

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: o que trazem os materiais didáticos

THE TEACHING OF READING AND WRITING IN PORTUGUESE: what the textbooks reveal

HASHIMOTO, Michelle Rie (UFSCar)

Resumo: Pensando-se nos desafios que envolvem o ensino das práticas de leitura e escrita em língua portuguesa no contexto educacional, o presente artigo teve como objetivo discutir questões relacionadas ao uso do livro didático no ensino delas, refletindo sobre a importância deles visto que se configuram como principais ou, até mesmo, únicas fontes de trabalho. A partir das considerações teóricas de Eco (1986), Chiappini (2005), Geraldi (1999) e Soares (2010), buscou-se analisar criticamente uma atividade de leitura de um livro didático do primeiro ano do ensino médio de língua portuguesa, a fim de verificar sua adequação aos pressupostos teóricos levantados. A metodologia do trabalho consistiu em uma análise qualitativa e documental da seção de leitura de um livro didático, que trabalhava com diferentes gêneros. A análise evidenciou que a atividade do livro em questão se resume aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua e aos aspectos estruturais e característicos desses gêneros, eliminando as possibilidades de interação, construção e reflexão por meio do texto. Observou-se, assim, a importância da prática de leitura e escrita como práticas sociais.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Língua Portuguesa. Materiais didáticos.

Abstract: Reflecting about the challenges in learning and teaching reading and writing in the Portuguese language in educational context, the current paper aims to discuss issues related to the use of textbooks, thinking about their importance due to the fact that they are considered as the main or even unique source of work. From the theoretical considerations of Eco (1986), Chiappini (2005), Geraldi (1999) and Soares (2010), it was analyzed a reading and writing activity in a didactic textbook of Portuguese to verify its adequacy to the theoretical assumptions previously raised. The methodology was based on a qualitative and documental analysis of a section from a textbook, which focused on reading and writing activities. The analysis showed that the activity of the textbook is limited to the linguistic and grammatical aspects of language and to the structural aspects of the genre, eliminating any possibility of interaction, construction and reflection through the text. Thus, it was identified the importance of reading and writing as social practices.

Keywords: Reading teaching. Portuguese language. Textbooks.

Introdução

Um dos grandes desafios que envolvem a educação é pensar no ensino das práticas de leitura e escrita em língua portuguesa, visto que se tratam de habilidades essenciais para a formação do aluno. Assim, uma das grandes responsabilidades da maior agência formadora, a escola, é justamente contribuir para a formação de um leitor e escritor competente. É necessário, assim, pensar em estratégias que norteiem o educador na formação do aluno na construção de uma escrita coerente e uma leitura significativa.

Faz-se necessário pensar, também, nos materiais didáticos como fontes exclusivas de ensino dentro das escolas, muitas vezes sendo os únicos materiais disponíveis e acessados para guiar o ensino. Portanto, é importante refletir sobre o papel dos materiais didáticos no ensino e sua devida efetividade referente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades em questão.

O trabalho com a leitura e a escrita dentro do âmbito escolar é de extrema importância, pois é a partir daí que o aluno pode desenvolver e praticar essas habilidades não somente no contexto escolar, mas também fazer uso social delas como forma de comunicação e interação.

O presente trabalho visa, inicialmente, discutir as práticas de leitura e escrita e suas principais características dentro do ensino de língua portuguesa e discutir, também, o papel dos materiais didáticos frente a essas habilidades.

Para contextualizar teoricamente a seguinte discussão, foram utilizados, entre outros, autores como Eco (1986), Chiappini (2005), Geraldi (1999) e Soares (2010).

Posteriormente, foi analisada uma atividade de leitura e escrita de um livro didático do primeiro ano do ensino médio a fim de verificar o seu enquadramento dentro dos pressupostos levantados na discussão teórica, referentes ao ensino das práticas de leitura e escrita como forma de interação e construção ativa do saber por parte do leitor.

1 As práticas de leitura e escrita no contexto educacional

Ao concebermos a leitura sob seu viés interacionista, objetivamos assim a formação de leitores críticos e reflexivos que saibam interagir com o mundo em que vivem e, dessa forma, inserir-se nele. Isso implica dizer que o leitor exerce uma função extremamente importante na interpretação do texto, visto que não se trata de um produto acabado cuja função do leitor é somente decodificá-lo, já que o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR *et al.*, 2001, p. 160). Isso implica dizer que, para o trabalho com as habilidades de leitura e escrita, faz-se necessárias metodologias de ensino/aprendizagem que se diferenciam e se distanciam da concepção tradicional de ensino, adaptando e apropriando-se de estratégias metodológicas que possam contribuir para a formação de um leitor crítico e escritor competente.

1.1 A leitura no ensino de Língua Portuguesa

A fim de iniciar a discussão mais claramente, comecemos nossas reflexões acerca da prática de leitura, extremamente importante no que concerne à formação de leitores críticos e reflexivos, que saibam interagir com o mundo em que vivem e, conseqüentemente, inserir-se nele de forma ativa e consciente.

Geraldi (1999) afirma que “(...) a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita.” (GERALDI, 1999, p.21). O processo de interação citado acima ocorre a partir daí, envolvendo as três partes constituintes do processo de interpretação, quando o leitor pratica o processo de leitura do texto escrito pelo autor.

Eco complementa essa afirmação ao alegar que

O texto está, pois, entremado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...] Em segundo lugar, porque a medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. (ECO, 1986, p. 37)

Eco evidencia, assim, a incompletude do texto, alegando ser necessária a participação de um destinatário para que possa atribuir-lhe algum sentido e preencher os espaços vazios deixados pelo autor. Eco destaca também a heterogeneidade e pluralidade de visões e percepções perante um mesmo objeto, que por sua vez representa uma cadeia de artifícios de expressões. Assim, o papel do leitor na construção de sentido do texto é desconstruído e se distancia da ideia de que o autor é o centro de sua interpretação.

Sobre essa interação entre autor, texto e leitor, Soares (2010) traz ainda a prática da leitura como um ato social ao alegar que

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18)

Além disso, para uma compreensão mais ampla do texto, faz-se necessário também um outro componente de extrema importância para conseguir desvendar aquilo que o texto em

questão pretende dizer e atribuir à nossa visão e interpretação perante o texto, que é o conhecimento de mundo. Sobre isso, Smith (2003, p.21) afirma que “o entendimento ou compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta. (...) Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentado coisas àquilo que já sabemos”. Frente a suas ideias, podemos pensar no processo de co-relação que o leitor realiza ao ler um texto e absorver informações novas àquelas que ele já possuía. Não somente isso, como também utilizar de tais conhecimentos prévios para uma melhor compreensão do texto.

O leitor do texto, dessa forma, exerce um papel fundamental no processo de interpretação, visto que sua visão e conhecimento de mundo, experiências, informações já adquiridas e conceitos já definidos estão inseridos, de forma direta ou indireta, nesse processo. Ou seja, o sentido do texto é construído por meio de uma interação dos mais diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, como já citado. Kleiman (2002) sintetiza essa questão ao alegar que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13)

Assim, o conhecimento linguístico envolve os aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais da língua, responsáveis pela organização do texto de forma coesa e coerente. Conhecimento textual, por sua vez, refere-se às características próprias de cada texto e seus propósitos comunicativos, o leitor, no momento da leitura, identifica o tipo textual e assim, a realiza de forma apropriada. Por fim, o conhecimento de mundo são as experiências adquiridas por meio da vivência do cotidiano e que passam a ser armazenadas na memória, constituindo o sujeito.

Como alega Kleiman (2002) acima, sem que haja esses conhecimentos prévios do leitor, que são divididos entre esses três níveis de conhecimento, não há a compreensão eficaz do texto. É justamente aí onde a dificuldade de se trabalhar com a leitura encontra-se; a questão envolvendo tal prática é que não basta apenas saber ler, ou seja, “quando uma pessoa olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos”

(AEBERSOLD; FIELD, 1997), o que acontece é que a atividade de leitura envolve mais do que a simples decodificação das palavras e seus respectivos significados, isso permite que o leitor seja capaz de saber o que está escrito, mas não de compreender o seu significado.

Diante disso, pode-se atribuir a dificuldade do ensino da leitura a duas causas principais. A primeira delas seria justamente o complexo processo que a envolve, o fato de exigir do leitor um conjunto de habilidades, não somente linguísticas como também sociais. Para que se possa realizar uma interpretação efetiva do texto, exige-se de sua parte uma formação difícil de ser construída, em que muitas vezes é ignorada e/ou desvalorizada, pois é mais trabalhosa e demanda um trabalho mais aprofundado, além de ir contra a perspectiva de um ensino tradicional que regeu o ensino/aprendizagem da língua portuguesa durante muitos anos no Brasil, em que valorizava-se os aspectos formais da língua.

A segunda causa seriam os materiais didáticos que ocupam um grande espaço dentro das escolas, sendo eles o principal e, muitas vezes, a única fonte de trabalho e conhecimento utilizada pelo professor. Chiappini (2005) traz uma discussão interessante em relação aos manuais que dominam as práticas de ensino nas escolas ao dizer que eles limitam e homogeneizam o conhecimento.

A contração do saber e sua homogeneização parecem ser da essência mesma do manual. O manual apazigua, por meio de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar. Ele é, portanto, a negação do que na epígrafe acima se entende por saber: algo que deve ser produzido e não algo que se recebe pronto (CHIAPPINI, 2005, p. 96)

Criticamente, a autora alega que os manuais, tidos como facilitadores, implicam na estagnação do conhecimento, por limitá-lo e contraí-lo. Assim, o saber não é construído, mas sim entregue como um produto, sem abertura para reflexão ou questionamentos.

Pode-se destacar também o fato de que atualmente, dentro do âmbito escolar, não há espaço para uma leitura de fruição, ou seja, o ato de ler pelo simples prazer em ler; pelo contrário, é sempre exigido, obrigado, estipulado, usado como método de avaliação ou punição. Quanto a isso, Geraldi (1999) alega que

A fruição, o prazer, estão excluídos (...) A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade não rendosa: lê-se um romance para preencher uma famigerada ficha de leitura, para se fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação. (GERALDI, 1999, p.97)

Não importa qual seja, toda estratégia de ensino da leitura é válida e possivelmente eficaz, é preciso somente que os professores saibam como trabalhar com ela, o que pode ser feito por meio da leitura de textos que viabilizam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, que possibilite e valorize a articulação dos diversos níveis de conhecimento de forma igualitária, e por fim, que leve-se em consideração o real conceito, função e importância do saber ler a fim de se construir leitores críticos, reflexivos e participativos.

1.2 A escrita no ensino de Língua Portuguesa

Falemos agora da segunda habilidade que permeia nosso estudo, a escrita. Essa prática é ainda mais complicada, pois exige do escritor primeiramente uma seleção e organização de suas ideias, para então esquematizá-las e colocá-las em ordem numa sequência que faça sentido. Condemarín e Medina (2005) afirmam que

escrever ou produzir um texto é um ato fundamentalmente comunicativo, assim, para aprender a escrever é necessário enfrentar a necessidade de comunicar algo em uma situação real, a um destinatário real, com propósitos reais.(CONDEMARÍN E MEDINA, 2005, p. 63)

O processo de escrita não é somente o de decodificação dos símbolos, a escrita é muito mais do que a combinação de palavras, seguindo determinado padrão linguístico.

A gramática, ortografia, sintaxe, morfologia são apenas alguns aspectos, mesmo que de extrema importância, do ato de escrever. A escrita envolve também o importante processo de externar sentimentos, emoções, pensamentos, ideologias; de ser ativo, agir, atuar, modificar e posicionar-se socialmente, expressar-se a fim de ser atuante na sociedade e no mundo em que vive, e não apenas coadjuvante dela.

O maior problema do ensino de escrita é que se retém do aluno a real função de escrever, as instituições escolares preocupam-se somente em ensinar a escrever no contexto de redações sem considerar a função social que o ato exerce. Em relação a isso Kaufman (1995, p.51) afirma que “o absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém. Todo o esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever”.

Sem um propósito de escrita os alunos não se sentem motivados a isso, não refletem sobre o que está sendo escrito, não interagem com o assunto, não o absorve, apenas escrevem,

de maneira automática e inconsciente, aquilo que foi pedido/exigido. Além disso, pensar no propósito de escrita de um texto é pensar também em sua circulação, se não há um propósito comunicativo significativo, conseqüentemente não há circulação. Sem circulação não há o compartilhamento de opiniões e posicionamentos, conseqüentemente, não há reflexão, já que não é aberto um espaço para conversa a fim de expor as subjetividades que cada leitura proporciona.

O professor, neste sentido, tem uma importante ferramenta para auxiliar na formação de um cidadão mais crítico e atento às situações reais e cotidianas, visto que se pode sugerir uma escrita baseada em questões sociais, exigindo-lhe um posicionamento e argumentos que o suportem. Essa sugestão, porém, não pode ser feita de maneira aleatória e despreparada. O que motiva muito os alunos às atividades propostas é o interesse e conhecimento que possuem sobre aquilo que está sendo solicitado. Pedir que falem sobre algo que não conhecem ou não se interessam não será produtivo, é preciso fornecer uma base de informações previamente para que o aluno tenha material sobre o qual escrever, informações essas que serão articuladas com o conhecimento de mundo de cada um, ressignificando, por meio das interações, as experiências pessoais.

Muito mais do que os aspectos didáticos, o ato de ler e escrever envolve também os aspectos sociais. A linguagem em geral exerce uma importância enorme no que concerne a comunicação humana e as interações sociais exercidas diariamente, em todos os aspectos de nossa vida, por isso torna-se fundamental refletir sobre as diferentes concepções que envolvem seu ensino e as metodologias utilizadas para que ela ocorra, uma vez que a linguagem manifesta-se, dentre outros modos, por meio da leitura e da escrita.

2 Metodologia

Partindo da discussão teórica levantada acima, propõe-se agora a análise de uma atividade de leitura de um livro didático de língua portuguesa, a fim de verificar como as atividades de leitura sugerem a articulação entre o conhecimento linguístico, textual e de mundo, e como os textos exploram a sagacidade de cada leitor ao exigir dele mecanismos extralinguísticos para a sua compreensão. Propõe-se também averiguar o objetivo dessas atividades, sejam eles meramente linguísticos ou também comunicativos e sociais.

Assim, a presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e o procedimento metodológico de coleta de dados é a análise documental. A fim de compreender melhor a

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. ISSN 1984-6576.

metodologia e a análise feita a seguir, é importante localizar a presente pesquisa dentro de um percurso metodológico. Para isso, Denzin e Lincoln (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravação e memorandos de si mesmo. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa para o mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em suas configurações naturais, tentando encontrar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3)

Suscitando a afirmação acima, Minayo (2001) contribui para a discussão acerca da abordagem qualitativa ao alegar que ela trabalha com o universo dos significados, crenças, valores, atitudes, e possui como uma das maiores características, a subjetividade.

Dentro da abordagem qualitativa há diversos métodos de coleta de dados. Para a presente pesquisa, o método selecionado foi o da pesquisa documental, visto que se trata da análise de materiais didáticos. Para Godoy (1995), os documentos são importantes fontes de dados, portanto, merecem atenção especial e se configuram em ricas fontes de informação. Fonseca complementa alegando que

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Diante dessas considerações, o corpus da presente pesquisa consiste em um livro didático de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio, recentemente aprovado pelo guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. A coleção é intitulada “Novas Palavras” do ano de 2016, e se organiza em três partes – Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos.

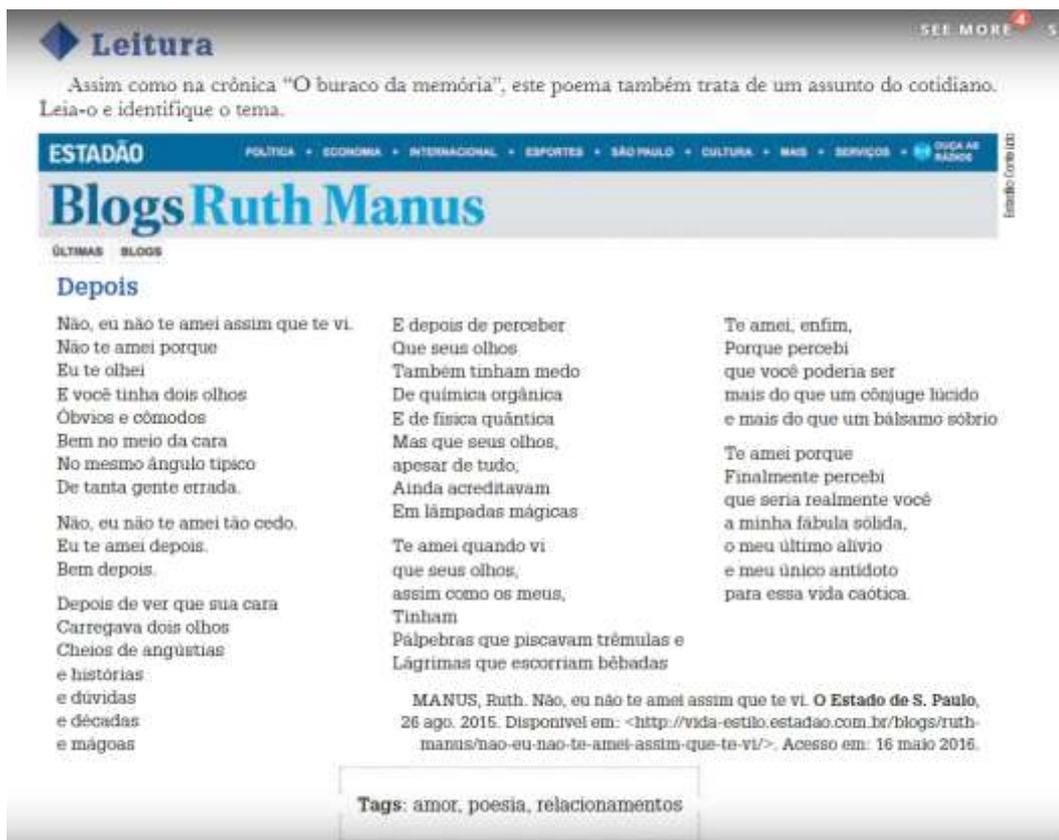
A seleção da obra ocorreu justamente pelo fato de existir uma seção que se destina especificamente à leitura e à escrita de textos, indo ao encontro da proposta da pesquisa. Além disso, no Guia Digital do PNLD a obra é descrita como contendo um diversificado acervo de leitura, o que contribui para a formação leitora do estudante.

A análise focará na última seção do livro, Leitura e Produção Textual. Este eixo, assim como os outros dois, é dividido em seis capítulos, em todos eles há uma variedade de

textos de diversos gêneros sempre vinculados aos que estão sendo propostos que os alunos produzam, o que possibilita “a ampliação do seu repertório temático e textual, com atividades de reflexão e de compreensão textual” (BRASIL, 2018).

A primeira atividade selecionada para análise encontra-se no capítulo cinco que trabalha com o gênero crônica e poema em jornais. Segue abaixo a ilustração.

Figura 1 – Atividade de Leitura



Leitura SEE MORE 4 SM

Assim como na crônica “O buraco da memória”, este poema também trata de um assunto do cotidiano. Leia-o e identifique o tema.

ESTADÃO POLÍTICA • ECONOMIA • INTERNACIONAL • ESPORTES • SÃO PAULO • CULTURA • MAIS • SERVIÇOS • **OUÇA AS MÚSICAS**

Blogs Ruth Manus

ÚLTIMAS BLOGS

Depois

Não, eu não te amei assim que te vi.
Não te amei porque
Eu te olhei
E você tinha dois olhos
Óbvios e cômodos
Bem no meio da cara
No mesmo ângulo típico
De tanta gente errada.

Não, eu não te amei tão cedo.
Eu te amei depois.
Bem depois.

Depois de ver que sua cara
Carregava dois olhos
Cheios de angústias
e histórias
e dúvidas
e décadas
e mágoas

E depois de perceber
Que seus olhos
Também tinham medo
De química orgânica
E de física quântica
Mas que seus olhos,
apesar de tudo,
Ainda acreditavam
Em lâmpadas mágicas.

Te amei quando vi
que seus olhos,
assim como os meus,
Tinham
Pálpebras que piscavam trêmulas e
Lágrimas que escorriam bêbadas

Te amei, enfim,
Porque percebi
que você poderia ser
mais do que um cônjuge lúcido
e mais do que um bálsamo sóbrio

Te amei porque
Finalmente percebi
que seria realmente você
a minha fábula sólida,
o meu último alívio
e meu único antídoto
para essa vida caótica.

MANUS, Ruth. Não, eu não te amei assim que te vi. *O Estado de S. Paulo*, 26 ago. 2015. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/blogs/ruth-manus/nao-eu-nao-te-amei-assim-que-te-vi/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

Tags: amor, poesia, relacionamentos

Figura 1 – Novas Palavras, 2016

Na atividade acima, o gênero textual trabalhado é o gênero *poema* tendo como suporte de veiculação o jornal. A seguir, as atividades propostas referentes à leitura.

Figura 2 – Atividades propostas.

◆ Em tom de conversa

1. Releia as estrofes do poema, exceto a estrofe 2, e identifique os elementos descritivos.
2. Considere estes versos.

Não, eu não te amei tão cedo.
Eu te amei depois.
Bem depois.

- Quais marcas claramente narrativas há neles? Identifique-as.
3. Na estrofe 1, nos versos 1 a 5, consta qual termo indicativo de argumentação? Trata-se de que tipo de argumentação?
 4. Em quais partes do poema o eu lírico emprega o recurso para fingir que não quer falar sobre algo, mas sobre o qual fala?
 5. Na estrofe 1, nos versos "E você tinha dois olhos / Óbvios e cômodos", que figuras de linguagem se destacam?
 6. Quais elementos predominam no poema — narrativos, descritivos ou dissertativos?

1. Estrofe 1: "E você tinha dois olhos / Óbvios e cômodos / Bem no meio da cara / No mesmo ângulo típico / De tanta gente errada."
Estrofe 3: "[...] sua cara / Carregava dois olhos / Cheios de angústia / e histórias / e dúvidas / e décadas / e mágoas"
Estrofe 4: "[...] seus olhos / Também tinham medo / De química orgânica / E de física quântica / Mas que seus olhos, / apesar de tudo, / Ainda acreditavam / Em lâmpadas mágicas"
Estrofe 5: "[...] seus olhos, / assim como os meus, / Tinha / Lágrimas que piscavam bréculas e / Lágrimas que escorriam bíbalas"
Estrofe 6: "[...] você poderia ser / mais do que um cunhado / e mais do que um balcão solto"
Estrofe 7: "[...] seria realmente você / a minha filha solta, / o meu último alívio / e meu único antídoto / para essa vida caótica."

3. Em "Não, eu não te amei assim que tu vi / Não te amei porque / Eu te olhei / E você tinha dois olhos / Óbvios e cômodos / Bem no meio da cara", o elemento argumentativo é porque, conjunção que indica ideia de causa.

FIQUE SABENDO

O recurso empregado para fingir não discorrer sobre um assunto focado é a figura de linguagem denominada **preferência**.

Figura 2 – Novas Palavras, 2016.

Na primeira seção, “em tom de conversa”, todas as perguntas da atividade voltam-se para os aspectos linguísticos e gramaticais da língua. Em uma perspectiva sócio-histórica, o livro didático era, e ainda luta para não ser mais, um instrumento que tem por finalidade promover um ensino/aprendizagem formal da língua. Dionísio (2010) alegou que ensinar português era levar aos alunos conhecimento sobre as regras gramaticais priorizando a norma culta, tida como língua de prestígio, assim, diante de todo esse percurso histórico e cultural dos materiais didáticos, e por mais que os livros atuais proponham-se a se distanciar desse modelo tradicional de perspectiva da língua, certos resquícios dele ainda são visíveis no ensino.

Abaixo, mais algumas questões da atividade de leitura que defendem o ponto de vista levantado acima.

Figura 3 – Atividades de leitura.

Releitura Escreva no caderno

- Identifique o suporte do texto.
Sítio do jornal Estadão / O Estado de S. Paulo. <http://vivo.ecbde.estadao.com.br/blog/sufi-grama/nao-ou-nao-te-amei-assim-que-te-viz>
- Na sua opinião, este texto pode ser comparado com uma notícia?
Por quê? *Não. Uma notícia relata um fato, já o poema desenvolve uma reflexão poética sobre o amor.*
- Em qual seção do jornal impresso este poema poderia ter sido publicado? *Na seção destinada à literatura, em que constam crônicas, por exemplo.*
- Observe o cabeçalho reproduzido abaixo.



- Qual relação há entre o cabeçalho e as questões 1 e 3?
- Considerando as abas constantes no cabeçalho, qual se relaciona a esse gênero textual? *A aba Literatura, pois o gênero poema relaciona-se a esta classificação/coneclatura.*

4. Após o poema, vemos este elemento gráfico:

Tags: amor, poesia, relacionamentos

4. a) *No cabeçalho podem ser identificadas informações sobre o título, o suporte por meio do qual é exposto ao leitor e a seção em que consta no suporte.*

PARA QUE SABER?

O termo *tag* ("etiqueta", em inglês), empregado em textos cujo suporte é digital, fornece ao leitor informações relacionadas ao texto publicado, como o tema, por exemplo. A etiquetagem ou rotulação possibilita que outras publicações relacionadas sejam buscadas com mais facilidade.

• Qual informação o leitor pode obter nele?

Figura 3 – Novas Palavras, 2016.

Na seção de releitura, todas as perguntas referem-se ao suporte no qual o poema está inserido e as características do gênero notícia, propondo a discussão de seus aspectos formais e estruturais.

Por fim, encontra-se abaixo a atividade de produção escrita referente ao texto inicial, o poema *Depois*.

Figura 4 – Atividade de escrita

Atividade Escreva no caderno

Produção

Redija um comentário mencionando as características do gênero a que pertence o texto “Depois” e o que ele diz (o tema nele desenvolvido) por meio da linguagem figurada. Mencione o suporte em que se encontra originalmente e se a leitura foi agradável, interessante, justificando sua opinião. *Resposta pessoal.*

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

Gênero comentário: usado tanto na escrita quanto na oralidade, refere-se a um conjunto de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos, ou seja, são análises, notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um ato etc.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*.
Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Figura 4 – Novas palavras, 2016.

A atividade envolve o trabalho com o gênero comentário discorrendo sobre as

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. ISSN 1984-6576.

características do gênero ao qual o texto pertence, o sentido atribuído ao texto pelo leitor por meio da linguagem figurada e duas percepções acerca da leitura.

3 Análise das atividades de leitura e escrita

Esperava-se que, na presente parte do livro, “*leitura e produção de textos*”, fossem propostas atividades de compreensão que fossem além do simples reconhecimento de informações. Porém, o que se observou na presente atividade é que ela limita-se ao conhecimento textual, com atividades que propõem a identificação de figuras de linguagem, elementos descritivos e marcas narrativas e argumentativas, não havendo espaço para reflexão ou construção do conhecimento.

As atividades, como um todo, dedicavam-se ao reconhecimento dos aspectos linguísticos e gramaticais da língua, ou da discussão das características do gênero e do suporte trabalhado.

Isso é defendido pela afirmação de Jurado e Rojo (2006), quando discutem a leitura no ensino médio, comparando o que os documentos oficiais propõem e o que de fato é feito nas escolas, como principais agentes formadoras, por meio dos materiais didáticos trabalhados nelas.

O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos – mais como uma decifração do sentido pronto no texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada. Não há o que construir, não há o que compartilhar, o que criticar, com o que dialogar; há somente o que decodificar”. (JURADO;ROJO, 2006, p. 42)

Segundo as autoras, os documentos oficiais propõem o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades leitoras no sentido de ler e avaliar os textos criticamente, para que os alunos tenham a capacidade de julgar, confrontar, defender e explicar seus posicionamentos. Porém, como visto acima, o ensino de leitura proposto pelo livro didático em questão limita-se à simples decodificação das estruturas e interpretação superficial do texto, sem espaço para a construção, reflexão ou diálogo.

A interação, conforme estabelecida por Geraldí (1999), Soares (2010) e Eco (1986)

na discussão teórica anteriormente apresentada, não é perceptível dentro da proposta de atividade analisada, visto que não há espaço para atribuição e construção de sentido por parte do leitor, assim, os espaços em branco, mencionados por Eco (1986) não são capazes de serem preenchidos.

Ao limitar as atividades aos aspectos linguísticos e estruturais, exclui-se, por exemplo, a subjetividade característica das poesias, exclui-se a interpretação crítica e reflexiva do texto, assim como a fruição estética e o caráter humanizador do aluno.

A leitura crítica, no contexto educacional ou não, é o que permite a construção do sujeito como agente ativo, crítico e reflexivo, por isso, é importante repensar o tipo de ensino de leitura que é proposto nas escolas, tendo em vista o tipo de cidadãos que se almeja formar.

Em relação à atividade de escrita proposta ao fim da atividade, que consiste na escrita de um comentário, é possível verificar um trabalho em que, ao mesmo tempo em que são abordados os aspectos do gênero em questão, é possível trabalhar também com as percepções que os alunos tiveram como leitores. Trabalha-se com as características do gênero *comentário*, no qual o texto será escrito, e retomam-se as características do gênero trabalhado na leitura, a poesia. Além do trabalho linguístico e estrutural proposto anteriormente, é valorizada também a leitura pessoal do aluno e a interpretação e percepção que ele teve durante a leitura, que serão explorados e expressados por meio da escrita.

Considerações Finais

A partir da discussão teórica apresentada, verificamos os aspectos concernentes ao ensino de leitura e escrita nas escolas, partindo do que é proposto pelos materiais didáticos. Verificamos que a prática de leitura deve promover a interação do leitor com o texto, bem como do autor com leitor, já que, como destacado por Eco (1986) o leitor exerce papel fundamental na construção de sentido do texto e tem por função preencher os espaços que são deixados, propositalmente, pelo autor, com suas próprias visões e percepções a partir daquilo que se lê.

Assim, destaca-se, principalmente, a incompletude do texto diante da vasta leitura e interpretação possível de ser realizada por cada leitor. Por esse motivo, o ato de ler vai muito além da simples decodificação dos códigos, implica, pelo contrário, atribuição de sentidos, de valor, de reflexão.

Verificou-se também o perigo de termos os materiais didáticos como as únicas fontes
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. ISSN 1984-6576.

e guias de ensino nas escolas, já que eles apresentam possíveis limitações no que diz respeito à leitura e interpretação do texto, reduzindo a leitura à simples decodificação e a impossibilidade de um espaço para reflexão e questionamentos, que resulta na estagnação e homogeneização do conhecimento.

A análise da atividade evidenciou a delimitação da atividade de leitura ao focar somente nos aspectos linguísticos da língua e nos aspectos estruturais do gênero, impossibilitando a leitura crítica e reflexiva do conteúdo do texto, ao priorizar a sua forma.

Em relação à atividade de escrita, embora também atribuísse importância aos aspectos mais formais da língua e do gênero, preocupou-se em valorizar as percepções dos alunos como leitores do texto, abrindo espaço para que discorressem sobre o que foi lido e como foi lido.

Conclui-se, assim, que os materiais ainda deixam a desejar no sentido de preocupar-se mais com a forma do texto do que com seu conteúdo, trabalhando com o texto literário como suporte para trabalhar questões linguísticas. Não há espaço para a construção da interpretação do leitor diante da imposição de atividades que discutem, somente, características estruturais, e não considera o texto como social e que carrega consigo diversos elementos discursivos.

É importante ressaltar também uma limitação do trabalho referente à análise de somente uma atividade de um livro inteiro. Assim, para conclusões mais amplas, sugere-se que seja realizada uma pesquisa que traga outras coleções de livros didáticos de língua portuguesa, que sejam analisadas os livros de todos os anos do Ensino Médio, e que mais de uma atividade por livro seja abordada para a análise em questão.

De maneira geral, é importante refletir sobre o que é tido como texto e o que é considerado leitura dentro desse contexto das atividades propostas no livro em questão e sobre os espaços que essas atividades de leitura proporcionam à atribuição de sentido por parte do leitor. O texto, como vimos, não é um produto acabado e isento de interpretações externas e variáveis, pelo contrário, são repletos de espaços em branco a espera de serem preenchidos pela subjetividade de cada leitor que, por sua vez, resultam em leituras diferentes e individuais.

Os elementos linguísticos e estruturais priorizados nas atividades de leitura analisadas são estáveis e causam sentidos estagnados, não havendo assim, a possibilidade de atribuição de significação diferente daquela proposta inicialmente pelo autor. Por isso é imprescindível que as atividades de leitura se proponham a ir além dos elementos mera

linguísticos e estruturais e busquem a compreensão do aluno nos mais diversos efeitos de sentido que um texto pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CHIAPPINI, L. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: _____. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-100.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005

DIONISIO, A.; MACHADO, A. R. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo. Parábola, 2010.

ECO, U. O leitor modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 35-49.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo. Ática, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, SciELO Brasil, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KAUFMAN, A. M. R. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 157-173.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4.ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In:
ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed.
Ática, 2000. p. 18-29.