

# LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO LIVRO DIDÁTICO

Renilson José Menegassi\* (UEM)

**Resumo:** Neste artigo são discutidos alguns aspectos da construção de sentidos para o texto de uma letra de música, trabalhada num livro didático de Língua Portuguesa, de 7ª série, a partir da interação aluno-professor-texto, como uma estratégia eficaz ao ensino de leitura. São analisadas as atividades produzidas para o texto e elencadas novas atividades propostas por um grupo de professores, em pesquisa conduzida a partir da perspectiva interacionista de ensino de leitura.

**Palavras-chave:** Leitura, livro didático, ensino.

---

\* Graduado em Letras (UEM), Mestre em Linguística (UFSC), Doutor em Letras (UNESP - Assis) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado), na UEM (Universidade Estadual de Maringá - PR). E-mail: renilson@wnet.com.br

## A leitura na sala de aula

O trabalho com a leitura em situação de ensino, especificamente em sala de aula, tem sido conduzida pelo livro didático, no caso da disciplina de Língua Portuguesa. Esse trabalho exige, por parte do professor, um conhecimento que extrapola, muitas vezes, as atividades que são propostas no material utilizado em sala, tais como, a possibilidade de mediar uma condução de leitura que permita a interação entre o leitor e o texto, tendo-o como agente ativo do processo de leitura. Na realidade, aluno e professor tornam-se leitores, mostrando os sentidos que construíram ao texto, porém sem que o professor legitime sua leitura ancorada na autoridade que possui (GERALDI, 1993). Essa autoridade, imposta ou determinada pela função do professor na escola, conduz à construção de um sentido ao texto, normalmente realizada pelo livro didático, conforme pesquisa de Ritter (1999). Outro fator é a escolarização do leitor a partir da legitimidade imposta no processo (GERALDI, 1993), que massifica os alunos-leitores e as leituras a uma só construção: aquela (im)posta pelo professor, e por trás dele o livro didático. Nesse sentido, os textos que são apresentados nos livros didáticos não devem ser trabalhados somente a partir das atividades que os acompanham, ao contrário, essas devem ser o ponto de partida para todo um conjunto de reflexões que conduz às construções de sentidos possíveis ao texto.

Assim, neste artigo, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada, ancorado também nos pontos de convergência sobre leitura estabelecidos pela Análise do Discurso e da Linguística Textual, ambas em menor escala, são discutidos alguns aspectos da construção de sentido para um texto social, no caso específico, uma letra de música de Chico Buarque, encontrado num livro didático de 7ª série. Na análise aborda-se a necessidade de compreender a construção de sentido, a partir da interação leitor-professor-texto, como uma estratégia eficaz ao ensino de leitura. Para tanto, são discutidos inicialmente alguns pontos sobre esse tipo de construção e sua importância na interação em sala de aula; depois é analisado o texto *O meu guri*, de Chico Buarque, à luz dos pressupostos elencados; em seguida, é analisada a unidade do livro didático que o texto escolhido apresenta. Após,

são elencadas algumas atividades produzidas por um grupo de professores para a construção dos sentidos do texto, a partir da proposta do livro analisado, demonstrando como se pode aproveitar o material que a escola oferece ao aluno e ao professor, modificando-o para uma adequada mediação em leitura.

### **A construção de sentido em leitura**

Charmeux (1995, p.128) comenta que “ter problemas de leitura é ter dificuldades para construir o sentido”. Essas dificuldades derivam do trabalho efetuado de compreensão do texto, no caso, em sala de aula. Compreender “como funciona o escrito e como construímos o sentido” (p.129) é um dos passos que leva à interação inicial entre leitor e texto. Essa etapa necessita ser ensinada ao aluno-leitor, para que possa ultrapassar a primeira das barreiras cognitivas do processo.

A construção de sentido é efetuada a partir do momento em que o leitor toma consciência da possilemia textual, isto é, a partir do instante em que observa que não há um sentido literal para o texto, mas sentidos marginais ao texto. De acordo com Orlandi (1987, p. 144),

Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles [...] o que existe é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o literal.

Utilizando-se de uma metáfora, pode-se imaginar o texto como um rio. Este só existe porque há margens que o delimitam. Essas margens não são iguais e são observadas e vistas pelas pessoas de maneiras diferentes e por ângulos distintos, à luz de sua realidade. O texto assemelha-se ao rio, onde os sentidos são as margens. Todos os sentidos são possíveis, assim como só as margens são possíveis de serem alcançadas no rio. No entanto, em determinadas condições, a

pessoa escolhe a margem do rio em que irá ancorar; e “[...] em certas condições de produção, há a dominância de um dos sentidos atribuídos ao texto” (ORLANDI, 1987, p.144). Na realidade, o sentido literal, o centro do rio, só existe a partir da institucionalização de um dado momento sócio-histórico, que na sala de aula tem como representação legal a imagem do professor.

Nesse aspecto, o sentido se constrói e se constitui a partir de uma leitura historicamente datada, que surge num determinado momento social. Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p.114) comentam que

Acreditamos selecionar o que gostamos ou queremos ler, mas, através de suas escolhas e de suas exclusões, cada um revela também aquilo que é totalmente capaz ou incapaz de compreender num determinado momento de sua história. Assim, cada um está limitado ao território das leituras que domina ou que está a ponto de dominar no fim de sua escolaridade.

Essas escolhas e exclusões levam o leitor à construção de sentido que revela seu modo de entender o texto, seu conceito de leitura, o que necessariamente não significa que tenha que ser o do autor do texto e até mesmo o do professor.

Assim, “ler é constituir e não reconstituir um sentido”(GOULEMOT, 1996, p.108), uma vez que um texto não tem um sentido literal a ser reconstituído, mas sim, margens de sentido a se constituir. Além disso,

O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse forado-texto [*o leitor e a situação de leitura*] assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto (GOULEMOT, 1996, p.108).

É certo que não são simples os processos envolvidos nessa construção, muito menos é simples a relação interlocutiva marcada entre

leitor-professor-texto, contudo, são concretos os sentidos dali surgidos. Koch (2000, p.25) comenta que

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Observa-se que os fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais conduzem à construção variada de sentido para um texto. Essa construção, nas relações sociais que extrapolam o âmbito escolar, evidenciam sentidos naturais à diversidade de textos com a qual o homem se depara constantemente. Desta maneira, cabe à escola conduzir a leitura à interação, considerando-se os fatores descritos por Koch, e o emprego de textos sociais – não produzidos especificamente aos fins escolares – é a situação mais viável para a construção de sentidos naturais. Essa postura afasta o didatismo dado aos textos pela escola (SILVA et al. 1997).

A interação pressupõe extração e atribuição de sentidos, isto é, o trabalho de processar o texto, seu exterior, suas “diferenças individuais superficiais” e o trabalho de “atribuir uma intenção ao autor” (KLEIMAN, 1993, p.92). O levantamento de pistas lingüísticas leva à interpretação do texto e, conseqüentemente, à atribuição de uma intencionalidade ao autor. Assim, “salientar essas pistas para o aluno é o primeiro passo para ele poder atribuir-lhe uma função nessa dimensão, para depois, o próprio aluno fazer análises semelhantes de outros textos” (KLEIMAN, 1993, p. 93). Nessa perspectiva, assumindo a posição de Solé (1998), a leitura deve ser ensinada, o que significa uma maior responsabilidade ao professor.

Nessas condições, ao se ensinar que a construção de sentido ocorre a partir da interação do leitor com o texto, oferece-se ao aluno uma conscientização necessária de que o material lingüístico apresentado deve ser investigado. De acordo com Kleiman (1993, p.94),

Para criar condições para o aluno paulatinamente ir desenvolvendo sua capacidade de perceber a relação entre a função do elemento textual e a intencionalidade, é importante um trabalho de conscientização lingüística crítica. Isto é, não é suficiente analisar como a linguagem funciona no texto, mas também como a linguagem está a serviço das intenções do autor. A tarefa é complexa, mas pode ser facilitada fornecendo exemplos de análise, que ajudarão ao aluno a perceber elementos que depois ele passará a perceber em outros textos.

Esse trabalho de extração e atribuição de sentidos permite ao leitor-aluno uma interação profícua com o texto, dando-lhe maior segurança para construir sentido à leitura, a partir do seu momento sócio-histórico.

Matencio (1994, p.52-57), ao descrever experiências pedagógicas com duas alunas, apresenta uma série de características presentes, no leitor, na construção de sentidos em sala de aula, que são aqui elencadas:

- ler nas entrelinhas;
- procurar elementos que subjazem ao texto e que possam ser calcados nele;
- buscar mais de uma possibilidade de leitura;
- extrair do texto mais de um sentido;
- criar articulações ente os elementos lexicais e a organização do texto, relacionando os recursos lingüísticos usados pelo autor;
- fundamentar as respostas interpretativas em elementos do texto;
- não atribuir significados subjacentes ao texto;
- aproveitar-se dos elementos lexicais do texto;
- desenvolver uma leitura mais abrangente, percebendo “[...] a ambigüidade e a relação que se estabelece a partir das possíveis atribuições de sentidos” (MATENCIO, 1994, p. 55);
- construir significados que façam sentido para o leitor;
- mostrar um julgamento de valor.

Essas características, observadas suas adequações ao contexto de produção de leitura, conduzem a um ensino mais adequado de leitura, tendo como fundamento a interação leitor-professor-texto.

### **Exemplo de sentido(s) de leitura em construção: a leitura de um texto social no livro didático**

O texto analisado, a letra de música *O meu guri*, de Chico Buarque, é considerado um texto social, ou seja, foi produzido para circular socialmente, inclusive tendo a escola como uma das instituições que formam essa sociedade em que se insere. Assim, o livro didático analisado cumpre um pressuposto importante e discutido por Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45) ao apontar que:

Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos [...].

Dessa forma, um ponto positivo já deve ser destacado para o livro didático que apresenta o texto *O meu guri*: as autoras têm noção da importância do trabalho com a diversidade textual na escola.

O livro didático em que se encontra o texto tem como referência: BASSI, Cristina M.; LEITE, Márcia. *Português: leitura e expressão*: 1º grau: 7ª série. São Paulo: Atual, 1996. O texto analisado e suas atividades encontram-se expostos nas páginas 26 e 27 do mesmo.

#### O meu guri

Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
não era o momento dele rebentar  
já foi nascendo com cara de fome

e eu não tinha nem nome para lhe dar  
Como fui levando não sei lhe explicar  
Fui assim levando ele a me levar  
e na sua meninice ele um dia me disse  
que chegava lá, olha aí ,olha aí,  
olha aí, ai o meu guri, olha aí,  
olha aí, é o meu guri e ele chega...

Chega suado e veloz do batente  
e traz sempre um presente pra me encabular  
tanta corrente de ouro, seu moço,  
que haja pescoço pra enfiar!  
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro  
chave, caderneta, terço e patuá,  
um lenço e uma penca de documentos  
pra finalmente eu me identificar, olha aí  
olha aí, ai o meu guri, olha aí  
olha aí, é o meu guri e ele chega...

Chega no morro com o carregamento:  
pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador.  
Rezo até ele chegar cá no alto  
essa onda de assalto tá um horror!  
Eu consolo ele, ele me consola,  
boto no colo pra ele me ninar,  
de repente acordo, olho pro lado  
e o danado já foi trabalhar, olha aí  
olha aí, ai o meu guri, olha aí  
olha aí, é o meu guri e ele chega...

Chega estampado, manchete, retrato,  
com venda nos olhos, legenda e as iniciais  
eu não entendo essa gente, seu moço,  
fazendo alvoroço demais  
o guri no mato, acho que tá rindo,  
acho que tá lindo de papo pro ar.



desde o começo eu não disse, seu moço?

Ele disse que chegava lá

Olha aí

olha aí, aí o meu guri, olha aí

olha aí, é o meu guri.

(No disco *Almanaque*, Ariola.)

### Os sentidos do texto: levantamentos possíveis

Na interação com o texto, é possível observar que alguns sentidos podem ser construídos, sempre a partir de propostas coerentes com o material lingüístico oferecido para análise, enriquecendo a leitura. Essa interação demonstra que, pelo menos, duas leituras são possíveis de se construir, o que permite extrapolar a leitura simples de um leitor desatento.

Dessa forma, em relação às personagens que aparecem no texto, pode-se depreender alguns sentidos diferenciados, que são aqui elencados.

a) O guri:

Primeira estrofe:

- pode ser um filho que não estava sendo esperado, observado em *“Quando, seu moço, nasceu meu rebento não era o momento dele rebentar”*;

- pode ser um filho que nasceu antes do tempo cronologicamente determinado para o nascimento de uma criança: *“Quando, seu moço, nasceu meu rebento não era o momento dele rebentar”*, *“e eu não tinha nem nome para lhe dar”*;

- pode ser uma criança que nasceu em família pobre: *“já nasceu com cara de fome/ e eu não tinha nem nome para lhe dar./ Como fui levando não sei lhe explicar”*;

- pode ser uma criança de uma família que possui muitos outros filhos: *“Como fui levando não sei lhe explicar/ Fui assim levando ele a me levar”*;

- pode ser um filho de uma família que não cuidava muito da criança, deixando-a livre: *“Fui assim levando ele a me levar”*;
- pode ser uma criança sonhadora: *“e na sua meninice ele um dia me disse/ que chegava lá”*.

Segunda estrofe:

- pode ser um trabalhador: *“Chega suado e veloz do batente”*;
- é atencioso e carinhoso: *“e traz sempre um presente pra me encabular/ tanta corrente de ouro, seu moço”*;
- é preocupado com a família: *“Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro/ chave, caderneta, terço e patuá,/ um lenço e uma penca de documentos pra finalmente eu me identificar”*;
- pode ser um ladrão: *“Chega suado e veloz do batente/ e traz sempre um presente pra me encabular/ tanta corrente de ouro, seu moço,/ que haja pescoço pra enfiar/ Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro”*;
- pode ser atento e ter encontrado coisas na rua: *“Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro...”*.

Terceira estrofe:

- pode ser um trabalhador: *“Chega no morro com o carregamento/ Rezo até ele chegar cá no alto/ essa onda de assalto tá um horror/ e o danado já foi trabalhar”*;
- é carinhoso: *“Eu consolo ele, ele me consola”*;
- pode ser um ladrão: *“Chega no morro com o carregamento:/ pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador”*;
- pode ser um atravessador: *“Chega no morro com o carregamento”*.

Quarta estrofe:

- pode ser um ladrão: *“Chega estampado, manchete, retrato/ com venda nos olhos, legenda e as iniciais”*;
- pode ser que está morto: *“o guri no mato, acho que tá rindo/ acho que tá lindo de papo pro ar”*;
- pode ser que está foragido: *“o guri no mato, acho que tá rindo/ acho que tá lindo de papo pro ar”*;

- pode ser que tenha alcançado o sonho da família: *“desde o começo eu não disse, seu moço?! Ele disse que chegava lá”*;
- pode ser que tenha alcançado o seu sonho: *“Ele disse que chegava lá”*.

b) A personagem que narra:

Primeira estrofe:

- pode ser uma mãe: *“Quando, seu moço, nasceu meu rebento/ não era o momento dele rebentar”*;
- pode ser um pai: *“Quando, seu moço, nasceu meu rebento/ não era o momento dele rebentar”*;
- pode ser uma mãe solteira: *“não era o momento dele rebentar/ e eu não tinha nem nome pra lhe dar”*;

Segunda estrofe:

- pode ser uma mãe ou um pai: *“e traz sempre um presente pra me encabular/ Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro/ pra finalmente eu me identificar”*;
- é uma pessoa sem documentos: *“um lenço e uma penca de documentos / pra finalmente eu me identificar, olha aí”*;
- é uma pessoa conivente com os assaltos do guri: *“Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro/ chave, caderneta, terço e patuá,/ um lenço e uma penca de documentos/ pra finalmente eu me identificar, olha aí”*;
- vê o guri como trabalhador: *“Chega suado e veloz do batente”*;
- vê o guri como ladrão e o assalto como trabalho: *“Chega suado e veloz do batente/ e traz sempre um presente pra me encabular/ tanta corrente de ouro seu moço”*;
- vê o guri como atencioso: *“e traz sempre um presente pra me encabular/ Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro”*;
- não sabe o que o guri faz: *“e traz sempre um presente pra me encabular/ Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro”*.

Terceira estrofe:

- vê o guri como trabalhador: *“Chega no morro com o carre-*

*gamento/ Rezo até ele chegar cá no alto/ essa onda de assalto tá um horror/ e o danado já foi trabalhar”;*

- vê o guri como uma pessoa a ser protegida: “*Rezo até ele chegar cá no alto/ essa onda de assalto tá um horror*”;

- vê o guri como um companheiro: “*Eu consolo ele, ele me consola/ boto ele no colo pra ele me ninar*”;

- é conivente com o guri sendo assaltante: “*Chega no morro com o carregamento/ Rezo até ele chegar cá no alto/ e o danado já foi trabalhar*”;

- tem uma visão ingênua sobre a ocupação do guri: “*Rezo até ele chegar cá no alto/ essa onda de assalto tá um horror/ e o danado já foi trabalhar*”.

Quarta estrofe:

- vê a foto do guri no jornal: “*Chega estampado, manchete, retrato*”;

- o guri é menor de idade: “*com venda nos olhos, legenda e as iniciais*”;

- vê as atitudes do guri como normais: “*eu não entendo essa gente, seu moço,/ fazendo alvoroço demais*”;

- vê o guri livre: “*o guri no mato, acho que tá rindo/ acho que tá lindo de papo pro ar*”;

- vê o guri como um vencedor: “*desde o começo eu não disse, seu moço? / Ele disse que chegava lá*”;

- sabe que o guri está preso e é menor de idade: “*Chega estampado, manchete, retrato/ com venda nos olhos, legenda e as iniciais*”;

- vê o guri morto com a foto no jornal: “*o guri no mato, acho que tá rindo/ acho que tá lindo de papo pro ar*”.

Pode-se observar que em todo o texto é possível levantar algumas leituras diferenciadas. Isto significa afirmar que um texto social como a letra de música permite uma interação profícua, levando-se em conta mais de uma possibilidade de leitura, o que foi aqui apresentado. Todas as pistas lingüísticas elencadas demonstram, se não comprovam, as atribuições de significados possíveis, conseqüentemente, os sentidos em construção para *O meu guri*.

## A condução da construção de sentido proposta no livro didático

O texto analisado encontra-se no livro de 7ª série já definido, após a apresentação de um texto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado *Glória*, que narra a história de um garoto de 8 anos, que é o orgulho e a vida de sua mãe, mulher humilde e sem condições financeiras.

O comando apresentado para a leitura do texto *O meu guri* está assim exposto:

*“Conheça, neste poema de Chico Buarque, outra mãe orgulhosa de seu filho”* (p.26).

Observa-se, de imediato, que a tipologia textual da letra da música de Chico Buarque é alterada, ao se referir ao texto como sendo “poema”. Ao se apresentar essa especificidade, já condiciona o aluno-leitor a ler o texto como se fosse mais um dos poemas apresentados na escola, o que lhe confere uma entonação típica que acentua o final dos versos, no caso do texto analisado, com as terminações em “ar” e “or”.

Outra manifestação de condução na construção do sentido é a proposição *“outra mãe orgulhosa de seu filho”*. Ao se determinar um gênero à personagem que narra a história, certamente já se conduz a uma construção de sentido, que é evidenciada através das atividades propostas após o texto. Uma possibilidade de construir novos sentidos ao texto apontaria no comando inicial uma abertura mais generalizante, que não permitiria um condução tão restrita.

As atividades apresentadas para o trabalho com o texto estão elencadas juntamente com as respostas oferecidas pelas autoras:

1. Compare o texto de Carlos Drummond de Andrade ao de Chico Buarque e responda: quais são as semelhanças entre eles?

Resposta: Ambos são narrados por mães que relatam orgulhosamente os feitos dos filhos.

2. Retire dos textos de Carlos Drummond de Andrade e de Chico Buarque uma passagem que comprove a seguinte afirmativa:

Em ambos os textos, a personagem se dirige a alguém que se encontra “fora” do texto.

Respostas:

Quando, seu moço, nasceu meu rebento (texto de Chico Buarque).

Meu filho é artista de televisão, contando o senhor não acredita (texto de Drummond).

3. O menino do texto “Glória” tem 8 anos, é filho de uma lavadeira e fez um comercial de doce de leite.

Baseando-se nas informações oferecidas pela letra da música de Chico Buarque, explique com suas palavras:

a) Em que circunstâncias se deu o nascimento do guri;

Resposta: Numa época inadequada; a mãe deveria ser solteira, pobre, etc.

b) Que tipo de atividade o menino encontrou para sustentar a família.

Resposta: A de assaltante.

O comando apresentado antes da leitura do texto já dirige o sentido a ser construído, que fica evidenciado nas atividades propostas. Na atividade 1, a resposta oferecida: “*Ambos são narrados por mães que relatam orgulhosamente os feitos dos filhos*”, conduz ao mesmo sentido já conduzido no comando exposto, em que a personagem que narra é identificada como mãe que tem orgulho de seu filho. Essa postura conduz à construção de um sentido delimitado, que não permite a expansão de outras atribuições, conforme visto em 3.1, e até mesmo o cerceamento da criatividade do aluno-leitor.

A atividade 2 é apenas de identificação textual, não tendo interferências na construção do sentido estabelecido.

A atividade 3 dirige explicitamente o sentido do texto, ao esperar respostas como: “*Numa época inadequada; a mãe devia ser*

*solteira, pobre, etc.*” e “*A de assaltante*” que determina um único sentido ao texto.

As três atividades oferecidas não permitem que haja expansão no processo de leitura do aluno-leitor, muito menos que ele aprenda que não há o sentido delimitado para o texto, que sempre é posto pelo professor, e neste, pelo livro didático. Há sim um sentido que se constrói conforme a leitura que é realizada num determinado momento histórico, podendo, através da mediação do professor, construir-se novos sentidos, ampliando as perspectivas de leitura.

### **Reformulações das atividades propostas no livro didático**

Não basta apenas analisar e criticar as propostas do livro didático para os textos apresentados; é necessário que se sugiram reformulações, a partir das discussões teóricas expostas, que possibilitem uma mediação mais eficiente do professor no processo de leitura em sala de aula. Assim, aqui são apresentadas algumas sugestões de reformulações às atividades do livro didático, produzidas por 36 professores, divididos em grupos de 4 a 5 elementos, no Noroeste do Paraná, a partir de experiências conduzidas sobre o ensino da leitura, tomando como princípios teóricos as discussões elencadas na seção 2. Essas discussões foram realizadas com o intuito de despertar nos professores a consciência sobre a importância de o professor ser um mediador entre o texto e o aluno leitor.

Após analisar em conjunto o texto *O meu guri*, levantando as possíveis leituras e sentidos existentes, os professores fizeram as críticas necessárias às propostas apresentadas no livro *Português: leitura e expressão*, resultando, em virtude da interação estabelecida com o texto, em novas atividades, que são expostas.

I. Quais seriam as possíveis leituras que podem ser feitas a partir da letra de música de Chico Buarque?

1) De que maneira podemos interpretar estes versos: “não era o momento dele rebentar e já nasceu com cara de fome”?

2) Qual seria o trabalho do guri?

3) Descreva como você imagina o ambiente onde acontecem os fatos?

II. Conheça, neste poema de Chico Buarque, meu filho, meu orgulho.

1) Em sua opinião quem está contando a história “O meu guri”? Justifique sua resposta.

2) Retire um trecho do texto que identifique a classe social a que pertence o guri e o narrador.

3) Qual a atividade desempenhada pelo guri?

4) Qual o sentimento mostrado pelo narrador em relação ao guri?

III. Analise, neste poema de Chico Buarque, a relação existente entre os personagens.

1) Como você caracteriza a personagem que narra o texto?

2) Diante das atitudes do filho, como você imagina que seja o seu meio de sobrevivência?

3) Que comportamento você observa no filho?

4) Como você analisaria os versos: “Chega estampado, manchete, retrato com venda nos olhos, legenda e as iniciais”?

IV. Leia a letra da música de Chico Buarque e reflita sobre as atitudes das personagens.

1) Quem é o narrador? Comprove sua resposta com elementos do texto.

2) Quais os sentimentos que as personagens demonstram uma em relação à outra? Justifique.

3) Analisando a última estrofe, relate o desfecho da narrativa.

V. Leia atentamente o texto a seguir.

1) O texto de Chico Buarque permite uma interpretação clara ou te coloca em dúvida em alguns pontos, possibilitando mais de uma interpretação? Justifique sua resposta.

2) Reflita sobre a frase retirada do texto: “Ele disse que chegava lá.” Baseado no texto diga o que você entende por “chegar lá”.

3) Qual foi sua interpretação da última estrofe do texto?

VI. Conheça mais uma fantástica criação de Chico Buarque e as relações entre as personagens.



- 1) Após a leitura qual é a relação que há entre as personagens?
- 2) Como o autor retrata a vida das personagens?
- 3) A partir do texto *O meu guri* responda: Na terceira estrofe como é retratado o dia-a-dia das personagens.

## VII.

- 1) Quais eram as características do guri?
- 2) Onde se passa a história? Justifique a sua resposta.
- 3) Descreva com suas palavras o ambiente em que se passa a história.
- 4) Escreva seu ponto de vista em relação ao que ocorreu com o guri na última estrofe.

VIII. Conheça, neste texto, que é uma música de Chico Buarque, a vida de um guri.

- 1) Quais as características do guri?
- 2) Que tipo de profissão o guri exerce?
- 3) Identifique o narrador e comprove com expressões retiradas do texto.
- 4) Releia o último parágrafo e comente o que aconteceu com o guri.

Observa-se, nas propostas produzidas pelos professores, um avanço no tipo de atividades reformuladas para o texto *O meu guri*. Em todas as propostas há uma necessidade de interação do leitor com o texto, para evidenciar mais de um tipo de sentido.

As preocupações apresentadas nas questões produzidas evidenciam as duas personagens do texto, o guri e o/a narrador/a; as relações estabelecidas entre elas; a atividade ocupacional do guri e a última estrofe do texto, que estabelece um desfecho à narrativa. Enquanto nas atividades propostas no livro didático não há essa preocupação com a interação leitor-texto, nas atividades reformuladas, até mesmo nas novas, a interação é um fato.

Na realidade, essa experiência comprova a máxima de Solé (1998) de que a leitura deve ser ensinada. Isto significa que, se os professores não forem ensinados, principalmente durante o seu período

do de formação acadêmica, a produzir atividades de leitura para os textos, ou até mesmo atividades de avaliação de leitura, certamente acatarão as atividades propostas no livro didático, não questionando suas qualidades, e aceitando-as como prontas e adequadas, criando-se uma dependência que direciona a compreensão do texto (MENEGASSI, 1999). Assim, as atividades propostas são provas certas de que ao se ensinar a fazer, é possível realizar leituras pertinentes, isto é, ao se ensinar a trabalhar com as construções de sentido do texto, conforme exposto na seção 3.1, ao se ensinar a analisar as atividades propostas no livro didático, seção 3.2, e ao se ensinar a reformular essas atividades, seção 3.3, é possível oferecer condições ao professor para interagir com o texto e, conseqüentemente, permitir a interação em sala de aula, no processo de leitura. Nesse sentido, o professor deixa de ser um avaliador de leitura, conforme as visões propostas por Kleiman (1993), passando a ser um mediador de leitura, estabelecendo uma tríade necessária e eficaz na sala de aula: aluno/ leitor-professor-texto.

### **A interação em leitura**

A utilização do livro didático é freqüente na sala de aula por uma série de motivos que não cabe aqui discussão. No entanto, se é com esse material que o professor lida no seu cotidiano escolar, saber fazer bom uso dos textos, alterando as atividades propostas é uma estratégia consciente de um professor preocupado com a ação e a reflexão que medeia em sala de aula junto com os alunos, permitindo a interação.

O papel do professor é fundamental para o estabelecimento da interação. Ele conduz os questionamentos do aluno-leitor, observando a necessidade de diálogo entre o leitor e o texto. Nessa relação, o professor possibilita “vez” e “voz” ao aluno e a si próprio, estabelecendo um acordo de linguagem em que cada interlocutor expõe um sentido que construiu ao texto e, ao mesmo tempo, entra em contato com os sentidos marcados pelos demais participantes da interação – os colegas, o professor e o texto, não necessitando aceitá-los, mas permitindo sua exposição.

Assim, para o texto *O meu guri*, talvez não se necessite de atividades determinadas como as apresentadas no livro didático analisado. Uma discussão mediada por um professor preocupado com a interação leitor-professor-texto permite uma eficácia maior de construções de sentido em sala de aula, tendo por suporte, inclusive, as propostas oferecidas pelos professores na seção 3.3.

O texto analisado é rico em possibilidades de sentidos e deve ser aproveitado como um texto social, não como um texto com fins meramente didáticos, o que cerceia sua capacidade de trabalho.

### Referências

BASS, Cristina M.; LEITE, Márcia. **Português: leitura e expressão: 1º grau: 7ª série**. São Paulo: Atual, 1996, p. 26 e 27.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Ed. Unicamp, 1993.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras/Autores Associados, 1994.

MENEGASSI, R. J. **Leitura:** a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. v. 20, n. 2, Bauru: Mimesis, 1999, p. 83-101.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

RITTER, L. C. B. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura.** 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, A. N. et. al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, Vol. 2, 1997, p.31-93.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1995.

**Abstract:** This article discusses some aspects of sense building of the lyrics of a song dealt with in a seventh grade Portuguese language handbook from the perspective of student-teacher-text interaction as an efficient strategy for reading teaching. The activities worked out for text writing are here analyzed and new activities proposed by a group of teachers are listed in a research carried out from the interactionist perspective of reading teaching.

**Key Words:** Reading, class handbook, teaching.