

DIRECIONAMENTOS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: PROPOSTA DE MODELO DE ATIVIDADE

READING DIRECTIONS AND TRAINING OF STUDENT-READERS: AN ACTIVITY PROPOSAL

Karla Verônica Silva Vale¹
Eliuse Sousa Silva²

Resumo: Este artigo apresenta um modelo de atividade como proposta direcionadora de leitura, a partir do texto “A Torre de Babel da dívida pública”. Com tal modelo, pretende-se apoiar os professores de língua portuguesa a elaborarem questões mais produtivas, que promovam efetivamente o desenvolvimento da competência leitora de alunos do ensino fundamental II. Desta forma, embasada na perspectiva interacionista e nas considerações sobre as etapas do processamento de leitura, esta proposta fundamenta-se em Kleiman (1998), Koch (2018a), Angelo e Menegassi (2014), Oliveira (2010), Geraldi (2006), Silva (2020) entre outros. Assim, aplicando o Dispositivo de Leitura (SILVA, 2020) como pauta metodológica, espera-se destacar o quanto o planejamento estratégico de atividades leitoras, por parte dos docentes, abre caminhos para a compreensão e a interpretação de textos, por parte do aluno-leitor.

Palavras-chave: Direcionamento de leitura. Atividade. Competência leitora. Compreensão e Interpretação

Abstract: From the text “The Tower of Babel of public debt”, this paper presents an activity model as a reading proposal. This model intends to support Portuguese language teachers to elaborate more productive questions and that are capable of promoting the development of reading competence of elementary school students. Thus, based on the interactionist perspective and considering the reading processing steps, this proposal is based on the studies of Kleiman (1998), Koch (2018a), Angelo and Menegassi (2014), Oliveira (2010), Geraldi (2006), Autor (2020), and other researchers in this field. Applying this reading device (AUTOR, 2020) as a methodological practice, it is expected to highlight how teachers can use the strategic planning of reading activities as a tool for the understanding and interpretation of texts by the student-reader.

Keywords: Reading directions. Activity. Reading competence. Interpretation and understanding.

¹ Pedagoga (UESC). Especialista em Psicologia Educacional (FACSUL). Graduanda em Letras pela UESC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0806-7325>

² Doutoranda em Linguística Aplicada pela UESC. Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: eliusesilva@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9816-0285>

Introdução

Vários são os desafios enfrentados pela escola e pelos professores de língua portuguesa (doravante LP), no que tange ao ensino de leitura e à formação de leitores. A falta de motivação dos alunos para ler e as inúmeras dificuldades decorrentes do pouco domínio na leitura são reveladas nos baixos índices em exames como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Apenas para exemplificar, o resultado do PISA de 2018 revela que 50% dos jovens de 15 anos que terminaram o ensino apresentaram um nível básico de leitura (BRASIL 2019), ou seja, não atingiram o mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino médio.

Esses resultados nos convidam a refletir e nos sugerem a necessária atualização da concepção de leitura que ainda se encontra nas escolas brasileiras. Os documentos oficiais que regem o ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) orientam e sinalizam a relevância do trabalho da leitura com textos autênticos, de maneira a promover a compreensão e a interpretação textual.

Desta forma, é interessante ressaltar também, que são várias as bases epistemológicas que orientam o ensino de língua, e o professor, mediador desse processo no contexto escolar, precisa fazer escolhas ajustáveis e negociáveis, de maneira que o ensino da leitura não recaia em uma perspectiva espontaneísta (sem direcionamento objetivo) ou gramatical (com ênfase normativa). Em outras palavras, para que haja uma abordagem textual, com destaque nos aspectos de sentido do texto, é necessário desconsiderar práticas que priorizam apenas a decodificação, mas que facilitem a compreensão e o tratamento do objeto de ensino da LP, o texto.

Por isso, acreditamos que a “intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 48). Ao estruturar um ensino com base no tripé leitura, produção textual e análise linguística e respaldar-se em “concepções teóricas firmes” (KLEIMAN, 1998), o educador conseguirá auxiliar seus alunos, ao final de uma etapa de estudos, a tornarem a prática de leitura um instrumento de emancipação social, pois a ênfase nessa perspectiva é promover um ensino de LP com base na reflexão de situações discursivas contextualizadas.

Neste sentido, pensando em alternativas que possibilitem uma abordagem textual mais consistente no ensino de LP é que objetivamos, neste artigo, apresentar *direcionamentos de leitura* que

servam de parâmetro de atividade, para os professores do ensino fundamental II elaborarem outras, promovendo o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

Tal proposta segue uma vertente interacionista de linguagem e foi elaborada com base em autores como Koch (2018a), Kleiman (1998), Geraldi (2006), Angelo e Menegassi (2014), Silva (2020), entre outros. Quanto à organização, este artigo segue com mais três partes: na primeira, explanamos sobre as concepções que sustentam este nosso fazer; na segunda, apresentamos uma sequência de direcionamentos de leitura organizada em três blocos, com respectivos comentários e, por fim, traçamos nossas considerações finais.

O interacionismo e o ensino de língua materna

Como dito, nesta seção, fazemos uma breve explanação sobre a concepção interacionista de linguagem, enquanto subsídio teórico-metodológico para nossa proposta. Essa discussão torna-se relevante, pois, como bem coloca Geraldi (2006), toda e qualquer metodologia de ensino está articulada em uma opção política, que fundamenta e justifica as escolhas e os caminhos adotados para a concretização de uma ação pedagógica.

Desta forma, no que tange ao ensino de LP, a compreensão sobre linguagem/língua, texto, sentido e, sobretudo, o papel dos agentes são os primeiros elementos a serem discutidos, uma vez que eles são o cerne do trabalho de leitura a ser desenvolvido em sala de aula. Nesse ínterim, acreditamos que esses fundamentos precisam propiciar o delineamento de práticas que impliquem em duas frentes principais: a valorização constante do “papel ativo que o aluno desempenha em seu processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 28) e o reconhecimento e a atitude do professor como facilitador do processo educativo.

Com esse norteamto, entendemos que, no contexto da sociedade letrada, a linguagem se apresenta como elemento fundamental para as constantes interações dos seres humanos. Atividades cotidianas como cumprimentar, ler, falar, expressar sentimentos e pensamentos etc. são ações que se fundam na linguagem, a qual possibilita o sujeito se demarcar na vida social. Ou seja, o sujeito se insere na sociedade, nas práticas históricas e culturais, a partir da apropriação que faz dessa linguagem.

Dessa maneira, a linguagem é compreendida como atividade que engendra eventos sociais e comunicativos nos quais os indivíduos participam ativamente. Logo, a linguagem e o agir dos sujeitos só podem ser compreendidos em situações concretas (BRASIL, 2000). Em outras palavras,

consideramos que a atividade linguageira e os sentidos dela resultantes, acontecem de forma contextualizada, situadas no tempo e no espaço.

Isso sinaliza que a linguagem não é constituída de fora para dentro, ou seja, a partir do meio externo, como se fosse um sistema independente, mas opera de forma dinâmica e integrada na dialogicidade. Assim, ao passo que as interações sociais acontecem, a linguagem vai sendo constituída e constituindo também os sujeitos que estão envolvidos nela. Ainda nesse jogo de interações e constituições, insere-se também a língua, visto que “no próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, querendo ou não, do processo de constituição da língua” (GERALDI, 1996, p. 67).

E esse processo se dá nas significações que construímos textualmente, pois “o que subjaz ao uso da língua é sempre a significação e essa se concretiza inevitavelmente na forma de texto, seja oral ou escrito” (SILVA, 2020). Isto quer dizer que toda atividade verbal sempre se materializa como texto, que pode ser conceituado como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhe, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também da interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2018b, p. 27).

Com tal entendimento, podemos afirmar que o texto, enquanto prática sociocultural, faz parte de um projeto de dizer, que responde à proposta comunicativa delineada na e pela dialogicidade. Apoiado em seu plano discursivo e de acordo com suas pretensões comunicativas, o locutor/autor, ao escrever/falar, projeta determinadas configurações linguísticas de seu repertório, que implicam no emprego de certas palavras e elementos estruturantes. Esses componentes da língua, a partir do jogo discursivo, transformam-se em pistas linguísticas para o interlocutor/leitor.

Esse, por sua vez, em seu trabalho interpretativo, precisa reconhecer essas pistas ou instruções deixadas pelo autor/locutor, de maneira a realizar a (re)construção dos sentidos que emergem do texto e que nascem desse esforço cooperativo do leitor. Isso quer dizer que as marcas linguísticas dispostas no texto não são apresentadas com significações fixas, únicas, pois, ao serem retomadas pelo leitor, são conseqüentemente ressignificadas. Além disso, o material escrito não esgota todos os sentidos almejados por seu autor, o que faz com que o texto se torne incompleto, cheio de espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor.

Inserindo tais discussões no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, inferimos que é preciso provocar no aluno-leitor uma participação mais ativa e responsiva com

relação à leitura. Ou seja, “é papel da escola mostrar como o aluno, em sua instância de leitor, [...] reconhece as instruções de interpretação do texto escrito, entendendo-as como uma trilha a ser seguida para construir sentido” (SILVA, 2020). O professor deve, pois, promover atividades que contemplem, dentre outras coisas, estratégias metacognitivas, ou seja, ações de “automonitoração” que o leitor realiza conscientemente, quando está operando com o texto, a fim de controlar seu nível de compreensão (KLEIMAN, 1998).

Implica ao professor organizar situações em que o aluno possa participar em coautoria para a construção dos sentidos do texto, isto é, que possa inferir informações, identificar implícitos, reconhecer a não neutralidade dos sentidos etc., em outras palavras, preencher as lacunas deixadas pelo autor. Assim, estará desenvolvendo sua competência leitora, bem como seu senso crítico; estará também vivenciando, nas aulas de língua materna, práticas de leitura que o auxiliem a expandir suas possibilidades de uso da língua (BRASIL, 2000).

Importância dos direcionamentos de leitura para o processo interpretativo

Avançando nas discussões, salientamos que parte dos problemas de se trabalhar leitura na sala de aula tem relação, segundo Marcuschi (1996), com o uso excessivo do livro didático (LD) pelos educadores. A proposta de atividade leitora desse material traz perguntas que refletem, na maioria das vezes, a concepção de língua enquanto código, ao usar textos descontextualizados e produzir enunciados que conduzem o alunado para o mero garimpo de informações. Em geral, o LD parece não levar em conta os vários níveis de processamento da leitura.

Quanto a isso, é importante salientar que o “tipo” de questão e a forma como o professor as “emprega” interferem verticalmente no desenvolvimento dos alunos, porque esses seguem a interpretação e a compreensão textual feita pelo professor. Isso implica que o trabalho com a leitura só possibilitará avanço significativo para os educandos se houver, na elaboração das questões, planejamento e direcionamento estratégico (TERZI apud MENEGASSI, 1999). Daí a importância de o docente desenvolver essa habilidade, para ampliar suas possibilidades de trabalho e não ficar dependente do livro didático.

Nesse quadro, sinalizamos que a competência leitora precisa ser desenvolvida através de práticas que estabeleçam o vínculo entre as perguntas direcionadoras e os processos interpretativos. Esmiuçando, defendemos que as perguntas não sejam organizadas de forma aleatória e que também não sejam restritivas a apenas um dos níveis de leitura, ao contrário, postulamos a

necessidade de se organizar atividades direcionadoras, de modo a contemplar estrategicamente as etapas de processamento de leitura, ou seja, atividades que consideram de antemão essas etapas.

E que etapas são essas? Segundo Menegassi (1995), elas se organizam em quatro níveis, a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação é o ato primeiro de reconhecer o material linguístico, o código escrito, sem o qual não se chega ao segundo nível, o da compreensão. Esse é o nível em que se dá a apreensão das ideias centrais do texto, da temática, bem como do estabelecimento de relações entre as informações textuais e não textuais (conhecimentos prévios), possibilitando ao leitor a realização de inferências a partir da materialidade textual (MARCUSCHI, 1996). Isso implica que o texto direciona o caminho das compreensões possíveis e que não é aberto a todo e qualquer tipo de sentidos.

No que concerne à interpretação, tem como condição a compreensão e se diferencia dessa, na medida em que o leitor extrapola o texto, fazendo julgamentos sobre o conteúdo lido e se posicionando criticamente sobre ele. Essa etapa exige do leitor maior reflexão e visão crítica, promovendo assim a ampliação de conhecimento. Quanto à retenção, etapa na qual o leitor fixa o que apreendeu, é consequência das etapas anteriores e, por isso, não terá nossa atenção. Com tal entendimento, reiteramos que a compreensão e a interpretação são habilidades essenciais, que precisam ser orientadas para o desenvolvimento do leitor.

Para orientar essa progressão interpretativa, os enunciados elaborados pelo professor podem contemplar perguntas que promovam três categorias de respostas, a saber: respostas textuais, inferenciais e interpretativas. Nas primeiras, o aluno busca uma compreensão mais em nível superficial, retirando informações literais do texto; na segunda, precisa estabelecer relações entre o que o texto traz e seus conhecimentos de mundo, fazendo inferências e, por fim, nas interpretativas, é necessário construir sentidos mais amplos, apresentando respostas pessoais, críticas e reflexivas, a partir do que pode deduzir da significação textual (ANGELO e MENEGASSI, 2014).

É com base nessas três naturezas de respostas que construímos os direcionamentos de leitura que esboçamos como modelo de atividade. Esclarecemos, contudo, que diferente do que propõe Angelo e Menegassi (2014), não atendemos exatamente a essa linearidade sequencial, isto é, propondo primeiro perguntas de resposta literal, depois de resposta inferencial e por fim de resposta interpretativa, por entendermos que o sentido não necessariamente se constrói nessa linearidade, mas se dá de forma transversal.

Direcionamentos de leitura como proposta de atividade

Nesta seção, descrevemos o procedimento metodológico que adotamos para elaboração da atividade de leitura, as questões direcionadoras propriamente e considerações sobre o propósito de cada uma. Destacamos, inicialmente, que as orientações que se seguem configuram-se como uma possibilidade para que os professores de língua portuguesa do ensino fundamental II possam mediar a formação leitora de seus alunos, focalizando, para tanto, as pistas linguísticas deixadas pelo autor.

Para isso, a metodologia adotada tomou por base o Dispositivo de Leitura esboçado por Autor (2020), que visa a ação pedagógica. Esse dispositivo estabelece quatro passos para o docente construir atividade leitora efetiva, sendo eles: *seleção do texto*, *perguntas ao texto*, *definição de objetivos* e *elaboração de direcionamentos*. Cabe ressaltar que, embora a autora tenha sinalizado que não há necessidade de seguir exatamente a ordem apresentada, para desenvolvimento deste trabalho, optamos em manter a mesma sugestão.

Desta maneira, começamos selecionando o texto a ser explorado, o qual se intitula “A Torre de Babel da dívida pública”³, retirado da revista Super Interessante do mês de junho de 2020. Optamos por essa revista, devido a seu público-alvo, os jovens, entendendo que a linguagem dialogaria melhor com os alunos. Quanto ao texto em específico, decidimos por ele, inicialmente, por ser um material que facilmente pode ser encontrado na internet, na página de acesso à revista; depois, por sua temática atual e pela riqueza de seus recursos linguísticos e argumentativos.

Esse texto traz por tema o cenário de crise econômica atual e defende que tal cenário tem antecedentes de endividamento históricos e hoje, devido ao coronavírus, requer uma nova forma de administração não experimentada antes. Tais ideias são desenvolvidas progressivamente em oito parágrafos, apresentando logo no subtítulo a tese a ser desenvolvida. Além disso, o autor emprega diferentes estratégias argumentativas, tais como definições/conceitos, exemplos do cotidiano, dados estatísticos, questionamentos, relações de causa e consequência e alusão a eventos históricos.

O segundo procedimento metodológico adotado, conforme propõe Silva (2020), foi dialogar com o texto para identificar aspectos de sentido que pudessem ser explorados com os alunos. É a etapa em que o docente avalia como o tema foi construído, avalia que aspectos vocabulares, discursivos, linguísticos dão sustentação às significações promovidas pelo texto. Este diálogo serve de base para o desenvolvimento da próxima etapa, ajudando a estabelecer onde pretendemos chegar com a atividade.

³ O texto se encontra em anexo.

A definição de objetivo, terceiro procedimento, corrobora com Lerner (2002), quando enfatiza a necessidade de o professor delimitar propósitos, ao solicitar do aluno a leitura de um dado texto nas aulas de LP. Em função disso, traçamos dois objetivos de leitura para essa proposta de atividade: o primeiro é compreender a ideia central do texto, a sua temática de forma gradativa, parágrafo a parágrafo, e o segundo reconhecer as estratégias argumentativas empregadas pelo autor para configurar o tema.

Estes objetivos foram definidos tomando como parâmetro o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à descrição EF07LP14, que aponta a necessidade de o aluno “identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e *argumentatividade*” (BRASIL, 2017, p. 177 – grifo nosso). Também, o que propõe a matriz de referência para língua portuguesa do SAEB, nos descritores 13 e 14 do item V, ao sinalizar a necessidade de observar as “relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” (BRASIL, 2020, p. 5) do texto.

Desta forma, após fazer a análise do texto e definido o propósito da atividade, realizamos a etapa final que é a elaboração de direcionamentos, visando à construção de sentido, desenvolvida de forma progressiva e autônoma pelos discentes. Para tanto, estabelecemos perguntas pontuais, com enunciados autoexplicativos, dando exemplos, quando necessário, de maneira que o aluno consiga realizar os comandos interpretativos sem necessitar de maiores orientações do docente (SILVA, 2020).

Conforme ressaltamos na seção anterior, as questões foram pensadas com o intuito de direcionar os alunos a darem respostas tanto textuais/literais, quanto inferenciais e interpretativas. Para isso, vislumbramos que sigam a sequência lógica do texto, a fim de percorrerem gradativamente a argumentatividade construída pelo autor. Isso posto, apresentamos logo abaixo as questões/enunciados:

1. Observe a imagem abaixo do título e escolha cinco palavras do texto que fazem relação com essa imagem.
2. A etimologia é o estudo da origem das palavras, tal como encontramos no texto a origem da palavra ‘economia’. Assim, para entender quais mudanças acontecem no sentido dessa palavra, escreva com qual ou quais sentidos ela é usada hoje e compare com o sentido etimológico que o texto oferece.
3. No texto, o autor usa diferentes estratégias argumentativas para discutir o tema e facilitar a compreensão do leitor. Assim, como leitor, sua tarefa é reconhecê-las, para isso, retome o texto e identifique e transcreva: conceitos, exemplos, eventos históricos, datas, perguntas, dados percentuais.

4. A elaboração de um orçamento financeiro doméstico é importante para acompanhar a renda e as despesas de uma família. Essa medida simples pode evitar gastos desnecessários e algo que todos temem: o endividamento. Nessa perspectiva, quando um país gasta mais do que suas receitas e tributos, ele adquire uma dívida pública, que ocasiona endividamento interno, ou seja, passa a dever ao mercado interno, ou um endividamento externo, quando o governo contrai dívidas com bancos em países no exterior como o FMI ou o Banco Mundial.

Com base nessas informações, retome o texto e busque algumas afirmações que serviriam como recomendação para prevenir o endividamento, tanto na esfera pública, quanto no âmbito doméstico.

5. No terceiro parágrafo, o autor usa índices percentuais para explicar a questão do endividamento com relação ao PIB. Analise os números apresentados neste parágrafo e responda:
- O que podemos concluir sobre a dívida dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, a partir dos índices apresentados após a crise de 2008?
 - O que os dados percentuais sinalizam sobre os países desenvolvidos?
6. Considere que, em nosso país, o dinheiro (em cédula e em moeda) é fabricado pela Casa da Moeda do Brasil. A partir dessa informação, observe que, no 4º parágrafo, o texto traz a seguinte afirmativa: “Governos têm algo que você não possui em casa: impressoras de dinheiro”. Agora responda:
- Qual o sentido dessa frase?
 - Considerando todo o parágrafo, por que o autor daria essa informação?
 - Que alerta é dado nesse parágrafo?
7. Uma boa estratégia para organizar um parágrafo de um texto é apresentar argumentos com causa e consequências. Por exemplo, no trecho: “Os gastos e endividamento público afetam diretamente o PIB (Produto Interno Bruto) [...], pois resultam em recessão econômica, ou seja, diminuição do lucro, poder de compra, desemprego, falências etc.” (Blog Politize), podemos perceber que “os gastos e endividamento público” trazem como consequência a “recessão econômica”. Com base nesse exemplo, releia o 4º parágrafo do texto e destaque causa e consequências entre as ações do governo em relação à economia.
8. Esse texto foi retirado de uma revista cujo público-alvo são jovens, logo, a linguagem empregada foi direcionada para eles. Assim, identifique expressões que poderíamos considerar como usadas em razão desse público leitor, expressões mais coloquiais, isto é, menos formais.
9. Na frase “mas aí veio *outro* problema. *Agora* ecológico”, os termos destacados estabelecem relações com eventos descritos no texto. Assim:
- Releia o 7º parágrafo e identifique a que o termo “outro” se refere.
 - Comente o que você pode presumir com o emprego da palavra “Agora” considerando a totalidade do texto.
10. O coronavírus provocou um grande impacto para a economia mundial. E, segundo o texto: [...] “isso pede um novo conjunto de regras para a casa – *normas de guerra*”

desta vez, com todos os países do mundo testando novos limites para seu endividamento”.

Que argumentos justificam a necessidade de usar *normas de guerra* para o enfrentamento desse problema, que, segundo o texto, é ecológico?

11. Na frase “O coronavírus fez a casa cair”, sabemos que *casa cair* é uma expressão cotidiana que significa não literalmente que uma casa foi ao chão, mas que tudo deu errado ou que não teve um bom desfecho. Seguindo esse exemplo, descreva o que significa cada expressão destacada abaixo, considerando o sentido empregado no texto e o contexto de uso.
 - a. *A Torre de Babel* da dívida pública.
 - b. “Economia” por exemplo. Hoje ela é uma *palavra chata*.
 - c. *Não rola* fazer dívidas monstruosas.
 - d. [...] *os países limpam a casa* com detergente à base de dívida.
 - e. [...] seu país vai passar a usar o dinheiro de outro país, e você, governante, *perde o controle*.
 - f. O corona vírus *fez a casa cair*.
 - g. E isso pede um novo conjunto de *regras para a casa* – normas de guerra [...]
 - h. E não custa lembrar: se possível, *fique no oikos até a poeira baixar* de verdade.
12. A crise econômica de um país é resultado de ações internas de endividamento. Como você definiria o tipo de ação econômica de um governo que causa a desvalorização da moeda de um país.
13. Agora que você já analisou o texto e considerando o seu título, explique que relação o texto estabelece entre ‘torre de Babel’ e ‘dívida pública’.

Em geral, o título orienta a interpretação, sinalizando o que será encontrado no texto, por isso fazer perguntas sobre ele auxilia o educando a pensar sobre o tema, antecipando informações e construindo hipótese, criando assim expectativas de leitura. Desta forma, antes de começar o trabalho específico com as questões direcionadoras de leitura, sugerimos que o docente converse com a turma sobre o que os alunos esperam encontrar a partir do que leram no título. Salientamos que é apenas uma conversa, pois a intenção é que, a partir desse diálogo inicial, seja possível diagnosticar os alunos que estão mais e os que estão menos familiarizados com o tema, para que sejam melhor auxiliados durante a realização da atividade propriamente e para servir de base para avaliar os avanços ao final do trabalho.

Da mesma sorte, considerando a importância do título, elaboramos a Questão⁴ 1, em que o aluno precisa analisar a imagem para associá-la à noção de ‘torre de Babel’, ativando conhecimentos prévios. Para isso, deverá buscar respostas literais que façam sentido com o que foi proposto.

⁴ Para dar destaque à palavra “questão”, estamos colocando-a em letra maiúscula.

Na Questão 2, a proposta é caminhar pela primeira estratégia argumentativa, ou seja, apresentação da mudança no significado etimológico da palavra economia. A partir dessa compreensão, o aluno-leitor poderá ampliar seus conhecimentos ao refletir sobre o processo etimológico, entendendo que as significações das palavras não permanecem as mesmas e também poderá melhor compreender o uso cotidiano da linguagem e como isso se reflete na materialidade textual. O docente poderá apontar a estratégia que o autor usa para retomar algumas palavras ao longo do texto, usando significações diferentes daquela usada inicialmente.

Já na Questão 3, enfatizamos a primeira etapa do processamento de leitura, com a finalidade de que o aluno percorra o texto, identificando, logo no início desse processo, as estratégias argumentativas utilizadas. Embora sejam respostas literais/textuais, para efetivá-las, o aluno precisa estabelecer relação entre as informações lidas e as estratégias apontadas, realizando monitoramento dos argumentos. Cabe salientar que desenvolver o controle de ações cognitivas, especialmente em uma atividade de leitura, auxilia na consolidação de estratégias metacognitivas, pois envolve uma ação ativa sobre construção do próprio conhecimento.

A Questão 4 promove a reflexão sobre a importância de se ter responsabilidade financeira. O objetivo dela é auxiliar o aluno na identificação do argumento de comparação entre o gerenciamento do orçamento familiar e a administração de recursos públicos. Para isso, precisará reconhecer as soluções apresentadas, respondendo com informações literais.

A Questão 5 intenciona que o aluno perceba que nem sempre as informações são ditas explicitamente no texto e que é preciso construir sentidos com base nas informações que ele dispõe. Os dados textuais revelam que houve uma mudança significativa no endividamento dos países após o ano de 2008, apontando, porém, que os países desenvolvidos tiveram um quadro de endividamento maior. Dessa forma, a resposta do aluno perpassa a análise cuidadosa dos dados percentuais e requer o julgamento sobre a atuação dos países desenvolvidos, em detrimento dos subdesenvolvidos.

As Questões 6 e 7 estão relacionadas com o quarto parágrafo do texto. Como já salientamos, em alguns momentos, os sentidos provocados no texto precisam ser completados com os conhecimentos do leitor. A partir disso, o enunciado destacado na Questão 6 requer do aluno uma reflexão mais crítica sobre a atuação dele na sociedade, sobre a execução de regras estabelecidas no seu convívio social, pois se sabe que a impressão de dinheiro falso é crime. Esse mesmo raciocínio lógico é necessário para responder a Questão 7, que enfatiza a relação entre causa e consequência e requer a inferência de que a ação desregulada de emitir papel moeda em demasia

é o que causa endividamento público, algo que conseqüentemente vai trazer desvalorização para a moeda de um país.

A Questão 8 visa ao reconhecimento da relação entre a linguagem do texto e seu interlocutor. A proposta é que o aluno perceba que a linguagem empregada não é aleatória, que reconheça que há um projeto de dizer que se configura a partir de um propósito comunicativo, funcionando também como estratégia argumentativa. Observe-se que o tema do texto é complexo, porém o autor recorre a diferentes caminhos para facilitar a compreensão, usando expressões mais coloquiais e joviais, bem como exemplos do cotidiano. Respondendo essa questão, o aluno faz relação com seus conhecimentos discursivos acerca do uso da língua.

Ainda seguindo a progressão textual, as Questões 9 e 10 também foram construídas para o aluno-leitor fazer inferências a partir das pistas linguísticas. Para tanto, as respostas da 9 visam a retomar a compreensão dos parágrafos anteriores, para que possa concluir que esse ‘*outro*’ é a crise econômica que já vinha se arrastando ao longo da histórica e que ‘*agora*’ significa ‘no contexto atual’, portanto, que existe um problema de natureza diferente, algo maior que impõe normas de guerra para ser resolvido. Assim, para compreender, na 10, que a norma de guerra se refere ao segundo sentido da palavra ecologia presente no texto, o aluno deverá também lembrar que em período de guerra é necessário que tenhamos atitudes mais humanitárias diferentes daquelas que já se tem feito, ou seja, é algo que perpassa a construção de inferências.

Até a Questão 10, seguimos o percurso argumentativo do texto, enfatizando não só o tema, como também as estratégias empregadas pelo autor. Agora na Questão 11, pretendemos que o aluno consolide as análises que fez sobre o tema, interpretando os sentidos de algumas expressões utilizadas, requerendo para isso um olhar mais específico sobre a linguagem e os processos de sentido. Esperamos, pois, que ele perceba que o sentido das palavras e expressões não é fixo, pois sofre interferência do contexto de uso e que há flexibilidade nos modos de significação.

Seguindo para as Questões 12 e 13, propomos a retomada do tema de forma mais crítica, de maneira que o aluno não só demonstre sua compreensão do texto, mas se posicione sobre ele, extrapole-o. Para tanto, na 12ª Questão, a partir do julgamento sobre a ação de um governo, espera-se que o aluno-leitor defina se a considera desastrosa, irresponsável, danosa etc. para a população ou não. Esse olhar crítico se revela como leitura de mundo imprescindível, a ser desenvolvida na escola, além de confirmar o que destaca Antunes (2003), quando afirma que qualquer conclusão feita logo após a leitura de um texto precisa estar apoiada nas palavras que emergem deste.

Ainda nessa perspectiva, para concluir os direcionamentos de leitura, propomos a Questão 13. Acreditamos que após trilhar todo o caminho de leitura que organizamos, analisando as pistas

linguísticas e refletindo sobre a linguagem, o educando poderá responder com maior propriedade esta questão, que embora esteja direcionada ao título, refere-se a todo o texto. O intuito é que o aluno faça a correlação entre o título e o texto, percebendo o quanto o título funciona como uma ferramenta estratégica de condensação do debate. Com esta atividade, ele tem a oportunidade de revisitar as discussões feitas para a compreensão e interpretação do texto, tendo a oportunidade de melhor entender a argumentação e resumir o que foi discutido.

Em suma, o direcionamento de leitura que apresentamos buscou seguir a sequência argumentativa do texto, considerando os diferentes níveis de processamento de forma que o aluno realizasse uma leitura mais verticalizada. Lembramos, porém, como já salientado, nem sempre é possível manter um percurso linear, considerando a natureza transversal dos sentidos.

Considerações finais

Como visto, apresentamos ‘direcionamentos de leitura’ como modelo de atividade, objetivando apoiar professores do ensino fundamental II na promoção da competência leitora dos alunos. O propósito foi esboçar uma alternativa que promovesse efetivamente uma abordagem textual mais consistente para o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito à leitura.

Desta forma, com as atividades delineadas a partir do texto “A torre de Babel da dívida pública”, contemplando as etapas do processamento de leitura e provocando respostas textuais, inferenciais e interpretativas, confirmamos o que discorre Geraldi (2006) sobre a correlação entre a concepção de linguagem que assumimos e como ela interfere em nossas ações em sala de aula. Constatamos que a perspectiva interacionista de linguagem se revelou em nossa escolha do texto a ser explorado, enquanto texto autêntico, de circulação social; nos objetivos propostos para a atividade, bem como na metodologia para a construção dos direcionamentos.

Além disso, confirmou-se a importância da atitude responsiva do aluno-leitor no ato da leitura, pois, caso ele não interaja com o texto, cooperando, trazendo as informações que sabe sobre o tema, para compreender e interpretar, ou seja, construir sentidos através das pistas linguísticas deixadas pelo autor, torna-se inviável haver uma ação ativa aos moldes da perspectiva de linguagem interacionista que definimos.

Também, ficou ainda mais evidente o papel do professor para orientar a leitura. As discussões de Autor (2020) e Lerner (2002) apontam para a responsabilidade que o educador tem na definição dos objetivos, na organização dos procedimentos metodológicos e conseqüentemente na concretização desse tipo de atividade. Essa ação mediadora perpassa a postura de esse docente

ser também um leitor, um sujeito atento e comprometido com seu fazer pedagógico, para que possa oportunizar aos seus alunos experiências mais significativas de leitura.

Por fim, considerando o percurso que realizamos e as discussões delineadas neste artigo, ressaltamos que o tempo de trabalho para a conclusão da atividade de leitura a ser proposta não deve acontecer de forma apressada, em uma única aula. O docente precisa tomar como parâmetro o perfil de sua turma e, especialmente, considerar a qualidade do processo, pois acreditamos que esse aspecto auxilie sobremaneira na concretização dos objetivos.

Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 661-688, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001*. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. [on line]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 11 jun. 2020

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. p. 65-77. (Coleção Leitura do Brasil)

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de. *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 6. ed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 13ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018b.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 73-102.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MENEGASSI, José Renilson. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*, Maringá, v. 17, 1995.

MENEGASSI, José Renilson. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101.1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 23-31.

SILVA, Eliuse Sousa. Leitura de “miudezas”: um modo de olhar textos. In: *Revista Leitura*, Maceió, n. 67, set./dez. 2020, p. 433-444. (Dossiê Linguística Aplicada). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11107>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Recebido em: 19/2/2021

Aprovado em: 26/3/2021