



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOB O VIÉS
DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

JAQUELINE MOTA ESTRELA PUREZA

ORIENTADOR: PROF. Dr. LEONARDO GUEIROS DA SILVA

CAMAÇARI, NOVEMBRO DE 2021

JAQUELINE MOTA ESTRELA PUREZA

**ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOB O VIÉS
DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras Português, na Universidade Federal da Paraíba.

**ORIENTADOR: PROF. Dr. LEONARDO
GUEIROS DA SILVA**

CAMAÇARI, NOVEMBRO DE 2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P985e Pureza, Jaqueline Mota Estrela.

Ensino da leitura na educação básica: um olhar sob o viés da linguística textual / Jaqueline Mota Estrela
Pureza. - João Pessoa, 2021.

19 f.

Orientação: LEONARDO GUEIROS DA SILVA.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. Linguística textual. 3. Ensino. 4.
Texto. I. Silva, Leonardo Gueiros da. II. Título.

UFPB/CCHLA

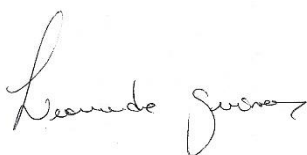
CDU 81

JAQUELINE MOTA ESTRELA PUREZA

**ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOB O VIÉS
DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Data da aprovação: 01/12/2021

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva – Orientador

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística – UFPB



Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza – Membro examinador

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística – UFPB



Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues – Membro examinador

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística – UFPB

CAMAÇARI, NOVEMBRO DE 2021

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES INICIAIS	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 A LEITURA PELO VIÉS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
4. A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DA LEITURA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES	14
4.1 A LÍNGUA, O TEXTO E O ENSINO DA LEITURA	14
4.2 A LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	14
4.3 LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS PROPOSITIVOS	16
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	20

RESUMO

O trabalho propõe a reflexão sobre o ensino da leitura na educação básica. A pesquisa está fundamentada nas perspectivas da Linguística textual (LT), que direciona para o entendimento de que a *língua* é “viva” e necessita de interação, rompendo, dessa forma, com a concepção ultrapassada de *língua* enquanto sistema autônomo fechado. Dessa forma, a Linguística Textual concebe o *texto* como veículo para a interação entre os sujeitos e unidade que precisa ser construída pelo leitor, que pode fazer variadas leituras. Com isso, o objetivo deste estudo é apresentar, com base na fundamentação teórica de principais autores (KOCH: ELIAS, 2008, 2016; MARCUSCHI, 2008) em Linguística Textual, a superação da *leitura* como decodificação, como também apresentar algumas contribuições para o ensino da leitura. Para isto, metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa que buscou responder aos objetivos através da revisão bibliográfica. Os resultados apontaram que a LT empreende uma prática docente mais atenta ao ensino da leitura, capaz de formar sujeitos leitores proficientes.

Palavras-chave: Leitura. Linguística Textual. Ensino. Texto.

1. REFLEXÕES INICIAIS

O ato de ler é tão importante no nosso cotidiano, na vida profissional e na escolar, necessário não só para ações simples, como aquisição de informações. Mas, como será que a importância da leitura é apresentada dentro do seio escolar? Embora a escola não seja a única responsável por bem apresentá-la ao estudante, certamente é uma das principais, dado seu caráter institucionalizador.

É preciso tomar consciência que, a capacidade de ler e compreender textos, quando bem trabalhada no âmbito escolar, condiciona a emergência de “[...] um leitor ativo, capaz de atribuir significados e de avaliar as situações que geram o sentido num contexto específico de comunicação” (ALVES, 2011, p. 71).

Nesta perspectiva, Sales (2011) destaca:

Atualmente, temos, na sociedade, um discurso positivo de valorização da leitura. Não se trata apenas da valorização da leitura na escola, mas também fora dela, ou seja, nos espaços sociais em geral. Ao mesmo tempo, no entanto, temos uma contradição: as inúmeras pesquisas que têm sido realizadas a esse respeito revelam que o brasileiro lê (muito) pouco. (SALES, 2011, p. 117)

Sobre a falta de prazer pela leitura, Piazzzi (2014, p. 193) responsabiliza a tradição escolar, quando diz que “[...] nosso sistema é efficientíssimo em estimular na criança e no jovem, o mais profundo e visceral ódio pela leitura!”. E dá seguimento quando diz que, os erros básicos no ensino da leitura são a obrigatoriedade e a escolha de textos.

Com isso, busca-se saber, se o desinteresse pela leitura se caracteriza como cultural do brasileiro, a começar pelas deficiências de ensino e aprendizagem nas escolas. Esta hipótese leva a crer que seja o momento de propor mudanças no currículo escolar, com vistas de reformulação ou correção. Como contribui Sales (2011, p. 139):

[...] a escola está na contramão dos ideais de uma sociedade letrada. Faz-se necessário, portanto, uma metodologia adequada que possibilite um melhor aproveitamento das práticas de leitura – e a sala de aula é o melhor laboratório para o desenvolvimento de novos métodos didáticos.

Neste sentido, cabe à escola superar a concepção de *leitura* como decodificação da palavra escrita. Para isto, uma das muitas perspectivas é através da Linguística Textual (que é o campo da Linguística que esclarece a relação entre “língua” e “texto” propondo mudanças significativas no ensino da leitura.

Então, a questão de pesquisa que se pretende resolver com o desenvolvimento deste estudo é: como a Linguística Textual concebe a leitura e quais suas implicações para o ensino desse eixo na educação básica?

Diante disso, traçamos como objetivo central deste trabalho: apresentar algumas contribuições da Linguística Textual (LT) para o ensino da leitura na educação básica (ensino fundamental II e ensino médio).

Para responder a este amplo objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

I. Avaliar as implicações das noções de *língua* e *texto* desenvolvidas pela LT sobre o ensino da leitura;

II. Explorar a concepção de *leitura* com que trabalha a LT;

III. Apresentar, a partir do quadro teórico da Linguística textual, sugestões para o ensino de leitura na educação básica.

Para o empreendimento investigativo, a metodologia utilizada nesta pesquisa, no que diz respeito ao delineamento, é de abordagem qualitativa; quanto aos fins, ela é exploratória e explicativa; e quanto aos meios, bibliográfica, como será melhor detalhada na seção dos procedimentos metodológicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Originada na Europa Central na metade da década de 60, a Linguística de Texto (LT), teoria cujo objeto de investigação é o *texto* e seus fenômenos, surgiu da necessidade de explicar fatos linguísticos (a exemplo da ocorrência de anáfora, eclipse e repetição) que as teorias tradicionais deixavam como lacunares. Dentre essas perspectivas teóricas, destaca-se a teoria formalista (precursor Saussure), que centraliza a estrutura interna da língua e exclui todo tipo de “interferência externa”, como a história, a cultura e a sociedade. A língua precisava estar isolada, oposta à fala, vista como instrumento e sua forma era o que determinava o uso. Contudo, para Marcuschi (2008, p. 62), “as formas não são tudo no estudo da língua, as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sócio interativamente relevantes”.

Portanto, como objeto de investigação, “os textos são formas específicas de manifestação da linguagem. Dentro dessa perspectiva, a Linguística Textual ultrapassa os limites da frase e concebe a linguagem como interação” (BONIFÁCIO; MACIEL, 2010, p. 103).

Dessa forma, explicar os fenômenos linguísticos que aparecem no texto é um dos propósitos da LT. Mas, explicá-los através de uma gramática do discurso e não por uma gramática formal, pois não existem regras para a escrita de um texto, isto seria padronizá-lo e definir formas exatas para a sua produção e composição, fazendo com que perca suas múltiplas características.

Por esta razão, a Linguística Textual concebe a *língua* como um sistema sociointeracional, em que, o texto é o veículo dotado de sentido para a interação entre os sujeitos. O escritor precisa fazer-se entender pelo leitor, mas não somente isso, pois os sujeitos agem com a Língua e sobre a mesma, que é uma atividade de ação, mutável, dinâmica e complexa. Corroborando Marcuschi (2008, p. 62): “[...] a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente”.

Por isso, na elaboração de uma teoria de *texto*, segundo Maciel e Bonifácio (2010, p. 108), uma nova concepção de *língua* foi inaugurada, “não mais como um sistema virtual autônomo, mas como um sistema real que ocorre em dados contextos de comunicação”.

Segundo Koch e Elias (2016, p. 31), a compreensão de *texto* passou por diferentes visões: de unidade mais alta do sistema linguístico, como unidade básica da comunicação e interação humana, avançou para a visão de tê-la como operação

cognitiva interligada até de uma “entidade multifacetada”. Mas, estes autores concebem o *texto* como forma de cognição social e esta é a ideia que norteia os mais recentes estudos em Linguística Textual.

Então, sobre a *língua*, a LT se ocupa do estudo do texto e do discurso em funcionamento. Não vê a *língua*, portanto, como um amontoado de palavras, findado em si mesmo, mas como uma unidade que está em construção, reconstrução, ressignificação de sentidos que partem da interação entre os sujeitos envolvidos social e historicamente.

Por isso, de acordo com Marcuschi (2008, p. 76), o *texto* não é uma unidade formal da língua (como o fonema, a palavra ou a frase). Dado seu caráter fora do plano autônomo da mesma. Como propriedade comunicativa, dotada de sentido, o texto revela uma atualização do sistema virtual, a considerar sua dimensão contextual e as suas diferentes realizações em usos reais. Assim como Beaugrande (apud Koch e Elias, 2016, p. 34) explica como pode ser entendido um *texto* como “A ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi (condensada) por um falante ou escritor e está pronta para ser (amplificada) por um ouvinte ou leitor”.

Nesta linha de raciocínio, a concepção de *leitura* deve ser entendida numa relação autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, não cabe ao leitor apenas decodificar o que está escrito, uma vez que ele é também corresponsável por construir sentidos, numa ação livre que não determina quais leituras são corretas.

Assim, a *leitura* deve ser concebida numa perspectiva interacionista. Como afirma Alves (2011, p. 107), “o leitor relaciona conhecimentos e produz sentido com objetivos bem definidos, sem perder de vista as pistas deixadas pelo autor”. Numa ação colaborativa esperada pelo autor, mas nem sempre autorizada.

Então, o leitor, sujeito ativo, utiliza, segundo Koch e Elias (2008, p. 13), estratégias de compreensão (seleção, antecipação, inferência e verificação) para não encerrar o texto em si próprio, como produto pronto e acabado. Corroborando com esta afirmativa, Alves (2011, p. 108) alerta:

Nesta maneira de ver o funcionamento do texto, na língua como atividade de interação, não há como dizer que todos os sentidos do texto estão nele mesmo, independentemente dos conhecimentos do leitor, de suas expectativas, das condições de produção do texto, dos processos de inferência, das hipóteses levantadas, etc.

Com isso, a concepção de *leitura* para Koch e Elias (2008, p. 09) envolve a visão sobre diferentes ângulos analisados: o sujeito (autor e leitor, sua história, seu conhecimento de mundo), o texto, a língua e os sentidos.

2.1 A leitura pelo viés da Linguística Textual

Alves (2011, p. 74) afirma que “A leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Psicolinguística, Psicologia, Análise do Discurso, entre outras)”, dando origem a discussões e muitas pesquisas em torno deste tema, a saber, seus processos, conceitos e estratégias.

Neste viés, é pertinente destacar três modos distintos pelos quais Koch e Elias (2016) revelam como pode ser entendida a *leitura*, cada um deles com ênfase em um elemento que compõe a atividade de leitura, a saber: (I) foco no autor, (II) foco no texto e (III) foco autor-texto-leitor.

Em foco no autor, tem-se o *texto* como representação mental de quem escreveu. Ao leitor, cabe entendê-lo exatamente sob a expectativa que o autor processou o pensamento. Então, neste foco, o leitor deve enxergar que o que ele lê tem um dono, que expõe sua personalidade individual e psicológica. O *texto* é um produto acabado, único e exclusivo do autor, necessitando somente da captação das intenções de quem escreveu.

Centrado neste conceito, não há espaço para interação, nem para inferências, já que o leitor, numa posição passiva, tem por obrigação entender e não desviar daquilo que foi representado mentalmente no texto. O autor é visto como fonte absoluta, com o qual não se pode acrescentar opiniões ou discordar do que ele escreveu. Contudo, acerca disso, Koch e Elias (2016, p. 32), fundamentadas na Linguística Textual sociocognitiva, discordam da afirmação, uma vez que, para as autoras, “depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor”.

O foco no *texto*, segundo estas autoras, pressupõe que o texto como um produto acabado, pronto a ser decodificado, e o leitor, um sujeito reproduzidor do que lê. Nesta perspectiva, cabe ao leitor tão somente decifrar o que foi escrito, uma vez que é visto como um sujeito submisso ao sistema da língua.

Nesse viés, a *leitura* é uma atividade de reconhecimento e decifração do código linguístico, bastando isto para o entendimento do texto. A ideia é que, qualquer sujeito que conheça o código utilizado, pode captar as informações contidas na estrutura textual.

Sobre este ponto, Alves (2011, p. 76) é contrária quando afirma que “a leitura passa a ser entendida [...] como um ato cognitivo de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas”.

De forma distinta das perspectivas citadas, o foco na interação autor-texto-leitor,

perspectiva com que trabalha a Linguística Textual na contemporaneidade, concebe a *leitura* de forma dialógica, atividade em que os sujeitos, num ato colaborativo, delineiam e constroem sentidos. Nesta perspectiva de leitura, um texto pode apresentar muitos implícitos, que só serão revelados através da interação entre os sujeitos.

Desta forma, este foco da *leitura* deixa claro que não temos no autor ou no próprio texto a fonte absoluta de sentido, mas esta pode ser alcançada/aproximada a partir de uma produção de conhecimento, mediante a relação: autor-texto-leitor.

Como corrobora Koch e Elias (2016) a respeito da definição de *leitura*:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2016 p. 11)

Então, em linhas gerais, o *texto*, por essa orientação, é o abrigo da interação; o autor, aquele que expõe as intenções pretendidas; e o leitor, com seu conhecimento e postura ativa, se posiciona de forma proficiente e crítica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como ensaio teórico, o presente trabalho tem por objetivo analisar como a Linguística Textual contribui para o ensino da leitura na educação básica. Por isso, quanto ao delineamento, foi adotada a abordagem qualitativa para aprofundar a investigação.

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, que, segundo Gil (2006, p. 41), proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Este tipo de pesquisa pode constituir, segundo Severino (2017), uma prévia para a pesquisa explicativa, que também é o caso desta, a qual ele define como:

[...] aquela que além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2017, p. 94)

Quanto aos meios, trata-se de pesquisa bibliográfica que, neste empreendimento investigativo, dará suporte ao estudo explicativo. De acordo com Gil (2006, p. 45) a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto[...]”.

Neste sentido, os principais autores que norteiam esta pesquisa são: Koch e Elias (2008), que fazem uma abordagem focada no texto, leitura e sentido; Marcuschi(2008), que destaca a produção e compreensão textual; Antunes (2003), que reflete sobre a prática da leitura em sala de aula; e Alves e Sales (2011), que destacam a compreensão de textos e ensino da leitura. Os autores citados são referência para o campo da Linguística de Texto, com estudos atuais e diversos. Suas abordagens contribuíram de forma particular e significativa para a análise dos resultados apresentados.

4. A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENSINO DA LEITURA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

4.1 A língua, o texto e o ensino da leitura

As noções de “língua” e “texto” em LT estão centradas principalmente na perspectiva sociointerativa da linguagem e na forma dinâmica como a língua deve ser entendida. Disto, depreende-se que o ensino de língua deve ser planejado com base no trabalho com textos, que são formas adequadas de ver a língua em funcionamento, nos diversos usos sociais.

Marcuschi (2008, p. 52) corrobora com esse ponto de vista quando afirma que “a língua não é estanque e varia ao longo do tempo, inclusive na escrita, de modo considerável”.

Então, a LT estabelece novos modos de trabalhar com os textos, a partir das concepções de leitura por ela defendidas. Por consequência, faz-se necessário pensar em uma prática pedagógica que tome a leitura em sua dimensão interacional e discursiva, superando, dessa forma, a visão codificada de texto que reduz os sentidos da leitura a uma única possibilidade interpretativa.

O que se quer destacar é a real função da *língua*, como operá-la de forma produtora, já que, ela é “um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

Tendo clara a noção de *língua* e *texto*, o ensino da leitura ganha sentido tanto para professores, quanto para alunos.

Uma noção de *língua* que a conceba não como rígida, embora regida por um sistema, mas como um mecanismo não só de comunicação, como também de ação e interação. E a noção de *texto*, como reprodutor dos usos reais da língua, seja oral ou escrito, que depende do caráter interacional e da cooperação mútua do autor e do leitor para a construção do significado, ultrapassando o conceito de língua enquanto sistema fim.

4.2 A leitura como construção de sentido

Antes de falar de *leitura*, é preciso falar de *texto*, que, segundo Koch e Elias (2008, p. 7) “[...]é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido[...]”.

Dessa forma, a *leitura* deve ser entendida numa constante atividade de interação entre autor-texto-leitor, em que o leitor tem papel principal na construção de sentidos. Tarefa que requer, levantamento de conhecimentos linguísticos, de estratégias e conhecimento de mundo, numa ação de identificar implícitos contidos no texto e assim melhor direcioná-lo ao entendimento do que lê.

Corroboram com essa ideia Koch e Elias (2008), quando expressam que:

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido. (KOCH; ELIAS, 2008, p. 07)

Ao conceber a leitura como processo interacional, o leitor rejeita a hipótese de que o sentido global do texto se encontra nele depositado, necessitando de inferências e atenção às pistas do autor, num movimento de cooperação com as intenções desse autor.

Alves (2011) aponta a intertextualidade e os implícitos como características de incompletude, que levam o leitor à ação de buscar e completar os sentidos do texto. Sendo que, tais sentidos podem ser múltiplos e construídos na ação de ler, fato que releva como a linguagem pode ser polissêmica.

Então, as autoras (KOCH; ELIAS, 2008 e ALVES, 2011) até aqui citadas, em consonância com a Linguística Textual, frisam que a leitura não deve ser encarada como um ato de decodificação e sim um trabalho ativo e constante de interpretação e compreensão do que não está explícito no texto. Num esforço de refletir em busca de respostas, que não se encontram prontas/dadas “ali” na materialidade textual, exigindo, para além do ato de ler, o pensamento crítico, a ponto de discordar do pensamento do autor. Como afirma Orlandi (*apud* Alves, 2011, p. 84): “compreender é saber que o sentido pode ser outro”.

Com isso, o sujeito-leitor pode compreender múltiplos sentidos, através da leitura de um texto. Ele carrega seu particular conhecimento linguístico e de mundo, que influenciará na interpretação. Assim, a cada nova leitura feita de um mesmo texto, o leitor pode encontrar outros sentidos. Dessa forma, entendemos o poder transformador do ato de ler, que não está nas entrelinhas. Não podemos comparar uma leitura a outra e nem leitores uns aos outros. O texto ganha sentido a cada nova leitura.

A avaliação de *leitura* subjacente à concepção em LT é a de que, é preciso “adentrar” o texto e não somente que o estudo deste fique na superficialidade como

ainda ocorre, muitas vezes, no ensino tradicional da leitura.

4.3 Linguística Textual e ensino: alguns apontamentos propositivos

A *leitura* com vistas à construção de sentidos deve ser o foco principal no processo de ensino e aprendizagem da compreensão textual. Entretanto, segundo Alves (2011), a representação do que é aprender a ler, na educação básica, se traduz na decodificação do código linguístico. No seio familiar, esse aprendizado muitas vezes é satisfatório, pois este é o conceito de leitura enraizado na sociedade e por vezes também aceito na escola.

Com isso, no ambiente escolar, não raramente, os automatismos de interpretação são mantidos. Nesses casos, não se exigem do aluno inferências sobre o que se lê, com respostas óbvias (que já se encontram no texto) e algumas vezes perguntas sem nenhum nexos, levando o aluno a crer que o texto tem somente uma possibilidade de ser interpretado, deixando de fora seu conhecimento de mundo e frustrando suas expectativas.

Antunes (2003) aponta outras falhas acerca do ensino da *leitura*: I) atividade de leitura desprovida de função e desvinculada de usos sociais, prática inteiramente escolar, imposta como obrigação, como treino/exercício e avaliação; II) atividade de resgate de informações explícitas na superfície textual; III) a falta de tempo dedicado à leitura na sala de aula.

Antunes (2003) continua suas críticas ao ensino tradicional, ao afirmar que:

A compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. [...] tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com “encontros de pessoas em atividades da linguagem” e, muito menos ainda, com “encontros de interação”, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade. (ANTUNES, 2003, p. 30)

Primordialmente, para o ensino da *leitura*, é necessário fazer o aluno entender o caráter interacional requerido, que por trás do texto existe o autor, com quem ele deve inter-relacionar, identificando suas pistas e intenções. Como também, levantar hipóteses, fazer comparações, discordar, concordar, tirar conclusões. Ensinar o aluno a ter uma atitude ativa, co-responsável, proativa frente às leituras por ele feitas. Deixando claro

que, seus conhecimentos prévios somam na construção de significados. Esta é uma concepção que o docente deve ter para a boa formação do aluno-leitor e a fim de respeitar os diferentes horizontes formativos individuais.

A prioridade dada ao livro didático constitui outra sugestão de reflexão para o trabalho com a *leitura*. Segundo Sales (2011, p. 133), o livro didático não deve ser uma “palavra inquestionável” e o professor deve buscar outros meios quando este não satisfizer os objetivos a serem atingidos.

Nesse sentido, o professor precisa se desprender da determinação do livro didático e trabalhar a leitura em sala-de-aula, para além de apenas cumprir o cronograma de conteúdos. Quando, por exemplo, o docente identificar que os textos não são adequados e ou não oferecem pluralidade de leituras, deve ir em busca de outras propostas para ampliar o horizonte leitor e estimular a capacidade crítica dos discentes.

Ainda sobre o livro didático, outra reflexão para o ensino da *leitura* diz respeito aos exercícios de compreensão textual que exigem apenas a extração de informações do texto, remetendo à “cópia” e “raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto” (MARCUSCHI *apud* SALES, 2011, p. 135).

Contudo, Marcuschi (2008), reconhece que, em comparação às gerações anteriores de manuais didáticos, atualmente existe uma preocupação com estes livros, revelando mudanças positivas: “[...] já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Desse modo, não devemos enxergar o livro didático como entrave, mas colocá-lo na posição de auxílio acessível quando o professor precisar.

Outra orientação, para o ensino da leitura, diz respeito à relação do leitor com o texto, na medida em que há um limite para a compreensão e nem tudo é válido. Um limite que, segundo Marcuschi (2008), não é exatamente definido, mas que deixa a entender que, embora haja a possibilidade de muitas leituras para um mesmo texto, elas não são infinitas. Podem algumas estar erradas e desautorizadas, a depender da situação de interlocução.

Neste sentido, Koch e Elias (2008) contribuem abordando que a pluralidade de leituras e de sentidos para um mesmo texto, deve levar em consideração que os conhecimentos de cada leitor não são iguais. Além disso, destacam a importância dos diferentes lugares, valores e vivências. Diante disso, portanto, não é possível permitir ao

leitor fazer qualquer leitura “inventada”.

Marcuschi (2008) orienta que:

[...] Se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (MARCUSCHI, 2008, p. 256)

Ainda para o ensino da *leitura*, é crucial que o professor seja um leitor assíduo, cultive o hábito de ler, como forma de investimento à própria formação leitora. Inconcebível que o docente que ensina leitura, não tenha uma boa relação com um dos objetos de seu trabalho. Logo, como o docente irá suscitar nos alunos o gosto pela leitura, se ele próprio não experienciou isto?

É possível, que os discentes tomem impulso no discurso e na motivação pessoal do professor, para engajamento à responsabilidade de sua própria formação leitora, que deve ser buscada não somente enquanto aluno.

Nesse contexto, Sales (2011, p.139) comenta sobre a formação docente leitora, quando aponta que: “[...] a leitura deve integrar suas atividades pessoais e cotidianas [...], ao cultivá-la, ele estará garantindo condições necessárias para a formação do sujeito-leitor, na escola”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que aqui concluímos buscou mostrar como a Linguística Textual pode conceder um norte para o ensino/aprendizado da leitura, um olhar profundo e diferenciado. Com ela, a noção de *língua* deve ser apreendida de forma dinâmica e em usos reais, para além da gramática meramente formal, já que o texto e o discurso se dão em contextos situados e interativos.

Dessa forma, a *leitura* deve ser concebida de forma sociointeracional (por meio da relação entre autor-texto-leitor), num movimento em que o leitor é coautor, sujeito ativo que busca os implícitos, completa os sentidos produzidos a partir da materialidade textual. Entendemos, assim, que a *leitura* não é apenas a representação do código linguístico, mas que, para atingir a compreensão do que é lido, antes é preciso fazer levantamentos e usos de estratégias.

Assim, a presente pesquisa propôs apresentar algumas contribuições para o ensino da leitura, à luz da Teoria da Linguística Textual, partindo do suporte teórico de importantes autores deste campo de estudos (KOCH, 2004, 2011; MARCUSCHI, 2008).

A pesquisa buscou contribuir com a prática do docente. Entendemos que o professor, na condição de mediador e não de repassador, ensina o aluno a ser independente e proficiente enquanto leitor. Ao ensinar o aluno a ser leitor autônomo e crítico, a escola estará também formando cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e obrigações.

Diante dos desafios enfrentados pela crise da formação do sujeito-leitor na escola, as contribuições sugeridas são poucas, entretanto, pontuais. Assim, para iniciar um movimento em direção a mudanças na forma de ensinar a ler, seria importante: mudar a forma como a leitura é entendida, reavaliar o uso do livro didático, orientar para a produção de sentidos e o reconhecimento individual de que, para ensinar a ler, precisa-se investir também na formação pessoal.

Com isso, a pesquisa conclui que se faz necessário uma formação docente mais sensível e atenta às dificuldades do ensino da leitura. O trabalho aqui finalizado nos permite perceber algumas contribuições da Linguística Textual para a concretização dessa tarefa: a (re)avaliação da noção de língua e texto, o modo como a leitura deve ser concebida e quais estratégias podem ser suscitadas para a compreensão textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. F. *Leitura, compreensão de textos e formação docente*. In PEREIRA, R. C. M. (org.). *Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português, encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BONIFÁCIO, C.A.M; MACIEL. J. W.G. *Linguística Textual*. In ALDRIGUE, A. C. S.; LEITE, J. E. R. (Org.). *Linguagens: usos e reflexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *O texto na linguística textual*. In BATISTA, R. O. (Org). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAZZI, Pierluigi. *Ensinando inteligência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2014.

SALES. L.S. *O leitor, a leitura: Um caminho para a história do ensino da leitura*. In PEREIRA, R. C. M. (org.). *Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2017.