

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

LEITURA E INTERPRETAÇÃO NA SALA DE AULA: FORMAMOS LEITORES OU LEDORES?

Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)

ilanarebello@uol.com.br

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (Kleiman, 2007, p. 16)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dados do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – 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 conseguem relacionar texto e contexto, fazendo inferências a fim de alcançarem o sentido global do texto.

Saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

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?

Diante disso, qual a proposta da língua portuguesa para a Educação Básica? Trabalhar com conteúdos gramaticais estanques ajuda o aluno a entender melhor o que lê?

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

O INAF

– INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL

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 – o INAF/Brasil – foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando habilidades de leitura/escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades matemáticas (2002 e 2004).

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:

Analfabeto – Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
Alfabetizado Nível Rudimentar – Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.
Alfabetizado Nível Básico – Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.
Alfabetizado Nível Pleno – 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 2001-2007 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

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

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 2007.

INAF/BRASIL Evolução do Indicador					
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%
Básico	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%
Escore Médio	100	98	100	101	105

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

De acordo com esses dados,

- o número de brasileiros de 15 a 64 anos classificados pelo INAF como “analfabetos absolutos” 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 25% em 2007;
- em relação ao nível básico de alfabetismo, houve um aumento, passando de 33% em 2001 para 40% em 2007;
- o nível pleno tem oscilado por volta de ¼ do total de brasileiros: 26% em 2001 e 28% em 2007. 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 28% de 2000 pessoas entrevistadas apresentam boa capacidade de leitura e escrita.
- a pontuação média ou escore (que equivale a uma “nota”) varia de 0 a 200, tendo seu ponto médio ao redor de 100. Após oscilar ao redor da média nos primeiros 5 anos, 2007 mostra uma variação positiva: 105.

Apesar de algumas melhorias nos níveis verificados, 65% 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.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

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.

Diante disso, 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?

LEITURA E INTERPRETAÇÃO NA SALA DE AULA

Segundo Vargas (2000, p. 7-8), a estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que letores. 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, p. 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 inter-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

pretação crítica é despertar neles o gosto pela leitura. A primeira barreira parece ser o próprio texto.

“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.

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 sentido⁴; porém, na maioria das vezes, falta algum conhecimento por parte dos educandos para que possam chegar aos implícitos do texto.

Estudo realizado por Marcuschi (2001, p. 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 2ª e 3ª 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

⁴ Remeto o leitor a dois trabalhos que fazem uma análise crítica das perguntas de exercícios de interpretação: Marcuschi (2001, 1996) e Feres (2003).

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

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, p. 127)

O livro didático de Língua Portuguesa, sendo uma das ferramentas e, talvez, a mais utilizada pelos professores, acaba não contribuindo muito na formação de leitores críticos, capazes de interpretar 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.

O trabalho escolar, no domínio da interpretação e produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. O problema está em como os professores trabalham esses variados gêneros textuais. Infelizmente, a prática tem-nos mostrado que, em muitas salas de aula, o texto tem sido um pretexto para o ensino de gramática e não são explorados em suas múltiplas possibilidades de sentido.

Tal problema é detectado por muitos educadores e pesquisadores, como Kleiman (2004, p. 56), levando-a a afirmar que

Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. A prática mencionada, a utilização do texto como pretexto da aula de gramática, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos sequenciais e distribucionais dos elementos linguísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação.

Para um trabalho produtivo de ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam a utilização de diferentes gêneros textuais. A proposta não é utilizar o texto como pretexto para o ensino de gramática, mas sim, como fonte de leitura, ampliação de vocabulário, interpretação e análise de elementos linguísticos.

Referindo-se aos gêneros e sequências, os elaboradores dos PCNs propõem vários objetivos de trabalho. Citaremos alguns.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais, como escritos – coerentes, coesos, *adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados* (PCN, 1997, p. 33 – Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental);⁵

Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;

Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atende à intenção comunicativa (PCN, 1997, p. 68-69 – Objetivos de Língua Portuguesa para o 1º ciclo);

Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;

Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados (PCN, 1997, p. 79-80 – Objetivos de Língua Portuguesa para o 2º ciclo).

Ler de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte; (...) (PCN, 1998, p. 50 – Objetivos de ensino).

Articular os enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero (PCN, 1998, p. 56 – Objetivo da leitura de textos escritos).

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.) (PCN, 1999, p. 29 – Competências e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio).

Assim, de acordo com os objetivos propostos pelos PCNs, fica evidente que o professor deve trabalhar com os alunos diferentes gêneros textuais, de modo que eles sejam capazes de ler, compreen-

⁵ O Ensino Fundamental compreende nove anos de escolaridade – 1º ciclo (alfa, 1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª e 4ª séries), 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries).

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

der e interpretar esses textos, sabendo utilizá-los em situações concretas.

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, (...) (PCN, 1999, p. 18)

Porém, como são muitos os gêneros, os PCNs recomendam que o professor priorize os que *caracterizam os usos públicos da linguagem*, já que é compromisso da escola *assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania*. (Cf. PCN, 1998, p. 24).

Assim, por meio de um trabalho sistemático com o texto, o professor pode estar contribuindo para a formação de verdadeiros leitores. O aluno precisa extrair sentido do que lê, ou seja, chegar ao “sentido de discurso”, para, então, perceber que o texto é fonte de prazer e de conhecimento.

CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA: “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 (1999, p. 29, 1995) 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 – 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 signifiante 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 intralingüística, baseada no Sistema.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

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 (1999, 1995), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um “*ailleurs*” (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 deslizamentos 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 “*compreensão*”. E o processo duplo (discursivo e situacional) de ordem *inferencial*, que leva ao reconhecimento – construção do sentido de discurso problematizado e finalizado – pode ser chamado de “*interpretação*”.

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

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas até aqui, cabe ao professor mostrar aos alunos uma pluralidade de discursos. Trabalhar com diferentes textos possibilita ao professor fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Dessa forma, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

Trabalhar com gêneros textuais variados nos permite entender que a escolha de um gênero leva em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Daí decorre a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.

Na medida em que o educador tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e, conseqüentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático estará transformando o ensino da leitura e da escrita. Um educador como mediador, que parta da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade.

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,

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

Enfim, nos dias atuais, o conhecimento é uma das "ferramentas" para se conquistar oportunidades de trabalho e renda. Assim, aos professores, cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos se interessem pela leitura e pela escrita de diferentes textos e que sejam capazes de interpretar o que leem.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. 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 – UFMG, 1999, p. 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, p. 9-16.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. *A escola "faz questão" de leitores autômatos ou autônomos?* A atividade de leitura no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado em Letras. Niterói: UFF, Instituto de Letras, 2003.

INAF – 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Avaliação de leitura e escrita. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, setembro de 2005. Disponível em: www.ipm.org.br. Acesso em: maio de 2008.

———. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. INAF/Brasil – 2007. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, s/d. Disponível em: www.ipm.org.br. Acesso em: maio de 2008.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

———. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. **In:** DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

———. Exercícios de compreensão ou cópiação. **In:** *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n° 69, jan./mar. 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

———. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

———. *Ensino de primeira à quarta série: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

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