## A leitura na sala de aula: ainda um desafio

Guaraciaba Micheletti\* Alessandra Ferreira Ignez\*\*

#### Resumo

Este artigo procura refletir sobre o lugar da leitura no ensino da língua portuguesa, as relações com a alfabetização e com o letramento a partir da Análise do Discurso, das teorias sobre os gêneros e sobre a leitura. Embora os estudos relacionados aos discursos, textos e gêneros tenham avançado significativamente, auxiliando a abordagem pedagógica da leitura, não atingimos, ainda, um estágio em que a maioria dos egressos do ensino fundamental e médio tenham um bom desempenho leitor. A par dessas reflexões, insistimos em algumas sugestões para o estudo do texto literário, lembrando que, de modo geral, esse apresenta dificuldades maiores para a compreensão e interpretação. Nossas sugestões são por enfoques temáticos e comparativos o que pode conduzir ao trabalho com temas transversais e até mesmo com a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Letramento. Texto literário.

#### Introdução

Durante toda a primeira metade do século XX, acreditou-se que ensinar a língua portuguesa aos alunos era torná-los proficientes em regras da gramática normativa. Assim, as aulas centravam-se no estudo e na repetição de normas, pois, para esses educadores, dominar as regras gramaticais seria o suficiente para que os alunos pudessem ler e escrever corretamente.

A preocupação com o ler e o escrever corretamente tinha início no primeiro contato do aluno com a escola, quando a criança seria iniciada nos mistérios do código escrito, de sorte que a ênfa-

Data de submissão: mar. 2014 – Data de aceite: abr. 2014 http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v10i1.4095

<sup>\*</sup> Coordenadora do Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). E-mail: guatti@ uol.com.br.

<sup>\*\*</sup> Pós-doutoranda em Linguística na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). E-mail: ale\_ignez@hotmail.com

se voltava-se para a aprendizagem e domínio das letras e suas combinações em palavras e frases. As crianças, em sua maioria, dominavam os códigos, a metalinguagem relativa às normas gramaticais, mas os resultados relativos à escrita e à leitura não eram os mesmos. Os alfabetizados tornavam-se letrados mais pelo contato com uma família e um meio social que lhes propiciavam a experiência com o texto escrito e com espaços artísticos: livros, revistas, jornais, visitas a museus, etc.

Entrementes uma parcela significativa da população não tinha acesso ao ensino regular e, quando tinha, ficava restrita ao que se acreditava ser ensinar a língua portuguesa para as crianças.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos 1960, há mudanças no perfil das crianças que chegam à escola, e iniciam-se transformações nos conceitos referentes ao ensino da língua ao falante nativo. Mas as mudanças são lentas e sofrem com a resistência dos professores e dos demais responsáveis pelo processo educativo, pois a escola é mantenedora de uma tradição e as transformações sociais que nela têm influências são assimiladas com bastante dificuldade. Com as mudanças ideológicas e sociais, um contingente cada vez maior chega à escolaridade formal e encontra uma instituição totalmente despreparada para um novo tempo.

Os anos 1970 foram marcados pela implantação da lei nº 5.692/71 e por uma

busca de como a escola poderia enfrentar os novos desafios: integrar alunos provenientes de uma classe social que antes não tinha pleno acesso ao ensino regular; formar e capacitar profissionais capazes de dar conta dessa inclusão e de se transformarem, também, em relação às concepções vigentes no ensino de língua portuguesa. O mundo estava mudando e a escola precisava acompanhar as transformações que iriam desembocar nas novas tecnologias que, já na virada do século, começaram a incorporar-se ao ensino. Mas como fica o ensino da língua portuguesa nesse contexto?

Obviamente não deveria estar atrelado a um conjunto fixo de regras a serem seguidas. Afinal, todos, de partida, sabemos que ninguém fala como escreve, ou seja, de início, há o reconhecimento de que são duas línguas. Também se reconhece que as palavras que estão por aí vão-se transformando, modificam-se e, muitas vezes, desaparecem substituídas por outras mais adequadas a seu tempo, ao seu contexto histórico-social. Além disso, os novos rumos dos estudos linguísticos foram tornando claros aspectos antes descurados pela escola, em particular os diferentes registros de uma língua e a ideia de que não há certo ou errado, linguisticamente falando, mas adequado, inadequado.

A par disso, o desenvolvimento dos estudos textuais, os conceitos de discurso, texto e gêneros começaram a integrar as perspectivas de quem pesquisa o ensino da língua portuguesa. Esse desenvolvi-

mento, por certo, fez-se importante para o redimensionar das nossas concepções a respeito de ensinar português. Nos anos 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam para a necessidade de se integrar o ensino de gramática ao de leitura/produção de textos diversos, sinalizando que o emprego linguístico, o gramatical dá-se no discurso – espaço em que desempenha funções específicas, a fim de atender às particularidades do gênero escolhido e a seus propósitos comunicativos. Suassuna e Nóbrega (2013, p. 22) lembram que, mesmo abordando questões inovadoras para o ensino de língua, os PCNs não contaram, a princípio, com uma ampla adesão de docentes de língua portuguesa, visto que a comissão que os formulou, em grande parte, não era composta por professores.

De um lado, nos anos 1990, era possível observar – apesar de se constatar o fracasso dessa prática para a alfabetização de alunos – professores ainda apegados à tradição de um ensino de gramática normativa descontextualizado, tendo a leitura, nesse universo, um espaço limitado, pois representava, para muitos, uma perda de tempo, uma vez que

[...] ler não rendia páginas anotadas no caderno, ler era, de certo modo, "matar o tempo". Essa postura estava atrelada à importância que se conferia às aulas de gramática (MICHELETTI, 2003, p. 173).

Por outro lado, como os PCNs foram largamente difundidos e discutidos, observou-se, com o passar do tempo, um número cada vez maior de profissionais que passaram a perceber a necessidade de se contextualizar o uso linguístico, utilizando textos em sala. Em boa parte dos casos, no entanto, verificava-se, e ainda se verifica, que o texto entra(va) meramente como um pretexto para se ensinar o uso gramatical, sendo postas de lado sua leitura e sua interpretação. Como bem assinala Marcuschi (2013, p. 53):

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Como já apontamos, houve grandes transformações nos conceitos sobre o ensino de gramática e texto na segunda metade do século XX, acentuadas nas três últimas décadas. Os estudos linguísticos, na esteira principalmente da obra bakhtiniana, voltaram-se para a focalização dos gêneros e a educação passou a preocupar-se com o letramento, termo que veio alterar a concepção de alfabetização. Esses avanços têm apresentado reflexos no ensino da leitura, mas que, frequentemente, mantêm-se presos ao discurso pedagógico e não a uma prática em sala de aula.

O que fica ainda, é um longo caminho a ser trilhado em que a prática da leitura ultrapasse a mera decodificação das palavras e frases, adquirindo uma significação, um sentido nos desvãos ocultos das mesmas palavras e frases. Somente assim, pensamos, poder-se-á

praticar os ensinamentos do poema de Magda Soares sobre "O que é Letramento?" (SOARES, 2006, p. 41).

#### O letramento e a leitura

Letramento não é apenas um termo substituto para a alfabetização. Normalmente, tem-se entendido que alfabetizar é iniciar o aluno no código escrito, tornando-o capaz de utilizá-lo para ler e escrever. Mas, essa utilização tem-se revelado muito precária e, com frequência, o alfabetizado domina esse código de modo insuficiente: não é capaz de produzir mensagens adequadas às suas necessidades sociais e nem de ler um texto ultrapassando o estágio inicial de decodificação para interpretá-lo.

Assim, o letramento traz um conceito bem mais amplo: o aluno letrado deverá expressar-se utilizando as possibilidades do sistema para agir e interagir socialmente, seja produzindo mensagens orais ou escritas seja compreendendo e interpretando as mensagens que lhes são dirigidas. A alfabetização não garante o letramento do aluno, pois este vai muito além daquela, representando "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura" (SOARES, 2006, p. 47).

Observamos, no entanto, que persiste uma deficiência na formação de leitores plenos, como se pode observar no Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental (2006, p. 7), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

Entendemos que a formação de leitores não pode ser atribuição somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As demandas colocadas hoje para o domínio da linguagem escrita exigem o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas a quem vive em uma sociedade como a nossa. Sabemos que os estudantes geralmente chegam ao Ciclo II sem estas habilidades, que são necessárias para seguir aprendendo e participar das práticas sociais que envolvem este conhecimento. Para que aconteça realmente a inserção dos nossos alunos em uma comunidade de leitores e escritores, é preciso pensar em um trabalho que comprometa toda a instituição nesta tarefa.

A leitura, portanto, deve ir além da mera decodificação de signos linguísticos, apropriando-se de outros códigos, o que tornará possível a leitura de textos não verbais e, até mesmo, do mundo. Como enfatizaram Brandão e Micheletti (2011, p. 18),

[...] ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

A leitura, sem dúvida, depende de contextualização e de conhecimentos que são adquiridos ao longo da existência; em outras palavras, prende-se a uma memória discursiva que o aluno vai construindo no seu contato com a família, com a comunidade, com o universo escolar, em síntese, com toda a sua vivência. Como afirma Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (2004, p. 13).

Esses conhecimentos podem ser aprimorados pela prática de leitura de textos pertencentes a gêneros distintos. Cultivar esse hábito, com a devida contextualização, pode auxiliar o professor como um instrumento em sua tarefa de tornar o aluno um poliglota em sua própria língua, pois os gêneros, em virtude de seus propósitos comunicativos, exigem usos linguísticos específicos/particulares. Os PCNs de língua portuguesa para o ensino fundamental I preconizam que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 32).

Nesse ponto, é válido ressaltar, no que diz respeito à língua portuguesa, que o ensino de gramática e de leitura e produção de textos não precisa ser dividido em aulas específicas, estanques, pois a gramática, isto é, o uso linguístico somente se concretiza no discurso e nele é que desempenha um papel. Desse modo, o sistema está em função de construções discursivas — as quais permitem a interação entre membros de uma comunidade linguística. Marcuschi (2013, p. 55), sugerindo uma abordagem para a integração do ensino de gramática e gêneros, diz que "o núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual".

O primeiro passo para a abordagem de um gênero em sala de aula é aproximá-lo do universo sociocultural do aluno. Talvez, em um momento inicial, um gênero mais familiar traga à maioria da classe mais interesse, menos timidez; talvez letras de canções populares, ou de diferentes manifestações musicais, para o início de um diálogo. Afinal, "[gênero] É uma receita de biscoito,/ uma lista de compras, recados colados na geladeira,/ um bilhete de amor,/ telegramas de parabéns e cartas/ de velhos amigos" (SOARES, 2006, p. 41). À escola atribui--se a função de formar, educar, porém o letramento e a educação já começam bem antes, seja no meio familiar, seja no social, assim as instituições educacionais não devem ignorar a bagagem carregada pelo aluno. A leitura até pode, aparentemente, começar em sala de aula, mas tem existência prévia e se estende para fora dela. "Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem" (SOARES, 2006, p. 42).

Com a utilização em sala de aula de gêneros com os quais o aluno tem intimidade, a possibilidade de este conferir-lhe um sentido de uso e uma função torna-se maior. Com o tempo, serão introduzidos no ensino de língua portuguesa e de outras áreas, gêneros mais distantes de sua realidade, porém importantes para sua participação social no exercício de cidadania. Dessa forma, os seus níveis de conhecimento prévio vão sendo desenvolvidos, tornando possível ao aluno transitar entre diferentes usos da língua para atender aos propósitos de um gênero e de uma dada situação comunicativa.

Ao longo desse letramento abrangente, multidisciplinar, entretanto, muitas vezes, num primeiro contato com o gênero, o leitor pode fazer uma leitura inadequada do texto, em virtude da inexistência de um conhecimento prévio, tanto de um conteúdo específico como de uma estrutura genérica. Por isso, é preciso que seja observado se sua interpretação é condizente com a situação comunicativa dada. Para que o aluno realize uma leitura adequada do texto, o professor pode recorrer a algumas ferramentas, como a aplicação de algumas teorias que focalizam o discurso e o texto.

# Como ler o texto: algumas linhas, algumas possibilidades

Sob a luz da Análise do Discurso Interacionista, a leitura é um momento de interação em que um enunciatário entra em contato com um enunciado concreto,

atribuindo-lhe um sentido, recorrendo, para tanto, a seu conhecimento prévio. Por meio de sua bagagem sociocultural. esse tenta reconstituir o contexto em que se deu a enunciação, a fim de agrupar mais elementos que possam ajudá-lo a compreender o texto. Esse percurso é necessário para uma leitura mais acurada, pois a palavra somente ganha sentido dentro de um contexto específico de enunciação e por meio de um gênero determinado que atenda às finalidades comunicativas daquele que enuncia. Entendemos, portanto, que se torna fundamental durante a leitura uma remissão ao contexto enunciativo. Compreende-se que o conhecimento gramatical, isolado, não faz com que o aluno/leitor consiga entender um texto, é preciso ativar outros conhecimentos que possibilitem uma leitura satisfatória, completa.

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2013, p. 55-57).

As atividades humanas envolvem o uso da língua, por essa razão esta assume um papel social. A relação entre pessoas se dá por meio de enunciados concretos que se adaptam a um gênero a depender das intenções do enunciador.

Cabe ao leitor decifrá-las, penetrando no universo do texto e entendendo-o.

É importante tornar claro aos alunos que os gêneros, por sua vez, circulam dentro de certos domínios discursivos. Uma sentença destinada a um réu, por exemplo, pertence à esfera discursiva jurídica e possui funções específicas. Já o poema, transita no universo do discurso literário, e suas funções vinculam-se às do campo artístico, logo ele pretende provocar emoções e aguçar a sensibilização. A linguagem comum preza a referencialidade e a comunicação, privilegiando a informação, o conteúdo textual, entretanto, a linguagem poética revela-se na comunicação expressiva em que forma e conteúdo convergem em prol de uma significação maior. A forma de dizer torna-se fundamental para a atribuição de sentido ao enunciado e não deveria ser diferente, uma vez que o poeta, como assevera Riffaterre (1973, p. 32), é um arquiteto do poema, que tenta trabalhar a forma, de modo que haja uma harmonia significativa entre ela e o conteúdo.

Além disso, é preciso lembrar que o gênero, para ser instituído, deve assentar-se sobre o tripé "estrutura composicional, conteúdo temático e estilo", devendo também apresentar uma função social. O ensino de língua materna tem de abordar todas essas características do gênero, não desvirtuando, assim, seus traços e suas particularidades funcionais. Apresentar poemas, por exemplo, somente como propagadores de ideologia, ensejadores de momentos prazerosos ou como um gênero em que são permitidas certas li-

berdades linguísticas descaracteriza seu papel artístico e prejudica a sua leitura.

Marcuschi (2013, p. 50) afirma que cada gênero textual apresenta um objetivo muito claro

[...] que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Reconhece-se, aqui, que a função, realmente, exerce papel determinante sobre o conteúdo, a forma e o estilo, pois estes estão a serviço dela. Uma receita de bolo pode servir como um bom exemplo. Em geral, a receita serve para instrumentalizar, auxiliar as pessoas para que tenham sucesso na realização de um prato. A estrutura composicional de qualquer gênero é sempre importante. Numa receita, o título que vem em primeiro lugar referencializa um assunto, que pode interessar ou não ao leitor. Em seguida, surgem os ingredientes, pois o leitor deve comprar, separar os elementos apresentados para poder realizar a receita e, por último, vem o modo de preparo, que traz os passos que o leitor deve seguir. Esse texto, no que tange a seu estilo, traz, geralmente, verbos no imperativo, suscitando a ideia de que aquele que enuncia está no "comando", já que possui o conhecimento de como deve ser feito o bolo. Observemos que o conteúdo textual, o estilo e a estrutura composicional escolhidos trabalham em prol da função do gênero, permitindo que ele circule dentro de uma dada esfera da comunicação humana. Desse modo, compreende-se, com Bakhtin (1997, p. 279), que as funcionalidades dos gêneros exercem influências sobre os elementos do tripé: estrutura composicional, estilo e conteúdo temático.

Alguns textos possuem uma estrutura, bem como um estilo padronizados, que não permitem muitas variações ou expressões de subjetividade; outros, porém, apresentam uma abertura maior. A escola, ao apresentar os diversos gêneros aos alunos, deve apontar essas diferencas entre eles. Em uma carta comercial. haverá, provavelmente, um uso mais padronizado da língua, uma estrutura composicional mais fixa, já o poema trilha por um caminho distinto. No que se refere, propriamente, ao uso da língua, é preciso fazer notar que, em cada gênero, é feita uma escolha, a fim de que os usos promovam um efeito de sentido para o enunciado. No texto jornalístico, por exemplo, há largo uso de discursos diretos e indiretos, com o intento de sugerir a ideia de objetividade, a de imparcialidade. É preciso oferecer ao aluno um ensino que foque o uso linguístico contextualizado, a fim de que ele possa compreender quais funções e efeitos o uso provoca para o enunciado concreto. Talvez reforçar o valor da observância dos gêneros para a leitura. Segundo Marcuschi (2013, p. 55), um ensino de gêneros mais apropriado seria aquele cujo núcleo de trabalho girasse em torno da "língua no contexto da compreensão, produção e análise textual".

Fica evidente a necessidade de se abordar o uso linguístico para um determinado enunciado concreto, moldado dentro de um gênero específico, uma vez que esses efeitos de sentido são suscitados num dado contexto enunciativo.

Voltando ao ponto: o sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não, simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua). O sentido não é apenas a contraparte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas. Mas ele não é, para a AD, seria importante dizê-lo, puramente um efeito do significante, mas um efeito da enunciação do significante em situações históricas mais menos precisas. Nesta formulação, o papel da enunciação é de fato mais relevante do que o papel do significante (POSSENTI, 2009a, p. 134).

Assim, como Possenti, acreditamos que o efeito de sentido só é determinado pela enunciação, de modo que os significantes adquirem sentido "preciso" (se assim podemos dizer) somente dentro de uma dada circunstância.

Ainda em Possenti (2009b, p. 13), quando se refere à Análise do Discurso, é possível encontrar indicações para o trabalho com a leitura:

Na verdade, a AD tenta fornecer um conjunto de fatores a partir dos quais o número de leituras possíveis se restringe: o pertencimento de um enunciado (ou palavra) a uma FD limita as interpretações possíveis do enunciado (e da palavra): o pertencimento de um enunciado (ou de uma palavra) a um gênero e não a outro configura-se, por sua vez, como um limite para sua interpretação; a relação entre um texto e um autor (e outros textos do mesmo autor e outros textos de determinado tipo) são outros fatores de restrição a uma suposta liberdade de interpretar ou a eventuais interpretações que o enunciado poderia receber, se considerados apenas sua forma estritamente linguística e/ou seu contexto imediato.

Por meio de fatores oferecidos pela Análise do Discurso que delimitam as leituras possíveis, pode-se verificar, de maneira mais cuidadosa, quais são os efeitos de sentido promovidos pelos usos linguísticos no enunciado.

Obviamente, não pretendemos que o professor apresente essas teorias aos alunos, mas que tenha consciência de que as ferramentas oferecidas por essas disciplinas permitem uma leitura mais integradora de um texto. Assim, a sugestão é de que o professor estimule o aluno a perceber os elementos de um gênero e o uso da língua que se fez para ele em um determinado contexto enunciativo, dando relevância para os seus propósitos comunicativos e funcionais.

A partir da reflexão da importância, no ensino de língua, da abordagem da função social do gênero, dos elementos que o constituem, bem como, dos usos linguísticos utilizados para determinado contexto de enunciação, propomos que o professor aguce o olhar de seus alunos para esses elementos, com o intuito de que eles consigam perceber um sentido para a leitura/produção de textos diver-

sos, que, no universo escolar, são tomados como um objeto de estudo, mas que, na sociedade, exercem um papel, promovendo interação entre seus membros. A linguagem, como bem sabemos, pode se tornar um instrumento de poder quando apenas alguns transitam por todos os seus níveis, por isso faz-se fundamental que a escola, bem como a comunidade, tornem os alunos letrados para que possam exercer seu papel cidadão. Como afirma Marcuschi,

[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2013, p. 154).

Nos anos iniciais, os alunos podem ter acesso a gêneros mais familiares, mas, com o tempo, é preciso apresentar-lhes gêneros diversos – próximos e distantes – para que dominem diferentes usos da língua, ampliando seu leque de conhecimento e, consequentemente, produzindo leituras e escrevendo textos que tenham sentido para ele, extrapolando, portanto, o estágio "cartilha", em que não se confere significado àquilo que se lê.

Figura 1 - Tirinha de "Mafalda"











Fonte: Espaço Educar (2012).

O ensinamento sem função, sem sentido para o aluno, desmotiva-o, por isso o trabalho do professor deve voltar-se para a realidade do mundo em que vive o discente, atendendo a seus anseios, despertando também novos interesses por leituras de gêneros mais distantes, fornecendo-lhe, assim, a oportunidade de descobrir novos mundos por meio da palavra. O aluno precisa entender o mundo e agir sobre a realidade, usando para tanto a língua.

Na sequência, apresentamos algumas sugestões para a leitura de dois textos em sala de aula.

#### Um pôr do sol libertário

Como já afirmamos, pensamos ser necessária a exposição do aluno a uma maior variedade de textos, sem preconceitos. É importante que ele leia e seja capaz de perceber tudo que está sob as palavras dos textos que circulam à margem da escola, isso poderá auxiliar no processo de letramento.

Neste artigo, focalizamos dois textos da esfera literária: um poema e um conto, a partir de um elemento deflagrador da proximidade entre eles: o pôr do sol. Num primeiro passo para a leitura, é relevante que se estabeleça uma aproximação do aluno com texto. Ele pode fazer uma leitura mais descontraída e expor suas impressões, inclusive, sobre a qual gênero o texto pertence. Na sequência, poder-se-á fazer observações e, junto com os alunos, tecer comentários sobre os mais diversos aspectos do texto: palavras utilizadas,

organização de frases e/ou versos, parágrafos ou estrofes, se há ilustrações ou como foi utilizado o espaço da página. Somente, depois, virá a interpretação textual coerente com a faixa etária e o nível de conhecimentos do aluno. Essa prática, ao longo do tempo, fará com que o discente compreenda e incorpore o uso que se faz da língua em determinados contextos sociais e enunciativos. Entrelaçam-se, portanto, o ensino de leitura/ produção de textos e de língua.

Nas séries iniciais, o trabalho com o texto literário tem efeito bastante produtivo, pois a literatura infantil traz sempre elementos próximos aos do universo da crianca. Afastando-se da linguagem comum, o discurso literário desperta o olhar para a própria linguagem e suas possibilidades expressivas. A linguagem poética "reconstrói", por meio da expressão, ideias comuns e, portanto, deixa transparecer uma visão de mundo singular, que Barbosa (2004, p. 81-82) considera "própria de uma reconstrução particular do mundo semioticamente construído". Tais aspectos permitem que o aluno explore sua competência interpretativa. O trabalho com esse tipo de discurso promove, paulatinamente, um letramento literário, fazendo com que o aluno adquira o gosto pela leitura de poemas, contos, crônicas, romances.

Gebara (2011, p. 166) reforça a importância da literatura em sala de aula, afirmando que "o poema como qualquer outro texto literário traz a emoção estética e a sensibilização necessária à

educação humanista de nossos alunos". Compreendemos que essa pode enriquecer o repertório do aluno e aguçar suas potencialidades interpretativas, na medida em que esse tipo de discurso é mais lacunar, oferecendo uma abertura maior à participação ativa do leitor.

A fruição, a ludicidade, em um momento inicial, podem criar um ambiente propício ao gosto pela leitura. Como diz Soares (2006, p. 41): "[Letramento] É viajar para países desconhecidos,/ Sem deixar sua cama,/É rir e chorar/ Com personagens, heróis e grandes amigos". É um engano, assim, pensar que o texto literário seja descartável ou uma perda de tempo, como assinalam Micheletti e Brandão (2011, p. 23):

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é a criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação.

O texto literário é arte, sua linguagem, que se afasta da chamada comum, impressiona-nos, carregando uma visão de mundo. Seria, em alguns casos, o trivial, o cotidiano descrito de uma forma nova, tornando-se o modo de dizer do enunciado fundamental para nossa fruição, apreciação e também para o sentido do texto, uma arte comunicativa, mas, sobretudo, expressiva. O poeta explora o espaço da

página, os usos polissêmicos, as potencialidades expressivas das palavras, da frase, enfim, da linguagem. Como circula no universo artístico, a forma, a arquitetura do texto, deve romper com expectativas.

O poema, mais que a prosa literária, concentra em si vários aspectos expressivos, que podem ir desde o nível fônico até o sintático, o enunciativo. A linguagem surge, nesse gênero, como um material que, combinado, dá forma a uma obra artística. Como toda leitura traz conhecimento, o poema desperta também a consciência crítica do leitor. Portanto, é possível fazer, de modo complementar, diferentes leituras de um poema: compreensiva, de fruição, de reflexão.

Diferentemente dos livros didáticos. os quais frequentemente não ultrapassam o nível de referencialidade dos textos, questões como O que aconteceu? Com quem? Onde? não são satisfatórias para uma leitura plena desse gênero. É preciso focar, em cada texto, seja ele do universo prosaico ou poético, todas as suas particularidades enunciativas, ou seja, quem enuncia, como enuncia, o que enuncia, que gênero escolhe para enunciar, qual o sentido do texto, em que suporte é veiculado, como a linguagem é articulada, qual o seu efeito de sentido, etc. Na poesia, diferentemente dos textos prosaicos em geral, a forma adquire significação ainda maior, tendo um laço estreito com o sentido.

Ainda numa leitura mais aprazível, vale a pena o professor deixar o aluno exteriorizar suas primeiras impressões referentes ao texto. É necessário criar uma atmosfera que resgate o princípio lúdico e prazeroso da poesia, explorando as sensações sonoras, visuais, tácteis, e mesmo, a própria memória discursiva dos alunos. Depois, pode-se partir para a análise, momento em que, por meio dos significantes do texto, é possível observar se as impressões se confirmam ou não. Para tanto, é preciso "decompor" o poema em níveis: indo, por exemplo, do fônico, para o lexical, o sintático, o semântico, o enunciativo e, até mesmo, para o visual. Em seguida, é preciso recompor os elementos analisados, fazendo, então, uma interpretação do texto alicercada em elementos concretos. Nunca é demais reforcar que os elementos anteriores somente poderão ser observados com seus respectivos nomes em fases mais adiantadas do ensino.

Começamos, assim, com a apresentação de um poema de Luís Camargo, poeta e ilustrador que trabalha com a produção de poemas infantis.

Figura 2 - Poema "Cinco e meia"



Fonte: Camargo (1994).

No poema "Cinco e meia", a linguagem não verbal reforça a verbal, o que pode ser explorado em sala. O texto refere-se ao uso da bicicleta às cinco e meia da tarde para se acompanhar o pôr do sol. Nas séries iniciais, o professor pode dialogar sobre as vivências do aluno, até mesmo, sobre seus conhecimentos de Ciências, atendendo aos propósitos de um ensino que valoriza o diálogo entre áreas do saber e também aproveita os conhecimentos de mundo da classe. O aluno deverá inferir, por meio da citação do horário, que se trata do momento em que o sol se põe.

Como o poema tem como tema o pôr do sol no mar, o professor pode perguntar qual aluno já contemplou, na praia, ou das margens de um rio, o sol se pondo e quais foram as suas sensações. Provavelmente, o aluno falará de matizes alaranjados e avermelhados mais intensos na paisagem e, no caso do pôr do sol "na água", mencionará a impressão de que o sol "afunda" no rio, no mar, etc. Caso alguns alunos não tenham vivenciado essa experiência específica, o docente poderá, como apoio, apresentar-lhes um vídeo ou uma foto que retrate o assunto e até mesmo verificar como eles imaginam essa paisagem.

Se durante o levantamento de vivências e percepções, não forem mencionados os reflexos do sol sobre a água, o professor poderá perguntar aos alunos se já observaram esses reflexos e como isso é descrito no poema. Ele terá, então, a oportunidade de abordar um elemento

lexical que adquire, no discurso, um valor conotativo, rabiscos, fazendo-os perceberem que as palavras, no poema, não têm um caráter referencial ou científico, como nos livros didáticos de Ciências. Elas revelam um modo particular de ver o mundo, uma subjetividade e, por isso, adquirem novos sentidos. O rabisco, não raramente, é visto como um desenho malfeito, mas, no poema "Cinco e meia", traz um sentido positivo, aproximando-se, afetivamente, dos primeiros "rabiscos", das primeiras tentativas de desenho da criança. O sol parece brincar e rabiscar a paisagem, as águas do mar com cores vibrantes. Esses rabiscos, na visão do enunciador, espraiam-se como as ondas. A expressão "o quebrar das ondas" será familiar a alguns e desconhecida para outros, cabe ao docente explicá-la aos alunos, apresentar-lhes a remotivação dessa expressão no discurso, pois, de acordo com o olhar de quem enuncia, os rabiscos espalham-se na/pela ilustração como o movimento das águas. Há uma espécie de complementariedade no diálogo entre a ilustração e o texto verbal.

Com a escolha sintática feita para o início do poema, o enunciador parece inserir o leitor dentro da sua vivência, pois, ao dizer, "Andando de bicicleta / ou a pé,/", ele mantém elíptico o sujeito da oração subordinada adverbial, que somente será exposto na segunda estrofe, permitindo, assim, ao aluno-leitor, ver-se como protagonista nessa situação. A bicicleta da ilustração não está sendo guiada por uma pessoa, por isso o aluno

tem a possibilidade de subir nela e "pedalar" por esse mundo criado pelo poema e pelo texto não verbal. A leitura, então, se desenvolve como nas palavras de Soares (2006, p. 42-43):

Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair/da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.

A bicicleta, elemento que surge tanto no poema quanto na ilustração, dá uma ideia de liberdade de movimentos. A mesma noção é recuperada quando se lê que o enunciador tem a opção de passear a pé também. A pé ou de bicicleta, ele, ao ar livre, sai para ver o espetáculo diário do sol. O mundo, a paisagem, vão se apresentando a ele ao longo de seu percurso, que pode, metaforicamente, ser comparado à trajetória do leitor que percorre o poema criando e visualizando imagens.

O professor poderia perguntar aos alunos se eles se identificam com o conteúdo do poema e se se imaginam na bicicleta, observando o pôr do sol. Para séries menos avançadas, poderia ainda perguntar se a bicicleta da ilustração, sem um condutor, não provocaria neles a vontade de subir nela e andar pela orla do mar. Dependendo da resposta, o professor poderia solicitar-lhes que localizassem no poema o que lhes proporcionou a sugestão.

Vale, ainda, nas séries mais avançadas, questioná-los em relação aos versos e se esses correspondem a frases completas. O mais provável é que respondam que não, que o verso seguinte vai completando o sentido do anterior. Talvez, seja o momento de explicar-lhes a técnica utilizada (*enjambement*) e o seu valor para o significado do poema.

O período, se em prosa, teria como uma das possibilidades de reescrita: Andando de bicicleta ou a pé, gosto de ver os rabiscos do Sol, quebrando nas ondas do mar, cinco, cinco e meia da tarde. Visualmente, o discurso se distribui por três estrofes, deixando nos versos da primeira o modo em que a ação (da segunda estrofe) se realiza. Essa distribuição coloca em evidência o movimento, a liberdade com que o enunciador observa o pôr do sol. Depois, fechando o poema, o registro do horário, que por não ser extremamente preciso, cinco, cinco e meia, reforça a impressão de liberdade.

O poema, que menciona as ondas do mar, recorre também a várias palavras contendo as letras  $n \in m$ , que, visualmente, sugerem o desenho, o rabisco das ondas, do movimento das águas. Esse aspecto do discurso pode ser incluso na leitura de séries iniciais. Quanto ao nível fônico, vale observar um traco relevante, que permite sua exploração na leitura em voz alta: a palavra quebrando, por apresentar a consoante oclusiva [k], logo seguida pela também oclusiva [b] acompanhada pelo [r] vibrante, seguido por outra oclusiva [d], aliadas à vogal nasal /ã/, sugere o som do movimento prolongado e constante das ondas do mar. Lembrando que não se deve utilizar a metalinguagem com as séries iniciais.

Nota-se que todos esses e outros recursos (lexicais, semânticos, sintáticos, visuais) podem ser focalizados durante a leitura, sempre de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.

O poema, sinestésico, aguça o olhar e a audição, oferecendo ao leitor a possibilidade de criar mundos por meio das palavras. O enunciador desse discurso, pela linguagem aparentemente simples, descontraída mesmo, remete-nos tanto à imagem de uma criança, quanto a de um adulto que se sente uma criança livre quando sai de bicicleta, ou a pé, para contemplar o entardecer. Em outras palavras, é possível que o poema fisgue emocionalmente tanto a criança quanto o adulto, tornando-os predispostos a uma leitura mais profunda.

#### Um pôr do sol emparedado

O contraste entre situações, modos de pensar e de sentir é sempre muito enriquecedor e, se bem explorado, propicia momentos de reflexão, desenvolvimento de valores humanistas e ensejam a abordagem de temas transversais e da multidisciplinaridade.

Enquanto o poema focaliza uma paisagem litorânea, na qual ainda se pode vivenciar a beleza de um pôr do sol, andar de bicicleta ou a pé e contemplar a magia de acontecimentos rotineiros, há textos que, por sua vez, abordam a questão da urbanização e do enclausuramento de pessoas em prédios, apresentando, assim, um cenário oposto. O professor tem a opção de levar para a classe um texto com esse conteúdo, promovendo uma reflexão a respeito da vida moderna nos grandes centros urbanos, a qual, muitas vezes, relega a segundo plano a valorização de pequenas coisas que tornam o dia a dia mais agradável, mais humano. Essa vida moderna dá relevo, frequentemente, a questões de ordem mais prática, que "engessam" e "endurecem" o homem.

É interessante apresentar aos alunos gêneros variados, para que observem os diferentes uso da linguagem. Caso o professor tenha trabalhado um poema, pode selecionar um texto em prosa, seja ele do universo literário ou não. Escolhemos aqui, para uma segunda abordagem. um conto contemporâneo, Pôr-do-Sol, de Tibor Moricz. O conto e a crônica são gêneros que possuem dimensões que facilitam o trabalho didático em sala de aula. Acresce-se que tratam de maneira breve questões universais, no primeiro caso, e cotidianas, no segundo. Nem sempre as fronteiras entre o conto e a crônica são muito claras. Até porque, ao focalizar eventos do cotidiano, a boa crônica os ultrapassa, valendo-se deles apenas como um motivo inicial para a reflexão sobre questões mais permanentes do ser humano - amores, ódios, dúvidas, etc. Assim, o conto ora apresentado situa-se no limite desses dois gêneros.

#### Pôr-do-Sol

Teobaldo se encostou à janela e observou o entardecer. Uma infinidade de prédios brigando por espaço impedia--lhe a visão do horizonte, aonde o sol já ia mergulhando. Lamentou (como lamentava quase todos os dias) a cada vez maior urbanização das metrópoles. O agigantamento desordenado que ia truncando as cidades, tornando a vida cada vez mais difícil e sufocante. Estava entre um suspiro e outro quando Maria se encostou a ele, procurando lá fora o que lhe atraia tanto a atenção. Ela permaneceu calada alguns instantes, esperando que ele se manifestasse. Mas Teobaldo estava melancólico e introspectivo.

- Alguma vizinha bonita no prédio ao lado? – perguntou com ironia, sem esconder uma pontinha de ciúme.
- O Sol. respondeu Teobaldo, lacônico. O olhar perdido em lugar nenhum.
- Que tem o Sol? Cadê o Sol? Maria espichou o pescoço para fora. Não viu nada.
- A questão é essa.
- Que questão? Maria se afastou um tantinho, olhando para Teobaldo com indisfarcada curiosidade.
- O Sol está lá disse Teobaldo apontando o dedo para um lugar em meio à maré de prédios que os circundavam mas não o podemos ver. Só podemos supor sua presença pelos raios tênues que ainda emite. E o pôr-do-Sol é tão lindo... Pena que essa graça nos foi tirada.
- Você anda romântico... brincou ela.

— Romântico, não. Saudosista. Há quanto tempo você não vê o Sol se pôr?

Maria coçou a cabeça, recuou alguns passos e se sentou na cama. Olhava para Teobaldo sem saber se deveria responder, dando continuidade àquele assunto tão estranho e fora de hora ou se deveria mudar a direção da conversa, indo para questões mais concretas, do dia-a-dia. Não estava acostumada a essas abstracões.

- Que tal subirmos no terraço do Prédio? O seu Jonas da portaria tem a chave... – propôs ela, acreditando que com isso deixaria Teobaldo mais animado.
- Esse prédio tem só oito andares, Maria. A grande maioria dos que nos cercam tem mais de quinze. Mas ainda não é essa a questão.
- Eu não estou entendendo você, Teobaldo. Dá pra esclarecer o que é que tá pegando? Maria emburrou ligeiramente. Olhava para Teobaldo com impaciência.
- O Sol, o céu... As nuvens... É tudo isso que tá pegando.
- Você andou comendo alguma porcaria? Foi mexer naquele saquinho de salgadinho? Eu disse que aquilo tava velho, não era pra comer!
- Não estou brincando, Maria. Estou falando de transcendência. – a voz de Teobaldo não escondia a irritação.
- Agora pirou. Maria se remexeu inquieta sobre a cama.
- Estou falando de humanidade. Humanismo. Estou falando de vida. De sentimentos. De comunhão. De Deus. Estou falando de alegrias, de amizades. O mundo está se fechando. Estamos nos esquecendo que as melhores coisas da

vida são as mais simples. Um pôr-do-Sol que nos é roubado por dia nos faz envelhecer mais rápido. E nem nos damos conta disso. Só quando já é tarde demais.

- Vi um pôr-do-Sol ano passado, na praia. – Maria sorriu. Sua mente se encheu com o cenário que brotou da memória. – é mesmo muito bonito.
- E o nascer, Maria. O nascer é fantástico. – os olhos de Teobaldo brilharam ante a visão que lhe aflorou, trazida por lembranças de experiências vividas.

Maria colocou uma das mãos sobre a barriga ainda pouco saliente e concordou com um sorriso luminoso.

- Há um mundo hostil lá fora. Cada vez mais fechado sobre si mesmo. Os homens não sorriem mais. Andam apressados. Esbarram-se entre resmungos. E o Sol lá em cima, nos brindando com a beleza do nascente e poente. Bastando erguer os olhos...
- Quase isso, Teobaldo. Esqueceu-se dos prédios?
- É... Uma infinidade de janelas. Caras amarrotadas olhando para fora. O Sol escondido atrás disso tudo. a expressão de Teobaldo era de inconformismo.
- E nós aqui. Discutindo o sexo dos anjos. É o tipo da conversa que deprime, que chateia, você não acha? Maria franziu o cenho.

Teobaldo saiu da janela e foi se sentar ao lado dela. O semblante triste. Olhou para seu ventre, levou a mão até ele e o acariciou levemente.

— Deprime muito mais saber que há tantos lá fora que não dão nenhuma importância a isso. Ainda tenho a minha imaginação. Mesmo cercado por prédios, consigo "ver" o Sol se pôr. Posso "sentir" os raios tépidos. Posso "ver" o céu de cores mescladas, "sentir" a brisa de fim de tarde. As andorinhas dando rasantes antes de se recolherem.

- Bonito, isso, Teobaldo! Você é um poeta!
- Essas imagens me enchem de energia, Maria. Fazem-me sentir o mundo com uma percepção mais elevada.
- Há raios mais que tépidos se espraiando dentro de casa também. – Maria colocou a mão sobre a de Teobaldo, apertando-a contra sua barriga.
- Agora há. E haverá sempre. Porque acreditamos na vida e em Deus.
- E no pôr-do-Sol.
- E no pôr-do-Sol. confirmou Teobaldo, inclinando-se para Maria e beijandoa carinhosamente nos lábios.

Tibor Moricz

No poema anterior, há um enunciador livre, em contato direto com a natureza, desfrutando o prazer que ela pode proporcionar-lhe. No conto, entretanto, o narrador apresenta-nos Teobaldo e sua esposa, Maria. Habitam uma cidade sufocada pela infinidade de prédios. Ele parece sentir-se preso e asfixiado por esse espaço. Teobaldo anseia viver num mundo melhor e mais humano, menos hostil, no qual possa usufruir a beleza da paisagem. Maria, ao contrário, quase até o final do conto, mostra-se uma pessoa mais prática. Gosta de coisas mais concretas e afasta-se de "abstrações" e de "discursos saudosistas". Alegoricamente, as personagens poderiam representar o abstrato e o concreto. A oposição não se evidencia apenas pelo comportamento e pelas falas do casal, mas pelos temas decorrentes do fato de Teobaldo não conseguir observar o pôr do sol da janela de seu apartamento, visto que os prédios que cercam o seu não lhe permitem ter essa visão.

O conto aborda elementos antagônicos: o abstrato *versus* o concreto; um ambiente mais natural *versus* um *agigantamento desordenado* das cidades; a morte *versus* a vida. No texto, a impossibilidade de se observar o pôr do sol desencadeia a reflexão de Teobaldo sobre *a cada vez maior urbanização das metrópoles*, que, pouco a pouco, "mata", endurece as pessoas e torna a vida praticamente morta, desprovida do brilho e da energia da natureza.

Aquele que se apresenta como autor na narrativa, detentor da elocução geral, da qual dependem as demais vozes, o narrador, é onisciente, registrando, assim, o espaço, a paisagem, as situações e os sentimentos das personagens. No primeiro parágrafo, ele nos apresenta as inquietudes de um Teobaldo que lamenta a impossibilidade de observar o poente de sua janela em virtude da crescente verticalização da cidade em que vive.

Existe, nesse excerto, um número considerável de elementos sugerindo que a personagem julga a verticalização um mal para as grandes metrópoles e para a população que nelas reside. Ao invés de observar uma campina que se estende na paisagem, somente consegue observar

uma infinidade de prédios brigando por espaço. O substantivo infinidade sugere que Teobaldo compreende essa urbanização como um processo expansivo e exagerado. É interessante ressaltar o sentindo da palavra infinidade, pouco comum, mas que transmite a exata sensação experimentada pela personagem. Não há mais lugar para tantos edifícios, por isso briga-se por um espaço em que possam ser levantados para abrigar mais e mais pessoas ou empresas, tomando-se, desse modo, espaços que poderiam se destinar ao lazer: praças, parques etc. Lugares estes em que as pessoas convivessem e pudessem fugir à prisão de seus apartamentos. No texto, as expressões como acada vez maior urbanização das metrópoles e o agigantamento desordenado reforçam a insatisfação da personagem, que se sente refém de gigantes, a urbanização e os arranha-céus, que tornam a vida cada vez mais difícil e sufocante.

O professor pode perguntar aos alunos que vivem em grandes centros urbanos como eles se sentem vivendo em meio a prédios; pedir a eles quais as diferenças que notaram entre um e outro texto. Como percebem a voz que "fala" no poema e como são as vozes que "falam" no conto.

Os prédios, no texto, bloqueiam a visão da personagem, a qual não pode contemplar o sol se pondo no horizonte. A busca de Teobaldo por uma vida mais humana, com mais contato com a natureza, faz com que o conto mescle palavras que remetam a um lugar mais

aprazível, em que esse contato é possível, e outras que recuperem a ideia de "selva de pedra", onde só há uma paisagem concreta, cheia de prédios. Em Uma infinidade de prédios brigando por espaço impedia-lhe a visão do horizonte, aonde o sol já ia mergulhando, tem-se, de um lado, elementos que podem ser vistos por Teobaldo e, de outro, os que fazem parte da sua imaginação: o horizonte e o sol. Vale observar que o verbo *mergulhar* é usado com sentido metafórico, a fim de fazer referência ao sol se pondo. A palavra pertence ao universo litorâneo, que está longe da realidade da personagem, mas sempre presente em seu imaginário.

Essa mescla de elementos que refletem as angústias de Teobaldo "contaminam" o discurso do narrador, que se vale de expressões inerentes ao discurso da personagem: — O Sol está lá – disse Teobaldo apontando o dedo para um lugar em meio à **maré de prédios** que os circundavam - mas não o podemos ver (grifos nossos). Com maré de prédios, enfatiza-se a ideia de que os edifícios roubaram o espaço da natureza, então, em vez da *infinitude* do horizonte ou do mar, tem-se a *infinitude* de prédios, que fazem parte da "paisagem" do metropolitano. Na tentativa de recuperar um cenário perdido, as ideias confundem-se, e os prédios tomam o aspecto de um mar de concreto, metáfora depreciativa, pois a vista de Teobaldo é repleta de concreto, sugerindo a falta de vida, de sensibilidade e de humanismo.

A direção para onde vai o Sol somente é indicada pela personagem porque essa supõe sua presença pelos raios tênues que se deixam ver: — [...] Só podemos supor sua presença pelos raios tênues que ainda emite. E o pôr-do-Sol é tão lindo... Pena que essa graca nos foi tirada. Teobaldo, como se observa, sente-se lesado pela urbanização. Há a possibilidade de interpretar que o concreto das edificações sugere frio, morte, enquanto o Sol representa calor e vida. Tem-se, então, uma busca pela vida e pelo calor que vem mediar as relações humanas. Essa ideia é exteriorizada com a seguinte fala de Teobaldo à Maria: — Estou falando de humanidade. Humanismo. Estou falando de vida. De sentimentos. De comunhão. De Deus. Estou falando de alegrias, de amizades. O mundo está se fechando. Estamos nos esquecendo que as melhores coisas da vida são as mais simples. Um pôr-do-Sol que nos é roubado por dia nos faz envelhecer mais rápido. E nem nos damos conta disso. Só quando já é tarde demais.

A partir dessa fala, o professor trabalharia questões importantes, temas transversais como altruísmo, ostracismo, sentimentos, relação homem e natureza, sustentabilidade, relação entre as pessoas em uma grande ou pequena cidade, amizade.

O professor pode voltar-se para Maria, que, no transcorrer de quase toda narrativa, não compreende os sentimentos e as angústias de seu marido. Ela acredita, segundo seu discurso, que ele está muito

romântico ao lamentar a desordenada mudanca na cidade. Prefere trocar de assunto, pois esse lhe parece estranho; ela está acostumada com questões mais concretas e tenta manter-se afastada de abstrações, como as de Teobaldo. De acordo com ela, seu marido parecia ter "pirado". Suas falas têm o poder de promover, em sala de aula, uma discussão relacionada ao respeito, aos sentimentos alheios e as diferencas de visões de mundo. Maria pretende agarrar-se ao concreto, à realidade cruel que lhe é oferecida, mas Teobaldo deseja transcender, buscando "novos mundos", "novos horizontes". Para ele, tanto as pessoas como o mundo está se fechando, o que configura um verdadeiro ostracismo. Em seu mundo real. não parece haver alegrias e amizades, tampouco a valorização de coisas simples, que enriquecem a vida. Todos estão envelhecendo com isso, indo, portanto, mais rápido em direção da morte: não somente da do corpo, mas da alma. As falas que seguem demonstram essas sensações, esses sentimentos:

- Há um mundo hostil lá fora. Cada vez mais fechado sobre si mesmo. Os homens não sorriem mais. Andam apressados. Esbarram-se entre resmungos. E o Sol lá em cima, nos brindando com a beleza do nascente e poente. Bastando erguer os olhos...
- Quase isso, Teobaldo. Esqueceu-se dos prédios?
- É... Uma infinidade de janelas. Caras amarrotadas olhando para fora. O Sol escondido atrás disso tudo. a expressão de Teobaldo era de inconformismo.

O casal, assim como todas as caras amarrotadas olhando para fora, está preso a seu mundinho, representado pelo apartamento. A distância entre eles e o mundo é grande; tudo apenas pode ser visto (ou não) através de uma janela, que os separa e os afasta de tudo e de todos. Ao contrário do poema "Cinco e meia", as personagens não vivenciam coisas simples, como observar o pôr do sol ao ar livre, sem serem sufocadas ou afogadas pela maré de prédios. Não possuem liberdade.

O brilho da vida somente entra na conversa do casal, quando Teobaldo e Maria relembram experiências vividas fora dos limites impostos pelos grandes centros urbanos:

- Vi um pôr-do-Sol ano passado, na praia.
  Maria sorriu. Sua mente se encheu com o cenário que brotou da memória. - é mesmo muito bonito.
- E o nascer, Maria. O nascer é fantástico. os olhos de Teobaldo brilharam ante a visão que lhe aflorou, trazida por lembranças de experiências vividas.

Maria colocou uma das mãos sobre a barriga ainda pouco saliente e concordou com um sorriso luminoso.

Ao lembrar-se de sua experiência na praia, Maria sorri. Teobaldo, então, não se refere apenas ao poente, introduz em seu discurso o nascente — a esperança. O narrador, por sua vez, sugere, com sua descrição, que Maria está grávida (o professor tem a possibilidade de aproveitar os indícios de gravidez da personagem para conversar com seus alunos sobre o que fica claro no texto e o que são

inferências a partir de elementos sugestivos nele localizados). Nesse trecho, brotam outras ideias. Teobaldo e Maria parecem despertar ("nascer") para o que realmente importa na vida: a alegria, as coisas simples, o gerar um filho. No texto, há palavras que possuem uma conotação positiva, oferecendo a noção de calor e vida: brotou, nascer (do Sol), brilharam, luminoso. Interpreta-se que o Sol - a vida - entra na vida dos dois, iluminando-a, enchendo-a de alegria. Isso só é possível quando se transportam, por meio da memória, a um outro espaço: o litorâneo, com toda sua amplitude e a possibilidade de se visualizar o horizonte, os horizontes de cada um. As recordações trazem vida para a relação do casal. As alegrias vivenciadas em outro lugar contagiam o lugar em que vivem. Maria lembra Teobaldo:

— Há raios mais que tépidos se espraiando dentro de casa também. — Maria colocou a mão sobre a de Teobaldo, apertando-a contra sua barriga.

O Sol da praia espraia-se para a realidade deles, logo Maria dará à luz um filho, e o lar do casal encher-se-á de vida e de luz. A onda de calor e vida que invade a realidade de ambos faz nascer o entendimento entre eles, e a cumplicidade do casal é, então, selada com um beijo. O afeto aflora como um elemento que humaniza e aproxima as pessoas, sugerindo ao leitor que ainda há um raio, mesmo que tênue, de esperança de um mundo melhor. O final traz uma espécie de suspensão num momento de sonho e de

esperança, o que pode ser explorado pelo professor com seus alunos, em especial às possibilidades de mudança, voltando-se a um enfoque de temas transversais tal como o sugerido pelos PCNs.

#### Considerações finais

Cotejando os dois textos, o professor permite que os alunos transitem por cenários distintos: um em que há um enunciador livre, em contato direto com a natureza e outro em que a rigidez e a concretude engessam e aprisionam as personagens, privadas de contemplar os espetáculos da natureza. Com a leitura de ambos, muitos temas podem ser debatidos em sala de aula. Com esse tipo de trabalho, o professor, evidentemente, não deixará de lado um trabalho com a língua, pois terá a oportunidade de mostrar seu emprego em diferentes contextos de enunciação, o que trará sentido à leitura. Além disso, sua mediação poderá demonstrar, na prática, que leitura é interação entre o leitor e o autor por meio das ideias contidas nos textos.

Ao ler, o aluno precisa conseguir, dentro dos limites impostos pelo texto, atribuir-lhe um sentido. A leitura proficiente confunde-se, de certo modo, com o letramento, já que ser letrado significa estar-se apto para usar socialmente, nas mais variadas demandas, a leitura e a escrita, compreendendo, expressando-se de forma a atender às necessidades de interação. Como já enfatizamos, todos os gêneros devem frequentar a sala de aula,

trouxemos para este artigo o literário, que, por sua organização e pelo modo de expressão praticado por seus autores/ enunciadores, muitas vezes, apresentam maiores dificuldades de compreensão e interpretação. Dependendo da atuação do professor como mediador, essa dificuldade major revela-se um trunfo para um trabalho mais proveitoso. A curiosidade do leitor pode ser aguçada e transformar--se num elemento de prazer quando, ao final, extraírem-se algumas conclusões sobre o texto (muitas vezes, eles falam em mensagem) e o aluno perceber-se coautor do sentido do texto. Acreditamos que a leitura continue sendo um desafio que se põe e que deve ser enfrentado com saber e sabor como alhures defendeu Roland Barthes.

### Reading in the classroom: still a challenge

#### Abstract

This paper intends to reflect on the place of reading in Portuguese language teaching, its relations with literacy and lettering according to Discourse Analysis, the theory about genres and reading. Although the studies on discourses, texts and genres have significantly advanced, assisting the pedagogical approach of reading, we have not yet reached a stage in which most graduates of elementary school and high school get good reading performance. According to these reflections, we insist on some suggestions for the study of literary texts, noting that, in general, they present

greater difficulties to be understood and interpreted. Our suggestions are related to thematic and comparative approaches that may lead to work with cross-cultural themes and even with interdisciplinary.

Keywords: Reading. Teaching. Literacy. Literary text.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Maria Aparecida. Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, 2004.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHE-LETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: \_\_\_\_\_. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Luís. Cinco e meia. In: \_\_\_\_\_. O cata-vento e o ventilador. 7. ed. São Paulo: FTD, 1994.

ESPAÇO EDUCAR. 2012. Disponível em: <a href="http://espacoeducar-liza.blogspot.com">http://espacoeducar-liza.blogspot.com</a>. br/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes-sobre.html>. Acesso em: 12 mar. 2014.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: \_\_\_\_\_. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MICHELETTI, Guaraciaba. Gramática e leitura de textos na sala de aula. Sociedade e construção da cidadania contemporânea. *Revista UNICSUL*. Universidade Cruzeiro do Sul, ano 8, n.10, p. 172-178, dez./2003.

MORICZ, Tibor. *Pôr-do-Sol*. Disponível em: <a href="http://esooutroblogue.wordpress.com/2009/09/05/conto-por-do-sol/">http://esooutroblogue.wordpress.com/2009/09/05/conto-por-do-sol/</a>. Acesso em: 13 mar. 2014.

POSSENTI, Sírio. Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

RIFFATERRE, Michael. *Estilística estrutu*ral. Trad. Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.

SÃO PAULO (Cidade). Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUASSUNA, Lívia; NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. *Revista Desenredo*, v. 9, n. 1, p. 20-41, jan./jun.2013.