

Conteúdos de interpretar em sequências didáticas: uma proposta de ensino

Ilana da Silva Rebello Viegas¹

RESUMO: Dados do INAF mostram que os alunos, de modo geral, têm dificuldades para entender e interpretar o que leem, independentemente do grau de escolarização e que existem conteúdos de interpretar que não são trabalhados de forma sistemática nas escolas. Diante dessa realidade, tendo como escopo a teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, os pressupostos da Linguística do Texto, focalizando em particular, o texto e a produção de sentidos e a proposta de trabalho com sequências didáticas (Dolz & Schneuwly, 2004), propomos conteúdos de interpretar e apresentamos sugestões de atividades, em sequências didáticas, envolvendo conteúdos voltados para a interpretação, a partir dos modos de organização do discurso, configurados em diferentes gêneros. Mais do que uma proposta didática, é uma tentativa de aperfeiçoar o ensino - tão desgastado nas escolas - da leitura de diferentes textos.

Palavras-chaves: Conteúdos de interpretar, sequências didáticas, ensino de Língua Portuguesa.

Interpretation contents in didactic sequences: a teaching proposal

ABSTRACT: In general, students have difficulties to understand and interpret what they read, independently of their grade level, and also there are interpretation contents that are not dealt with in a systematic way in schools. Thus, having as a scope the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis, the presuppositions of Text Linguistics, focusing particularly on the text, production of meanings, and the didactic sequences approach (Dolz & Schneuwly: 2004), we propose interpretation contents and present suggestions of activities in didactic sequences, involving content related to interpretation, departing from organizational modes of discourse, configured in different genres. More than a didactic proposal, it is an attempt to improve the teaching so impoverished in school of reading of different texts.

Key words: Interpretation contents, didactic sequences, teaching of the Portuguese language.

1) O INAF é INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL

Dados do INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional ó mostram que, independentemente do grau de escolarização, os brasileiros apresentam dificuldades em entender o enunciado de uma questão e, mais ainda, em interpretar o que leem. Nem sempre

¹ Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF. Niterói, Brasil. ilanarebello@uol.com.br

conseguem relacionar texto e contexto, fazendo inferências a fim de alcançarem o sentido global do texto.

Afinal, o que falta a uma pessoa que sabe ler e escrever? Por que muitos terminam a Educação Básica e não conseguem entender uma bula de remédio ou redigir uma simples carta? Qual a proposta da língua portuguesa para a Educação Básica? O que é mais importante, ensinar o aluno a identificar sujeito, tipos de sujeito, substantivos etc. ou levá-lo a ler e interpretar bem? Trabalhar com conteúdos gramaticais estanques ajuda o aluno a entender melhor o que lê?

Em 2001 foi criado o INAF/Brasil (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) por duas organizações não governamentais, a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, com a finalidade de mostrar quais são as habilidades de leitura, escrita e de cálculos dos brasileiros. Para tanto, são aplicados testes cognitivos em 2000 brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional ó o INAF/Brasil ó foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando habilidades de leitura/escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades matemáticas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do INAF Brasil foi aperfeiçoada, integrando as habilidades de leitura e escrita com as de matemática. Assim, em 2007 e 2009, as habilidades de leitura e escrita e de matemática foram testadas simultaneamente.

O objetivo desse indicador é gerar informações que ajudem não só a compreender o alfabetismo funcional como também a orientar a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. Quais são as habilidades de leitura e escrita dos brasileiros? Quantos anos de escolaridade e que tipo de ação educacional garantem níveis satisfatórios de alfabetismo? Que outras condições favorecem o desenvolvimento de tais habilidades ao longo da vida?

Com base nos resultados do teste de leitura, o INAF classifica a população estudada em quatro níveis:

(I) Analfabeto ó Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.

(II) Alfabetizado Nível Rudimentar ó Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.

(III) Alfabetizado Nível Básico ó Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.

(IV) Alfabetizado Nível Pleno ó Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

Os resultados do INAF/Brasil ao longo do período 2001-2009 mostram que os esforços em universalizar o acesso e estimular a permanência na escola têm produzido resultados na melhoria das capacidades de alfabetismo da população brasileira. Porém, mostram também que, além de ampliar o acesso, é preciso investir na qualidade, de modo a que a escolarização garanta de fato as aprendizagens necessárias para que os cidadãos se insiram de forma autônoma e responsável na sociedade moderna.

A tabela, a seguir, mostra a evolução do indicador para o Total Brasil no período de 2001 a 2009.

INAF/BRASIL Evolução do Indicador						
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%
Score Médio	99,1	98,7	99,6	100,2	102,8	106,4

Tabela 1: INAF/BRASIL Evolução do Indicador

Fonte: INAF (www.ipm.org.br)

De acordo com esses dados,

- o número de brasileiros de 15 a 64 anos classificados pelo INAF como ãanalfabetos absolutosõ vem caindo ao longo dos anos, totalizando 7% no mais recente levantamento. O mesmo vem ocorrendo com a parcela dos indivíduos classificados no nível rudimentar de alfabetismo, de 27% em 2001 para 20% em 2009;

- em relação ao nível básico de alfabetismo, houve um aumento, passando de 34% em 2001 para 46% em 2009;
- o nível pleno tem oscilado por volta de $\frac{1}{4}$ do total de brasileiros: 26% em 2001, 28% em 2007 e 27% em 2009. É um percentual ainda muito pequeno, tendo em vista que, no nível rudimentar e básico, as competências de leitura e escrita são bastante elementares. Isso significa que só 27% de 2000 pessoas entrevistadas apresentam boa capacidade de leitura e escrita.
- a pontuação média ou score (que equivale a uma *õnotaö*) varia de 0 a 200, tendo seu ponto médio ao redor de 100. Após oscilar ao redor da média, nos primeiros 5 anos, 2009 mostra uma variação positiva: 106,4.

Apesar de algumas melhorias nos níveis verificados, 66% da população brasileira ainda se encontra no nível rudimentar e básico, ou seja, o máximo que essas pessoas entrevistadas conseguem é ler pequenos textos e extrair inferências simples.

Tais resultados do INAF mostram que as pessoas, de um modo geral, têm dificuldades para entender e interpretar o que leem, independentemente do grau de escolarização. No Brasil, muitos alunos concluem o Ensino Fundamental, mas não demonstram competências no processo de leitura e escrita.

2) LEITURA E INTERPRETAÇÃO NA SALA DE AULA

Segundo Vargas (2000: 7-8), a estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que ledores. Para a autora, a diferença entre uns e outros está

na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Leitura, texto e sentido fazem parte do processo de interpretação. Se não existe texto, seja ele verbal ou não verbal, não há leitura e muito menos produção de sentidos.

Magda Soares *apud* Dell’Isola (2001: 8) afirma que

(...) a leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a mensagem do autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor/leitor que o texto é construído, é produzido. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, reescreve o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais e culturais.

A primeira dificuldade que o professor enfrenta ao tentar trabalhar com os alunos estratégias de leitura que os levem a uma interpretação crítica é despertar neles o gosto pela leitura. A primeira barreira parece ser o próprio texto. Porém, formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar. (Antunes, 2009: 201).

Os meus alunos não gostam de ler e escrever, é, sem dúvida, a reclamação mais comum ouvida entre professores. Por que essa realidade? Por que a leitura ocupa um lugar cada vez menor no cotidiano das pessoas?

Ninguém gosta de fazer algo que acredita ser difícil demais, nem aquilo de que não consegue extrair sentido. É dessa forma que, geralmente, a tarefa de ler e escrever é vista e vivida em sala de aula: difícil demais, porque não faz sentido.

Segundo Antunes (2009: 201),

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.

Dessa forma, conversando com alunos de níveis de ensino diferentes, percebemos que os mesmos não gostam de ler, porque sabem que ao final da leitura terão que responder uma lista de questões que não fazem sentido para eles. Em alguns casos, realmente, as perguntas não fazem sentido²; porém, na maioria das vezes, falta algum conhecimento por parte dos educandos para que possam chegar aos implícitos do texto.

No discurso popular, circula a seguinte frase: "Só se aprende a fazer, fazendo". Assim, de nada adianta estudarmos teorias sobre textos, se não as praticarmos. Em sala de aula, como desenvolver nos alunos competências de leitura e escrita, se eles não têm o

² Remetemos o leitor a dois trabalhos que fazem uma análise crítica das perguntas de exercícios de interpretação: Marcuschi (2001, 1996) e Feres (2003).

mínimo interesse em ler? Como fazer com que eles sintam prazer em ler e entender o que leem? Que o texto exige do leitor? Que significa ler?

Ler um texto não é decodificar a mensagem. Para Marcuschi³ (2008: 239), só se pode falar em leitura quando há compreensão:

Ler e compreender são equivalentes. (...) ler equivale a ler compreensivamente. (...)
A compreensão de texto é um processo cognitivo. (...)
(...) compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. (...)
Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. (...)
Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.(...)

Segundo Dell’Isola (2001: 107), há processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura. Num primeiro momento, o leitor decodifica o texto, para posteriormente compreender a informação explícita. Em seguida, seleciona o que considera mais significativo, de acordo com a sua visão de mundo, direcionando a sua leitura a uma determinada compreensão específica.

O segundo momento consiste em ler as entrelinhas e integrar os dados do texto à própria experiência ou conhecimento do mundo. O leitor infere de acordo com seu conhecimento de mundo, que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura. É nesse momento que ele consegue sair do nível da compreensão para ir mais além na leitura, ou seja, interpretar o que lê.

Após as inferências, o leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto e a avaliar os fatos que lhe forem apresentados. E, por último, aquilo que for significativo para o leitor fica retido na memória, podendo ser ativado em outros momentos, para o entendimento de situações comunicativas diversas.

É importante lembrar que o aluno precisa perceber que **um texto permite muitas leituras, mas não infinitas**. (...) compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade. (Marcuschi, 2008: 257) (Grifo nosso).

A leitura, sendo compromisso de todas as áreas (Cf. Neves *et alli* (Orgs.): 2007) deve permitir que o *sujeito interpretante* não aprenda a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra. Como afirma Citelli (1994: 50) *apud* Seffner (2007: 113),

³ O autor não faz distinção entre compreender e interpretar.

É necessário ter claro que desenvolver uma competência para a leitura (da palavra) implica contribuir no sentido da formação de um cidadão mais pleno, que possa, criticamente, se assenhorar de um mecanismo tradicionalmente utilizado pela classe dominante. Tomar posse da palavra não para refazer o circuito da discriminação, mas para forçar espaços de libertação.

Porém, não é o que acontece na prática. Estudo realizado por Marcuschi (2001: 47) sobre o tratamento dado à compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa revela que

a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. (...) (...) O vocabulário, por exemplo, é quase sempre proposto numa definição ou explicação por sinonímia (ou antonímia), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial a significação situada. A realidade fonológica da língua é suplantada com naturalidade já nas 2^a e 3^a séries do ensino fundamental. As estruturas e funções sintáticas são identificadas linearmente e com segurança, sobretudo na perspectiva de uma metalinguagem, pouco se tratando o caso tão complexo da variação, seja dialetal ou social. A produção textual, quando exercitada, não é explicitada sequer para o professor, quanto menos para o aluno.

Essa realidade descrita por Marcuschi (*ibidem*) mostra que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa não leva o aluno a

analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (PCN, 1999: 127)

O livro didático de Língua Portuguesa, sendo um dos recursos e, talvez, o mais utilizado pelos professores, acaba não contribuindo muito na formação de leitores críticos, capazes de interpretarem o que leem. Se o aluno não consegue perceber o que está por trás do código linguístico em um texto e se o professor não se esforça para levá-lo a realizar tal operação, está educando para a submissão. Onde não há compreensão/interpretação, não há crítica.

3) CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: O SENTIDO DE LÍNGUA/COMPREENSÃO X SENTIDO DE DISCURSO/INTERPRETAÇÃO

Os pressupostos teóricos da Teoria Semiolinguística mostram-se adequados ao embasamento teórico do nosso trabalho, que faz uma reflexão sobre o processo de interpretação na sala de aula.

Charaudeau (1995; 1999: 29) estabelece uma distinção entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*, tendo como base a noção referencial da língua. Tal distinção é importante porque mostra a diferença entre dois processos tomados comumente como idênticos ó a *compreensão* e a *interpretação*.

O *sentido de língua* refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte-ideal, ou seja, uma visão simbolizada referencial do mundo. O sentido linguístico trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado pleno nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas. O movimento é *centrípeto* de estruturação de sentido, atribuindo às palavras traços distintivos, pois age de acordo com uma sistematicidade intralinguística, baseada no Sistema.

Já o *sentido discursivo* caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto e autônomo, mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o sentido discursivo.

No sentido de discurso, o significante pode ter múltiplos sentidos, pois, para Charaudeau (1995, 1999), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um *õailleursö* (contexto). Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa.

Dessa forma, o *sentido de língua* resulta de um processo semântico-linguístico de ordem *categorial* que atribui às palavras traços distintivos e o *sentido de discurso* resulta de um processo semântico-discursivo de ordem *inferencial*, que produz deslizos de sentido.

Ao mobilizar as regras de comunicação (*langue*), o sujeito comunicante constrói um sentido *literal* ou *explícito*, ou seja, um *sentido de língua* que se mede segundo critérios de *coesão*. Por outro lado, há o sentido *indireto* ou *implícito*, ou seja, um *sentido de discurso*, que se mede segundo critérios de *coerência*.

O processo de ordem *categorial* que termina no reconhecimento do sentido de língua pode se chamar *õcompreensãoö*. E o processo duplo (discursivo e situacional) de ordem

inferencial, que leva ao reconhecimento ó construção do sentido de discurso problematizado e finalizado - pode ser chamado de *õinterpretaçãoö*.

Assim, para Charaudeau (1999, 1995), entender os sentidos de um texto significa ultrapassar o *sentido de língua* e chegar ao *sentido de discurso*. Penetrar nas entrelinhas de um texto não é tarefa muito fácil, daí a necessidade de um trabalho sistemático com os alunos.

Não basta que o aluno reconheça o sentido de língua, ou seja, o sentido linear das palavras e frases para que perceba a mensagem pretendida pelo sujeito comunicante, mas que penetre nas sutilezas do texto, isto é, chegue ao sentido de discurso, a fim de que reconheça o emaranhado de ideias que estão implícitas no texto. Portanto, o aluno/leitor precisa ir além do significado literal das palavras para interpretar o que lê.

4) UM TRABALHO DE INTERPRETAÇÃO EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sugerimos, para fins didáticos, o trabalho com sequências didáticas. Dolz & Schneuwly (2004: 97) definem

uma *õsequência didáticaö* (como) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

O trabalho com textos organizados em sequências didáticas tem por objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, ultrapassar o *sentido de língua*. Se o aluno for capaz de interpretar o que lê, terá, sem dúvida, mais facilidade para se expressar e produzir diferentes textos de acordo com a situação de comunicação.

A dificuldade em se trabalhar com conteúdos de interpretar nem sempre revela falta de interesse do professor, pois

se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. (...) (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 50)

Assim, os manuais didáticos, normalmente, dão muita ênfase às regras gramaticais, como se as atividades de leitura, interpretação e produção textual não exigissem estudo e *õconteúdosö* a serem desenvolvidos. Como observam Dolz & Schneuwly (2004: 50),

(...) Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Carneiro (2002: 211), em sua tese de doutorado sobre interpretação de texto, faz a seguinte observação:

(...) [nas] aulas de conteúdo gramatical ou literário, as anotações (no diário) do que foi ensinado são bem claras, com informações precisas sobre os itens abordados; mas, quando se trata de *interpretação de texto*, os dados são bem poucos, no máximo o título e o autor do texto analisado. Mas, o que foi ensinado na atividade? As perguntas formuladas supõem algum conhecimento adquirido nas séries anteriores?

E, Carneiro (*ibidem*: 211) conclui que

Na verdade, falta aos professores um programa, que só poderá ser construído a partir de uma sistematização dos conhecimentos textuais. Como tal sistematização ainda não foi realizada de forma adequada, continuamos nós, os professores, a construir a tarefa de forma intuitiva.

Dessa forma, pesquisas realizadas com professores e atividades desenvolvidas com alunos mostram que é necessário o estabelecimento de objetivos a serem cumpridos no ensino e aprendizagem da interpretação textual. É preciso que o professor tenha consciência do que seja texto e de seu funcionamento como estrutura produtora de sentido, pois ensinar a ler e a interpretar é perceber os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dos textos; reconhecer os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero e, por fim, identificar as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Cf. Dolz & Schneuwly: 2004: 75).

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade. A retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e, numa nova perspectiva, é indispensável para que a aprendizagem seja assegurada.

Dolz & Schneuwly (2004) propõem um trabalho com sequências didáticas, em torno de um gênero textual. Aproveitamos a sugestão dos autores, porém organizamos as nossas sequências a partir dos modos de organização do discurso.

Assim, para fins didáticos, propomos um trabalho com sequências didáticas a partir dos *modos de organização do discurso* apresentados por Charaudeau - enunciativo, descritivo, narrativo e dissertativo (expositivo e argumentativo) (1992, 2008), com uma pequena alteração. Charaudeau cita como *modo de organização* o *argumentativo*. Preferimos denominá-lo de *dissertativo*, a fim de separar os textos, de acordo com a função, em dois blocos: expositivo e argumentativo.

Optamos também pelos *tipos de textos* propostos por Carneiro (2005). O autor, tomando como base a função textual, cita nove tipos, a saber *ó normativos* (regulamentar), *fáticos* (contatar), *expressivos* (automanifestar-se), *apelativos* (convencer), *didáticos* (ensinar), *instrucionais* (instruir), *informativos* (informar), *preditivos* (prever) e *literários* (função estética).

O trabalho proposto é dividido em quatro sequências didáticas, de acordo com um *modo de organização do discurso*. Em cada sequência, constam diferentes *tipos de textos*, tendo em vista que são explorados diversos *gêneros textuais*. As sequências são divididas em módulos, nos quais serão explorados os gêneros. O *modo enunciativo* não encabeça uma sequência, já que perpassa todos os outros. Esse modo tem por objetivo *organizar as categorias da língua*, ordenando-as de forma a que deem conta da posição que o sujeito falante ocupa em relação ao *interlocutor*, em relação ao *que ele diz* e em relação ao *que o outro diz*. (Cf. Charaudeau, 2008: 82).

Diante disso, no trabalho de língua portuguesa, um mesmo gênero textual permite que o professor explore, com seus alunos, diferentes categorias de língua e, conseqüentemente, diferentes modos de organização do discurso.

Em termos didáticos, para cada *modo de organização do discurso*, citamos alguns conteúdos de interpretar. O *modo enunciativo*, mesmo sem encabeçar uma sequência didática, tem conteúdos de interpretar que podem ser explorados nos outros modos.

Apresentamos, a seguir, algumas sugestões dos conteúdos de interpretar para cada modo de organização do discurso.

Enunciativo: O emissor, o receptor e a mensagem na situação de comunicação; a comunicação oral e escrita; fatores que interferem na comunicação; atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos elementos de identificação, da situação de comunicação e da imagem que o falante quer transmitir de si mesmo ao outro; utilização do

jogo da *modalização* e dos *atos locutivos*; diferentes efeitos de saber, de realidade/ficção, de confiança e de gênero; (...)

Narrativo: Relação entre sentido e contexto; figuras de linguagem; verificação de como se realiza a passagem de tempo no texto; as marcas explícitas de sucessão cronológica; as marcas implícitas da sucessão psicológica; observação dos diferentes valores dos tempos verbais do passado; efeitos de distância, de proximidade e de atualidade; as formas de designar os personagens na narrativa; atos de fala; figurativização/tematização; (...)

Descritivo: Ato de Nomear (identidades nominais); ato de Qualificar (identidades descritivas: atributos); descrição objetiva e descrição subjetiva; apreensão do tema-núcleo; meios de identificar/nomear, instruir, listar, localizar (no tempo e no espaço) ou caracterizar o tema núcleo; o observador; (...)

Dissertativo expositivo: Expressão de fatos conectados por elementos lógicos; estrutura do texto expositivo; agentes animados e inanimados; relações de condição e de hipótese; conectores; a expressão dos fatos de forma impessoal, passiva e pronominal; consideração do destinatário; a seleção linguística; perguntas retóricas; processos de condensação discursiva; regras de apresentação; (...)

Dissertativo argumentativo: Os métodos argumentativos da sedução; intimidação; gratificação e competição; a figura do argumentador; o tema e a tese; tipos de raciocínio. (...)

A lista de conteúdos proposta é aberta. Em termos de um trabalho didático, listamos apenas alguns. Cabe ao professor, selecionar os conteúdos pertinentes aos gêneros com os quais deseja trabalhar, sempre levando em consideração que o trabalho com tais conteúdos deve ser sistemático. O aluno precisa saber interpretar um número maior possível de gêneros textuais.

É importante também destacar que, às vezes, a dificuldade de interpretar o que lê se deve ao fato de o aluno vivenciar conteúdos estanques em interpretação. Ou seja, ensina-se hoje o que é narrar e esse conteúdo não é retomado. Se os conteúdos forem trabalhados em forma de *õelosö*, ou seja, sempre sendo retomados, fixados e comparados com os novos conteúdos, permanecerão por muito mais tempo na memória dos alunos.

5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor sabe que ensinar é um exercício de imortalidade (Rubem Alves: 2004) e que é uma peça chave na formação de um estudante, pois (...) ou se educa para a emancipação (conscientização, politização) ou se educa para a submissão (enquadramento, adaptação). (Silva, 2005: 82). E o que a escola tem feito? Será que tem deixado acesa a chama da busca pelo conhecimento? (...) Mudar é difícil, mas é possível (Freire, 1996: 88).

Os resultados do INAF/Brasil (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) mostram que os governantes do Brasil têm-se esforçado em universalizar o acesso e estimular o maior tempo possível de permanência dos estudantes na escola. Tais esforços, sem dúvida, têm produzido resultados na melhoria das capacidades de alfabetismo da população brasileira. Porém, além de viabilizar o acesso, é preciso investir na qualidade, a fim de que a escolarização garanta, de fato, as aprendizagens necessárias para que os cidadãos se insiram de forma autônoma e responsável na sociedade moderna.

O professor reclama, mas nem sempre dá o remédio certo. Se o aluno não sabe interpretar o que lê, precisamos ensiná-lo. Mas de que forma?

Ensinar a ler não implica apenas alfabetizar ou propiciar o acesso aos livros (Martins, 1994: 34), mas conduzir o leitor aos implícitos do texto. Como diz Antunes (2009: 206), desde o início, for dada aos alunos a oportunidade da leitura plena (do livro e do mundo) é aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos (...), uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade.

O problema já é visível e os profissionais da Educação devem procurar estratégias de ensino que ponham fim no problema apresentado. Parece otimismo exacerbado, mas se não for possível erradicar o problema, pelo menos, é possível amenizar, a fim de que a educação brasileira não caminhe a passos largos para a total alienação dos estudantes.

Assim, uma prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas com coerência, visando à construção de conhecimentos com os alunos.

O educador reeducando-se e transformando-se, deixará de vez "suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes", em direção a uma prática libertadora. Assim, o ensino deixará de ser um martírio, para se tornar num processo de construção permanente de conhecimentos. O

educador deve estimular no aluno o pensamento crítico, de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

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

CARNEIRO, Agostinho Dias. Uma sinopse de uma gramática textual. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

----- . *A interpretação interpretada*. Os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos. São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: 2002. Tese de Doutorado em Linguística.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

----- . Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. *et alli*. (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso. Fale ó UFMG, 1999, pp. 27-43.

----- . Les conditions de compréhension du sens de discours. In : *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995, pp. 9-16.

----- . *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

DELLA SOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERES, Beatriz dos Santos. *A escola õfaz questãoö de leitores autõmatos ou autõnomos? A atividade de leitura no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Letras. Niterõi: UFF, Instituto de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessãrios à prãtica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INAF ó Relatório INAF 2009: Indicador de Alfabetismo Funcional ó Principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Açãõ Educativa, 2009. Disponível em: <www.ipm.org.br > Acesso em: junho de 2012.

-----. Indicador de Alfabetismo Funcional. INAF/Brasil ó 2007. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Açãõ Educativa, s/d. Disponível em: <www.ipm.org.br > Acesso em: maio de 2008.

-----. 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um disgnõstico para a inclusãõ social pela educaãõ. Avaliaãõ de leitura e escrita. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Açãõ Educativa, setembro de 2005. Disponível em: <www.ipm.org.br > Acesso em: maio de 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antõnio. *Produãõ textual, anãlise de gẽneros e compreensãõ*. São Paulo: Parãbola Editorial, 2008.

-----. Compreensãõ de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *O livro didãtico de portuguẽs: mõltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

-----. Exercõcios de compreensãõ ou copiaãõ. In: *Em Aberto*. Brasõlia, ano 16, nº 69, jan./mar. 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et alli*. (Orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et alli*. (Orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

Recebido em 3 de janeiro de 2013.

Aprovado em 18 de março de 2013.