paladar são considerados fundamentais para esse tipo de leitura, que, de certa forma, tem aspecto lúdico, prazeroso, ampliando-se para além dos limites da decodificação gráfica de um livro, por exemplo. A propósito, no que concerne à leitura do texto escrito, não há como se negar que “um livro é um objeto; tem forma, uma cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos essa é a leitura que conta”. (MARTINS, 1994, p.42).

b) leitura emocional: como o próprio nome já denota, esse tipo de leitura faz aflorar as emoções, completando o processo de descoberta encabeçada pela leitura sensorial.

Nesse sentido, podemos falar em leituras (de objetos diferentes: cenas de uma novela, de um filme, peça teatral...; capítulos de um livro, revista...) que nos deixam deprimidos ou alegres, enraivados ou calmos. Ou seja, dizemos que se trata da leitura que, muitas vezes inconscientemente, torna-se referência para alguma situação da nossa vida particular. Logo, nela “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção”. (MARTINS, 1994, p.52).

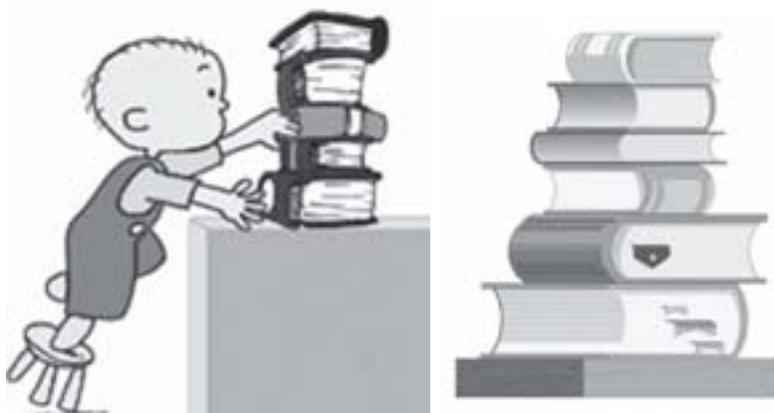
c) leitura racional: acrescenta às duas modalidades acima descritas uma relação entre o leitor e o conhecimento, permitindo-lhe uma reflexão, uma atribuição de significados do texto e as relações sociais onde são engendrados.

Para clarear, esse tipo de leitura nos faz pensar na idéia de que um texto é carregado de sentidos e que isso não acontece de forma despropo-

sitada. Assim, um dos seus aspectos mais importantes está ligado ao reconhecimento de marcas textuais (lingüísticas ou não!). Podemos dizer, então, que tal modalidade se soma às demais, completando-as. No entanto, não devemos falar que é hierarquicamente superior às outras, pois estão intrinsecamente relacionadas.

Agora, que já falamos um pouco sobre esses tipos de leitura, vamos pensar no seguinte questionamento: *Como a leitura tem sido tratada no universo de sala de aula?*

## A LEITURA DO TEXTO ESCRITO: A DECODIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REPROVAÇÃO



Na seção anterior, vimos como *leitura* não se resume à decodificação da palavra escrita, não foi? Só não podemos negar a importância que essa decodificação tem para a educação formal trabalhada na escola. Ao ingressar no ambiente escolar, os alunos são cobrados dessa atividade por todos os agentes sociais. Mas será que a escola tem se comportado da melhor maneira frente a essa cobrança?

Ora, o discurso de valorização da leitura cresce ao mesmo tempo em que se dá a ausência dessa atividade na sala de aula, não é mesmo? Épa, mas agora já estamos diante de outro problema. Qual? O de que a escola, muitas vezes, repete o discurso de que a leitura é questão central no processo educativo, mas, em contrapartida, ainda a considera como mera decodificação da palavra escrita e, não raro, aquele não domina esse código é rotulado por seus agentes de “deficiente” ou outros adjetivos de denotação pejorativa. Isso faz com que a leitura passe a funcionar como instrumento de reprovação.

Como dissemos, esse entendimento de leitura como decodificação é real e não estamos, aqui, diminuindo a importância dessa atividade, apenas queremos chamar a atenção para a pobreza dessa noção.

Mais do que nunca, precisamos conceber a leitura para além desses limites, posto que esta atividade envolve a compreensão e a reflexão necessárias à aprendizagem dos diferentes domínios disciplinares (Biologia, Matemática, História, Geografia...) e não apenas de Língua Portuguesa propriamente dita.

Mas, sabemos que há um longo caminho a se trilhar, pois a escola insiste em tratar a leitura como sinônimo de decodificação da escrita em vários momentos, bestializando essa atividade e desmerecendo a capacidade crítica de compreensão e reflexão do aluno. Quer um exemplo? Quem aqui nunca leu, num livro didático de língua portuguesa, na seção “compreensão do texto”, questões elaboradas de maneira a apontar as respostas sequencialmente? E ainda existe coisa pior: às vezes, pergunta-se o óbvio. Imaginemos um texto intitulado “A menina e a borboleta amarela” e uma pergunta do tipo “Qual a cor da borboleta?”, Patético, né? Isso acontece e muito, viu!!!!

Outras vezes, as perguntas direcionam a resposta de tal maneira que os alunos têm suas interpretações abortadas em favor daquilo que o autor do livro elegeu como correta. Como afirma Mendonça (2001), fecha-se a possibilidade de interpretação/leitura do aluno, anulando-a.

Com essa atitude, anulam-se, também, a história de vida do leitor (seu mundo!!!!), a historicidade do texto, do leitor e das diversas leituras que pode suscitar. E nesse caso? Bom, nesse caso, quem perde é o aluno, afinal...

Lamentavelmente, resta-nos dizer que a leitura se transforma num instrumento de reprovação, um divisor de águas: de um lado, destaca os que sabem decifrar a palavra escrita, os competentes; de outro, os que não dominam esse código e que, por isso, são deficientes.

Apresentadas essas considerações, conversemos um pouco sobre diferentes abordagens de leitura.

## ABORDAGENS DE LEITURA



A perspectiva cognitivista

adjetivo diz m

“Cognitiva”, o que normalmente pensamos deste termo? Algo ligado à mente, certo? Pois bem, do lat. *Cognitus*, part. passado de *cognoscere*, o

uma abordagem cognitivista de leitura se volta para a observação dos mecanismos envolvidos no processamento cognitivo da informação recebida pelo leitor.

A pesquisa incessante de muitos estudiosos dessa área mostrou, por exemplo, que o processamento dessa informação se dá a partir de uma relação visual que o leitor mantém com o objeto (texto) lido.

Assim, o aluno que não domina plenamente o código linguístico costuma fixar o olhar em unidades mínimas (da letra à da sílaba, da sílaba à palavra, por exemplo). Inversamente, aquele leitor que tem mais familiaridade com os aspectos formais e contedúísticos do texto consegue lê-lo de uma forma mais acelerada (Cf. KATO, 1985).

Essas observações permitem concluir que o leitor desenvolve estratégias específicas de leitura, como a *antecipação*, a *inferência* e a *testagem*. Essas estratégias relacionam-se sensivelmente ao conhecimento prévio do leitor (tanto linguístico quanto de mundo) e, evidentemente, às razões que o motivaram a leitura de um texto: objetivos, interesses, necessidades e outras tantas.

Para os defensores dessa abordagem, então, o leitor ativa seus esquemas mentais (denominados por muitos estudiosos como *frames*) e vai, gradativamente, construindo antecipações sobre o texto a ser lido. Assim, o leitor “... interage com o texto, fazendo predições a partir de conhecimentos dele ou de informações presentes no texto; formulando ou rejeitando hipóteses de leitura, tentando assim adivinhar, prever informações”. (ALDRIGUE *et al*, 1998, p. 21).

Pensemos numa hipotética manchete publicada no *Correio de Sergipe*:

### “ACIDENTES DIMINUÍRAM NAS RUAS DE ARACAJU”

“Ah (pode pensar o provável leitor do texto acima), havia muitos acidentes em Aracaju e agora o índice foi reduzido”, não é mesmo? O uso da forma verbal “diminuíram” revela, para o leitor, no mínimo, que algum instituto de pesquisa tenha desenvolvido uma pesquisa em torno dessa questão e destacado índices comparativos que favorecem a afirmação dada. Apelando, aqui, para uma outra palavra-chave, pode o leitor começar a especular quais seriam esses “acidentes”: domésticos, familiares, com colegas, entre outros. De repente, o óbvio: a informação reporta ao tráfego nas ruas de Aracaju. Isso faz com que o leitor seja conduzido a acidentes acontecidos no trânsito, não é mesmo? Se ele reconhecer a existência de acidentes no trânsito da capital sergipana, certamente irá confirmar, desde então,

sua hipótese. Quer isso dizer que o conhecimento de mundo do leitor, aliado ao trabalho cognitivo que realiza, pode levá-lo a optar por uma formulação e abrir mão de outras.

Esse entendimento pode facilitar a vida do professor no trato com o ensino? Sim, claro, mas o método não ficou imune a críticas ao longo dos anos. Pensemos.

Esse tipo de atividade permite o professor pensar em atividades com o texto que façam o aluno lidar com estratégias de uma maneira consciente. Aparentemente, o domínio de tais estratégias pelos alunos pode levá-los a aceitar determinadas leituras e a negligenciar outras, a apreender uma leitura autorizada. Nesse sentido, o aluno passa a conferir se suas leituras são válidas ou não, a partir de uma checagem “daquilo” que o texto quer dizer.

Como sabemos, porém, o texto não se reveste de um único sentido, de uma única leitura e, sem dúvida, esse tipo de abordagem se traduz de forma excessivamente mecânica, dispensando a natureza sócio-histórica da leitura, da relação dialética entre o produtor e o leitor do texto.

## A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

A segunda perspectiva que optamos por tratar a sociointeracionista parte do princípio de que linguagem é interação. Tal concepção está ancorada nos trabalhos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, para quem

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de interação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 1988, p. 46)

Podemos dizer, então, que a palavra dirigida a outrem se situa num dado momento histórico e social, com ele dialogando. Além disso, volta-se para um alguém sócio e historicamente determinado. Logo, o sentido é reconhecido a partir de um contexto, de uma relação travada entre produtor e leitor.

Esse tipo de abordagem não elimina a consideração de um trabalho mental do leitor diante do texto, como advoga a perspectiva cognitivista há pouco tratada, mas amplia a noção de compreensão textual para além dessa característica. Mesmo porque,

Compreender não é uma ação apenas lingüística e cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Desse âmbito, para essa perspectiva de leitura, há uma relação entre interlocutor (autor e leitor) mediada pelo texto. Retomemos, aqui, o suposto exemplo publicado no jornal “Correio de Sergipe”:

## ACIDENTES DIMINUÍRAM NAS RUAS DE ARACAJU

Ora, em sendo um momento em que a fiscalização das condições de lucidez dos condutores automobilísticos vem sendo mais severamente realizada, em função da implantação da Lei Seca no território brasileiro, o turista pode imaginar que a manchete esteja reportando a esse peculiar. Nesse caso, a sua expectativa pode girar em torno de questões do tipo: “a fiscalização em Aracaju funciona”, “muitos motoristas devem ter tido carros apreendidos”, “as pessoas têm evitado beber antes de dirigir”, etc.

Para o sergipano, especialmente o aracajuano, tal manchete pode apontar outras informações, a exemplo de: “A lei que determina velocidade máxima de 60 Km nas ruas e avenidas da capital sergipana está surtindo efeito, afinal, os acidentes diminuíram”.

Como podemos notar, o texto, enquanto materialidade lingüística, é o mesmo, mas as compreensões/interpretações são diferentes, porque os leitores são diferentes e com ele interagem de outras forma, ativando outras formulações.

No fundamental, para essa perspectiva, somados aos de ordem lingüística e cognitiva, devemos considerar outros aspectos que lhes são caros, como os diferentes sentidos que podem ser estabelecidos em função dos diferentes conhecimentos do leitor. Dessa forma, a leitura está longe de se resumir a uma extração de informações dispostas na superfície textual, mas está, antes de tudo, atrelada à compreensão, à construção de sentidos *no* texto por um leitor socialmente caracterizado.

### A PERSPECTIVA DISCURSIVA

De uma perspectiva discursiva, podemos dizer que a leitura é caracterizada como produção de sentidos. Assim como na perspectiva sociointeracionista, também se enfatiza, aqui, um processo dinâmico que envolve a tríade leitor/autor/texto, dando-se uma atenção especial para a leitura enquanto práticas históricas e sócio-culturais.

Com base nesse entendimento, essa perspectiva aponta para os modos de leitura, que são subjacentes a um universo de fatores envolvidos. Bom, voltemos nosso olhar para a afirmação de que “quem escreve o faz para um público determinado”. Será que é só isso? E o leitor? Que impor-

tância tem essa figura no processo de construção de sentidos do texto? E a época em que esse texto foi escrito, será que esse dado tem importância? Ah, o texto de que estamos falando é de que natureza mesmo?

Vamos lá. Observada de uma perspectiva discursiva, podemos afirmar a existência, como dissemos há pouco, de modos de leitura e, para a consideração desse peculiar, não podemos perder de vista questões como o tipo de autor, de leitor, de texto, de instituição a que está ligado este texto e outras.

Como ensaiamos acima, a escrita de um texto sempre prevê um público-alvo (e muito bem pensado!), mas é caracterizada para além desse pré-requisito. Logo, os diferentes modos de leitura estão intimamente relacionados, muito mais do que a aspectos cognitivos e lingüísticos, ao universo do leitor.

Que seria esse universo? Ora, o leitor é alguém que tem objetivos quando da leitura de um texto (nem que seja o de ler para responder a questões medíocres propostas nos livros didáticos!), tem história de vida, além de experiência com outros textos escritos. Mas é claro que não é apenas o mundo do leitor que nos interessa aqui.

Da mesma forma que devemos considerar o universo do leitor, numa abordagem discursiva, não podemos (ou não devemos) negar a idéia de que um texto é marcado pela historicidade; logo, foi escrito num determinado momento e, como tal, dialoga com outros textos.

Além disso, um texto é escrito por alguém que tem suas histórias e estas, de certa forma, tornam válidas possíveis leituras. Esse autor fala de algum lugar, como porta-voz de uma instituição a que está vinculado. Nesse sentido, podemos destacar esses lugares, essas instituições (família, escola, igreja, partido político...) determinam o tipo de leitura a ser desenvolvida pelo leitor, ao tempo que limitam outras.

Se apelarmos, mais uma vez, para o exemplo da manchete “Acidentes diminuíram nas ruas de Aracaju” e para as duas possibilidades de leitura a que aludimos, fica claro que esses modos de ler são marcados não são apenas marcados por olhares diferentes, mas por um momento histórico que permite esses tipos de percepção, não é mesmo?

Ora, em um caso, vimos que um turista associa a idéia de redução de acidentes à fiscalização da Lei Seca no Brasil, porque o universo de conhecimento dele reconhece o impacto que a Lei Seca tem causado em terras brasileiras; em se tratando do aracajuano, que convive com a determinação da velocidade máxima de 60 km nas ruas e avenidas de sua capital, a leitura pode reportar, por exemplo, aos benefícios que a cidade passou a contar depois da implementação dessa lei, afinal, os acidentes diminuíram, não é verdade?

É possível, também, que essa manchete seja vista como uma forma de fazer campanha para um candidato A, a depender do momento em que é exibida. Se pensarmos aqui no processo eleitoral há pouco encerrado, poderíamos entender facilmente que essa manchete indicia um tipo



de realização benéfica feita por um dos candidatos ao cargo executivo do município de Aracaju e isso contaria votos em seu favor. O que estamos querendo dizer com tais afirmações?

De modo geral, estamos querendo chamar a sua atenção para o fato de que a construção de sentidos para o texto atrela-se à capacidade que os diferentes leitores têm de estabelecer relações entre o texto que lêem e o conjunto de outros textos que circulam na sociedade. Tais textos, evidentemente, são marcados linguisticamente, mas refletem, também, elementos culturais, históricos e sociais.

## LEITURA: SILENCIAMENTO DE SENTIDOS NO LIVRO DIDÁTICO

Agora, que você já sabe diferenciar 3 (três) abordagens distintas para a leitura, vamos voltar a pensar no que começamos a tratar no item 2, quando falamos como a escola tolhe o aluno, transformando a aula de leitura numa mera decodificação. Daremos destaque, então, para as corriqueiras práticas de “interpretação/compreensão” do texto no livro didático de língua portuguesa.

Difícil essa atividade? Que nada! Você vai ver como é fácil passar a discutir sobre assunto, afinal, todo mundo já fez, em muitos momentos da vida escolar, os exercícios de leitura propostos pelo livro didático, não é mesmo? Tudo que iremos mostrar aqui não representa novidade, mas é de grande importância enfatizar.

É lamentável ter que lembrar a você que parte das atividades de compreensão/interpretação no livro didático se volta para uma atividade de decodificação, de bestialização da capacidade de interpretação crítica do aluno diante do texto lido. Mais que isso:

Em livros didáticos, a prática de leitura de quaisquer textos segue de perto um conceito de sentido transparente, não com a opacidade da heterogeneidade discursiva. Procura-se abolir dos textos sua tendência natural à ambigüidade, ao meio tom, à relatividade. (MENDONÇA, 2001, p. 246).

Para tornar mais claro esse posicionamento da autora, podemos dizer que o aluno não é convidado a interpretar o texto, mas a repetir a resposta “correta”, autorizada para tal caso. Quando se trata de texto literário, a

história se torna ainda mais cruel. Outras vezes, é chamado a repetir, a copiar, a ligar expressões, a lidar com obviedades, enfim. E quem também não tem a experiência de leitura que serve de suporte para mais um exercício de gramática?

Muitos estudiosos da área de linguagem, principalmente aqueles que dão uma atenção especial para o estatuto da leitura no livro didático, têm apontado inúmeras falhas e conseqüências desastrosas desse tipo de atividade, como é o caso de o aluno anular suas interpretações e entender que só a leitura do professor e aquela expressa no livro didático são corretas.

Por outro lado, o professor, em boa parte das vezes, reforça esses valores socialmente instituídos. Na realidade, ele, enquanto profissional do ensino, é cotado pela sociedade a dar a resposta correta para o aluno, silenciando sentidos contrários ao que imaginou ou, claro, “pescou” do autor do livro didático. Fica aquele círculo vicioso, o autor do livro é “o cara”, o “sabe-tudo” que apresenta a resposta correta, o professor (às vezes até por comodidade!) segue a orientação, passa para o aluno e o que sobra para o coitado? Às vezes, adivinhar.

Genericamente, podemos dizer que, no livro didático, as questões de interpretação/compreensão do texto falham, segundo Marcuschi (2008), em três aspectos centrais:

1. supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como *conduto*;
2. supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
3. supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 269).

Com base no que expõe o autor, podemos afirmar que, no livro didático, a língua costuma ser vista como código autônomo, com propriedades imanentes, de modo que a atividade de ler, em lugar de representar a atribuição de sentido pelo leitor, fica subjugada a uma mera decodificação. Seus textos ainda estão distantes da realidade do aluno e, quase sempre, são pouco diversificados, centrando-se numa única modalidade: o texto literário, com as famigeradas fichas de leitura e as considerações sobre a vida e obra dos autores.

Para evitarmos tanto blá-blá-blá, apresentamos a seguir um quadro, extraído de Marcuschi (2008), com a tipologia das perguntas de compreensão/interpretação textual nos livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	- Ligue Lilian- Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	- Copie e fala do trabalhador. - Retire do texto a frase que... - Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. - Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>O que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos contextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral da história? - Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas extremo.	- Qual a sua opinião sobre...? Justifique. - O que você acha do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	- De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	- Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalingüísticas	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	- Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie o significado da palavra...

Quadro nº 1: **Tipologia** das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990 (p. 271)

Com base nessa tipologia, o autor destaca os seguintes resultados:

Tipos	%	Grupos
1. Cor do cavalo branco	1	70%
2. Cópias	16	
3. Objetivas	53	
4. Inferenciais	6	10%
5. Globais	4	
6. Subjetivas	75	11%
7. Vale-tudo	3	
8. Impossíveis	0,5	
9. Metalingüísticas	9	9%

**Quadro nº 2: Perguntas de compreensão em livros didáticos do ensino básico** (p. 273)

Embora inerentes a uma avaliação feita em livros didáticos trabalhados nas escolas da cidade do Recife nos anos de 1980 a 1990, tais tipos de perguntas ainda costumam ser comuns a muitos dos livros didáticos espalhados em todo o território brasileiro. Mesmo com a publicação dos PCNs e a implantação do Programa Nacional do Livro Didático, nos anos de 1990, podemos encontrar questões de leitura/compreensão nos livros didáticos que refletem uma visão de língua muitas vezes alheia aos avanços decorrentes dos estudos lingüístico-pedagógicos. Evidentemente, para uma maior certeza nessa afirmação, seria mais do que interessante escolher livros didáticos adotados nas escolas situadas no território sergipano, por exemplo, e avaliar que concepções de língua refletem, como são estruturados os exercícios de leitura, de vocabulário...

Diante dessas observações, voltemos nossa atenção para a postura do professor para validar a leitura à luz de uma perspectiva menos excludente e mais participativa. Destacamos a seguir o posicionamento de Mendonça (2001), para quem o professor de língua portuguesa deve:

1. Possibilitar o aparecimento de várias leituras de um texto oral e escrito, de forma que o aluno possa, na atividade de interpretação, lançar sua contrapalavra, isto é, fazer sua leitura. Isso seria facilitado:
  - a) se não houvesse um questionário direcionando as leituras;
  - b) se houvesse respostas esperadas (no plural) e abertura para a aceitação de inesperadas × isso só seria possível caso o professor respeitasse o universo cultural do aluno, já que é dele que emergirá essa contrapalavra;
  - c) com a ampliação do leque de leituras do aluno, de forma que ele

tenha acesso a vários universos culturais, a várias formas de lidar com a realidade × já é senso comum que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que uma e outra se entrelaçam. (MENDONÇA, 2001, p. 258)

Ora, não estamos aqui para dar receitas, apenas chamamos a atenção para como as aulas de leitura podem ser beneficiadas com posturas menos excludentes, com a aceitação de outras possibilidades de compreensão do texto pelo aluno. Sem dúvida, esse é um desafio que vem exigindo de nós, profissionais da área de Letras, muita disposição e espírito de mudança, afinal, precisamos considerar que a nossa postura em sala de aula pode contribuir para o aflorar da capacidade crítica dos alunos, cidadãos do mundo, mas podemos, igualmente, a par de uma ação pedagógica repressora, torná-lo um mero repetidor das ideologias alheias. Não é isso que queremos, não é mesmo?

### CONCLUSÃO

Por fim, a par de tudo que discutimos nesta aula, vale destacar que cabe a nós, profissionais da educação, de posse do entendimento de que a leitura é uma atividade criadora, optar pelo uso de textos mais próximos da realidade dos nossos alunos, por questões de interpretação menos mecânicas, por um trabalho mais cooperativo e, por extensão, por uma concepção de língua mais conforme aos dias atuais. Em suma, precisamos assumir a responsabilidade de formar leitores competentes, ou seja, aqueles que se constituem “mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. (BRASIL, 1997, 41).

## RESUMO

Nesta aula, discutimos questões relativas a uma das atividades elementares do ensino de língua portuguesa: a leitura. Assim, discutimos o conceito de leitura e, para tanto, além da recorrência à definição dada no *Novo dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 2006), destacamos o posicionamento de Martins (1994), para quem a leitura está muito além da decifração do código escrito. A autora apresenta, pelo menos, 3 (três) tipos de leitura: *sensorial, emocional e racional*, tendo cada uma delas sua importância na vida diária. No trato específico com a leitura do texto escrito, destacamos como essa atividade tem sido confundida com uma mera decodificação dos códigos nela expressos, servindo, muitas vezes, como instrumento de reprovação, de estabelecimento de fronteiras cruéis: i) de um lado, os bons, aqueles que decifram o código escrito; ii) do outro, os “incompetentes”, aqueles que não o decifram. Na seqüência, demos destaque a 3 (três) diferentes abordagens do ensino de leitura: i) cognitivista: centrada na observação dos mecanismos envolvidos no processamento cognitivo da informação recebida pelo leitor; ii) sociointeracionista: perspectiva segundo a qual há uma relação entre interlocutor (autor e leitor) mediada pelo texto; iii) discursiva: explora a tríade leitor/autor/texto, dando atenção especial para a leitura enquanto prática histórica e sociocultural. Por fim, enfatizamos a forma como as questões exploradas nos livros didáticos podem silenciar diferentes leituras feitas pelo aluno. Por extensão, mostramos diferentes tipos de questões trabalhadas nos livros didáticos e, também, algumas posturas que o professor pode adotar para fazer as aulas de leitura mais significativa para seus alunos.



## FALANDO EM LEITURA...

Maria Helena Martins

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, fotonovelas. Se “passa em cima dos livros”, na certa estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação; “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?

Se alguém na rua me dá um encontrão, minha reação pode ser de mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nós.

Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiúra, o ridículo ou adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que os compõem. Podemos mesmo pensar a sua história, as circunstâncias de sua criação, as intenções do autor ou fabricante ao fazê-lo, o trabalho de sua realização, as pessoas que o manipularam no decorrer de sua produção e, depois de pronto, aquelas ligadas a ele e as que o ignoram ou a quem desagrada. Perguntamo-nos por que não tínhamos enxergado isso antes; às vezes essa questão nos ocorre por um segundo, noutras ela é duradoura, mas dificilmente voltamos a olhá-lo da mesma maneira, não importa com que intensidade.

O que aconteceu? Até aquele momento o objeto era apenas algo mais na parafernália de coisas ao nosso redor, com as quais temos familiaridade sem dar atenção, porque não dizem nada em particular, ou das quais temos uma visão preconcebida. De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim. Podemos dizer que afinal lemos o vaso ou o cinzeiro. Tudo ocorreu talvez de modo casual, sem intenção consciente, mas porque houve uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.

Isso pode acontecer também com relação a pessoas com que convivemos, ambientes e situações cotidianas, causando um impacto, uma surpresa, até uma revelação. Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderem a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis. Será assim também que acontece com a leitura de um texto escrito?

Com freqüência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esse sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa, reagimos assim ao que nos interessa no momento. Um discurso político, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação

que essas mensagens instauram × desligados. E a tendência natural é ignorá-las ou rejeitá-las como toda nada tendo a ver com a gente. Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós. Por essas razões, ao começarmos a pensar a questão da leitura, fica um mote que agradeço a Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura destaca implica a continuidade da leitura daquele”.

### ATIVIDADES

1. A par do que você leu nesta aula, por que é costumeiro afirmar que a leitura serve de instrumento de reprovação das habilidades dos alunos?



### COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Pelo que vimos na aula, fica claro como a leitura pode se firmar como instrumento de reprovação das habilidades do aluno, não é mesmo? Ora, como discutimos há pouco, é muito comum a atividade de leitura, quando associada apenas à decodificação do código escrito, servir para dividir os alunos em dois grupos principais: a) de um lado, os bons, aqueles que lêem código; b) do outro, os incompetentes, aqueles que ainda não o decifram e, por isso, são subjugados a uma condição inferior, sendo suas demais habilidades pouco consideradas na avaliação geral de suas competências.

2. A propósito da questão anterior, por que se diz que os livros didáticos costumam silenciar diferentes leituras feitas pelos alunos?

### COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

A questão aqui é ainda mais clara, não é? Independentemente da leitura desta aula, você foi aluno de língua portuguesa, usou livro didático dessa disciplina e sabe como as repostas nele contidas, quase sempre, abafam interpretações diferentes daquelas que o autor do livro indica como correta. Pois bem, a resposta a essa questão que fizemos diz respeito a essa característica do livro: “silenciar” a voz do outro, a opinião diferenciada. Isso é feito de maneira bem diversa,

mas, para ilustrar, você sabe que pode chamar a atenção para a forma de elaboração de suas clássicas perguntas, como “Qual a intenção da personagem A em dizer Y?”. Nesse caso, indica-se apenas uma resposta correta!!!! É importante destacar aqui, também, que abrir espaço para interpretações diferenciadas daquelas expostas no livro didático como correta não significa aceitar do aluno todo tipo de resposta, afinal, os textos são construídos historicamente e apresentam uma razão de ser. O que você precisa deixar claro é como o livro (o autor!), o professor e escola como um todo podem silenciar leituras pertinentes desenvolvidas pelos alunos, em favor da indicação de apenas uma resposta correta, afinal, enquanto materialidade sócio-histórica e cultural, pode remeter a várias interpretações e isso precisa ser assumido no contrato pedagógico. Afinal, é dever da escola fazer aflorar a criatividade e a capacidade de interpretação crítica dos seus alunos.

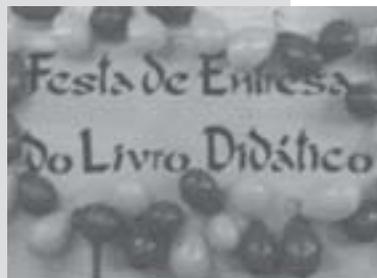
3. Que tal você visitar as escolas de Educação Básica do seu município, escolher um livro didático do nível fundamental ou médio e analisar a seção caracterizada como “interpretação de texto”? Observe, com base na tipologia de Marcuschi (2008) apresentada na aula, como as questões são estruturadas e se silenciam as diferentes interpretações dos alunos.

### O QUE É... PNLD - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO



O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática,



Ciências, História, Geografia e Dicionário da Língua Portuguesa. A compra e distribuição das obras estão sob a responsabilidade do FNDE.

Ao final de cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros. O Guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros didáticos.



(Fonte: <http://portal.mec.gov.br>).

## PRÓXIMA AULA

Na aula seguinte, daremos foco para o estatuto da escrita, destacando as corriqueiras formas de avaliação dessa atividade na escola e o trabalho com a reescrita de textos como útil para o desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos.



## AUTO-AVALIAÇÃO

Terminada esta nossa aula, que tal você se indagar sobre o que aprendeu com essa leitura?! Será que o seu conceito sobre a habilidade de leitura é o mesmo que você tinha antes de lê-la? E sobre as diferentes perspectivas de tratamento dessa habilidade, o que você conseguiu adicionar ao seu conhecimento? Bom, pense nessas e em outras questões como se tivesse que fazer uma sabatina oral e, em caso de necessidade, grife os aspectos que considera mais relevantes da aula, crie um fórum na nossa plataforma ou, se preferir, sente com os seus colegas e o tutor da disciplina e, em conjunto, vocês podem discutir essas questões e consolidar os próprios conhecimentos. Boa sorte e até a próxima aula!



## REFERÊNCIAS

- ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa et al. **O processo de leitura e de escrita na 1ª série**. João Pessoa: UFPB/FUNAPE/PRAC, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988. (título original de 1929)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa – Séc. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (versão 3, edição em CD ROM).
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros passos; v. 74).
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2 ed. Cortez Editora: São Paulo: 2001. pp. 233 – 264.
- Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>.