

Leitura de “miudezas”: um modo de olhar textos

Lectura de “pormenores”: una forma de mirar los textos

Eliuse Silva¹

Resumo

Nos interstícios entre os estudos de texto e de ensino de língua materna, portanto no campo de atuação da Linguística Aplicada, este artigo objetiva esboçar um dispositivo de “microleitura” que sirva de parâmetro para a atividade leitora. Mais especificamente, visa sugerir um modo específico de olhar textos, como uma das vias de acesso aos variados níveis de sentido, atentando para elementos por vezes ignorados e relegados a segundo plano. Com tal abordagem, este estudo oferece uma contribuição acadêmico-pedagógica, respaldando-se em Geraldi (2009), Kleiman (1993, 2007), Antunes (2003), Kleiman e De Grande (2015), dentre outros. Espera-se que a proposta formatada sirva de base para outros docentes elaborarem atividades leitoras, sustentando mais uma forma de leitura escolar.

Palavras-chave: *Microleitura. Ensino de língua materna. Modo de olhar textos. Atividade leitora*

Resumen

En los intersticios entre los estudios de texto y la enseñanza de lengua materna, por tanto, en el campo de la Lingüística Aplicada, este artículo pretende perfilar un dispositivo de “microlectura” que sirva como parámetro para la actividad lectora. Más específicamente, pretende sugerir una forma concreta de mirar los textos, como una de las vías para acceder a los diferentes niveles de significado, prestando atención a elementos que en ocasiones son ignorados y relegados a un segundo plano. Con tal enfoque, este estudio ofrece un aporte académico-pedagógico, apoyándose en Geraldi (2009), Kleiman (1993; 2007), Antunes (2003), Kleiman y Grande (2015), entre otros. Se espera que la propuesta sirva de base para que otros docentes desarrollen actividades de lectura, sosteniendo más una forma de lectura escolar.

Palabras clave: *Microlectura. Enseñanza de lengua materna. Manera de mirar los textos. Actividad lectora*

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 08/12/2020

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz. <https://orcid.org/0000-0002-9816-0285>

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.
Nuas e sujas de idade e ventos.
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.
As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que de grilos.
Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras.
E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes.
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa. [...]
(Manoel de Barros, s.d. – grifo meu)

Introdução

As considerações que apresento neste estudo refletem um lugar de fala de quem é grande apreciadora da significação e do texto – este, como lugar de significar –; e mais, inspirada em Manoel de Barros, refletem um lugar de quem tem um certo gosto pelas “miudezas” do texto. Por tal gosto e com base em minha trajetória como docente e semanticista, visio demonstrar como direcionar a atividade de interpretação para os sentidos de aspectos “menores” do texto, ou seja, para o sentido de “miudezas” que ele traz.

Observo que as propostas de prática de leitura, em grande parte, versam sobre o sentido global do texto, sua progressão temática, as estratégias argumentativas, os mecanismos de conexão etc. Entretanto, há certas pistas de interpretação no texto que recorrentemente são ignoradas pelos leitores e que entendo como parte da análise linguística que se deve considerar. Em outras palavras, enquanto outros modelos se ocupam da globalidade textual, estou buscando aquilo que aparentemente é deixado de lado e não evidenciado, mas que também gera sentido.

Muitas vezes, um leitor proficiente, como um professor, até processa “intuitivamente” esses pormenores linguísticos, mas não tem a consciência de que o está fazendo e, por não a ter, deixa de (re)elaborar o sentido de forma mais verticalizada e deixa de auxiliar seus alunos a fazerem. Quanto a esses, leitores em formação, a tendência é sequer perceber e significar esses aspectos de menos destaque, o que favorece um baixo nível de compreensão e interpretação.

Considerando essa realidade, advogo que precisa se fazer chegar essa discussão aos professores, para que esses façam chegar aos alunos através de direcionamentos mais precisos. Daí, focando o contexto de ensino/aprendizagem de língua materna, enquanto campo de interesse da Linguística Aplicada, proponho-me estabelecer uma correlação entre atividade leitora e análise linguística, delineando um dispositivo que estou denominando de ‘microleitura’, isto é, que mostre como certos aspectos mais periféricos no que tange à temática também podem, e devem, ser explorados.

Cabe-me destacar, porém, que não se trata de ferramenta acabada, conclusa, que atenderá a todos os gêneros textuais. Antes vislumbro apresentar “um modo de olhar” textos – no plural – para com isso sinalizar uma das portas de acesso a sentidos, considerando que esses sentidos se dão em níveis diversos.

Uma via de discussão sobre leitura

O dispositivo de ‘microleitura’ que esboçarei está sustentado na propalada discussão acerca da concepção sociointeracionista de linguagem e suas implicações no ensino de língua materna. Logo, por considerar o caráter social da linguagem e por vislumbrar expor um caminho que minimize problemas de sua prática de uso, especificamente relativo à leitura, este estudo se insere na ampla área de atuação da Linguística Aplicada (KLEIMAN; GRANDE, 2015; MOITA-LOPES, 2009), amparando-se nas interseções entre os estudos de texto e de ensino de língua materna.

Mas antes de levantar essa discussão, não ignorando a conjuntura que vivemos neste ano de 2020, trago um dizer de Geraldi, proferido a quase três décadas, que novamente se revela atual:

Falar em ‘momento de crise social’ no Brasil [e no mundo] e articular a este momento a questão da leitura exige um exercício de amnésia, para esquecer o que já se disse, recolhendo no já-dito fragmentos que iluminem o que está sempre por ainda dizer, neste esforço continuado e tenso de ir construindo, rearticulando estes dizeres para constituir o ainda por dizer. (GERALDI, 2009, p. 76)

É, então, nesta tentativa de constituir o ainda por dizer – no caso o dispositivo –, que me valho do já dito acerca da confluência entre o social e a linguagem e seus desdobramentos na compreensão do que seja texto e sentido e por conseguinte leitura.

Inicialmente, reconheço que as atividades linguísticas são oriundas de situações comunicativas específicas que respondem a demandas sociais de interação entre sujeitos (locutor e interlocutor), sendo o principal recurso que usamos para gerar e partilhar sentidos, construir e divulgar conhecimento. Sujeito e linguagem perfazem-se mutuamente numa configuração sócio-histórica a partir do processo linguístico-interativo em que o discurso de outrem passa também a ser meu discurso (FRANCHI, 1977; GERALDI, 2009).

Portanto, o que subjaz ao uso da língua é sempre a significação e essa se concretiza inevitavelmente na forma de texto, seja oral ou escrito, ao que resulta em o texto sempre prescindir qualquer interação verbal (MARCUSCHI, 2006), como *locus* dessas interações. Dessa forma, quando o assunto é texto, estamos sempre lidando com práticas sociais (KLEIMAN; De GRANDE, 2015), já que a atividade linguística é sempre um evento social, o que inclui o trabalho de leitura.

É essa perspectiva de que o exercício interpretativo se configura como uma prática social que deve ter enfoque nas ações escolares de ensino de língua materna, como atividade de letramento, pois “acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que *devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas*” (KLEIMAN, 2007, p. 3 – grifo meu). Realizar uma leitura mais verticalizada é uma dessas formas, daí porque a proposta deste estudo de ensinar a operar interpretativamente com categorias textuais marginais.

Para isso, é preciso ensinar como o leitor/aluno deve trabalhar em cumplicidade com o autor na articulação de componentes intra e extralinguísticos, compreendendo os

modos como o autor manipula a matéria linguística de acordo com seus propósitos comunicativos. É papel da escola mostrar como o aluno, em sua instância de leitor, recupera, interpreta e processa o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor, ou seja, como reconhece as instruções de interpretação do texto escrito, entendendo-as como uma trilha a ser seguida para construir sentido.

Com uma tal postura, ocorrerá a relação de cumplicidade na medida em que o autor, com base em suas intenções e seu projeto de dizer, terá marcado subjetivamente o texto a partir de sua realidade de domínio linguístico, para fazer o texto significar aquilo que deseja; em contrapartida, o aluno-leitor faz o trabalho laboral de dar sentido ao texto, com base naquilo que lê em articulação com seu próprio conhecimento de mundo. Entretanto para desenvolver essa habilidade, precisa ser auxiliado pelo docente, através de um direcionamento mais preciso – conforme exemplificarei adiante. Com isso, a leitura se revelará minimamente como

um predicado de dois lugares: tanto exige um agente/leitor, quanto um objeto que se lê. [...] E este objeto da leitura tem atrás de si um agente/autor. Reúnem-se, pois, duas pontas de um mesmo fio – autores e leitores – para a discussão do espaço de seu encontro: o meio caminho em que as significações se produzem, o texto (GERALDI, 2009, p. 103-4).

Seguindo essa perspectiva, temos claro que o sentido não é exclusivo nem do autor, nem do leitor, nem do texto, mas é promovido pela interação triádica autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2007). Em outras palavras, o texto não é o responsável único pelos sentidos que faz aflorar, mas é sem dúvida o caminho a se trilhar para fazer emergir esses sentidos; é, pois, o mediador das trocas entre os agentes do processo, por agregar as pistas que direcionam a significação, isto é, os gatilhos estruturadores do sentido. Por conseguinte, embora não sejam os únicos, não se deve negar que “os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para a sua compreensão” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Essas considerações permitem destacar a evidente, mas por vezes negligenciada, definição de leitura como um processo de construção de sentido *a partir do contato com um texto*, ou seja, a partir de sua materialidade linguística, ainda que também envolva elementos não linguísticos. Apesar dessa definição óbvia, o trabalho escolar de leitura em muitos casos não mergulha numa abordagem textual de fato, porque não toma o texto como efetiva unidade de ensino. Infelizmente, em muitas práticas escolares, o texto ainda recebe um tratamento secundário, seja como pretexto para o ensino de regras gramaticais ou como pretexto para debates temáticos.

A respeito desse segundo pretexto, é corriqueiro se tomar um texto para a discussão de uma certa temática relacionada a ele, porém mal é lido – quando o é –, é deixado de lado sem serem explorados os elementos linguísticos de sua superfície enquanto pistas interpretativas, logo, uma abordagem como essa não pode ser entendida como atividade de leitura.

Também não o é aquilo que nomeio “oralização” da leitura, que ocorre quando o professor, na tentativa de facilitar o caminho do alunado, apresenta em linhas gerais os sentidos que o texto oferece. “Resultado: o trabalho de interpretação requerido dentro dos padrões da escrita formal fica sempre adiado. Não se consegue ultrapassar a dependência do oral” (ANTUNES, 2003, p. 76) e o texto a ser lido fica novamente esquecido.

Ainda a despeito desses pretextos e do por que não os reconhecer como atividades leitoras, cabe também considerar o processamento cognitivo da leitura e a distinção entre os dois tipos de estratégias metacognitivas², quais sejam, ascendente e descendente. A ascendente requer o debruçar-se sobre o elemento escrito para, a partir dele, o leitor mobilizar seus conhecimentos, num movimento texto-leitor; a descendente, por seu turno, se dá na realização do movimento contrário, leitor-texto, em que o leitor mobiliza seus conhecimentos de mundo e os confronta com os elementos linguísticos.

Para se alcançar uma compreensão sólida do texto, o processamento deve ser interativo, mobilizando as duas estratégias e isso precisa ser promovido pelo professor, já que os alunos ainda estão em formação e por conseguinte em desenvolvimento dessa habilidade. A interpretação fica gravemente comprometida se o aluno não é auxiliado pelo professor através de direcionamentos (KLEIMAN, 1993). Se a atividade de leitura fica restrita às informações do texto ou à sua mera decodificação, está-se realizando uma leitura ascendente simplesmente, mas se se discutem os conhecimentos que os alunos têm do tema, sem ir propriamente para o texto, não se está realizando sequer uma leitura dita descendente, porque não se está realizando qualquer leitura.

Independentemente de se fazer uma ativação de conhecimentos prévios sobre o tema – numa etapa de pré-leitura –, não se deve ignorar que, para se concretizar uma atividade leitora, é necessário observar as informações disponibilizadas pelo texto, observar o que ele permite interpretar, numa leitura ascendente, relacionando com o conhecimento que se tem, numa leitura descendente. Só com base na leitura ascendente, podemos desenvolver uma leitura descendente, ou seja, é preciso sempre considerar as “instruções” textuais, para então se chegar ao que se pode dizer para além dessas instruções, com base nos conhecimentos do leitor e sua capacidade de inferir. Assim se terá um processamento interativo entre o dito e o não dito pelo texto, por conseguinte, uma leitura efetiva em que o texto é considerado e não usado como pretexto.

Esse processamento interativo atua como procedimento de inclusão social, que assegura aos alunos/leitores *direito de acesso aos sentidos da escrita*, como evento de letramento e isso é um trabalho contínuo, que não se encerra nas séries iniciais (KLEIMAN, 2007). É preciso paulatinamente aprofundar a prática leitora, trabalhando sempre particularidades de uso da escrita nas interações, tal como proponho no dispositivo esboçado a seguir.

Microleitura como um modo de olhar

Creio que não é demais lembrarmos que o ensino de português deve ter uma abordagem textual, articulando leitura, produção e análise linguística (gramática), conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais estão baseados nos estudos linguísticos contemporâneos. Nessa abordagem, o gramatical e o lexical devem ser pensados discursivamente³ no funcionamento do texto, já que tudo na linguagem significa por ser sua essência significar.

Logo, todos os elementos contribuem para o sentido, para o discursivo, então,

² Estratégias em que se tem consciência e controle, em oposição às cognitivas, cujo processamento é involuntário pelo leitor.

³ Acerca da dimensão discursiva, tomo essa noção sem grandes debates teóricos, entendendo-a neste estudo como os sentidos pulverizados no texto.

devem ser também ‘olhados’ textualmente. Por isso, para se efetivar a prática da leitura em sala de aula a partir de sua dimensão discursiva e conceder acesso dos discentes aos múltiplos sentidos da escrita, venho insistentemente defendendo uma leitura apoiada no texto, a qual é fundamental dar “atenção às palavras e a seus efeitos de sentido [...] e a certos recursos de textualização” (ANTUNES, 2003, p.83).

Assim, proponho aos professores, enquanto agentes direcionadores da leitura em ambiente de ensino, olhar o texto buscando também aqueles elementos por vezes ignorados ou relegados a segundo plano, ou seja, “miudezas”. O que me refiro como miudezas textuais não é necessariamente o que seria ‘pequeno’, mas aquilo que não está no centro das atenções, que muitas vezes não é considerado, sobretudo como matéria de leitura; aquilo que não é percebido de forma mais evidente, mas que também atua como gatilho estruturador de sentido.

Não pretendo com isso negar outras possíveis abordagens de se encarar o texto, já que são diversas as instâncias de sentido para as quais se pode olhar. O direcionamento de leitura, por exemplo, pode promover a reconstrução do conteúdo informacional do texto a partir de sua diretividade argumentativa e alcançar-lhe a compreensão global, o que seria uma *macroleitura*. Porém, o que aqui ofereço é um movimento não inverso, e sim complementar e que venho nomeando de *microleitura*: a concentração em aspectos mais específicos do uso da língua.

Nesse mote, apenas para levantar alguns exemplos, o direcionamento de leitura poderia conduzir aos vários recursos de ambiguidade; às consequências da ambiguidade para o gênero analisado; às variações linguísticas; às relações lexicais como propulsoras de coesão; às pressuposições como discursos implícitos; à flexibilidade da pontuação etc. Enfim, são várias as possibilidades de se trabalhar discursivamente o lexical e o gramatical através de exercícios que promovam o despertar para esses aspectos e, por conseguinte, o desenvolvimento de maturidade leitora.

Esses direcionamentos serão ilustrados como parte central do dispositivo de leitura – em sentido amplo - e de microleitura que ora esboço e que nasceu de minha prática leitora e docente. Por uma questão didática, linearizarei os procedimentos que o constituem, embora não precisem necessariamente ser seguidos na ordem posta.

O primeiro deles é a *seleção do texto*, o qual deve ser autêntico, real, veiculado em algum suporte de comunicação – impresso ou virtual – e que por isso exerça alguma função comunicativa (ANTUNES, 2003), e mais, que esteja em conformidade com o programa de leitura que o professor planejou para sua turma⁴. Uma recomendação para facilitar a médio/ longo prazo o trabalho do docente é que esse monte um banco de dados de textos diversos, à medida que for encontrando aqueles que considere interessantes, ainda que não saiba de pronto o que trabalhar com eles. Esses textos podem ser organizados a partir de diferentes critérios, como, por exemplo, conforme os gêneros ou de acordo com os fenômenos de linguagem que eles apresentam.

O procedimento seguinte é o de *perguntar ao texto*, ou seja, deixar que ele revele aspectos de sentido que podem ser estudados. Considero relevantes perguntas como: ‘O que este texto permite dizer? Como cheguei a esta interpretação? Que aspectos linguísticos, lexicais, discursivos etc. são os pilares de sua significação? Que inferências precisei

⁴ É importante ressaltar que o trabalho escolar de leitura deve ser planejado e não ser uma ação eventual e aleatória.

realizar??. Para selecionar o texto mais adequado, o docente precisa já ter esse olhar mais refinado para fazer ao menos uma avaliação prévia e identificar os vários mecanismos linguísticos e não linguísticos que sustentam a significação do respectivo texto, para vislumbrar que atividade promoverá.

Outro momento de suma relevância concerne à *definição de objetivo(s)* para a prática leitora, a qual deve sempre ter um propósito bem delineado e direcionador, o que não quer dizer que deva ser único. Ao contrário, em seu planejamento, o professor deve apontar objetivos diversificados, para se oportunizar trabalhar diferentes estratégias, não se limitando ao mesmo caminho de leitura. São objetivos de aprendizado que conduzem a ações como, por exemplo, buscar conceitos; identificar ideias centrais para fazer esquema ou resumo; buscar posicionamentos; ou mesmo ampliar o domínio de categorias da escrita, refletindo sobre fenômenos mais pontuais etc.

Tendo clareza do que observar no texto e do que se quer alcançar com a atividade, é hora de o docente partir para a *elaboração de direcionamentos* de leitura, que podem ser roteiros mais genéricos ou exercícios mais pontuais. Se a escolha é por esta segunda opção, cabe um adendo para falar especificamente de seus enunciados, os quais devem por si só constituir uma atividade de leitura e não depender de explicações orais. Eles devem ser autoexplicativos e dialogar com o aluno/leitor, esboçando definições quando necessário e até exemplificando se for preciso, para que assim se ampliem as ações leitoras no espaço escolar.

Abaixo ilustro e comento um conjunto de enunciados direcionadores que não são sequenciais e podem ser aplicados coletiva ou isoladamente, focando um ou muitos aspectos, conforme o objetivo da atividade. Para isso, o texto selecionado é o Editorial “Diários de bicicleta”⁵, da Revista Super Interessante de dezembro de 2012.

- I. Como todo veículo de comunicação, as revistas costumam adequar sua linguagem a seu público para se aproximar mais dele. Isso é bem evidente no Editorial “Diários de bicicleta”, da Revista Super Interessante (2012), cujo público-alvo são os jovens, os quais costumam apresentar uma linguagem “mais descolada”, por isso, o texto traz uma linguagem marcadamente informal. Assim, identifique elementos do texto com essa característica e transcreva-os.

Esta questão traz à tona a variação linguística entre o informal e o formal e, por conseguinte, a possibilidade de se discutir o aspecto social da linguagem, focando como ocorre no texto a interação entre autor e leitor a partir de uma adequação da linguagem para visar um público-alvo, o leitor dito ideal para o qual o texto foi escrito. Isso permite discutir as várias instâncias de uso da língua, a flexibilidade que se tem na escrita como uma adequação ao social. Atrelado a isso, permite discutir como a escolha vocabular não se dá ao acaso, sendo também um marcador discursivo.

- II. Algumas expressões ganham sentido bastante específico no texto “Diários de bicicleta”, como é o caso dos trechos abaixo. Observe-os no texto e diga o que estão significando, depois explique como você chegou a essas interpretações:

⁵ Para melhor acompanhamento, o texto segue anexo.

Tenho credenciais para isso.
...não ia aguentar a bronca
...o maço diário bateu, e meu fôlego caiu no vermelho.
adversários de uma tonelada

O propósito desta questão é instigar a observação de que os sentidos não estão nas palavras em si, mas em como elas se relacionam umas com as outras, construindo argumentos que só são legitimados no texto em particular, pois é a relação argumentativa que lhes faz significar de modo peculiar. Daí é possível criar uma noção de processos de metaforização e como não se limitam a textos literários apenas, estando presentes abundantemente na linguagem cotidiana; também, que essas metáforas são dependentes da correlação entre o linguístico e o extralinguístico, o conhecimento de mundo do leitor. Solicitar que se explique como a interpretação foi alcançada/elaborada forçosamente conduz a uma reflexão sobre o linguístico, permitindo, por vezes, concluir que ele não é o suficiente e que às vezes a explicação está em elementos externos ao texto, está no contexto e depende do conhecimento de mundo do leitor. Claro que não se terá esta clareza terminológica, conceitual, cabendo aí a intervenção do professor para direcionar a reflexão.

- III. É muito comum vermos em narrativas, sobretudo infantis, as falas das personagens sendo marcadas com o travessão. Entretanto, no texto “Diários de bicicleta”, há uma fala sem este sinal de pontuação. O seu desafio agora é encontrá-la e explicar por que ela é difícil de ser percebida.

Esta questão direciona a atenção à pontuação, no intuito de se perceber que ela não é tão rígida como normalmente é apresentada pelos livros didáticos e gramáticas normativas. Com essa questão, é possível se levantar a discussão acerca da estilística do autor, como peculiaridades autorais. Com isso, pode-se ter uma visão discursiva do processo de pontuação, como também ocorre com as proposições das questões IV e V.

- IV. Um outro sinal de pontuação que também merece ser observado são as aspas, usadas normalmente para sinalizar uma fala de alguém ou para realçar alguma palavra ou expressão. Considerando a expressão “que nem andar de bicicleta”, explique por que está entre aspas.

Esta pode ser uma questão conjugada a anterior para também se fazer uma análise sobre a importância da pontuação para o texto, como provocadora de certos efeitos de sentido e como marcadora de estilo, permitindo ao aluno compreender que não existe um caminho único de escrita e que são vastas as possibilidades. Isso abre espaço para se desenvolver uma consciência crítica acerca da própria autoria.

- V. Como você já pode perceber nas questões anteriores, a pontuação atua nos efeitos de sentido do texto. Inclusive, a mesma pontuação pode provocar sentidos diferentes em um mesmo texto, a depender de como é usada para articular os argumentos, como é o caso das reticências usadas nos fragmentos abaixo. Sua tarefa agora é simples... dizer o sentido das reticências em cada uma:

Duas horas depois e... Caramba.
Fui andar de novo no dia seguinte, no outro...

Esta é uma questão complementar às duas anteriores, visando estudar a flexibilidade da pontuação, pensando-a discursivamente. A questão reforça a necessária articulação entre análise linguística e leitura, comprovando que é possível trabalhar o gramatical a partir de uma abordagem textual.

- VI. Nem sempre palavras desconhecidas de um texto precisam ser explicadas para que possamos compreendê-las, porque a presença de outras informações do texto nos auxilia na dedução do sentido. Considerando isso, observe a presença da palavra “weissbier” no texto “Diários de bicicleta” e diga qual o sentido desse termo e que informações ajudam a deduzi-lo.

Possa ser que algum aluno tenha o conhecimento de que se trata de uma cerveja e por isso não realize de fato a tarefa, mas aqui se espera um trabalho inferencial relacionado com o resgate de informações do texto. Para deduzir o sentido da palavra, o aluno precisará inclusive ter uma compreensão mais geral sobre a narrativa e ficar atento a algumas pistas interpretativas, ou seja, precisará observar os argumentos, mas, para além disso, precisará também ativar conhecimentos de mundo sobre o universo de quem aprecia cerveja.

- VII. Sabemos que em textos narrativos, o locutor pode ser apenas um observador daquilo que está narrando ou pode estar inserido na história. No caso de “Diários de bicicleta”, identificamos que o locutor está inserido, porque narra a própria história, escrita em 1ª pessoa, como na oração “decidi beber toda a cerveja...”, isto é, “(eu) decidi”. Identifique outras expressões que também mostram como o locutor marca sua presença no discurso, mas não se limite só aos verbos.

Ao invés de esperar que o aluno se lembre ou necessite da explicação oral do professor, a questão retoma brevemente o assunto e ainda oferece exemplificação. Além disso, é uma forma de se trabalhar o gramatical do e no texto, no caso, categorias morfossintáticas. Isso despolariza o estudo da metalinguagem de classes gramaticais, para compreender seu funcionamento discursivo, enquanto mecanismo de produção de sentido. Quando se pede para não se limitar aos verbos, é para que se observe os diferentes tipos de pronomes.

As questões acima ilustraram apenas algumas categorias que elegi como recursos de textualização para entrar no texto através de direcionamentos mais precisos, sabendo que muitos outros aspectos poderiam ser vislumbrados. Para o êxito dessa proposta, o professor deve conhecer seus alunos, ter um diagnóstico de suas habilidades leitoras, mas não deve ficar temeroso de que os alunos tenham muita dificuldade de resolvê-las. É essa a tarefa: provocar o exercitar da leitura, o raciocínio, o esforço de entendimento, para assim se libertar das respostas “prontas” ou necessidade de “oralizações” do texto.

Como finalização do dispositivo, sugiro a etapa de *discussão das respostas* para levantamento de conclusões e sistematização de conhecimentos acerca do uso da língua escrita. Nesse momento, as intervenções docentes são de extrema relevância.

Uma observação importante é que, de certa forma, a proposta aqui delineada traz os três pilares do ensino de língua portuguesa – leitura, produção e análise linguística – na medida em que a produção se dá quando os alunos respondem às perguntas. Isso deve ser

considerado produção do gênero resposta, alterando a visão restrita de pensar a produção como sendo apenas as tradicionais redações escolares.

Outro ponto relevante a considerar é que a atividade leitora não tem que sempre culminar numa produção de redação. Embora esteja evidenciando a articulação dos três pilares, entendo que há atividades que devem ser estritamente de leitura. É completamente inadequado, por exemplo, pegar uma história em quadrinhos, gênero multimodal, e solicitar ao alunado que a transforme em uma narrativa, ignorando todos os aspectos não linguísticos que participam de seus sentidos. Enfim, para se realizar um ensino de língua materna tendo como foco o texto, é preciso ter critérios.

Palavras finais

Este artigo levantou a discussão sobre a prática da leitura na escola, defendendo uma abordagem em que o texto seja efetivamente manuseado, manufaturado, e que esse tratamento textual não se restrinja a trabalhar tão somente sua globalidade. Sugiro que, de forma complementar, envolva também aspectos menos centrais, realizando assim o que nomeei de microleitura.

Desejo, pois, que a proposta delineada sirva de inspiração para outros professores elaborarem atividades que foquem diferentes mecanismos de significação como instâncias interpretativas legitimadas pelo texto.

Referências

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

BARROS, M. “Miudezas”. Disponível em: <https://www.contioutra.com/miudezas-poema-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Almanaque**. São Paulo, v. 5, p. 9-27, 1977.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Leitura no Brasil)

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

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 11 set. 2020.

KLEIMAN, A. B.; De GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Revista Matranga**, v. 22, p.11-30, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/Kleiman-Grande>. Acesso em: 11 set. 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. (orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

REVISTA SUPERINTERESSANTE. **Editorial** – “Diários de bicicleta”. Ed. 313, dez. 2012.

Anexo

Diários de bicicleta

Era um plano bem racional. Tinha ido visitar uns amigos em Berlim e, para me vingar dos preços altos dos bares de São Paulo, decidi beber toda a cerveja que a Alemanha fosse capaz de produzir durante a minha estada. Tenho credenciais para isso.

E justamente por ter credenciais desse naipe achei que não ia aguentar a bronca quando me chamaram para uma volta de bicicleta pela cidade. Eu não pedalava desde a última vez que andei de pedalinho. E achava que andar de bicicleta não era “que nem andar de bicicleta”. Tinha desaprendido. Certeza. Meu amigo Cigarro também era contra a ideia. Mas o pessoal prometeu parar numa cervejaria no caminho. Beleza, então. Passa a bike.

Duas horas depois e... Caramba. Já tinha cruzado a cidade toda. E continuava pedalando. Mérito meu não era. Nem das *weissbier* de 1 euro. Foi tudo graças a Berlim: as ciclovias são tantas e tão bem planejadas que a sensação é de estar sempre num parque – mesmo no meio das avenidas mais abarrotadas. Fui andar de novo no dia seguinte, no outro... Quando voltei, não teve erro: comprei uma bicicleta.

E ela ficou encostada dois meses :(

É que moro num bairro cheio de morros. Praticamente um enclave suíço numa cidade que já não prima pela platitude. Na primeira ladeira, o maço diário bateu, e meu fôlego caiu no vermelho. Disputar território no asfalto contra adversários de uma tonelada também não ajudou. E a vontade de andar de bicicleta escafedeu-se.

Aí, lá do me sofá, soube que tinham ampliado a ciclofaixa de São Paulo. Para quem não conhece, é uma ciclovia improvisada aos domingos, quando impedem o trânsito de carros em uma das faixas de várias avenidas. Opa. Agora, talvez, daria pra fazer um passeio berlinense de verdade: sem se preocupar com carros, passando pelos lugares bacanas do centro, pela Avenida Paulista... Não me frustrarei. Quando vi, já tinha andado mais de 20 quilômetros. E foi tranquilo voltar, já que no fim de semana deixam colocar bicicleta no metrô. Não é que São Paulo virou uma Berlim?

Claro que não. Falta chão para qualquer cidade grande do Brasil virar uma Berlim, uma Amsterdã, ou mesmo uma Bogotá, que tem 340 quilômetros de ciclovia. Mas a ciclofaixa foi um primeiro passo respeitável. E é por isso que ela está na nossa reportagem de capa. A iniciativa mostrou que até uma cidade célebre por “não ter solução” pode virar um lugar melhor. E transformar seus habitantes em pessoas melhores – mais ativas, mais saudáveis, mais engajadas com o lugar onde moram. E menos propensas a esperar por mudanças sentadas no sofá.

PS. Falando em mudanças, estou me despedindo deste espaço. Eu estava à frente da SUPER como interino. Em janeiro, chega o novo diretor de redação: um jornalista e amigo que já ocupou o cargo, e foi um dos responsáveis por tornar esta revista o que ela é hoje. Bem-vindo de volta, Denis Russo.

Um abraço.

Alexandre Versignassi, Editor
aversignassi@abril.com.br