



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

OS OBJETIVOS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

MARINGÁ – PR
2007

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

OS OBJETIVOS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de Concentração: Estudos Lingüísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

**MARINGÁ – PR
2007**

MARILÚCIA DOS SANTOS DOMINGOS STRIQUER

OS OBJETIVOS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá –UEM
-Orientador-

Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá –UEM

Prof^o. Dr^o. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello
Universidade Estadual de Londrina –UEL

À Nossa Senhora Aparecida...
Que me cobriu com seu manto de amor,
me guardou na paz de seu olhar,
intercedeu por mim junto a Jesus.
À Ela que me deu a mão,
cuidou do meu coração,
da minha vida,
do meu destino,
do caminho,
cuidou de mim...
(Roberto Carlos)

AGRADECIMENTOS

À Nossa Senhora Aparecida, que me concedeu forças para a realização do meu objetivo.

Ao professor Drº. Renilson José Menegassi, pela seriedade, paciência e dedicação no ensino de como caminhar pela pesquisa; pela demonstração constante de confiança e pela orientação valiosa.

Aos professores Doutores Neiva Maria Jung e Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao meu marido Striquer, que muito mais do que acreditar, incentivou, ajudou, proporcionou que o desejo se tornasse realidade.

Ao meu filho, Giovanne, amor eterno, que em muitos momentos dividiu comigo, abriu mão de muitas coisas para mim.

A toda a minha família, que além de dar suporte necessário a todas as minhas ausências, sempre tiveram muito orgulho de mim.

Às amigas indispensáveis nesta caminhada e com certeza em muitas outras que ainda virão: Susilene, Fernanda e Débora.

Às diretoras da Escola Nova Geração: Miriam Cavenagui Sibila e Rosemeire Camargo Margoto Esvetes, exemplos de luta pela educação. Agradeço por toda a colaboração e pelo respeito a mim sempre dispensado.

As minhas eternas professoras Mariza Marques de Souza e Marilu Martens de Oliveira, pelo incentivo e consideração.

E a todos os amigos que contribuíram com palavras de encorajamento para o sucesso de mais esta etapa de minha vida.

RESUMO

Frente ao fato de que as práticas do ensino de leitura na escola se direcionam, principalmente, pelo livro didático, neste trabalho, realizamos um diagnóstico de quais são os objetivos oferecidos por este material para que o aluno leia os textos apresentados. Acreditamos, à luz de teorias consolidadas por Kleiman (1989, 2000), Geraldi (1991) e Solé (1998), que os objetivos de leitura se integram à competência do leitor e o que se pretende, com o ensino, é a formação de um leitor competente. Para tanto, elegemos os livros didáticos de 5ª série mais adotados pelas escolas da rede pública de ensino da região Norte do Paraná. Concebemos o ensino de leitura em uma perspectiva interacionista, defendida por autores como Kato (1990), Menegassi (1995), Dell'Isola (1996), Leffa (1999), Colomer & Camps (2002), pela qual se encaminha o leitor à seletividade e autonomia em suas leituras, características fundamentais de um leitor competente. A partir desta temática, amparados na Linguística Aplicada como eixo central de condução teórico-metodológico, além dos subsídios necessários retirados dos demais ramos das ciências da linguagem, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático, a fim de contribuir com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental. Assim, apresentamos uma pesquisa qualitativa-interpretativa sobre os livros que correspondem a uma participação de 44,47% dos mais utilizados na região citada, sendo eles: *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002) e *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004). Analisamos o suplemento destinado exclusivamente ao professor e as seções destinadas ao trabalho com a leitura do livro do aluno, as quais se dividem em três partes: os textos de abertura, os textos propriamente ditos e o Estudo do Texto. Os resultados das análises demonstram que, no Manual do Professor, não existe nenhuma orientação sobre como o docente poderia encaminhar o ensino de objetivos de leitura e nem tampouco se estabelecem objetivos para que o professor os repasse aos alunos. Já no livro do aluno, há um posicionamento implícito de um objetivo de leitura que se revela a partir do processo proposto. O processo é sempre o mesmo, para todo e qualquer texto, o que, por decorrência, padroniza a atividade de leitura como obrigatoriedade do contexto escolar. Os resultados apontam para a existência de um engessamento do processo de ensino de leitura, em que não existem formas de apresentação, mas sim, a apresentação implícita de um objetivo único.

Palavras-chave: leitura, livro didático, objetivos de leitura.

ABSTRACT

Since the teaching of reading practices in school are mainly concentrated on the textbook, current research diagnoses the aims proposed by the textbook so that the student may read the texts contained within. According to theories by Kleiman (1989, 2000), Geraldi (1991) and Solé (1998), reading aims are part and parcel to the reader's competence, whereas the role of teaching is the formation of the competent reader. Analysis focuses on textbooks which have been adopted by most government schools in the northern region of the state of Paraná, more precisely within the Regional Nucleus of Education of Jacarezinho, Paraná, Brazil. The teaching of reading has been analyzed from the interactivity point of view suggested by Kato (1990), Menegassi (1995), Dell'Isola (1996), Leffa (1999), Colomer & Camps (2002), by which the reader is led towards selectivity and autonomy in his/her reading, actually basic characteristics of the competent reader. Underpinned by Applied Linguistics as central axes for theoretical and methodological guidance and aided by props from other areas within language science, our general aim has been the investigation of types of presentation of reading aims found in the textbook so that we may contribute towards studies on the formation and the development of junior school readers. A qualitative and interpretative research has been undertaken on books which have been pinpointed as the most adopted by schools of the above-mentioned region. *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002) and *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004) have a 44.47% usage. The teacher's supplement section and the sections dedicated to the reading of the student's textbook were employed to analyze. These may be divided into three parts: the opening texts; the texts proper; studies on the text. Results show that no orientation exists in the teacher's textbook on how s/he may undertake the teaching of reading aims. No aims have been established so that the teacher may communicate them to the students. There is an implicit stance of reading aims in the student's textbook which manifests itself as from the suggested process. The latter does not vary and is the same for all and every text. Actually this fact models the reading activity as mandatory within the school context. Results show that a strait-jacket process exists in learning how to read. No presentation types actually exist but merely an implicit presentation with one sole objective.

Key words: reading; textbook; reading aims.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DA PESQUISA	19
1.1 Metodologia de investigação.....	19
1.2 Instrumento de pesquisa	20
1.3 Os livros didáticos escolhidos	21
CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO	25
2.1 O livro didático no cenário brasileiro	25
2.2 O Programa Nacional do Livro Didático.....	27
2.3 O livro didático de Língua Portuguesa.....	29
2.3.1 O livro didático de Língua Portuguesa – 2005	30
2.3.2 A avaliação do PNLD/2005 sobre o locus da pesquisa.....	32
2.4 Considerações gerais sobre o Livro Didático.....	34
CAPÍTULO 3 – A LEITURA	37
3.1 Concepções e perspectivas	37
3.1.1 A leitura na perspectiva do texto.....	38
3.1.2 A leitura na perspectiva do leitor	41
3.1.3 A leitura na perspectiva interacionista	43
3.2 A leitura no livro didático	49
3.2.1 O gênero do discurso no livro didático	51

3.2.2 O “Estudo do texto” no livro didático	56
3.3 Os objetivos de leitura	63
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	69
4.1 Os objetivos de leitura no Livro Didático	70
4.1.1 O Manual do Professor	70
4.1.2 O livro do aluno	74
4.1.2.1 Aspectos quantitativos dos textos	74
4.1.2.2 Aspectos qualitativos dos textos	82
4.1.3 Textos de abertura: atividades de ativação do conhecimento prévio	91
4.1.4 O “Estudo do texto”	96
4.1.4.1 Aspectos quantitativos das questões do Estudo do texto	96
4.1.4.2 Aspectos qualitativos das questões do Estudo do texto	98
4.1.4.3 A estrutura do Estudo do texto	110
4.2 O que revelaram as análises	117
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS	135
Anexo 1.....	136
Anexo 2.....	137
Anexo 3.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros didáticos mais utilizados por número de escolas

Tabela 2 - Porcentagem média de adequação das coleções nos domínios avaliados

Tabela 3 - “Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP” de Marcuschi (2001b, p. 52 e 53)

Tabela 4 - Tabela dos textos principais na obra de Sarmento (2002)

Tabela 5 - Demais textos da obra de Sarmento (2002)

Tabela 6 - Tabela dos textos principais na obra de Faraco & Moura (2004)

Tabela 7 - Demais textos da obra de Faraco & Moura (2004)

Tabela 8 - Tabela geral de textos e diversidade de gêneros em cada LD

Tabela 9 – Classificação dos gêneros na obra de Sarmento (2002)

Tabela 10 – Classificação dos gêneros na obra de Faraco & Moura (2004)

Tabela 11 - Tabela geral das questões do Estudo do Texto

Tabela 12 - Tabela das tipologias de questões por seção no LD 1

Tabela 13 – Tabela das tipologias de questões por seção no LD 2

LISTA DE ABREVIATURAS

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

INL: Instituto Nacional do Livro

LD: livro didático

LD 1: *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002)

LD 2: *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDP: livro didático de Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NRE: Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho-PR

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SEED: Secretaria Estadual de Educação

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da competência de leitura do brasileiro, tanto daquele presente no contexto escolar, como daquele que por lá já passou, encontram respaldo em resultados negativos de exames como o SAEB¹ (Sistema Nacional de Avaliação de Alunos). Os resultados da última avaliação em 2003, divulgada em 2004, sobre as séries finais de ciclos, demonstram que, dos alunos avaliados de 4ª série do Ensino Fundamental, apenas 4,8% realizam uma leitura com nível de compreensão adequado à série, podendo ser considerados leitores competentes. Os demais, 95,2% dos alunos, são considerados leitores não competentes por não atingirem o percentual mínimo exigido de compreensão na leitura de um texto correspondente à série que cursam, dividindo-se em três grupos distintos: leitores intermediários – 39,7%, aqueles que desenvolvem algumas habilidades de leitura, porém incompatíveis com o ciclo escolar que se encontram; leitores críticos – 36,7 %, aqueles que lêem de forma não condizente com a série que se encontram; leitores muito críticos – 18,7%, aqueles que não desenvolveram habilidades de leitura mínimas convergentes com os quatro anos de escolarização².

Vale destacarmos que, apesar de a maioria dos alunos se localizar no grupo intermediário, entre os considerados leitores competentes e os não competentes, o percentual de leitores críticos e muito críticos, somando-se os dois níveis mais negativos, representa mais de cinquenta por cento do total de alunos avaliados, ou seja, revela a pesquisa do SAEB que a maioria dos alunos desenvolveu, durante os anos anteriores à escolarização, habilidades muito elementares de leitura, tanto para a série que estão cursando, quanto para a continuação dos estudos.

Pesquisas de cunho sociológico, como a que mede o Alfabetismo Funcional, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (organização sem fins lucrativos criada pelo IBOPE para

¹ O SAEB, a partir de 2005, passou a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A proposta do ANEB é manter os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuados até agora pelo SAEB. E, apesar da primeira avaliação do ABEB 2005 ter ocorrido no período de 7 a 11 de novembro de 2005, nenhum resultado ainda foi divulgado. Mais detalhes a respeito dos resultados da pesquisa do SAEB de 2003 podem ser encontradas no site: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>.

² O SAEB utiliza-se da denominação “crítico” e “muito crítico” como representação dos estudantes que atingem patamares de muito pouco aprendizado na construção de competências da língua.

desenvolver e executar projetos na área de Educação), também apontam, entre outros itens, o baixo nível de leitura dos brasileiros. Os resultados da última pesquisa, em 2005³, revelam que, apesar de 93% da população brasileira ser alfabetizada, há uma divisão deste percentual em três grupos distintos, no que se refere à capacidade leitora dos indivíduos alfabetizados: 30% são denominados alfabetizados em nível rudimentar, eles conseguem apenas localizar, em suas leituras, informações bem simples e explícitas no texto; 38% são os alfabetizados em nível básico, que são os que localizam uma informação no texto a partir de pequenas inferências; os 25% restantes são os alfabetizados em nível pleno. Estes realizam suas leituras, relacionando informações, comparando textos, identificando fontes.

Todos estes números revelam-se como preocupação constante entre nós, professores, participantes diretos do ensino da leitura. Por isso, por vezes, refletimos sobre conceitos, métodos, instrumentos, na busca de mudanças para as nossas práticas de ensino de leitura, principalmente frente a nossa realidade, a 5ª série do Ensino Fundamental, a qual recebe os alunos da 4ª série indicados pelas pesquisas do SAEB e, por conseqüência, tem sua parcela de responsabilidade sobre o indivíduo leitor pesquisado pelo Instituto Paulo Montenegro. Além disto, sobre a 5ª série, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (BRASIL, 1998, p. 70).

Norteados então por estes preceitos e frente ao fato de que as práticas do ensino de leitura na escola se direcionam, principalmente, pelo livro didático, conforme revelam os estudos de Silva (1998) e de Britto (1998) e até mesmo pelo senso comum, o qual julga que livro cumprido é igual a conteúdo ensinado, é que elegemos o livro didático (LD) da 5ª série como *locus* de nossa pesquisa, buscando conhecer como o ensino da leitura está sendo proposto por esse material. Contudo, este nosso interesse pelo ensino de leitura no livro didático não nos é exclusivo, vários estudiosos têm desenvolvido pesquisas nos mais diversos e diferentes pontos de observação sobre a relação entre o ensino de leitura e o LD. Enquanto alguns se concentram em estudar as concepções teóricas anunciadas em contraponto às práticas oferecidas por esse material, outros buscam compreender especificamente as

³ Mais informações e detalhes sobre o alfabetismo funcional no Brasil e os resultados da última pesquisa estão disponíveis no site: www.ipm.org.br/an_ind_inaf_2.php.

atividades reservadas para o ensino de leitura; também há aqueles que se preocupam em revelar a caracterização da prática docente frente ao livro didático.

No artigo “Teoria e prática no ensino da leitura”, Witzel (2002) relata os resultados da observação realizada em aula de leitura em uma turma de 5ª série do ensino fundamental, pertencente a uma escola da rede pública de ensino da região Centro-Oeste do Estado do Paraná. O objetivo principal do estudo foi investigar se a concepção interacionista de língua e de leitura subjaz à prática docente, pois é esta a concepção defendida pela pesquisadora. O foco principal da observação é o modo como o professor conduz uma aula de leitura, mediada pelo livro didático *A Palavra é Sua*⁴ (LUFT & CORREA, 1996). Os resultados apontam uma prática pautada por uma concepção de leitura entendida como uma mera decodificação do material escrito. O encaminhamento do professor é um ritual didático-pedagógico: primeiro pede aos alunos que abram o livro; depois, solicita uma leitura silenciosa do texto; na seqüência, respeita fielmente o determinado pelo livro: parte para as questões do estudo do texto, cujas perguntas requerem apenas respostas literalmente presentes no texto. Witzel, dessa forma, constatou que, embora se reconheçam avanços teóricos com relação ao ensino da língua, ainda há muito que se alterar na prática escolar, uma vez que os alunos não refletem sobre o que leram e, por isso, não são capazes de posicionar-se criticamente acerca do texto abordado.

Um outro estudo realizado mais especificamente sobre o livro didático é o artigo “Concepções de leitura e sua influência nos livros didáticos de Português”, de Bezerra (1999). Pautada na afirmação que a concepção influencia a forma como é trabalhada a leitura nesse tipo de material, a autora realizou uma pesquisa com os LDs mais utilizados pelas escolas de Campina Grande (Paraíba), nas décadas de 70, 80 e 90, escolhendo duas coleções do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries) de cada década, com o objetivo de verificar a relação da teoria proposta com a prática apresentada nas atividades de leitura. A pesquisadora comparou a seleção dos textos e o tipo de perguntas da seção “Estudo do texto” com a proposta apresentada no manual do professor pelos autores dos livros didáticos de Português. O resultado demonstrou que os conceitos de leitura advindos das teorias interacionista e, principalmente, sócio-políticas, foram incorporados muito mais no discurso dos livros didáticos de Português do que nas propostas práticas de leitura apresentadas. Percebe-se claramente uma contradição entre o que o texto de “apresentação da obra” informa e o que

⁴ LUFT.C.P. & CORREA, M.H. *A palavra é sua*. São Paulo: Scipione, 1996.

vem proposto nas unidades dos manuais didáticos. Apesar dos avanços teóricos, ainda é a decodificação que se faz presente na maioria dos livros didáticos de Português.

No mesmo sentido, teoria e prática são estudadas por Conceição (2005), no artigo “A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática”. Com o objetivo de observar se as obras, ao promoverem revisões em suas versões, se preocupam em melhorar a qualidade da leitura em sala de aula, analisa a coleção de 5ª a 8ª séries do livro didático *Português em outras palavras*⁵ (GONÇALVES & RIOS, 1997 e 2000). Material que, em 2000, foi revisado frente à sua versão de 1997. A constatação foi que, enquanto a parte teórica relaciona-se às orientações dos PCNs, a prática orienta-se por uma concepção tradicional de leitura, isto é, a preocupação maior foi adequar a teoria, o que provocou uma dicotomia entre o discurso teórico e as atividades práticas.

Valiosa também é a contribuição da dissertação de mestrado “Concepções de leitura e compreensão de textos em livro didático de Língua Portuguesa”, de Monteiro (2001). A pesquisadora investigou as concepções de leitura subjacentes aos exercícios de compreensão de texto nos livros mais utilizados nas escolas públicas do Rio Grande do Norte. O resultado revelou que, nesses exercícios, predominam as perguntas objetivas, as quais não contribuem para o desenvolvimento reflexivo do aluno, sendo a concepção estruturalista a que prevalece. Igualmente, citamos a dissertação de mestrado “Reflexões sobre a atividade de leitura no livro didático no Ensino Médio”, de Fidelis (2002). As questões do estudo do texto dos LDs de escolas públicas do município de Alfenas-MG foram investigadas com a finalidade de verificar se contribuem para a produção dos sentidos dos textos. A conclusão é negativa, isto é, elas são exercícios mecânicos de identificação de informações explícitas no texto.

Por fim, apresentamos o artigo “O ensino de leitura via livro didático”, no qual Martins (2001), com o objetivo de investigar como se dá o ensino de leitura nesse material e se as atividades de produção de textos e de leitura estão sendo trabalhadas de forma interligada, como propõe os PCNs, analisa o LD de 8ª série *Português Através de Textos*⁶ (SOARES, 1998). Os resultados constataam que as propostas de leitura e produção de texto são trabalhadas de forma interligada. No entanto, sobre o ensino de leitura, conclui que as atividades são superficiais; não proporcionam a reflexão do aluno. Porém, para a pesquisadora, se o professor tiver uma concepção sócio-interacionista de linguagem, ele poderá orientar momentos de discussão, a partir de atividades, estabelecendo uma verdadeira relação dialógica entre alunos e professor, colaborando assim para a constituição do leitor.

⁵ GONÇALVES, M.S. & RIOS, R. *Português em outras palavras*. São Paulo: Scipione, 1997 e 2000.

⁶ SOARES, M. *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1998.

Assim, Martins não toma como dispensável o material didático em si, pois, segundo ela, pelo contexto educacional atual, o LD é um mal necessário, mas ao fazer seu uso, o professor deve tê-lo apenas como um subsídio a mais a seu alcance.

Frente aos artigos e dissertações aqui citados, compreendemos que é expressivo o número de estudos que abordam questões acerca do ensino de leitura e do livro didático, porém, é interessante notar que não se encontrou trabalho que se propusesse a investigar especificamente o ensino de objetivos de leitura no livro didático, estudo que realizamos, amparados à luz de teorias consolidadas por Kleiman (1989, 2000), Geraldi (1991) e Solé (1998) e respaldados pelos PCNs, os quais destacam a importância dos objetivos, entre outros fatores, em sua definição do que é leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Desta forma, observa-se a importância dos objetivos de leitura, pois eles integram-se à competência do leitor, e o que se pretende, enfim, com o ensino, é a formação de um leitor competente. Com esta afirmação, deixamos claro que concebemos o ensino de leitura em uma perspectiva interacionista, defendida por autores como Kato (1985), Smith (1989), Colomer & Camps (2002), pela qual se encaminha o leitor à seletividade e autonomia em suas leituras, características fundamentais de um leitor competente.

Oferecer ao aluno um objetivo para que leia um texto é proporcionar que saiba por que está lendo, permitindo que a leitura não ocorra apenas pela institucionalização da obrigação de ler na escola, mas que tenha sentido para a sua vida. O porquê ler relaciona-se profundamente em informar ao aluno o que aquela leitura, daquele determinado gênero de texto pode proporcionar-lhe como participante da sociedade em que vive, contribuindo para que possa reconhecer suas preferências ou necessidades de leitura e principalmente formar um leitor competente, como conceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 54): “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”.

Além do atendimento à necessidade, os PCNs destacam ainda outras habilidades esperadas dos alunos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, relativas à leitura de textos escritos:

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- . saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- . compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (BRASIL, 1998, p. 50-51).

Logo, o aluno deve ser levado a compreender que a leitura de um texto é ora um dever, ora uma necessidade, ora um prazer, isto é, para que o aluno seja ensinado a ser leitor, as atividades propostas devem ensiná-lo a ler textos com objetivos diferentes. Assim, respaldados nos estudos de Kleiman (2002), afirmamos que alcançar essas habilidades só ocorre quando o leitor tem objetivos para suas leituras. Desta forma, ao refletirmos sobre estas teorias a respeito de objetivos de leitura, em conjunto com os resultados negativos de exames como o SAEB, de pesquisa sobre o Alfabetismo Funcional e de artigos sobre o ensino da leitura, e, principalmente, sobre nossa própria realidade enquanto professoras que utilizam o livro didático como material pedagógico no ensino de Língua Portuguesa, na 5ª série do Ensino Fundamental, nasceu a preocupação de sabermos se os livros didáticos utilizados, na prática de ensino e aprendizagem de leitura, na região que atuamos profissionalmente, estão formando e desenvolvendo leitores competentes ou apenas contribuindo para a continuidade do quadro já aqui revelado.

Esta preocupação tomou ainda mais força nas discussões realizadas no grupo de pesquisa do qual participamos, “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), no qual, entre outros interesses temáticos, a leitura está inserida. Assim, nossa pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: “Quais são os objetivos oferecidos pelo livro didático para que o aluno leia os textos apresentados?”.

Para que pudéssemos responder a essa pergunta, elegemos, então, os livros didáticos de língua portuguesa de 5ª série do Ensino Fundamental, sobre os quais a nossa pesquisa delimita como objetivo geral:

Investigar as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático, a fim de contribuir com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento do leitor no ensino fundamental.

Arelados a este objetivo geral, propomo-nos a outros três específicos:

- Verificar as posições em que se apresentam os objetivos de leitura no livro didático;
- Identificar e classificar os objetivos de leitura oferecidos pelo livro didático;
- Definir como o livro didático leva à formação e o desenvolvimento do leitor a partir dos seus objetivos investigados.

Para alcançarmos os objetivos propostos, vários percursos foram realizados em nossa pesquisa, os quais apresentamos, nesta dissertação, em capítulos, para melhor situar o nosso leitor, o qual convidamos para acompanhar nossas reflexões e constatações.

No Capítulo 1 estão os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e a exposição dos critérios de definição dos instrumentos de investigação. O Capítulo 2 aborda o conceito de livro didático, sua avaliação e distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático, incluindo-se ainda alguns apontamentos sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) e opiniões a respeito da adoção deste material no cenário atual. O Capítulo 3 expõe toda a teoria que fundamenta a pesquisa. Já o Capítulo 4 é o capítulo das análises realizadas sobre os dois LDs, no que se refere ao Manual do Professor, onde os objetivos podem ser oferecidos ao professor para que ele oriente os alunos, e, no que se refere a todas as atividades de leitura constantes do livro do aluno, ou seja, os textos de abertura, os textos principais propriamente ditos e o Estudo do Texto. Lugares estes onde os objetivos podem ser estabelecidos diretamente para o aluno. Por fim, estão nossas conclusões a partir dos objetivos que propomos para este trabalho.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia empregada na pesquisa e expor como foi definido o instrumento de investigação.

1.1 Metodologia de investigação

A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa se configura como qualitativa-interpretativa (MASON, 1996) com base diagnóstica-teórica, uma vez que, como pesquisadores, assumimos uma postura de interpretadores da realidade e buscamos “explicar um dado fenômeno do mundo e não de nossa imaginação” (MARCUSCHI, 2001a, p. 26). Segundo Vasconcelos (2002), as pesquisas qualitativas na área da educação, por envolverem a sala de aula, o livro didático e a interação entre professor-aluno, podem proporcionar novas percepções da educação, possibilitando responder a questões como: “o que está ocorrendo aqui e agora?”. Assim, esta pesquisa busca interpretar a realidade e “explicar” como o livro didático se constitui em um instrumento de trabalho para o ensino e a aprendizagem da língua materna na sala de aula, mais especificamente, para a formação e o desenvolvimento do leitor no ensino fundamental.

Segundo Flick (2004, p. 21), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário”. Dessa forma, sendo o livro didático o objeto de estudo, o método será a análise documental ou, segundo denominação de Triviños (1987, p. 159-160), “método de análise de conteúdo”, que se define em “um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo ‘das mensagens’”, privilegiadas em sua forma escrita, por se constituírem de uma estabilidade que oportuniza ao pesquisador voltar a elas todas as vezes que desejar ou precisar. Exatamente como se configura o livro didático, mensagem escrita a qual podemos analisar e retomar quantas vezes for necessário.

1.2 Instrumentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optamos pelo estudo dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo esta série o início de um novo ciclo na formação fundamental do aluno, que tem pela frente um novo sistema de ensino. Além disso, a maioria dos alunos vive uma mudança pessoal significativa, saindo da infância para a pré-adolescência, o que justifica ainda mais um ensino para a “autonomia de leitura”.

Na escolha dos manuais didáticos, elegemos os mais adotados pelas escolas da rede pública de ensino, da região Norte do Paraná, do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho-PR (NRE), que compreende doze cidades, das quais Andirá, cidade em que atuamos profissionalmente, é integrante. Para a definição dos livros mais utilizados, primeiramente, solicitamos uma listagem ao NRE sobre os livros adotados nas escolas para os anos letivos de 2005/2006/2007. Este triênio representa os livros escolhidos na última seleção (2004), e referem-se aos utilizados no momento da nossa pesquisa. Porém, como o NRE, mesmo sendo o responsável pela distribuição e controle dos livros didáticos, não possuía a informação de quais livros foram adotados pelas escolas de sua abrangência, ele apenas pôde nos fornecer uma relação de todas as escolas, com os respectivos telefones, para que realizássemos pessoalmente o levantamento desejado. Assim, a partir da relação apresentada no Anexo 1, telefonamos para todas as vinte e sete escolas regulares de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do NRE. O levantamento resultou em um total de onze diferentes coleções adotadas (ANEXO 2).

De posse das informações, realizamos uma tabela quantitativa das coleções mais utilizadas por número de escolas:

Tabela 1 - Livros didáticos mais utilizados por número de escolas

LIVRO DIDÁTICO	NÚMERO DE ESCOLAS	% DO TOTAL	% ACUMULATIVO
Português: leitura, produção e gramática	7	25,92	25,92
Linguagem Nova	5	18,55	44,47
Entre palavras – edição renovada	4	14,83	59,30
A palavra é sua	2	7,40	66,70
Encontro e reencontro em língua portuguesa	2	7,40	74,10
Português Linguagens	2	7,40	81,50
ALETE	1	3,70	85,20
Artes e Manhas	1	3,70	88,90
Linguagem no século XXI	1	3,70	92,60
Palavras	1	3,70	96,30
Português para todos	1	3,70	100
TOTAL	27	100 %	100%

Pela Tabela 1 chegamos aos livros que correspondem a uma participação de 44,47 % dos mais utilizados, o que consideramos um percentual muito significativo para investigação. São eles:

- SARMENTO, Leila Lauar. *Português: leitura, produção e gramática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Linguagem Nova*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2004.

O próximo passo foi solicitar às respectivas editoras os exemplares, da mesma edição empregada nas escolas, os quais foram prontamente doados. Sobre eles, que formam então nosso *locus* de pesquisa, foi preciso conhecer os aspectos composicionais, para que o recorte das partes a serem analisadas, o *corpus*, pudesse ser definido. Na seqüência, apresentamos, de forma sintética, a composição dos dois livros didáticos.

1.3 Os livros didáticos escolhidos

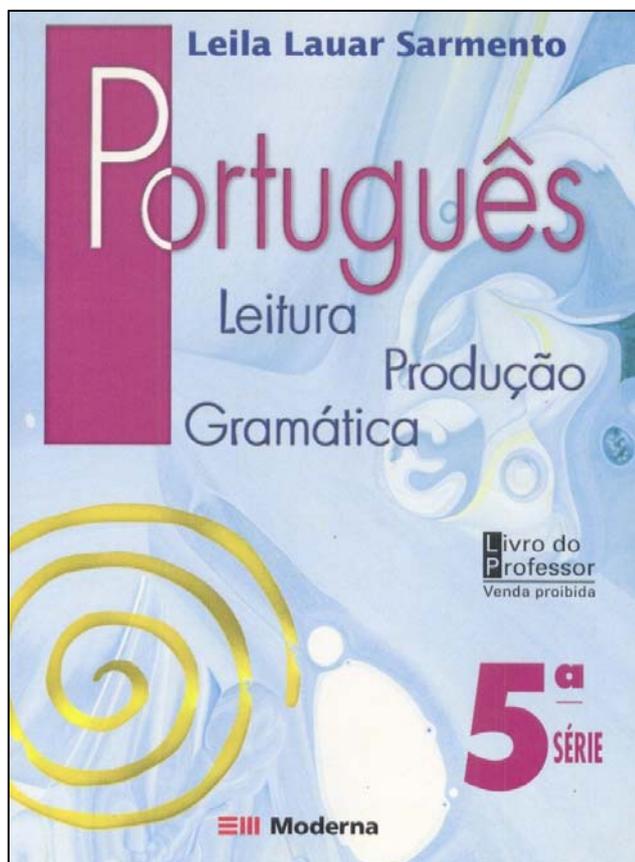
O livro *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002) é composto de quatro unidades temáticas, sendo elas: Unidade I: Descobrimos a natureza; Unidade II: A comunicação; Unidade III: Crianças levantam bandeiras; Unidade IV: Escola e aprendizagem. Cada unidade está subdividida em dois capítulos, que se estruturam em subtemas. Em cada um dos capítulos, são apresentados, geralmente, quatro textos que se distribuem em seções, perfazendo um total geral de trinta e dois textos destinados ao trabalho com a leitura, em todo o livro.

Antes dos textos principais, são oferecidos textos de abertura, que são pequenos textos introdutórios para que o professor encaminhe o trabalho de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Após, os textos recebem exercícios de questionamento sobre a compreensão leitora, apresentados também em seções. Geralmente, são seis seções, com funções diferenciadas, que estudam os textos.

Cada unidade tem ainda seções que trabalham com a produção textual, com a gramática da língua, com propostas de pesquisa, sugestões de livros e filmes e oferta de informações complementares a respeito do tema abordado. Em uma delas ainda é proposto o trabalho com a intertextualidade e com as variações lingüísticas. A avaliação realizada sobre

este material pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentamos na seção 2.3.2.

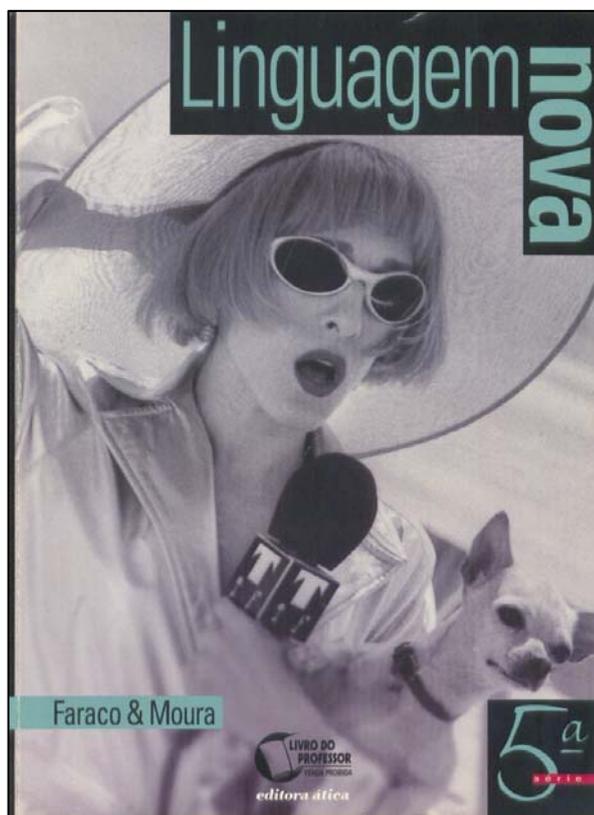
Apresentação da capa da obra de Sarmento (2002):



No que se refere ao livro *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004), são quatorze unidades temáticas: Unidade 1: Dom Quixote; Unidade 2: o medo; Unidade 3: os bruxos; Unidade 4: estações do ano; Unidade 5: os índios; Unidade 6: a poesia; Unidade 7: o trabalho infantil; Unidade 8: a relação homem e animal; Unidade 9: o folclore; Unidade 10: a preservação da natureza; Unidade 11: a televisão; Unidade 12: a literatura de cordel; Unidade 13: a arqueologia; Unidade 14: a profissão de professor.

As quatorze unidades apresentam, em seções, dois a três textos para o trabalho com a leitura, totalizando cinquenta e um textos. Neste material, também, geralmente, os textos principais recebem: aberturas para o trabalho com a ativação dos conhecimentos prévios e questões de estudo do texto; as unidades são constituídas de seções que estudam o vocabulário, a gramática, a produção textual e as sugestões de atividades complementares. O material inclui ainda uma seção suplementar com propostas de atividades com jornal, rádio, televisão e internet.

Apresentação da capa da obra de Faraco & Moura (2004):



Como ambos os livros são exemplares do “Livro do Professor”, eles apresentam o suplemento “Manual do Professor”.

Enfim, conhecida a composição dos materiais, decidimos por analisar o suplemento destinado exclusivamente ao professor e as seções destinadas ao trabalho com a leitura do livro do aluno. Esta delimitação justifica-se baseada em algumas hipóteses construídas na reflexão das teorias que embasam a presente pesquisa, expostas no próximo capítulo: 1ª) os objetivos de leitura podem estar presentes apenas para o professor, no manual, para que ele proponha atividades motivadoras, uma vez que, conforme Solé (1998), oferecer objetivos para a leitura de um texto integra-se a um trabalho de motivação; 2ª) eles podem ser oferecidos para o aluno nas atividades anteriores à leitura propriamente dita, pois assim o aluno partiria para a leitura sabendo por que e para quem ler aquele texto (GERALDI, 1991); 3ª) os objetivos podem estar posicionados nas atividades de compreensão e interpretação do texto, uma vez que, de acordo com Kleiman (2000), se relacionam a gêneros textuais, o que geralmente é trabalhado pelo material didático na seção: “Estudo do texto”.

Logo, a partir das considerações de Marcuschi (2001a, p. 38), no artigo “Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo”, no qual afirma

que as investigações de uma pesquisa qualitativa “não visam em primeiro lugar a produzir soluções para certos problemas, mas a explicar ou entender esses problemas”, o objetivo é investigar as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático, compreendendo que todas as unidades dos dois livros, definidos como sendo os mais utilizados pelas escolas do NRE de Jacarezinho-PR, devam ser analisadas, pois dessa forma poderemos “explicar ou entender”, de uma maneira ampla, quais são os objetivos de leitura oferecidos pelo livro didático, quais as posições em que eles se apresentam e de que forma ele contribui para a formação e o desenvolvimento do leitor a partir dos objetivos de leitura investigados.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, *locus* de investigação deste trabalho, é um assunto bastante abrangente, provocando vasto campo de estudo, discussões e críticas a respeito, as quais, por vezes, se dividem radicalmente entre o paradoxo “o bem e o mal” ou, por vezes, compreende-se que é um “mal necessário” (SILVA, 1998, p. 43). Portanto, neste capítulo realizamos uma contextualização do livro didático.

Iniciamos discorrendo sobre seu estabelecimento no cenário brasileiro, concentrando-nos nos aspectos que foram exigindo sua presença no sistema escolar. Abordamos também como ocorre sua avaliação e distribuição. E, por delimitarmos nossa análise especificamente sobre o livro didático de Língua Portuguesa (LDP), alguns apontamentos sobre ele se fazem necessários, como também sobre o LDP 2005 e sobre os que formam o *locus* da nossa pesquisa. Em um último momento, apresentamos uma exposição de diferentes opiniões sobre a adoção do LD, com o intuito de nos posicionarmos claramente frente a ele.

2.1 O livro didático no cenário brasileiro

A primeira definição sobre livro didático pode ser encontrada no Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938:

Art. 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

Parágrafo 1º - Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

Parágrafo 2º - Livros de leitura de classes são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BOBBIO, 1939, *apud* YANO, 2005, p. 49).

Embora esse decreto date da década de 30, do século XX, não é o marco inicial do LD no Brasil, pois, conforme Soares (1996), ele já era utilizado nas escolas brasileiras desde o século XIX; no entanto, oficialmente, foi na década de 30 que se estabeleceu o seu conceito, que é ser um livro que contém as matérias a serem ensinadas e aprendidas na escola.

Desta forma, com medidas governamentais, como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão oficializado também pelo decreto 1006/38 com a proposta de regulamentar a produção e distribuição desses livros, foi que, a partir da década de 1930, o LD começou a se firmar no contexto escolar. Contudo, foi por volta de 1960 que ele efetivamente tomou força, por diversos motivos, um deles sócio-político. Depois da revolução de 1964, o governo brasileiro, com o objetivo de viabilizar recursos para a área de educação, assinou com o governo americano o acordo MEC-USAID⁷, em 1966. A finalidade do acordo era distribuir gratuitamente 51 milhões de livros, em um período de três anos. Isto é, cada vez mais o livro didático tornava-se presente nas escolas brasileiras.

Os anos 70 também foram bastante significativos para a expansão do LD no contexto escolar. Matencio (2000, p. 78) afirma que, com a “democratização da rede pública”, ocorrida naquela década, para que a escola recebesse um número significativo de alunos provenientes de classes sociais de baixa renda, foi necessária a formação de novos professores que atendessem a essa demanda. Essa formação ocorreu com a oferta de cursos rápidos, contribuindo, junto com outros motivos, para que o LD se tornasse cada vez mais o grande guia do trabalho pedagógico dos professores. Assim, passa a caber ao professor “incapacitado” e “despreparado”, pela formação que lhe foi oferecida, aceitar não só os conteúdos prontos trazidos pelos livros didáticos, mas também a forma de apresentar e conduzir os conteúdos e até mesmo os objetivos de seu próprio trabalho, que é o que se vê ainda hoje determinado no Manual do Professor dos materiais didáticos.

Mencionamos ainda que não foi apenas da construção que a política educacional excluiu o professor, mas, da mesma forma, da escolha do material a ser utilizado, visto que a responsabilidade em examinar, avaliar e autorizar os livros didáticos centralizou-se, historicamente, em órgãos governamentais, sobre os quais, destacamos o fato de todos serem, até a década de 90, compostos por profissionais da área técnica e de assessoria governamental e por isso, segundo sustenta Witzel (2002a), esses profissionais, não tendo, muitas vezes, nenhuma formação ou afinidade com a área de educação, suas preocupações centravam-se

⁷ MEC/USAID- “Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro. Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. [...] A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo” (MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>>. Acesso em: 6 de junho de 2006).

mais em problemas sociais e políticos do que no desenvolvimento educacional propriamente dito.

O primeiro órgão responsável foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, como já exposto; depois a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966; o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1971; a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1976; e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), já no início da década de 80.

Entretanto, chegou um momento em que o livro didático tornou-se efetivamente parte do cenário educacional brasileiro, o que exigiu uma política governamental de regulamentação mais abrangente, devido à qualidade dos livros não acompanharem a demanda da quantidade colocada no mercado, portanto, foi necessária a definição de princípios e critérios para a elaboração e avaliação dos materiais. Criou-se assim, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995, que pode ser considerado um novo marco na história do LD, principalmente por ter oportunizado ao professor participar do processo de seleção do livro a ser adotado. Por esse motivo e, principalmente, pelo PNLD ser o responsável, ainda hoje, pela avaliação e distribuição dos LDs adotados pelas escolas da rede pública de ensino, inclusive daqueles que são analisados em nossa pesquisa, abordamos algumas questões mais específicas relacionadas ao PNLD na próxima seção.

2.2 O Programa Nacional do Livro Didático

Criado em 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se instalou definitivamente no cenário de avaliação e distribuição dos livros didáticos em 1997, após ter passado por reformulações, tais como: a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela captação de recursos e aquisição do livro didático para o sistema público; o estabelecimento de um processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, em que se passou a discutir a qualidade dos livros adquiridos; a ampliação da aquisição pelo MEC de livros didáticos para todas as disciplinas e para todas as séries do Ensino Fundamental.

Assim, a partir de 1997, todos os livros a serem adquiridos pelo FNDE e repassados às escolas da rede pública de ensino do Brasil são submetidos a um processo de análise e avaliação realizado pelo PNLD. A avaliação é realizada por comissões formadas por áreas de

conhecimento, composta por professores com experiência nos três níveis de ensino⁸. Ela acontece de três em três anos, a fim de assegurar a qualidade dos livros distribuídos.

A primeira avaliação do PNLD analisou os livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, e gerou uma classificação em quatro grandes categorias, as quais foram divulgadas pelo Guia de Livros Didáticos⁹, o qual tem como finalidade apresentar os resultados e os critérios pelos quais os livros são avaliados pelo PNLD. As categorias estabelecidas na primeira avaliação foram:

- *Excluídos* – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- *Não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- *Recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- *Recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área. (BATISTA, 2003, p. 31).

O primeiro Guia foi publicado em 1997 e até hoje cumpre a função de divulgador dos resultados e critérios de avaliação utilizados pelo PNLD, como também é o instrumento de apoio para que os professores escolham o livro a ser adotado. Entretanto, com o passar dos anos, sofreu algumas reformulações. Logo, em sua segunda edição, foi alterada a convenção gráfica da classificação recebida pelos livros para: ***Recomendados com distinção; **Recomendados; *Recomendados com ressalvas.

Em 1999, o PNLD passou a analisar também os livros da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Desta forma, criou-se o Guia de Livro Didático de 5ª a 8ª séries.

Sobre o atual Guia, o de 2005, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, que expõe os resultados da avaliação dos livros didáticos analisados pelo PNLD/2005, portanto, dos livros analisados em nossa pesquisa, é importante destacarmos que ele sofreu reformulações. Foram retiradas as menções anteriores adotadas para classificação, categorizando as obras em:

⁸ Níveis de ensino referem-se à Educação Infantil, Educação Fundamental – 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

⁹ As informações gerais sobre o Guia do Livro Didático estão disponíveis em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a>.

“Aprovadas” e “Não aprovadas”. E, em substituição às estrelas ou menções diferenciadas, são apresentadas resenhas, cuja função é informar sobre possíveis ressalvas ou restrições que possam sofrer as obras analisadas.

No PNLD/2005 foram avaliadas cento e vinte e nove coleções, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dessas, noventa e duas coleções foram classificadas como “Aprovadas” e trinta e sete coleções como “Não aprovadas”.

Desde sua criação, o PNLD vem contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino no país, porém, concordamos com as afirmações de Batista (2003) que entende que o PNLD, não explicitando sua concepção do que vem a ser o livro didático, reafirma o conceito estabelecido já em 1930, que é o de encarregar-se de trazer as matérias a serem ensinadas e aprendidas na escola. E mais, agrega o conceito de 1960, de direcionador da pedagogia da sala de aula. Assim, diante das propostas atuais de ensino, encontradas nos PCNS (BRASIL, 1997), em que professor e aluno devem interagir e a partir da interação, da troca de experiências, construir conhecimentos, para que o aluno integre-se ao mundo através de suas opiniões, participando da sociedade como um cidadão, o que o PNLD realiza é a cristalização de conceitos tradicionais e ultrapassados e acima de tudo divergentes dos documentos oficiais nacionais, os PCNs. Batista (2003) não só critica, mas apresenta uma proposta para que o PNLD se concilie de forma mais significativa aos PCNs. Segundo ele, “é necessário ampliar a concepção de livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se diversifique e se enriqueça” (BATISTA, 2003, p. 49).

Passamos a descrever, na seqüência, especificamente, o LD de Língua Portuguesa.

2.3 O livro didático de Língua Portuguesa

Ao voltarmos ao conceito estabelecido pelo decreto 1006/38, de que o livro didático são os “compêndios e os livros de leitura de classe”, observamos que há uma delimitação de que o LD não se constitui de textos para leitura, porque a leitura é para ser realizada nos livros de leitura de classe. Assim, até por volta de 1960, conforme aborda Fregonesi (1997), eram dois os tipos de materiais para o ensino de Língua Portuguesa: a antologia e a gramática. “A antologia resumia-se numa coletânea de textos. Sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade” (FREGONESI, 1997, p. 128).

Vale mencionarmos que os textos participantes das antologias eram rigidamente controlados pelo governo. Em 1942, criou-se até a Portaria Ministerial n°. 170 para tratar dos assuntos dos textos de leitura, ou seja, lia-se o que o governo acreditava ser importante e adequado ler na escola. O fim desse controle rígido, bem como a junção dos dois materiais, antologia e gramática, culminando no modelo que temos hoje, ocorreu apenas na década de 60 (FREGONESI, 1997). Contudo, foi somente na década de 90 que o LD de Língua Portuguesa começou a mudar significativamente. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n°. 9394/96¹⁰, como também com a criação dos PCNs, em 1997, o texto passa a ser o cerne de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa. A leitura, a produção de texto e a análise lingüística passam a ser vistas como fundamentais para o trabalho com a Língua Portuguesa. Isto tudo é o que deve orientar o autor do livro didático de Língua Portuguesa na produção e seleção de atividades destinadas ao ensino e aprendizagem da língua materna, cabendo ao PNLD analisar se os livros didáticos estão atendendo a essas orientações, aprovando-os ou não.

2.3.1 O livro didático de Língua Portuguesa- 2005

Conforme consta do Guia do Livro Didático 2005 – 5ª a 8ª séries – Língua Portuguesa, dos LDPs analisados pelo PNLD/2005, 78% foram “Aprovados” e 22% receberam a menção de “Não aprovados” (BRASIL, 2004).

Dos aprovados, informa o Guia, alguns mereceram restrições ou ressalvas no que se referem às atividades propostas, principalmente no trabalho com a compreensão, com a produção de textos e no manual do professor. Sendo assim, as resenhas explicitam essas restrições ou ressalvas, ficando sob a responsabilidade do professor a avaliação e a decisão final pela adoção de cada livro. A orientação do Guia é que o professor, caso opte por alguma dessas coleções, “terá de complementar as atividades propostas, por meio de outras alternativas, de maneira a atingir os objetivos gerais da área” (BRASIL, 2004, p. 261). Diante desta orientação, é preciso refletir sobre como ela legitima o livro didático, sendo o “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27), ou seja, a partir desta orientação do Guia, é possível

¹⁰ A Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando princípios, finalidades, direitos e deveres e organização educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Esta não é a primeira LDB, porém é a que significativamente muda a visão geral de ensino no país, estabelecida anteriormente pela primeira LDB a de número 4024, de 20 de dezembro de 1961; e pela LDB 5692, de 11 de agosto de 1971, as quais serão, sucintamente, abordadas no Capítulo 3, seção 3.3 desta dissertação.

compreender que as demais obras que não apresentam ressalvas ou restrições podem ser “seguidas” pelo professor. Logo, tal compreensão entra em contradição com as propostas dos PCNs, que apontam como problemática a utilização do LD como material único de trabalho no ensino e aprendizado da Língua Materna. Conforme os PCNs, é “importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível” (BRASIL, 1997, p. 104).

O guia expõe ainda, além das resenhas das obras “Aprovadas”, os princípios e os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD/2005, os quais se relacionam diretamente aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, determinados pelos PCNs, e a adequação aos quatro grandes domínios da área: “Leitura, Produção de Textos, Linguagem Oral e Conhecimentos Lingüísticos relativos ao discurso, ao texto e à descrição gramatical” (BRASIL, 2004. p. 5).

Ao que se refere aos resultados da avaliação do PNLD/2005, o Guia, na página 262, apresenta um informativo¹¹:

Tabela 2 - Porcentagem média de adequação das coleções nos domínios avaliados

Domínio avaliado	Resultado obtido
Oralidade	49,72 %
Conhecimentos Lingüísticos	63,13 %
Leitura e Compreensão de Textos	68,15 %
Produção de Textos	71,96 %
Natureza do Material Textual	79,31 %
Manual do Professor	81,25 %
Aspectos Editoriais	84,44 %

Observamos assim, pela Tabela 2, que os resultados obtidos na avaliação do PNLD/2005 podem ser compreendidos como contraditórios frente aos aspectos determinados como prioritários para que um livro didático seja considerado de boa qualidade, pois, conforme expõe o Guia 2005:

[...] as práticas de uso da linguagem – isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e

¹¹ O Guia de Livros Didáticos 2005 – 5ª a 8ª séries, Língua Portuguesa, apresenta o informativo em forma de gráfico, o qual transformamos, neste trabalho, em tabela para uma melhor visualização dos itens. Do gráfico, optamos por não apresentar o primeiro item: “Média de aprovação obtida pelo conjunto das obras”, o qual exibe a média da pontuação obtida no conjunto das coleções avaliadas, incluindo as não aprovadas; média esta de: 75,81. Tal opção justifica-se pelo fato desse item, especificamente, considerar o conjunto das coleções avaliadas, ou seja, incluir todas as obras analisadas, inclusive as não aprovadas, sendo que, os demais itens apresentam os resultados obtidos apenas sobre as coleções aprovadas. Dessa forma, a reflexão que realizamos toma por base somente as coleções que receberam aprovação.

compreensão de textos orais, em situações contextualizadas de uso – devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. (BRASIL, 2004, p. 249).

A contradição está no fato de que são exatamente os quatro domínios: oralidade, conhecimentos lingüísticos, leitura e produção de textos que obtiveram um menor percentual de adequação, comparando estes aos demais itens de avaliação. Entretanto, caracterizar, em nossa reflexão, os livros didáticos avaliados pelo PNLD/2005 como sendo de má qualidade, devido os resultados expostos na Tabela 2, seria uma assertiva sem fundamentos consistentes, visto que o PNLD não explicita qual percentual é considerado positivo ou negativo. Tal caracterização acabaria também promovendo uma digressão de nosso objetivo nesta seção, na qual pretendemos apenas abordar como se dá a avaliação e distribuição do LD, devido ser ele nosso objeto de análise. Contudo, é importante, ainda sobre o resultado apresentado pela Tabela 2, que nos atentemos para o item: Leitura e Compreensão de Textos, o que se justifica devido à leitura ser o foco de nossa pesquisa.

Dentre as coleções avaliadas, o item “Leitura e compreensão de textos” obteve uma média de 68,15% de adequação ao ensino e aprendizagem desse domínio. Assim sendo, como o LD pode contribuir na formação de um leitor competente, conforme sugerem os PCNs, se o trabalho com a leitura não é um dos pontos prioritários como item de aprovação do livro didático pelo PNLD? Nesta reflexão, é necessário considerarmos o fato de que o LD é o instrumento mais utilizado na sala de aula como material didático e, principalmente, é ele, quase que exclusivamente, quem traz os textos para o trabalho com a leitura.

Assim, diante desse quadro geral do LD de Língua Portuguesa-2005, cabe ainda enfocarmos os dois livros, *locus* desta pesquisa.

2.3.2 A avaliação do PNLD/2005 sobre o *locus* da pesquisa

De acordo com o PNLD/2005, tanto *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002) quanto *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004) receberam a classificação de “Aprovadas”, e por isso constam do Guia de Livros Didáticos 2005. No entanto, os dois materiais mereceram ressalvas em suas resenhas.

Da obra de Sarmento (2002), o Guia destaca na exposição da análise realizada especificamente sobre leitura que:

As atividades de **leitura e compreensão de textos** exploram, principalmente, questões sobre localização e/ou cópia de informações e

produção de inferências. Não há trabalho sistemático que envolva antecipação, predição, formulação e checagem de hipóteses ou ativação de conhecimentos prévios. Também são pouco frequentes questões de comparação e generalização de informações, e de apreensão do sentido global dos textos. Entretanto, constantemente apresentam-se questões sobre a extrapolação textual, solicitando a opinião do aluno acerca dos aspectos abordados na leitura. (BRASIL, 2004, p. 185-grifo do autor).

De acordo com estas limitações discriminadas, podemos inferir, em tese, que a obra de Sarmiento concebe a leitura como extração de informações do texto, uma vez que o que predomina são atividades de cópia, o que, segundo Kleiman (1993), nada contribui para que o texto seja compreendido, apenas fundamenta a prática mecânica da leitura de ler e preencher exercícios. Diante disto, o que o Guia acaba por revelar é um embate do PNLD frente a seus próprios critérios de classificação dos LDs, pois dentre alguns critérios estabelece-se que é importante que as atividades de leitura:

- Colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações;
- Desenvolvam estratégias e capacidades inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir, especialmente as capacidades apreciativas envolvidas na leitura crítica. (BRASIL, 2004, p. 254).

A obra de Sarmiento (2002) recebe também ressalvas sobre as atividades de produção de texto e das de conhecimento lingüístico, porém, delas não nos ocuparemos, visto que nosso foco se delimita à leitura.

Em relação ao LD *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004) estabelece o Guia que, além do trabalho com a produção de texto, com os conteúdos lingüísticos e com a oralidade, as atividades de leitura também são merecedoras de ressalvas:

Coerentemente com a boa seleção de textos, a obra apresenta um trabalho de leitura com o desenvolvimento progressivo de estratégias para a (re)construção dos sentidos dos textos. Nos livros das séries iniciais, há sobretudo atividades de localização, cópia de informações e aquelas que envolvem comparação. [...] Por vezes, o trabalho com o vocabulário enfatiza em demasia noções gramaticais em detrimento de aspectos voltados à construção dos significados do texto. (BRASIL, 2004, p. 98).

Podemos observar, teoricamente, que há uma coexistência de diferentes concepções de leitura nessa obra. A leitura como reconstrução dos sentidos dos textos é tomada como “coerente” no que contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura, mas as atividades de localização e cópia, privilegiadas mais pela leitura vista como extração de

informações, também estão presentes. Constata-se também a utilização do texto como pretexto para atividades de gramática e não para o ensino da leitura propriamente dita, o que, conforme Magnani (1989) e Matencio (2000), são procedimentos comuns em materiais didáticos, mas nem por isso deixam de ser considerados negativos.

Perante as considerações desta seção, convém explicitarmos que nossa intenção não foi a de julgar nem a classificação e nem as limitações indicadas pela avaliação do PNLD/2005 sobre os dois livros didáticos em questão, buscamos apenas nos concentrar no objetivo deste capítulo que é o de contextualizar o LD em decorrência de ele ser nosso objeto de análise. Para tanto, falta-nos ainda apresentar algumas opiniões a respeito da utilização do livro didático em sala de aula, bem como, e, principalmente, expor o nosso posicionamento frente a ele.

2.4 Considerações gerais sobre o Livro Didático

As primeiras críticas sobre o livro didático datam de 1979, com o livro *As belas mentiras*, da autora Maria de Lourdes Nosella (1979, In: SILVA, 1998, p. 46). Isto é, se o LD passou a ser significativamente forte a partir de 1960, não mais que uma década foi suficiente para que estudos e pesquisas começassem a abordar e a criticar a presença do livro didático no contexto escolar.

Depois desta obra, várias outras podem ser referenciadas. Martins (1982) define o livro didático como “manual de ignorância”, que mais inibe do que estimula o gosto de ler. Britto (1998) o conceitua como o padronizador de falas e comportamentos do professor, considerando sempre a sala de aula como homogênea. Savioli (1997), mesmo realizando uma abordagem dos pontos positivos e dos negativos, o classifica mais como negativo, visto que o livro didático não segue mais seus preceitos originais, que era de ser um instrumento a serviço do ensino; hoje, transformou-se em mercadoria a serviço do lucro, inserido em um quadro de comercialização.

No entanto, mesmo com críticas negativas, não vemos, baseados em nossa própria experiência em sala de aula, como o sistema de ensino, hoje, poderia funcionar sem a adoção do livro didático, considerando, entre muitos outros fatores, o contexto social, econômico e cultural brasileiro, pois é na escola que grande parte das crianças tem a oportunidade de estar em contato com textos e livros para suas leituras e, mais ainda, em muitas escolas, esses “livros” são os únicos contatos dessas crianças com textos escritos, como colocam Fulgêncio & Liberato (1992). Desta forma, mesmo com tantas críticas, a sua adoção passa a ser

indispensável. Também porque, considerando os fatores sócio-ideológicos educacionais, o livro didático já é visto como parte integrante do sistema escolar. Segundo Molina (1987, p. 13), “o livro didático é um elemento tão presente na sala de aula quanto o próprio professor”.

Em face disto, consideramos necessário esclarecer que não nos posicionamos dentro do paradoxo “o bem ou o mal”, porque, a nosso ver, ele se dissocia do livro didático quando se tem clara sua função, muito bem delimitada por Savioli:

[...] o livro didático é (ou deveria ser) apenas um instrumento de apoio à prática pedagógica. Sua utilização só produz bons resultados quando sujeita ao comando do professor, secundada pela criatividade daquele a quem cabe manobrar competentemente esse recurso em sintonia com tantos outros. (1997, p. 119).

Convém então refletirmos, a partir deste conceito, por que o livro didático deixou de ser um “instrumento de apoio” e passou a ser seguido fielmente pelo professor.

O fator principal, inegavelmente, é o sócio-histórico e para sermos coerentes com nossa afirmação que o livro didático começou realmente a ganhar força e se expandir nos anos 60, vimos como se faz importante tomarmos essa época como ponto de partida. Silva (1998) ao abordar o assunto, delimitou dois pontos como respostas a essa questão:

1º) a introdução e sedimentação da pedagogia tecnicista no seio da educação brasileira; 2º) a opressão ao trabalho dos professores, principalmente no que se refere à infra-estrutura para a produção de um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, à diminuição cada vez maior dos seus salários. (SILVA, 1998, p. 44).

Apoiado, portanto, em uma pedagogia tecnicista, o professor passa a buscar por livros didáticos que possam trazer conteúdos e métodos para sua aplicação, sanando, assim, seus problemas com tempo de preparação de materiais e tantos outros fatores sociais e financeiros enfrentados. Também o que ocorreria fora da sala de aula (e que ainda nos dias de hoje ocorre) acabava por contribuir para esse quadro. Os pais de alunos tinham como conceito que livro preenchido em sua totalidade seria o sinal de aprendizado garantido.

O fato de a distribuição do livro ser efetuada gratuitamente pelo governo, para o sistema público de ensino, também pode ser abordado, pois, criou-se, a partir de então, um conceito generalizado dentro do sistema educacional, segundo Fregonezi (1997, p. 131), de que “se o livro não for utilizado, caracteriza-se um mau uso de dinheiro público (...)”.

Dessa forma, por todos os aspectos apresentados, acreditamos que, em conjunto, eles são motivos suficientes para nos ocuparmos do livro didático no trabalho em questão,

restando-nos, contudo, ainda esclarecer que não “lutamos” contra a presença do livro didático, e, pelo contexto atual não poderíamos nos posicionar de outra forma, mas também não aceitamos passivamente o quadro de “dominação”, de “bíblia sagrada” do livro didático frente ao contexto escolar e nem tampouco do professor como “viciado radical”, denominação dada por Silva (1998, p. 44). No entanto, vemos como ingênua a pretensão de quereremos contribuir com o mercado editorial, aqui englobando: autor, equipe de edição e PLND, uma vez que é clara a força comercial que o livro didático tem hoje neste mercado. Dessa forma, nosso objetivo é o de poder colaborar com o professor, porque acreditamos ser ele o condutor de um ensino “inovador” de língua materna e, mais especificamente, o ensino de objetivos de leitura. É ele que, mesmo com o material didático que tem em mãos, pode muito fazer.

Essa nossa afirmação não se faz isolada, vários autores também tomam o professor como peça fundamental frente à utilização do livro didático, como, por exemplo, Charmeux (1995), Savioli (1997) e ainda Silva (1998), com quem concordamos:

Verifiquem então que de nada adianta melhorar a qualidade do livro didático ou então, à moda mais recente do MEC, peneirar aquilo que de bom há no mercado. *Quem realmente direciona e determina o ensino é o professor. Nenhuma máquina, nenhum manual, nenhum livro didático pode substituir, nem mesmo virtualmente, as decisões tomadas pelo professor.* [...] A qualidade do ensino, pois, depende muito mais da força profissional e pedagógica dos professores do que da força dos livros didáticos. Enquanto essas forças não se inverterem ou, no mínimo, se equilibrarem, qualquer lista de *mais recomendáveis*, com três ou quatro estrelas, será uma nova ilusão de reforma para deixar tudo exatamente como está. (SILVA, 1998, p. 51-grifos do autor).

Apresentado o conceito sobre o que é livro didático, abordadas algumas opiniões a respeito de sua utilização e, principalmente, firmado nosso posicionamento sobre ele, faz-se necessário então discorrermos sobre as teorias que fundamentam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

A LEITURA

Este capítulo tem como objetivo apresentar as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, considerando a Lingüística Aplicada como eixo central de condução, além dos subsídios necessários retirados dos demais ramos das ciências da linguagem.

Inicialmente, é importante informarmos que a pesquisa da leitura, conforme Kleiman (1998, p. 57), é “uma das áreas de pesquisa mais antigas da LA no Brasil, [...], que data dos últimos anos da década de 1970”. Inegavelmente, de lá para cá, muitas foram as contribuições de estudos a respeito da leitura, realizados por pesquisadores como Kato (1986, 1990), Kleiman (1989, 1993, 2000), Solé (1998), Menegassi (1995, 2005), Coracini (1995, 1999), Dell’Isola (1996), Leffa (1999), os quais contribuem efetivamente para nossa investigação.

3.1 Concepções e perspectivas

Afirma Solé (1998, p. 33) que: “O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura”. Assim, faz-se necessária a abordagem das concepções de leitura que mais determinaram (e determinam) as práticas de sala de aula, visto que uma grande quantidade de estudos afirmam que, ainda hoje, o livro didático de Língua Portuguesa, parte constitutiva da sala de aula, apresenta uma prática tradicional, conseqüentemente, não concebendo a leitura em uma perspectiva interacionista, a qual se propõe atualmente por algumas vertentes de estudos lingüísticos e sobre a leitura.

Um exemplo bastante pertinente desses estudos é parte integrante das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Versão preliminar -2005)¹². Referimo-nos aos relatos dos professores participantes de seminários de estudos promovidos pela Secretaria Estadual de

¹² Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Versão Preliminar – 2005. Língua Portuguesa. Secretaria Estadual de Educação – Superintendência da Educação do Estado do Paraná. Disponível na página: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. A versão preliminar-2005 é uma das etapas da reformulação curricular do estado. Tal reformulação ainda está em construção e por isso a versão-2005 tem caráter especial. Oficialmente, o orientador das práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino do estado ainda é o Currículo Básico do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990).

Educação (SEED), com vistas à discussão de assuntos relacionados à atual situação do ensino nas escolas do estado do Paraná. Especificamente, ao abordarem o livro didático, dentro da questão sobre as concepções e teorias que embasam a proposta de Língua Portuguesa, os professores relatam que muitas obras se embasam em teorias que não condizem com o atual contexto socioeducacional; misturam teorias que confundem ainda mais os professores, apresentando em um mesmo livro exercícios de cunho tradicional, exercícios estruturalistas, às vezes, algumas abordagens do interacionismo, da enunciação e do discurso/texto.

Evidentemente, tais relatos enfocam o ensino da Língua Portuguesa como um todo e por isso podemos direcioná-los para o ensino da leitura, porque, ao se falar “oficialmente” do ensino de língua materna, hoje, fala-se do trabalho em três eixos: leitura, produção e análise lingüística, propostos pelos PCNs.

Um outro motivo que justifica a abordagem proposta neste capítulo é o fato de que os dois livros pesquisados são constituídos por diferentes concepções de leitura, pelo menos no que se refere à teoria, conforme relatamos no capítulo anterior.

3.1.1 A leitura na perspectiva do texto¹³

O primeiro conceito do que é leitura privilegia o aspecto oral, a “habilidade de decifrar o código” (VENTURA, 1999), advinda de uma visão estruturalista. No estruturalismo, a língua foi tomada, a partir de Saussure, como um código em que, para se comunicar, o emissor precisava dominar o código, ou seja, ele codifica e decodifica as mensagens. Conseqüentemente, a linguagem, segundo Geraldi (1984), é concebida como instrumento de

¹³ Ao abordarmos, nesta seção, a leitura na perspectiva do texto, delimitamos-nos ao estudo de um aparato teórico fundamentado por autores como Geraldi (1984), Kato (1986), Kleiman (1993), Leffa (1999), Colomer & Camps (2002), filiados à Lingüística Aplicada, em que o processo de leitura constitui-se, basicamente, em decodificação lingüística, sendo o leitor um sujeito passivo, uma vez que o seu papel na leitura é o de extrair o significado do texto. Porém, faz-se relevante mencionarmos, mesmo que sucintamente, que esta perspectiva não se restringe a esta única abordagem teórica. Há outras perspectivas de estudo do texto, por exemplo, para os estudiosos da Semiótica europeia, originária de reflexões aos postulados estruturalistas de Saussure e de estudos do lingüista dinamarquês Louis Hjelmslev, como: R. Barthes, A. J. Greimas, B. Pottier (LANDOWSKI, 1992), a linguagem não é um sistema de signos, mas sim, um sistema de significações, ou de “relações, pois a significação decorre da relação” (BARROS, 1988, p. 13). Tais relações ocorrem entre as estruturas organizacionais que acontecem dentro do plano do conteúdo, da expressão e da forma de um texto, compreendendo texto como qualquer manifestação ou acontecimento que queira dizer algo, seja ele verbal, não-verbal, gestual, entre outras, ou seja, todas as linguagens possíveis. Dessa forma, a análise da significação, no enfoque semiótico, vai, assim como coloca Bertrand (2003, p. 49), “além da palavra, para além da frase, na dimensão do discurso que lhe é inerente”. Para apreensão da significação, ou do sentido, pelo analista de um texto, a Semiótica sistematiza um percurso gerativo, o qual visa descrever como se produz e se interpreta o sentido (FIORIN, 2002). Portanto, sendo o texto, na visão semiótica, “um todo de significação”, a qual é passível de reconstrução, o leitor não pode ser considerado apenas o “receptor” ou ‘destinatário’ da comunicação: ele é também e, sobretudo, um ‘centro do discurso’, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações” (BERTRAND, 2003, p. 24).

comunicação, privilegiando uma função informativa (SUASSUNA, 1995). Nessa perspectiva, “ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral” (LEFFA, 1999, p. 19).

Essa é uma das mais enraizadas concepções de leitura em sala de aula, apesar de se lutar muito contra ela, pois, vendo a leitura nesta perspectiva, a prioridade do ensino é a oralização da escrita.

Para os estruturalistas a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado. (KATO, 1986, p. 61-62).

Esta associação é um processo passivo, em que o leitor não constrói o significado, pois ele é algo subjacente ao texto. É, conforme Colomer & Camps (2002, p. 30), pela decifração e união de cada unidade “palavras, frases, parágrafos, etc.” e sua oralização, “mesmo que seja de forma subvocálica”, que o leitor extrai o significado do texto. Portanto, ler, nesta perspectiva, é extrair significado do texto.

O modelo de processamento utilizado pelo leitor neste processo é o ascendente (GOUGH, 1978, *apud* LEFFA, 1999). Processar, assim a leitura, é partir dos níveis inferiores, das letras, das palavras, para chegar aos níveis superiores do texto, as frases, os parágrafos e por fim o texto todo e seu significado global.

A visão tem papel de grande destaque neste conceito, em que a leitura é realizada na fixação de sinais gráficos. Conforme Leffa (1999), os olhos realizam movimentos lineares, uniformes, seqüenciais, da esquerda para direita, de cima para baixo, página-a-página, sem recuos e sem saltos. Este processamento é “ativado pelos dados (‘data-driven’ em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página” (LEFFA, 1999, p. 19). Assim, na leitura de um texto, nada pode ser desprezado e o texto deve ser processado em sua totalidade, pois cada palavra é importante.

Na prática de leitura em sala de aula, este tipo de processamento está presente em diversas atividades. Uma delas é a orientação ao aluno, pelo professor ou pelo livro didático, para que as palavras desconhecidas sejam consultadas no dicionário, pois se o significado, que é visto como preciso, exato e completo, está contido no texto, é necessário que todas as palavras, sejam apreendidas na íntegra. Este procedimento é criticado por Leffa (1999), é o que ele chama de valorização das habilidades de nível inferior. O que deveria ocorrer,

segundo o autor, é o aluno, não conhecendo ou reconhecendo o significado de uma (ou mais) palavra(s), caso não pudesse compreendê-la em seu contexto, fosse consultá-la(s) no dicionário, e não o professor ou o livro indicá-las.

Outra prática muito comum, quando a leitura é concebida como oralização da escrita, é a leitura em voz alta, que normalmente se faz para que o professor avalie se o aluno está sabendo oralizar as palavras. A crítica a essa prática pode ser observada nos estudos de Colomer & Camps (2002), para quem esta atitude estabelece como principal, no processamento de um texto, o ato mecânico, sem atenção à compreensão. Neste mesmo sentido, para ilustrar como a valorização da oralização tem sérios problemas na sustentação de sua prática, Leffa (1999) oferece como exemplo o fato de pessoas surdas de nascença aprenderem a ler, sem jamais ter ouvido nenhuma palavra.

Kleiman expõe ainda que, em materiais didáticos constituídos por essa concepção de leitura,

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (1993, p. 20).

Para Menegassi & Angelo (2005), a visão de que o significado é algo subjacente ao texto também merece críticas, porque, segundo os autores, o texto não possui significado completo. Se fosse assim, seria possível dispensar o leitor. O leitor tem seus conhecimentos, suas experiências, as quais interagem com o texto, que é marcado por pistas deixadas pelo autor no momento da produção. Dessa forma, o texto não vale por si só, ele se constitui tanto de um leitor como também de um autor.

Esta concepção foi, entre outros fatores, importante para a instauração de diferentes pontos de vista sobre o estudo da leitura (KATO, 1986). Logo, outra perspectiva começa a ser estudada, influenciada pelos estudos sobre a cognição. O leitor ganha destaque e os movimentos oculares, o funcionamento do cérebro no processamento da leitura, a memorização e o tratamento da informação são aspectos que promovem um novo modelo de processamento da leitura.

3.1.2 A leitura na perspectiva do leitor

A segunda concepção descreve a leitura como um processo de atribuição de significados (LEFFA, 1999), isto é, o texto não é mais visto como lugar apenas de extração de informações pelo leitor, pois o leitor “faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (KATO, 1990, p. 40). Desta forma, o leitor é visto como a fonte única de sentido. O leitor agora não apenas decodifica os sinais lingüísticos, como também constrói significados através do relacionamento de seus conhecimentos prévios com o texto (KATO, 1986).

Este novo modo de ver a leitura está entrelaçado aos estudos da Semântica da Enunciação, de Benveniste, em que o foco sobre o falante se aprofunda, vendo-o como sujeito. A linguagem passa a ser vista como “atividade” que ocorre entre interlocutores, o “eu” e o “tu” (KOCH, 1992, p. 11). O “eu”, pessoa do discurso, é ascendente sobre o “tu”, e, assim sendo, influencia essa concepção de leitura cujo foco passa a ser o leitor.

O processamento de leitura, nesta perspectiva, não é mais ascendente, pois não é mais necessário que o leitor linearmente leia palavra por palavra para chegar ao significado, porque agora se compreende que o leitor constrói os significados na interação dos dados do texto com os conhecimentos que estão armazenados em sua mente. Por isto, podem ser construídos diferentes significados para um mesmo texto, quando lido por diferentes pessoas, em decorrência delas poderem apresentar propósitos, experiências, culturas diferentes uma das outras, o que contribui significativamente para uma construção individual.

O modelo de processamento que se estabelece nesta concepção de leitura é denominado descendente (GOODMAN, 1967, SMITH, 1989, *apud*: LEFFA, 1999), o qual é orientado pela psicologia cognitivista, em que “o bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (CORACINI, 1995, p. 14). Meurer (1988, p. 261) conceitua esquema como sendo “uma estrutura abstrata que representa a maneira como o conhecimento e a experiência estão organizados em nossa mente”.

Kleiman (1989), analisando em estudos o modelo de processamento descendente, explica que ele é não-linear, sendo constituído essencialmente de formulação de hipóteses, ou seja, de antecipação de informações. Isso é possível porque, conforme Fulgêncio & Liberato (1992), o leitor não conta somente com as informações explícitas, mas também com as informações implícitas, que são aquelas não expressas no texto, mas existentes e importantes

para a construção do significado, as quais só são possíveis de serem inferenciadas porque o leitor as relaciona com seus conhecimentos prévios.

Vemos, nesta concepção, uma atribuição de grande importância ao uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, os quais, conforme Kleiman (2000), correspondem aos aspectos cognitivos da leitura, isto é, aqueles que o leitor não tem consciência de sua utilização, mas são próprios do ato de compreender. É tudo aquilo que o leitor já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Quando o leitor se utiliza desses conhecimentos interage com o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo.

O conhecimento lingüístico engloba o conhecimento do vocabulário, das regras e do uso de uma língua. O conhecimento textual corresponde ao reconhecimento de diferentes tipos e gêneros textuais e o conhecimento de mundo é tudo que um indivíduo vivenciou como experiência ou aprendizado desde sua infância até o momento de uma leitura específica. Esse último foi o que mereceu mais destaque nos estudos da leitura, com ênfase no leitor.

Esses conhecimentos provindos do leitor são abordados por Smith (1999) e por ele denominados de informações não-visuais, porque o significado nunca está representado na palavra em si, isto é, na estrutura superficial, ele está contido na estrutura profunda, na qual o leitor deve dar significado ao que é lido, por meio da utilização de seus conhecimentos prévios.

Nos estudos sobre a prática de sala de aula, essa concepção de leitura tanto recebeu críticas como também reconhecimento pelas contribuições. Críticas porque super valorizou a leitura do aluno, considerando toda e qualquer interpretação como possível. O bom leitor é aquele que lia rápido e conseguia em pouco tempo apreender as idéias gerais do texto. O que importa é o resultado obtido (LEFFA, 1999). Quanto às contribuições, elas se revelam a partir dos exercícios integrados aos materiais didáticos antes da leitura de um texto. São as chamadas atividades de ativação dos conhecimentos prévios do leitor, as quais proporcionam que o leitor avalie e controle sua própria compreensão durante toda a leitura (MENEGASSI & ANGELO, 2005).

Esse processamento de leitura pautado no leitor não pode ser considerado pior ou melhor que o ascendente, que mantém o foco no texto, pois quando o leitor privilegia puramente o processamento descendente, muitas vezes, o que ocorre é o querer adivinhar, por vezes, desprezando o que o texto oferece. Nesta reflexão, entre um e outro tipo de processamento, um terceiro pode ser mencionado: aquele que vê uma simultaneidade entre os dois.

3.1.3 A leitura na perspectiva interacionista

A Pragmática, teoria lingüística que oportunizou uma multiplicidade de abordagens sobre a relação entre a língua e seus usuários e uma elevada preocupação com o domínio do sentido, abrindo um leque de estudos, refletiu-se em uma terceira concepção de leitura: a interacionista, a qual se caracteriza, segundo Leffa (1999), por perpassar todas as linhas teóricas da leitura, com ênfase maior nas abordagens psicolingüística e social. Nesse perpassar, vários pontos teóricos são revisados, provocando ampliações, reformulações e, por vezes, integrações.

Um dos pontos de revisão foi o papel dos interlocutores no processo de leitura. Para discorrer sobre isto recorreremos aos pensamentos bakhtinianos, devido à importância inquestionável que esse autor dá ao interlocutor em seus estudos (GUIMARÃES, 1983). Para Bakhtin (2003, p. 270), o locutor e o receptor não podem ser vistos isoladamente, como ocorre na visão da lingüística tradicional, em que o locutor, ou “falante” como ele denomina, considera seu interlocutor apenas como seu “ouvinte”, e deste, espera-se apenas uma compreensão passiva. Eles são partes constitutivas da comunicação verbal e por isso Bakhtin acredita que a denominação interlocutor não compreende o amplo caráter participativo do leitor no processo, denominando-o então de o “outro”.

Esse caráter participativo do leitor, que se realiza tanto na recepção como também na produção, caracteriza-se, também, pelo fato de que o enunciado elabora-se sempre em função do outro, “o outro é a medida”, como afirma Geraldi (1991, p. 102), que é um dos estudiosos de Bakhtin no Brasil, em relação ao ensino de língua materna. O que corresponde a entender que o autor sempre espera ser compreendido pelo leitor e por isso elabora seu texto, utilizando-se de recursos expressivos que possam permitir um diálogo entre ele e o leitor. No entanto, como expõe Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, o autor não espera apenas a compreensão, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e idéias do autor, mas “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

É por essa resposta que o leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois segundo Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discordo dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Desta forma, a leitura é vista como um diálogo entre autor e leitor que se realiza através do texto (LEFFA, 1999). Nesse diálogo, o leitor, sujeito ativo, interage com o texto, busca nele as “pistas” construídas pelo autor, chega à compreensão. Em seguida, analisa, reflete, e emite um juízo de valor, chega à interpretação. Então concorda ou discorda, completa, aplica, usa as idéias do autor, ou seja, tem uma atitude responsiva ativa.

Essa interação entre autor e leitor, que ocorre através do texto e a partir dela se constrói o sentido, está muito bem representada em forma de uma metáfora, apresentada por Geraldi:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. (1991, p. 166).

Observa-se, assim, que o sentido não pode mais ser visto como algo que possa vir apenas do texto e nem do leitor, pois é construído em cada nova interação, porque depende tanto do autor, suas intenções, suas escolhas, das condições de produção, individual e social, marcadas nos “fios” do texto, como, com igual valor, do leitor, que extrai informações “tomando os fios” do texto, e por isso o “bordado é o mesmo”, mas também atribui sentido a partir de sua “própria história” e assim sem “mãos amarradas” pode então “tecer” “outro bordado”, o novo texto.

Para Silva (1990, p. 66), a atribuição é trabalho “idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual)”, porque cada leitor tem experiências, origens, histórias próprias, que são diferentes umas das outras, dessa forma, não há como dois ou mais leitores fazerem uma mesma leitura de um texto.

Diante do que expõe o autor, o papel da escola então, no ensino de leitura, é o de promover condições para que ler não seja sinônimo de reproduzir os significados estabelecidos pelo professor e pelo livro didático, mas sim permitir que o leitor seja “sujeito-leitor”, criando, recriando, produzindo sentidos aos textos que lê, podendo posicionar-se e participar ativamente das transformações sociais do mundo em que vive.

Uma outra revisão realizada pela perspectiva interacionista é sobre as teorias que sustentavam a unilateralidade no modo como a leitura é processada. Enquanto que no processamento ascendente a leitura é linear, no processamento descendente refuta-se esta idéia. Já no processamento interativo, tanto a linearidade que os olhos executam ao processar a leitura, como com igual valor a não linearidade são considerados. O modelo de processamento interacionista é defendido por autores como Kato (1990), Smith (1989) e Colomer & Camps (2002).

Para Kato (1990, p. 41), o leitor “usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente”. Na mesma linha, Smith (1989) afirma que a leitura sempre envolve uma combinação das informações provenientes do texto, às quais ele denomina de visuais, caracterizadas pelas palavras, pelas imagens, entre outras, e as informações provenientes do leitor, as não-visuais, caracterizadas pelo conjunto de conhecimentos do leitor.

Colomer & Camps discorrem sobre o modelo de processamento interativo:

As duas formas de proceder, de baixo para cima e de cima para baixo, são englobadas na idéia básica de que, quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhes um sentido, isto é, entendê-los. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. (2002, p. 31).

Nessa interação, são diversos os fatores que podem orientar o processamento da leitura. O próprio texto, em si, é um desses fatores, pois ele tende a pressupor uma forma determinada de processar a leitura. Segundo Foucambert (1989), a leitura silenciosa, por exemplo, é mais característica da leitura de um romance; a leitura ora rápida ora atenta, acontece em leituras seletivas, onde se busca uma informação global; leitura em saltos, exploratória, quando se busca uma informação precisa; leitura lenta em atenção aos aspectos formais do texto; leitura rápida e pontual na busca de informações, por exemplo, em um dicionário.

Kato defende que diversos fatores contribuem para que o processamento da leitura não ocorra por um único processo. Para ela:

O tipo de processo utilizado depende, [...] de várias condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c)

do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros. (1986, p. 60).

Cabe ainda mencionarmos que a perspectiva interacionista, sob abordagem psicolinguística, vê o processo de leitura envolvido por etapas, das quais destacamos: a decodificação, a compreensão e a interpretação. Sobre suas definições, realizamos apenas uma sintetização dos estudos de Menegassi (1995).

Diferente da abordagem recebida na perspectiva do texto, a decodificação não é apenas vista como o reconhecimento do signo linguístico e sua ligação com o significado. Ela é tomada como a primeira das etapas do processo de compreensão e tão importante como as demais. “Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida”, afirma Menegassi (1995, p. 87).

Compreender um texto é “retirar” dele sua temática, suas idéias principais, é conhecer as regras sintáticas, semânticas, textuais que em conjunto compõem o texto; é depreender o significado de palavras novas; é inferenciar. A compreensão ocorre em três níveis: o nível literal – quando o leitor apenas se detém no que o texto oferece; o nível inferencial – quando o leitor considera também as informações implícitas contidas no texto; o nível interpretativo – em que o leitor passa a realizar inter-relacionamentos entre o que o texto explícita e implicitamente lhe oferece com os seus conhecimentos próprios. Nesse sentido, a compreensão abre caminho para a interpretação, que é a utilização da criticidade do leitor, a qual lhe permite fazer julgamentos sobre o que ele lê, sendo assim uma “manifestação idiossincrática” (MENEGASSI, 1995, p. 88), ou seja, individual, particular de cada leitor. É a partir dos conhecimentos do leitor, que são diferentes de indivíduo para indivíduo, que se inter-relacionam com o texto, que o leitor pode, realizando aqui uma ponte entre os conceitos de Menegassi (1995) com os de Bakhtin (2003), concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, utilizá-lo.

Logo, percebe-se a complexidade que envolve o processo de leitura, o qual, pela interação de diversos fatores, deve levar o leitor não apenas a compreender o texto, mas também a interpretá-lo. Para auxiliar nesta complexidade, Solé (1998) destaca os objetivos de leitura e o trabalho de ativação dos conhecimentos prévios como pontos essenciais no processo de ensino de leitura em sala de aula.

Os objetivos da leitura são os responsáveis em proporcionar que o leitor, ao perceber, conscientemente, que durante ou depois da leitura de um texto seus objetivos não foram alcançados, tome atitudes a respeito, como por exemplo, a releitura do texto. (SOLÉ, 1998).

Quanto aos conhecimentos prévios, a autora defende a idéia da necessidade da ativação deles antes da leitura, pois esta ação é vista como motivadora, ou seja, para que um leitor se sinta interessado em ler um texto qualquer é importante que este texto ofereça-lhe certos desafios. Entre estes desafios está o fato de o conteúdo, da temática de que trata o texto não ser totalmente conhecida, mas também não ser totalmente desconhecida pelo leitor. O leitor deve perceber que, com a leitura de um texto, poderá resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação (SOLÉ, 1998). A autora ainda afirma que o importante não é saber o que o texto diz, mas ter o necessário para saber mais a partir do texto. Desta forma, ativar os conhecimentos prévios do leitor antes da leitura de um texto é proporcionar-lhe que pergunte: “O que eu sei sobre este texto?”. Para responder a esta pergunta, o leitor então realiza uma busca nos conhecimentos que já tem, os quais irão interagir com as informações do texto no momento da leitura para a construção dos sentidos.

Há, no entanto, a possibilidade, visto a heterogeneidade de alunos que compõem uma sala de aula, de bagagens de conhecimentos diferentes para uma temática. Nesse sentido, Solé (1998) propõe alguns itens que podem ajudar os alunos na atualização de conhecimentos que se fazem necessários para a compreensão do texto:

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. [...];
2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. [...] as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações [...];
3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor proposta no ponto 1 pela dos alunos. (SOLÉ, 1998, p. 105-106).

Cabe chamarmos a atenção para como os conhecimentos prévios são abordados aqui, na perspectiva interacionista. Observa-se que, na perspectiva do leitor, eles estabeleciam o sentido do texto, agora, são vistos como participantes da construção da compreensão da leitura de um texto.

Do exposto até aqui, não com o intuito de fechar uma definição ou propor um encerramento, mas sim oferecer ainda uma ampliação dos conceitos sobre leitura advindos da perspectiva interacionista, citamos os estudos de Dell`Isola (1996), os quais conseguem abarcar todas as visões apresentadas pelos diversos autores apontados aqui, nesta terceira perspectiva, em uma concepção ainda mais abrangente.

Dell'Isola (1996, p. 70-74) analisa a leitura sob três enfoques: a) “A leitura como habilidade fundante do ser humano”; b) “A leitura como prática social”; e c) “A leitura como ato de co-produção do texto”.

O primeiro enfoque vê a leitura como uma habilidade que fundamenta o ser humano como “sujeito”. Sujeito que ao interagir com o texto se sujeita a ele, para constituir-se, representar-se e identificar-se, mas também é agente da interação, uma vez que para decifrar, compreender e interpretar um texto, utiliza-se do que é seu: “os olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e a sua bagagem sociocultural” (DELL'ISOLA, 1996, p. 74).

Na leitura como prática social, o sujeito e o texto constroem-se em um contexto social. Na produção, o autor deixa no texto marcas de seu lugar social, na recepção as marcas da individualidade e do lugar social ocupado pelo leitor também se revelam. Desta forma, ler constitui-se em uma relação de inter-subjetividade entre leitor e texto.

O terceiro enfoque toma a leitura como ato de co-produção do texto:

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Na relação entre a página impressa, a imagem acústica ou visual e o sujeito leitor, este dá ao texto um sentido, uma forma, uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo). (DELL'ISOLA, 1996, p. 73).

Portanto, para a autora, o texto é um dispositivo de produção e não um produto acabado, porque o produtor, por considerar sempre o leitor, deixa lacunas no texto, as quais serão preenchidas pelo leitor, que por tomar como base tanto seus conhecimentos e experiências próprias, como também a página impressa, pode produzir diferentes leituras. A leitura produto é então individual e por isso pode variar de leitor para leitor, e de momento para momento.

Dessa forma, concebendo a leitura como co-produção de sentidos, considera-se para esta pesquisa: autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal, e a

compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor (BAKHTIN, 2003); o sentido como algo construído a cada nova interação (GERALDI, 1991); o processo como sendo a combinação entre informações provenientes do texto e as provenientes do leitor (SMITH, 1989; COLOMER & CAMPS, 2002; KATO, 1990), envolvido por etapas: a decodificação, a compreensão e a interpretação (MENEGASSI, 1995); o produto como fruto da idiosincrasia, que envolvido pelo debate coletivo (SILVA, 1990) passa, então, a ser um novo texto (DELL'ISOLA, 1996).

Frente a tudo isto, é importante também, além de abordarmos as concepções de leitura, refletirmos sobre como se caracteriza o processo de leitura na prática escolar. Para tanto, delimitamos como ponto de observação o livro didático, uma vez que é ele nosso objeto de investigação sobre o ensino de leitura.

3.2 A leitura no livro didático

Ao tratarmos sobre a apresentação em geral do processo de leitura no livro didático, vale reafirmar que muitos estudos já realizaram apontamentos a respeito. Alguns acentuam como prática geral a mecanicidade da leitura pelo ato de ler e preencher exercícios sobre a compreensão leitora (KLEIMAN, 1993, 2000); alguns visam à utilização do texto como pretexto para outras atividades que não o ensino da leitura propriamente dita, como o ensino de gramática da língua (MAGNANI, 1989; MATENCIO, 2000). Outros, no entanto, relatam aspectos bastante positivos, como, por exemplo, a apresentação de uma diversidade de gêneros (ROJO, 2003) e um número significativo de textos, já que cada unidade do LD apresenta sempre um ou mais textos para uma atividade de leitura (BEZERRA, 2001). Porém, antes de explicitarmos alguns desses estudos, para que possamos conhecer a realidade atual, ressaltamos que o ensino de leitura só passou a ser devidamente valorizado, junto a outras habilidades da língua materna, como a produção e a análise lingüística, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 e a criação dos PCNs (BRASIL, 1997), visto que, só a partir destes documentos, oficialmente, passou-se a abordar a leitura e sua importância, propondo-se teorias a respeito. Com isso, queremos dizer que as práticas não se fazem sozinhas, elas, além de serem delineadas pelas influências exercidas pelas teorias lingüísticas, são, principalmente, sustentadas pelas teorias presentes nos documentos oficiais, os quais têm por fim a orientação das práticas pedagógicas, incluindo a elaboração do livro didático.

Frente a essa afirmação, apresentamos como ocorre a prática do ensino de leitura pelo LD, abordando também, mesmo que brevemente, as teorias que sustentam essas práticas.

Dessa forma, o foco de observação recai sobre os textos que, generalizadamente, compunham os livros didáticos das últimas décadas e como o ensino da leitura ocorria e, em decorrência, ocorre.

A primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a nº. 4024/61. O que fundamentava o ensino em geral era o ensino da gramática, ou seja, ensinar todas as regras da língua padrão para que assim o aluno pudesse dominar a gramática e, conseqüentemente, sua língua. Na prática, o ensino da leitura era o ensino da pronúncia, da entonação, realizados a partir de textos literários, os quais, predominantemente, compunham o livro didático.

Já a Lei nº. 5692, fixada em 1971, trouxe para o ensino um enfoque estruturalista. O importante era ensinar o aluno a saber reproduzir modelos. Aparecem no LD, além dos literários, os textos jornalísticos e os de história em quadrinhos. Sobre eles, o aluno era levado a ler para que soubesse reproduzir um modelo em sua escrita (ZANINI, 1999).

Na então década de 70, como destacamos no segundo capítulo desta dissertação, o livro didático ganha força no cenário educacional brasileiro e os professores passam cada vez mais a segui-lo fielmente, sem questionamentos, nem reformulações.

A lei 5692/71 prevaleceu durante 20 anos, porém, na década de 80, na contramão do regime governamental, com problemas sociais enfrentados pelo professor (cada vez mais desvalorizado profissionalmente, com baixos salários e perda de status), fatores estes profundamente abordados por Britto (1998) e por Silva (1998); com o livro didático calando e padronizando cada vez mais o professor, como mostra Martins (1982), podemos verificar que significativas mudanças ocorreram no processo de ensino de forma geral. Aflora a preocupação com a reflexão, com o texto, com os sujeitos, estudos sobre o discurso e a interação são amplamente divulgados. Experiências começam a acontecer na prática de sala de aula, a partir destas perspectivas. Os LDs passam a trazer uma certa diversidade de textos, pelos quais o aluno começa a ser ensinado a reconhecer que os textos têm autores, têm finalidades diferentes e procuram atingir públicos-leitores diversos. O interesse pelas contribuições do aluno na interpretação dos textos também começa a ser valorizada, isto é, o aluno passa a ser visto como sujeito e o texto é o lugar de encontro dos sujeitos, autor e leitor (KLEIMAN, 1989, 2000).

A partir dos anos 90, a Lei 9394/96 e os PCNs de 1997 visam colocar o texto como lugar onde os sujeitos se relacionam. O texto é o cerne de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa, a qual deve ser trabalhada sob três enfoques: leitura, produção e análise lingüística. Observa-se assim, então, a leitura colocada como algo a ser privilegiado no

ensino. A preocupação agora é fazer com que o aluno leia na escola e não para a escola e assim possa participar da sociedade como um todo (GERALDI, 1991). Preparar o aluno para participar funcionalmente da sociedade, exercendo sua cidadania, é o objetivo da escola, conforme Capítulo II, Seção I, art. 22 da Lei n: 9.394/96, a qual vigora até hoje.

Sobre os textos, os PCNs orientam ainda a importância do trabalho com os gêneros do discurso.

3.2.1 O gênero do discurso no Livro Didático

Ao tomar o texto como unidade básica de ensino, a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 21-23) é que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero”, logo, a prática deve se encaminhar para um ensino em que o aluno saiba empregar os diversos gêneros de forma “segura e habilidosa”. Conceito este igual a muitos outros contidos nos PCNs, provenientes do pensamento bakhtiniano:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282- grifos do autor).

É necessário, portanto, que o aluno aprenda como utilizar os gêneros na prática de seu cotidiano. Segundo Lopes-Rossi (2005), o aluno, ao utilizar-se dos gêneros, por consequência, estará dominando o funcionamento da linguagem em situações de comunicação; para que este domínio aconteça é preciso que o aluno perceba as muitas maneiras de composição do gênero, as quais são planejadas de acordo com a função social e com os propósitos comunicativos, os quais, por um lado, estabelecem restrições lingüísticas e estruturais, mas, por outro lado, permitem criatividade e variação, porque:

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Para que então os gêneros possam ser ensinados, uma diversidade deles passa a ser oferecida pelos LDs, como, por exemplo: cartas, convites, bulas de remédio, anúncios publicitários, manuais de instruções, além dos narrativos ficcionais e jornalísticos.

Os PCNs teorizam ainda, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2003), que todos os gêneros devem ser vistos como objetos de ensino e devem ser abordados, levando-se em conta os três elementos que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

O conteúdo temático refere-se ao que é dito em uma interação verbal, isto é, o tema. E é por ter o que dizer, considerando intenções, finalidades, os conhecimentos que o interlocutor possa ter sobre o tema, a posição social que ocupam os interlocutores da interlocução, o tipo de suporte comunicativo, entre outros fatores, que a estrutura e o estilo são determinados. Assim, a construção composicional é a forma, a estrutura de um texto; e o estilo refere-se aos recursos lingüísticos-discursivos empregados.

Em *Estética da criação verbal*, mais especificamente, no capítulo “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003, p. 262) expõe que esses três elementos caracterizadores do gênero “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado”, isto é, são eles que conferem a um texto o caráter de acabado e por assim serem, asseguram a possibilidade de compreensão do texto pelo leitor. Contudo, cada um desses elementos pode funcionar de uma maneira específica e produzir diferentes efeitos, porque “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262). Este “relativamente” justifica-se, uma vez que os gêneros podem variar conforme as intenções comunicativas, as condições de produção dos discursos determinados pelos usos sociais, e, por isso, pelo uso social, um gênero passa a ter certo grau de estabilidade. Neste sentido, Sobral (2005, p. 24), em seus estudos sobre Bakhtin, conclui que “não é porque se exprimem por meio de gêneros que os sujeitos deixam de moldar os gêneros a partir do uso que lhes dão em situações específicas. Do contrário, em vez de princípios de organização, os gêneros seriam camisas-de-força”.

Ainda sobre os três elementos que caracterizam um gênero, afirma Bakhtin (2003) que eles devem receber um tratamento exaustivo, isto é, o gênero é realmente trabalhado a partir do momento que eles são considerados no processo de leitura, em que todos são igualmente importantes e inseparáveis. Isto não compreende dizer que, num texto, um dos três elementos não possa ser trabalhado com maior ênfase. O que não poderia ocorrer é o desprezo dos outros em detrimento de um deles.

Portanto, fica a cargo da escola, uma vez que é ela a responsável institucional em ensinar a leitura, oportunizar um processo onde o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional sejam trabalhados de forma a levar o aluno a compreender que diversidade “infinita” e “inesgotável” de gêneros são definidas pelas intenções e as situações de comunicação, as quais podem ocorrer pela individualidade e que se estabilizam pela utilização social (BAKTHIN, 2003).

Frente a essa teoria orientadora, é necessário observarmos como a prática do ensino de leitura no LD se efetiva. Para tanto, tomamos como ponto de partida a pesquisa de Bezerra (2001), em que é possível observar, em geral, que na abertura de cada unidade do livro didático há um texto para leitura. Estes textos apresentam-se “em gêneros bastante diversificados”, conforme conclui Rojo (2003, p. 84), em pesquisa que tem como *corpus* os livros analisados pelo PNLD/2002.

Assim, diante dessas duas pesquisas, caberia compreendermos que, na prática, o livro didático privilegia o trabalho com a leitura. No entanto, segundo Magnani (1989), o que ocorre é que os textos que compõem o LD, de uma forma geral, são escolhidos a partir do ponto gramatical a ser estudado ou do tipo textual a ser aprendido para que o aluno possa produzir um texto, fato contrário ao que determinam os PCNs para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais:

[...] a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto. (BRASIL, 1998, p. 26).

No entanto, o reconhecimento de que tal prática pretendida não se efetiva na realidade do livro didático é destacado nos PCNs: “Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesta condição é que os PCNs reforçam o papel do professor, como mediador, no sentido de ser ele o responsável por encaminhar um trabalho de intervenção, em que ocorra uma diversidade das

práticas de recepção de textos pelos alunos, proporcionando que leiam uma notícia de forma diferente da leitura de um romance, entre outros. Assim, considerando o gênero textual também como objeto de ensino, como os próprios PCNs orientam, cabe ao professor esse trabalho de ampliação no tratamento a ser dado ao texto.

A efetiva prática também se revela nos estudos realizados por Matencio (2000), Kleiman (1989, 2000), Coracini (1999) entre outros. Coracini (1999, p.24) chega a apontar que “a maior parte das aulas de língua materna começam com a frase *“Abram o livro à página...., leiam o texto e depois passaremos às perguntas de compreensão ou aos exercícios”*. Logo, o texto é geralmente um “pretexto” e o trabalho com o processo de leitura, fica em um segundo plano. Cabe destacarmos que esta atitude constante do professor acaba por estabelecer, para os alunos, um objetivo único de leitura, o de ler para responder exercícios, os quais avaliam a compreensão do aluno sobre a leitura realizada.

Uma das pesquisas que comprovam essa afirmação foi realizada por Kleiman (1993). Ela consultou 60 professores das séries iniciais sobre a forma como abordam o texto em sala de aula. O resultado obtido foi a constatação de que a leitura, muitas vezes realizada de maneira uniforme, indiferentemente à tipologia textual, tem papel secundário frente a outras atividades que são proporcionadas pelo texto. Como forma de apresentação desta constatação, a pesquisadora expõe, em forma de roteiro, a prática de leitura que se estabelece tanto na sala de aula, quando o professor é quem oferece um texto para leitura, quanto na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa. A partir de um texto ocorre:

- 1) Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
- 2) Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
- 3) Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
- 4) Leitura em voz alta, pelo professor;
- 5) Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “Onde ocorreu a estória?”, “Quando?”, “A quem?” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
- 7) Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto). (KLEIMAN, 1993, p. 24).

Geraldi (1991) também é um dos estudiosos sobre o ensino de leitura e de gêneros textuais, porém, para ele, esse ensino fica ainda abaixo do nível secundário. Ele defende o ponto de vista que os textos apresentados pelo LD, muitas vezes, são distantes da realidade do aluno, não correspondendo às suas necessidades. São textos eleitos como obrigatórios, “cujos temas valem por si” (GERALDI, 1991, p. 169). Em conseqüência, a leitura é realizada apenas

“para atender a legitimação social”, ou seja, pela obrigatoriedade do contexto escolar. Assim, parece mesmo que o caráter quantitativo dos textos apresentados, na prática, fica totalmente subordinado ao fator qualitativo do trabalho realizado sobre eles.

Um outro ponto de observação pode ser constatado a partir dos estudos de Magnani (1989). Segundo suas conclusões, o que proporciona a quebra do trabalho com a diversidade de gêneros é a uniformidade de questionamentos da compreensão leitora e as atividades gramaticais apresentadas pela grande maioria dos livros didáticos, logo após cada texto, independente de seu gênero. Isto é o que estabelece ao aluno uma “atitude meramente passiva e reprodutora frente a um texto dado como ‘exemplar’” (MAGNANI, 1989, p. 33), ou seja, o que ocorre é que para qualquer gênero a recepção é feita da mesma forma, a qual segue o padrão: leitura, preenchimento das perguntas do estudo do texto, exercícios gramaticais, redação, entre outros.

Essa passividade do leitor fica aparente frente às perguntas prontas elaboradas pelo LD, pois não é o aluno que formula suas perguntas em busca de compreender o texto, em busca do que é necessário saber. O importante e o necessário ficam determinados pelas questões do estudo do texto. Kleiman (1989, p. 41) também afirma que a aceitação do sentido único sugerido pelo LD é o que leva o aluno a passividade, ou seja, o que legitima ainda mais a passividade são as respostas marcadas no LD, as quais são apresentadas como sendo as “corretas”, as “verdadeiras”, para que o professor assim possa averiguar se o aluno realmente compreendeu o que se espera que ele compreenda.

Estas constatações realizadas pelos estudos de Magnani (1989) e Kleiman (1989), em que as atividades de leitura no LD são, freqüentemente, constituídas por perguntas prontas e respostas marcadas, revelam que o que o LD espera do leitor não é uma atitude responsiva ativa, compreendida por Bakhtin (2003) como sempre esperada pelo autor do texto, pois não cabe ao leitor concordar ou discordar do texto, uma vez que o livro orienta todos os leitores à uma compreensão uniforme, a qual:

[...] já são resultado de uma interpretação - a do autor do LD - interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões. [...] verifica-se, em alguns manuais, um excesso de perguntas de ‘compreensão’, que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno. (GRIGOLETO, 1999, p. 70).

Savioli (1997) também critica fortemente a forma como as perguntas são apresentadas no livro didático. Segundo ele, essas perguntas são “forjadas com a maldosa intenção de criar a impressão de aprendizado bem sucedido” (p. 116), constituindo o que ele denomina de “pedagogismo facilitário”, que vem totalmente de encontro com a realidade da vida social do aluno.

Frente a como é apresentada a leitura no livro didático e diante do fato que ele acaba por padronizar para qualquer gênero de texto exercícios de compreensão, é importante realizarmos alguns apontamentos sobre como se estabeleceu tal prática.

3.2.2 O “Estudo do texto” no Livro Didático

Ao discorrermos sobre a fórmula perguntas-respostas no ensino de uma maneira geral, em princípio recorreremos à antigüidade greco-latina, no processo pedagógico de Sócrates, que, se utilizando desta dualidade, pretendia desenvolver em seus discípulos a capacidade de raciocinar e de elaborar soluções concretas para questões colocadas (CORACINI, 1995). Na atualidade, podemos dizer que a utilização da fórmula perguntas-respostas contempla os mesmos objetivos, no entanto, com ampliações. Uma das ampliações é a avaliação da compreensão sobre o conteúdo. Se o aluno, ao ser questionado, responde “corretamente”, é porque ele compreendeu o assunto em pauta.

Em se tratando do ensino da leitura, segundo afirma Terzi (1995), a fórmula perguntas-resposta tem importância especial. O porquê e como ela se instalou especificamente no livro didático para os textos apresentados para o trabalho com a leitura é o que buscamos abordar nesta seção.

Conforme Colomer & Camps (2002), foi a partir do desenvolvimento da psicologia cognitiva, por volta dos anos 80, que os estudos sobre leitura voltaram suas atenções para o processo de compreensão do texto, embora esses estudos tenham começado vinte anos antes. Dentre os muitos estudiosos, destaca-se Smith (1999), o qual procura saber como os aspectos cognitivos, envolvendo fatores físicos e psicológicos, atuam sobre a compreensão leitora. Segundo esse autor, por empregarmos os conhecimentos de mundo para construirmos o significado de um texto, realizamos “previsões” em nossas leituras (SMITH, 1999, p. 78). Essas previsões são as perguntas que realizamos antes, durante e depois da leitura de um texto, e as realizamos sempre, mesmo que inconscientemente. Geralmente tomamos consciência delas apenas quando percebemos que não compreendemos o texto. Smith (1999)

afirma ainda que essas perguntas acontecem conforme os diferentes tipos de texto, a finalidade da leitura, entre outros pontos que também participam da compreensão leitora.

A previsão também é estudada por Solé (1998), cujo ponto de vista é similar ao de Smith: como parte do processo de compreensão. Para a autora, as previsões são realizadas sobre as informações proporcionadas pelo texto, pelas informações contextuais, pelos conhecimentos do leitor sobre o texto e sobre o mundo. No entanto, Solé propõe um estudo mais específico, ocupando-se das previsões que se estabelecem antes da leitura de um texto, para que, assim, o leitor possa, durante o processo, confirmar, refutar suas previsões e, ao final, chegar a uma interpretação.

Em uma situação de sala de aula, Solé (1998, p. 109) afirma que esse tipo de previsão, anterior a leitura, pode ocorrer com a ajuda do professor, quando a atenção do aluno é voltada para diversos indicadores, como, por exemplo: “títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc.”. Então, só depois da realização das primeiras previsões, considerando os objetivos daquela leitura, partir para o texto.

Contudo, apesar de atribuir ao professor o papel indispensável na ajuda ao aluno em realizar previsões para qualquer tipo de texto, a autora deixa bem claro que essa ajuda não significa que o professor deva sempre formular as perguntas. O seu papel principal é o de trabalhar para que os próprios alunos possam formular suas próprias perguntas, pois:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. (SOLE, 1998, p. 110-111).

O papel do professor seria então acompanhar as previsões realizadas pelos alunos para que ele, o professor, possa, se necessário, realizar intervenções, adequando-as à situação, ou seja, ao objetivo proposto, ao tema do texto, as suas idéias principais.

Um outro elemento, além da previsão, que é necessário à compreensão leitora é a inferência. Segundo Fulgêncio & Liberato (1992), a inferência ocorre principalmente sobre os elementos que o leitor oferece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios, isto é, elementos que não estão explícitos no texto. Assim, para as autoras:

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor *insere* no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento de mundo. [...] Portanto o leitor deve

acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente. Essas informações fornecidas pelo leitor, apesar de não terem sido expressas explicitamente, são essenciais para a compreensão daquilo que o escritor quer comunicar. Esse processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente, é que é chamado de “inferência”. (FULGÊNCIO & LIBERADO, 1992, p. 28-29).

Partindo dessas definições, as quais abordam o contexto de ensino e aprendizagem da leitura na sala de aula através da interação entre professor-texto-aluno, compreendemos que a formulação de perguntas é parte integrante do processo de compreensão, assim também como são as respostas a essas perguntas, pois, segundo Terzi (1995, p. 76), “A capacidade de formular lingüisticamente o resultado da compreensão é parte constitutiva do processo de compreensão em si e não uma manifestação externa do mesmo”. Contudo, conforme afirma a autora, diante da realidade da escola, que contempla, entre muitos outros fatores, um número excessivo de alunos sob a responsabilidade de um único professor, a utilização da fórmula perguntas-respostas teve que ser adaptada. Quem pergunta é o professor, que já sabe a resposta, e com isso pode direcionar aquilo que deve ser compreendido do texto. Essa adaptação da fórmula ao contexto escolar refletiu-se significativamente no livro didático. O que ocorre no LD é uma padronização da fórmula em seção específica, geralmente intitulada “Estudo do texto”, apresentando então perguntas para todos os textos oferecidos para o trabalho com a leitura, certifica-se que a compreensão ocorrerá sempre.

Essa estrutura do livro didático, texto e logo após o estudo do texto, estabeleceu-se como padrão, conforme pesquisa realizada por Bezerra (2001), já na década de 60. Contudo, o foco das perguntas foi alterando-se no tempo, de acordo com a concepção de leitura de cada época.

Segundo Coracini (1995, p. 18), o que mais comumente se observa no trabalho com a leitura, nos livros didáticos publicados por volta de 1960, são as perguntas: “o que o autor quis dizer?”, “quais são as idéias principais do texto?”, reveladas pela concepção de leitura que toma o autor como fonte de sentido.

Já na década seguinte, com influência da teoria estruturalista e da concepção de leitura como extração, de acordo com Bezerra (2001, p. 34), perguntas comuns eram aquelas do tipo: “qual o sentido do texto?”, “o que o texto está dizendo?”, cujo objetivo era a retirada da mensagem, pois o sentido estava no texto. Segundo Kleiman (1993, p. 20), “para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo

texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta”. Ou seja, o que ocorre é apenas cópia sem a necessidade alguma de compreensão.

Logo, com a influência de estudos pautados sobre aspectos cognitivos, os livros didáticos passam a direcionar suas perguntas sobre: “a opinião do aluno: ‘o que você acha?’” (KLEIMAN, 1993). Começam a aparecer as respostas marcadas como “pessoal”, confirmando a supremacia do leitor. A resposta dada por ele não pode ser contestada pelo professor porque diversos fatores próprios desse leitor contribuíram para que ele chegasse ao sentido que construiu. Para Leffa (1999, p. 28), neste enfoque, “não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor”. Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevalece a interpretação do aluno – na medida em que ele é o leitor.

Por fim, sobre os livros que se referem à concepção interacionista, constata-se que,

Raramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), [...], raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador de verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas. (CORACINI, 1995, p. 19).

Nesse sentido, revela-se que a prática de uma leitura pautada sobre um processo que privilegia o sentido único ainda é muito presente nos livros didáticos, embora estudos, pesquisas e relatos de experiências ressaltem a importância do contrário. Não que as outras concepções possam ser consideradas “erradas”, porém, conforme bem coloca Zanini (1999, p. 86), ao estudar as concepções de linguagem na prática do ensino de língua materna, “cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”. Assim também na prática do ensino de leitura, outras concepções devem ser vistas como contribuições, e não serem colocadas como primeiro plano, principalmente no livro didático, que conduz o ensino de leitura em sala de aula. Afirma Kleiman (1993, p. 20) que trabalhar a compreensão da leitura ainda pautada sobre uma proposta estruturalista é uma “prática empobrecedora”, uma vez que “a atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário”.

Alliende & Condemarin (1987, p. 154) defendem o ponto de vista que ensinar a compreender seria “ensinar os alunos a formular suas próprias perguntas e a estruturar o seu próprio pensamento, de modo que possam chegar a ser independentes no processo de ler e aprender”. Nesse contexto, a sala de aula corresponderia à perspectiva bakhtiniana de linguagem, a qual Souza (1995, p. 21) define como sendo “uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”, é no debate, na discussão, na troca de experiências, então chamadas de conflito, que ocorrem entre professor e alunos, que a compreensão dos textos lidos pode ser construída.

Contudo, abolir a técnica pergunta-resposta dos livros didáticos não é a única solução vista por estudiosos da compreensão da leitura. Marcuschi (2001b), por exemplo, estudando as perguntas que mais aparecem nos LDs de Língua Portuguesa, afirma em conclusão:

Não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento *essencialista, objetivo* e repetidor. (MARCUSCHI, 2001b, p. 56 - grifos do autor).

As perguntas de “Estudo do texto” apresentadas pelos LDs de Língua Portuguesa também são foco de estudos realizados por Terzi (1995). Como resultado de seus estudos, ela chega a três características para as perguntas que denomina como livrescas, ou seja, as do livro didático: a) são reproduções de palavras usadas no texto para solicitar informações; b) limita-se a pedir informações explícitas e já prontas no texto; c) as informações (explícitas) solicitadas nem sempre são relevantes para a compreensão do texto.

Marcuschi (2001b), na mesma linha de pesquisa, chega a uma classificação das perguntas que mais aparecem em LDs de Língua Portuguesa, que é resultado de análise realizada por ele de vinte e cinco livros dos ensinamentos fundamental e médio. Este resultado está representado em forma de Tabela, denominada “Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP”, a qual reproduzimos sem os exemplos dos livros específicos analisados pelo autor.

Tabela 3- “Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP” de Marcuschi (2001b, p. 52-53)

Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8. Impossível	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Esclarece ainda o autor (2001b, p. 53) que existem perguntas “mistas”, que são as que envolvem questões de dois tipos de classificação, porém para quantificação na tabela considerou-se o peso maior que continham numa das duas partes.

A apresentação desta classificação de Marcuschi não só demonstra quais são os tipos de perguntas que mais aparecem nos LDs da década de 90¹⁴, as quais, de acordo com as teorias estudadas e defendidas para aquele momento, deveriam se pautar na concepção interacionista de leitura, mas, sobretudo, o que se evidencia é a coexistência de várias concepções de leitura no material didático. A concepção de leitura como extração expõe-se

¹⁴ Nossa afirmação sobre a década de 90, como data dos LD analisados por Marcuschi, se baseou na nota explicativa constante do artigo “Compreensão de texto: algumas reflexões” (MARCUSCHI, 2001b, p. 46), onde se explicita: “Este trabalho é uma versão modificada de “O livro didático de Língua Portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”, publicado no caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 1997, pp 38-71”. Portanto, frente a data do primeiro artigo, 1997, presumimos que os LDs analisados eram do mesmo período, ou seja, da década de 90. Importante esclarecermos também que mesmo a pesquisa do autor não sendo tão recente, ela se fez em nossos estudos muito pertinente, devido, evidentemente, a qualidade do estudo apresentado e pela falta de outros estudos mais recentes aprofundados na questão.

através das perguntas de cópia e perguntas objetivas, pois elas exigem “apenas que o aluno responda sobre a informação que está expressa no texto” (KLEIMAN, 1993, p. 20); a leitura como atribuição, explicita-se nas questões subjetivas, as quais aceitam “qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno” (MENEGASSI & ANGELO, 2005). A taxonomia chega a explicitar também a falta de sedimentação do que é leitura, que se revela a partir das questões que nada tem a ver com a compreensão leitora, como, por exemplo, as questões impossíveis e as de vale-tudo, que podem ser respondidas com qualquer dado, sem nenhuma necessidade de considerar o texto lido.

Para Marcuschi (2001b), mesmo com questões que envolvam processos complexos, como as classificadas como: inferenciais e globais, as quais se constituem por uma visão interacionista de leitura, o que os LDs deixam transparecer é que: “os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*” (p. 49-grifo do autor), uma vez que a constatação final da pesquisa demonstra que as questões inferenciais e globais constituem apenas um décimo das questões totais, enquanto que, aquelas fundadas exclusivamente no texto predominam, constituem setenta por cento do total de questões.

Importante ressaltar o fato de que o pesquisador, ao utilizar-se da expressão “compreensão” em sua classificação das questões que estudam o texto, refere-se a ela como: “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações” (MARCUSCHI, 2001b, p. 56). O que significa entender que sua visão de compreensão da leitura está centrada sob a perspectiva interacionista.

Percebe-se assim que, embora a compreensão seja uma finalidade intrínseca de qualquer leitura, o processo é algo bastante complexo. Participantes constitutivas do processo, as perguntas, de um modo geral, deveriam então proporcionar que o aluno, para respondê-las, levasse em conta o texto como um todo, refletindo e inter-relacionando o que o autor oferece através do texto e o que o aluno oferece ao texto.

Cabe ainda salientar que, tanto Terzi (1995), como Marcuschi (2001b), mencionam em seus estudos que, embora as perguntas do estudo do texto mais frequentes sejam aquelas que requerem atos mecânicos, isto não significa que não se tenha no contexto escolar atual LDs que ofereçam boas oportunidades de reflexão, levando o aluno à interpretação, não só à compreensão.

Enfim, diante das abordagens realizadas sobre as concepções de leitura, sobre o trabalho com a leitura no livro didático e a compreensão leitora, resta-nos ainda conceituarmos o que são objetivos de leitura, o que realizamos na seção seguinte.

3.3 Os objetivos de leitura

Inegavelmente, as duas características de um leitor competente descritas pelos PCNs (BRASIL, 1998), a autonomia e a seletividade, são importantes para que um leitor participe de uma sociedade, porém, profundamente agregados a elas estão os objetivos de leitura. Com objetivo, o leitor pode concentrar-se mais no que deve, necessita ou quer saber, ou seja, ele tem autonomia para realizar uma leitura, consciente do que pretende com ela. O objetivo é um facilitador da seleção de um texto, isto é, pretendendo obter informações sobre um assunto, o leitor seleciona textos informativos, científicos, didáticos, porque são esses gêneros que podem oferecer-lhe o que ele busca. A seleção no texto também é favorecida quando o leitor tem objetivos, ou seja, em busca do que pretende, sabe que pode desprezar ou se apegar aos detalhes, exemplificações e explicações que um texto pode oferecer (KLEIMAN, 1989, 2000).

Existem também evidências que atestam com clareza que leitores com objetivos diferentes extraem informações distintas do mesmo texto. Kleiman, em seu livro *O Texto e o Leitor* (2000), apresenta duas dessas experiências. Uma realizada por ela com alunos do ensino médio, então 2º grau. Primeiro foi solicitada a leitura de um texto expositivo aos alunos, porém para um grupo de alunos foi oferecido o objetivo de fazer um resumo para apresentá-lo no jornal da escola. O outro grupo também tinha que fazer um resumo, mas sem objetivo algum. Contatou-se então que aqueles com objetivos específicos escreveram melhor o resumo e demonstraram uma percepção melhor do tema do texto original. Os outros, além de não depreenderem o tema, apresentaram textos incoerentes.

A outra experiência citada por Kleiman (2000) foi realizada por psicólogos americanos, comprovando que o leitor compreende e lembra muito mais da informação que se relaciona ao seu objetivo específico. Para dois grupos de pessoas, foi oferecido um texto descrito de uma casa, porém os grupos tinham objetivos diferentes. O primeiro grupo tinha o objetivo de comprar a casa, enquanto que para o segundo o objetivo era de assaltá-la. Ao final, comprovou-se que os grupos descreviam com mais detalhes aquilo que se relacionava com o objetivo proposto. Contudo, não há como falar de objetivos únicos e nem estáticos, porque a característica principal dos objetivos é que eles são amplos e variados:

Devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Assim como esta autora, vários outros abordam a importância do leitor ter objetivos em suas leituras, como, por exemplo, Charmeux (1995), Geraldi (1991), Kleiman (1989, 2000).

Charmeux (1995, p. 41-42), ao responder a questão: “Quando e por que lemos?”, atesta que: “Duas razões essenciais nos levam a ler: para achar respostas a questões que colocamos, ou para nos distrairmos e passarmos um momento agradável”. Dessa forma, quando o objetivo é o de “achar respostas”, a leitura é orientada a serviço de projetos sociais, “que atravessam o texto ligando-o a outra coisa que não ele mesmo” (p. 82). Quando o objetivo é ler “para nos distrairmos”, a leitura é orientada “para o próprio leitor, seu prazer, seu descanso, o esquecimento de seus problemas ou de suas angústias” (p. 82).

Geraldi (1991, p. 171-174) também aborda os objetivos de leitura, porém, em um quadro mais amplo. Ele compõe quatro objetivos, ou, conforme ele mesmo define, quatro “para quê” ler um texto:

- a) “Leitura-busca-de-informações”: lemos um texto porque queremos aprender algo mais sobre determinado assunto, ou para rever nossos conceitos sobre ele, ou para conhecer novos e diferentes conceitos sobre os quais já temos opinião formada;
- b) “Leitura-estudo-do-texto”: lemos um texto para saber mais a respeito de algo, para juntar novos conhecimentos ao que já possuímos;
- c) “Leitura-pretexito”: o que pretendemos é utilizar o conteúdo ou modelo de estrutura do texto para produzirmos um novo texto;
- d) “Leitura-fruição”: vamos ao texto para nos distrairmos, para viajarmos em nossas fantasias, sem compromisso de assimilações.

É evidente que Geraldi não determina estes quatro tipos como únicos, nem como modelos a serem seguidos, e nem tampouco como forma de conteúdo de ensino, mas sem dúvida o objetivo deve estar presente em todas as leituras realizadas por um leitor.

Solé (1998, p. 93-101) também aborda alguns objetivos para a leitura, os quais nos parecem ainda mais abrangentes:

a) “Ler para obter uma informação precisa”: lemos um texto para localizar uma informação que nos interessa, e quando isso ocorre é porque estamos lendo seletivamente, desprezando algumas informações que não se referem ao que realmente interessa. Exemplo: buscar um número de telefone na lista telefônica;

b) “Ler para seguir instruções”: lemos para saber como fazer ou agir. Nesta leitura, a compreensão do texto todo é indispensável, não é possível desprezar nenhuma informação, pois essa leitura é funcional. Exemplo: buscar orientações para participação em um congresso;

c) “Ler para obter uma informação de caráter geral”: lemos um texto para saber do que se trata, e caso nos interesse o assunto, continuaremos a ler o texto ou não. Exemplo: a leitura das manchetes de um jornal ou a leitura de um sumário de livro, que são aberturas para irmos ou não à leitura da matéria ou artigo completo;

d) “Ler para aprender”: lemos com a finalidade de ampliar ou adquirir conhecimentos sobre um assunto. É estudar o texto para aprender sobre um assunto. Nesta leitura é importante que o leitor saiba o que ele deve aprender;

e) “Ler para revisar um escrito próprio”: é quando o autor lê o texto que escreveu para revisão de conceitos. É uma leitura de controle e aferição;

f) “Ler por prazer”: a leitura é uma questão pessoal, lemos um texto porque gostamos de ler, porque gostamos daquele determinado tipo de texto, porque a leitura nos traz prazer. Exemplo: leitura de um romance, poema, entre outros;

g) “Ler para comunicar um texto a um auditório”: lemos com o objetivo de transmitir a informação do texto a outras pessoas. Exemplo: ler um discurso;

h) “Ler para praticar a leitura em voz alta”: lemos para aprender normas e entonação de voz em sinais de pontuação, sermos rápido, claro, fluente;

i) “Ler para verificar o que se compreendeu”: lemos para sermos aferidos sobre a compreensão da leitura. Esse tipo de objetivo é comum e constante na instituição escolar, onde o aluno lê para que o professor possa averiguar se ele compreendeu o conteúdo pretendido.

Enfim, diante da diversidade de objetivos específicos apresentadas, cabe refletirmos como o leitor pode escolher um, ou alguns, em detrimento aos outros? Uma das possibilidades se relaciona ao fato que o próprio texto em si oferece diferentes possibilidades e limitações, isto é, o gênero de um texto acaba por determinar certos objetivos para o leitor (KLEIMAN, 2000). Por exemplo, Kleiman ensina que os objetivos para a leitura de uma bula de um remédio são bem específicos e limitados, enquanto que os objetivos para a leitura de um romance podem atender um conjunto infinito de propósitos. O que corresponde a dizer que os

textos não podem definitivamente determinar um objetivo único, pois podemos ler uma agenda telefônica com o objetivo de ter uma informação precisa, ou para averiguar se o que temos registrado na memória está correto, ou para aprender um número que nos é importante, como, por exemplo, o número do corpo de bombeiros.

No mesmo sentido, Antunes (2003) afirma que os textos literários, como os romances, contos, crônicas, poemas se relacionam intimamente com o objetivo de ler “pelo simples gostar de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as idéias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas” (ANTUNES, 2003, p. 71).

Posto aqui alguns objetivos, é importante salientar que é papel da instituição escolar ensiná-los ao aluno em seu processo de aprendizagem da leitura, como afirma Solé (1998, p. 18): “Nas sociedades ocidentais, a aprendizagem da leitura é encomendada à instrução formal e institucionalizada oferecida pela escola”. Assim, compreendendo que a leitura é algo a ser ensinado na escola, os objetivos conseqüentemente também devem ser ensinados, pois independente de qual seja o objetivo para uma leitura, ele sempre deve existir conscientemente para o leitor, sem um objetivo o leitor pode não chegar à interpretação de um texto (MENEGASSI, 1995).

Para atingir tal consciência, Kleiman (1993) discorre sobre a importância de se conceber o ensino de leitura, entre outros fatores, como sendo o ensino de “estratégias de leitura”, as quais se classificam em cognitivas, que são operações inconscientes do leitor, que se realizam sem reflexão, chamadas também de “automatismos da leitura” (op. cit., p. 50), e em metacognitivas, que são as operações realizadas sob controle consciente e são essas as que devem ser ensinadas ao leitor, na escola.

Segundo Leffa (1996, p. 46), a metacognição envolve “a habilidade para monitorar a própria compreensão” e a “habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha”. Dessa forma, os objetivos de leitura se enquadram como estratégias metacognitivas, porque, a partir de um objetivo específico, o leitor busca alcançá-lo e para tanto não só determinam a escolha dos procedimentos a serem utilizados, mas também estabelece um controle para sua leitura, podendo ao final ou até mesmo durante a leitura, ao perceber que o objetivo não será alcançado, escolher novos procedimentos. É essa percepção que chamamos de controle e isto, segundo Kleiman (2000), é idiossincrático, pois as atividades de natureza metacognitivas assim o são.

Solé (1998) também discorre sobre as estratégias de leitura acrescentando-lhes características, das quais a mais importante é o fato de que elas não têm a finalidade de prescrever ações, elas apenas podem indicar o caminho mais adequado a seguir. Isto quer

dizer que, no curso de uma leitura, para alcançar os objetivos propostos, o leitor, por exemplo, com o objetivo de obter uma informação específica: a previsão do tempo para o dia seguinte, vai até um jornal e verifica que, na área por ele procurada, o estado do Paraná, por exemplo, está o desenho de um sol e uma nuvem. Percebe que não se compreende o dia será de sol ou de sol encoberto por nuvens, assim sua estratégia será de buscar a legenda que explique o referido desenho, dessa forma, seu objetivo é alcançado.

A partir desse exemplo, voltamo-nos a Solé, a qual afirma, e acreditamos que isto possa ser verificado no exemplo oferecido, que:

O componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-los em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69).

Portanto, utilizar estratégias, antes, ao estabelecer objetivos para a leitura; durante, ao processar o texto; e depois, ao verificar que o objetivo não foi alcançado, são características de um leitor competente.

Como fazer então com que um aluno autonomamente determine objetivos para suas leituras? Para responder a esta questão, recorreremos mais uma vez a Kleiman (2000), em sua afirmação de que, inicialmente, o adulto-professor pode oferecer modelos para o aluno, isto é, os objetivos podem ser pré-determinados, porém provisoriamente, porque, com o passar do tempo, o aluno certamente desenvolverá seus próprios objetivos.

Na mesma linha de raciocínio já se encontrava Solé:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele. (1998, p. 18).

Diante disso, ao considerarmos que, para o ensino de estratégias, temos o professor ou o “especialista na matéria em questão”, elegemos o livro didático como sendo um especialista, uma vez que ele, muito mais do que o professor, fornece os textos e conduz as atividades de leitura. Por isso, cabe ao livro didático oferecer objetivos de leitura para os textos que

apresenta ao aluno, o que, conseqüentemente, proporcionará ao aluno também ter objetivos para a leitura que realiza fora da sala de aula.

O capítulo seguinte apresenta as análises realizadas do *corpus* da pesquisa, com o objetivo de investigar as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as análises realizadas sobre os livros didáticos: *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002) e *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004), ambos destinados a 5ª série do Ensino Fundamental. Iniciamos sempre nossas reflexões sobre a obra de Sarmento, lembrando que este é o livro mais utilizado pelas escolas da rede pública de ensino do NRE Jacarezinho-Pr, seguido então pela obra de Faraco & Moura, segunda mais utilizada.

Na busca por viabilizar o alcance do objetivo da pesquisa, nosso primeiro passo foi verificar as posições em que se apresentam os objetivos de leitura nos dois LDs. Os percursos e as reflexões realizadas para tanto, apresentamos na seção 4.1 deste capítulo. Em seguida, na seção 4.2, expomos o que revelaram as análises, o que, por decorrência, permitiu a identificação e a classificação do objetivo de leitura encontrado e a definição de como os LDs levam à formação e ao desenvolvimento do leitor a partir do objetivo em questão.

Importante explicitarmos que, a partir deste momento, empregamos abreviaturas para nos referirmos aos dois livros didáticos analisados, a fim de tornarmos a leitura deste trabalho mais fluida. São eles: LD 1, para a obra: *Português: leitura, produção e gramática* (SARMENTO, 2002); e LD 2, para a obra: *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004).

Por fim, torna-se relevante esclarecermos que, ao realizarmos considerações e apontamentos referentes ao discurso teórico apresentado no Manual do Professor, bem como ao discurso presente nas orientações para as atividades de leitura no livro do aluno, estamos considerando que tais discursos originam-se de um autor, o qual entendemos ser a pessoa física, aquele cujo nome vem anunciado na capa do livro; a editora, que por ser a responsável pela edição, dita alguns parâmetros de mercado a serem seguidos pelo autor na elaboração da obra; e também o PNLD, que por sua responsabilidade no processo de avaliação determina critérios que permitem ou não o livro chegar até às escolas. Neste sentido, pelo autor constituir-se de um conjunto de pessoas, de interesses, de responsabilidades, ao nos referirmos ao seu discurso, o denominamos, a partir daqui, apenas de: o LD.

4.1 Os objetivos de leitura no Livro Didático

De acordo com as hipóteses construídas na reflexão das teorias que embasam esta pesquisa e conhecida a composição dos dois LDs, delimitamos o Manual do Professor e as seções destinadas ao trabalho com a leitura constante do livro do aluno, as quais se dividem em: a) textos principais; b) textos de abertura; c) atividades de compreensão e interpretação do texto: o Estudo do texto, como posições em que os objetivos de leitura podem estar presentes. Portanto, estas foram as seções analisadas.

4.1.1 O Manual do Professor

Esta seção expõe as análises realizadas sobre o suplemento do Manual do Professor. A delimitação do lugar ocorreu a partir dos estudos de Solé (1998) para quem, na aprendizagem da leitura e das estratégias adequadas para a compreensão de textos, é possível que o leitor receba modelos do professor ou do especialista na matéria em questão, no caso o material didático, para que, com o passar do tempo, o leitor vá autonomamente estabelecendo objetivos para suas leituras.

No LD 1, o Manual do Professor estrutura-se em várias seções, as quais apresentam reflexões que vão desde o perfil do educador no mundo globalizado atual; as atuais perspectivas sobre o ensino da Língua Portuguesa; sugestões de trabalho com projetos; até chegar à apresentação da metodologia e a descrição do planejamento da obra. Evidentemente, por termos como norte um objetivo certo, não analisamos todo o Manual do Professor, delimitamo-nos apenas às orientações dadas referentes ao ensino de leitura. No entanto, apresentamos uma afirmação do LD, localizada logo na apresentação do manual, que requer reflexão. No tópico “A educação e o professor”, o LD 1 conceitua educação:

A educação consiste em conduzir a pessoa para seu pleno desenvolvimento como ser, em preparar o indivíduo para a vida adulta, visando à sua realização futura. [...] Toda educação, por isso, está voltada para o futuro, para as eventualidades que cada um precisa enfrentar. (SARMENTO, 2002, p. 6)¹⁵.

¹⁵ Optamos em realizar as citações referentes aos LDs *locus* de nossa pesquisa de forma diferenciada, padronizando-as. O que se justifica diante do objetivo de diferenciá-las das demais citações apresentadas na dissertação.

Fica evidenciada, pelo discurso do LD, uma concepção de educação centrada no ensino tradicional, a qual, desde a década de 1980, conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 18), recebe críticas, por diversos motivos, entre eles: “a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos”, que é o que ocorre no discurso do LD 1, pois desconsidera-se o aluno hoje, centrando-se em formá-lo para o futuro. Essa é uma visão totalmente contrária à concepção atual de ensino, proposta pelos PCNs para o terceiro e quarto ciclos:

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente [...]. Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 45).

O que se orienta pelo documento é a formação do cidadão hoje, um cidadão que mesmo tendo, em média, de dez a doze anos de idade, aluno de 5ª série, pode e deve participar da sociedade em que vive, interpretando e produzindo diferentes textos, assumindo a palavra nas mais variadas situações de interlocução (BRASIL, 1998).

Uma outra reflexão possível sobre este discurso do LD1 concentra-se na aprovação do material pelo PNLD. Pelo desencontro com o que objetiva os PCNs, que é o orientador oficial do PNLD, no que se refere a formação de um cidadão para a contemporaneidade, a avaliação pode ser vista como incoerente. Além do mais, o próprio LD se contradiz, quando no mesmo tópico, na seqüência, afirma: “*O mundo da educação deve ser o universo da emancipação e da autonomia, em que os alunos passem a pensar e a agir por si mesmos, sendo sujeitos de seu conhecimento*” (SARMENTO, 2002, p. 7). Anteriormente, o que se pretendia era a formação um cidadão para o futuro, neste momento, o discurso se estrutura na importância de se “pensar e agir” agora, para que assim o aluno possa se emancipar e ser autônomo.

Todavia, não é apenas o aspecto visto como negativo, por ser contraditório, que merece destaque. Positivamente, o Manual do Professor apresenta ao professor a proposta de trabalho com projetos, os quais são definidos como sendo uma forma de os alunos irem “*além dos limites de saberes restritos a um livro didático ou outra fonte utilizada coletivamente*” (SARMENTO, 2002, p. 19). Ou seja, o LD reconhece a importância de um ensino que envolva uma diversidade de didáticas e materiais que não se restrinjam apenas ao livro didático. Idéia fundamentada pelos PCNs, para quem o LD deve ser mais um dos instrumentos utilizados pelo professor em sala de aula.

Voltando-nos para o trabalho com a leitura, observamos no manual vários pontos de orientação: a leitura e a produção textual devem ser trabalhadas de forma interligada; a história da leitura não pode ser desconsiderada, a escola deve preservar as rodas de leitura, a dramatização; os diferentes meios de comunicação de massa, hoje próximos ao aluno, devem ser trazidos para a escola para que sejam utilizados como recursos para o trabalho com a leitura, entre eles: o cinema, o teatro, a televisão, o computador, o videocassete, os videogames, o rádio, os jornais, as revistas. Assim, diante de todas estas orientações, observamos uma visão de leitura do LD 1 bastante ampla, considerando fatores teóricos, históricos e sociais da leitura.

No que se refere à seção “Planejamento da obra”, em que são apresentadas as finalidades de cada seção que compõe o livro do aluno, optamos em abordar o como e o porquê o estudo do texto se distribui em seções, na subseção 4.1.4.3, conciliando teoria e prática em um mesmo lugar. Quanto aos textos principais, não há nenhum tópico nessa seção que exponha a finalidade do LD 1 ter distribuído os textos para o trabalho com a leitura em seções, por esse motivo, compreendemos que a separação ocorre apenas em nível de benefício da estrutura do livro, isto é, se agrupam em unidades e capítulos textos que se interliguem pelo tema a ser abordado.

Por fim, ao analisarmos o Manual do Professor do LD 1, constatamos que em nenhum lugar se oferece, explícita ou implicitamente, ou se orienta o professor a oferecer aos alunos objetivos para a leitura dos textos que compõem o material, nem tampouco para a leitura daqueles demais tantos outros recursos sugeridos, como o cinema, o teatro, a televisão, entre outros.

O Manual do Professor do LD 2, por sua vez, também estrutura-se em várias seções, das quais, nos ocupamos apenas das que se relacionam às orientações diretas ao professor para o trabalho com a leitura.

Logo na “Introdução”, observamos um discurso do LD 2 preocupado em proporcionar diferentes e diversos textos para que “*os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto*” (FARACO & MOURA, 2004, p. 3). Para tanto, informam que os textos oferecidos partem do não-verbal até chegar ao verbal, de gêneros diversos. Com isso, define-se uma proposta teórica conciliadora às orientações dos PCNs que estabelecem a variedade de textos, muito mais do que a quantidade, como ponto essencial para o trabalho com a formação de leitores. Porém, os PCNs afirmam também que “*formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura*” (BRASIL, 1998, p. 72).

Entre as seções que orientam o trabalho com a leitura está uma denominada “Outras atividades recomendadas”. Nela, são expostos itens que vão desde a importância de o professor promover leituras fora da sala de aula, como também organizar um espaço físico na própria sala; são apresentadas recomendações sobre a leitura de livros, na íntegra; a importância da leitura de poemas, de letras de músicas populares, considerando-se letra e melodia; e até mesmo uma listagem de livros infanto-juvenis é sugerida. Desta forma, no que se refere a orientar o professor no encaminhamento do ato de ler, podemos considerar que a seção apresenta um apego aos padrões tradicionais, em que mesmo sugerindo que as leituras de livros realizadas não tenham o objetivo apenas de preenchimento de fichas de leituras ou questionários, ainda assim propõe atividades avaliativas, como, por exemplo, debate do livro lido; modificação do final da história; entre outras que representam a obrigatoriedade de se fazer uma atividade para a certificação de que o livro foi lido pelo aluno. A leitura é realizada então fora da escola, mas as atividades são realizadas para a escola.

Também a seção “Comentários sobre algumas atividades com a língua falada” orienta o trabalho com a leitura. Nela, o LD demonstra preocupar-se com a perfeita oralização da palavra escrita, nas práticas, como: a leitura em voz alta; a velocidade da leitura, entre outras, revelando a visão de leitura na perspectiva do texto (KATO, 1986), o que não diminui a importância da seção, porém, ao buscarmos verificar se o Manual do Professor é o lugar em que os objetivos de leitura se posicionam, essas outras questões não mereceram reflexões mais profundas.

Das demais seções, abordamos por fim “Sugestões bibliográficas”, especificamente a subseção “Sobre leitura”. Entre os livros sugeridos para leitura do professor, encontramos autores como: Ângela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi, Ezequiel Theodoro da Silva, Isabel Solé, os quais participam das teorias que sustentam toda nossa pesquisa, por participarem de uma concepção de leitura interacionista e nela acreditarem como fundante do processo de ensino de leitura. Essa seção então pretende encaminhar o professor à busca de uma formação em que predomina a visão da leitura como interação.

Diante do exposto, em princípio, nossa primeira observação sobre o discurso teórico do LD 2 é que em nenhum momento são oferecidas ao professor orientações para o trabalho com objetivos para os textos dados à leitura.

Assim, retornamos à idéia proposta no início desta seção, em que justificamos a delimitação do Manual do Professor como *corpus* de análise e verificamos que ele, nos dois LDs, não é o lugar em que se posicionam objetivos de leitura e também não há nenhuma orientação para que o professor possa trabalhar o ensino de objetivos de leitura. Portanto,

nesta posição não são oferecidos modelos para que, com o tempo, o aluno autonomamente estabeleça objetivos específicos para suas leituras (SOLÉ, 1998).

4.1.2 O livro do aluno

Ao partirmos da hipótese, para o livro do aluno, sobre o local em que os objetivos de leitura poderiam estar posicionados: a) nos textos de abertura; b) no Estudo do Texto, para que pudéssemos analisar estas atividades específicas, se fez necessário, antes, identificarmos os textos oferecidos pelos livros em questão. A identificação se justifica diante da teoria de Kleiman (2000), para quem o gênero textual pode acabar por determinar objetivos específicos para a leitura de um texto. No mesmo sentido, teoriza Bakhtin (2003) que a infinita e inesgotável diversidade de gêneros existentes, “relativamente” se estabilizam, entre outros fatores, pelas intenções comunicativas. Ou seja, conforme o objetivo do leitor, um determinado gênero pode auxiliá-lo mais satisfatoriamente do que outro. Desta forma, identificando os textos, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, acreditamos ser possível verificar se os LDs permitem que os objetivos de leitura se determinem por meio dos gêneros textuais apresentados.

Antes de apresentarmos as subseções seguintes, esclarecemos o fato de que em muitos momentos utilizamos da perspectiva quantitativa, o que não corresponde a descentralizarmos a metodologia empregada na pesquisa, que se configura como qualitativa-interpretativa (MASON, 1996), conforme apresentamos no Capítulo 1. De acordo com Marcuschi (2001a, p. 27), “não há oposição entre qualidade e quantidade. Elas são complementares. Tudo depende do que se busca e como se busca”. Com isto, ao nos ampararmos em elementos estatísticos, a intenção é a de que eles possam nos auxiliar a definir se a diversidade de gêneros oferecidas pelos dois LDs em foco promove diferentes maneiras de ler, cumprindo funções distintas e assim permitir que os objetivos se vinculem aos gêneros, ou se tal diversidade é apenas uma “obediência” aos PCNs (BRASIL, 1998).

4.1.2.1 Aspectos quantitativos dos textos

No LD 1 são trinta e dois textos destinados ao trabalho com a leitura que se distribuem entre seções: “Primeira leitura”; “Segunda leitura”; “Terceira leitura”; “Quarta leitura” (oferecida apenas na Unidade III – capítulo 2); e “Humor em quadrinhos”. Todos os textos que compõem estas seções foram, na pesquisa, denominados de textos principais.

O agrupamento da seção “Humor em quadrinhos”, como seção principal para o trabalho com a leitura de textos, se deu porque entendemos, a partir das orientações do Manual do Professor, que esta seção se propõe principalmente ao trabalho com a leitura, da mesma forma que as demais. Expõe o Manual:

Na seção intitulada Humor em quadrinhos, os alunos são convidados a interpretar textos que não são apenas verbais, mostrando sensibilidade e capacidade de leitura. Esse trabalho também pode ser enriquecido com o estudo de novos textos não-verbais. (SARMENTO, 2002, p. 31).

A proposta é um novo direcionamento do trabalho com a leitura, utilizando-se de textos cujo tema seja o mesmo da unidade, porém em composição e estilo diferente, especificamente, a história em quadrinhos.

De uma forma geral, a estrutura do LD 1, apresentar para cada unidade textos para o trabalho com a leitura, iguala-se à grande maioria dos LD de Língua Portuguesa, conforme é possível observar pelos estudos realizados por Bezerra (2001). O LD 1 compõe-se de quatro unidades. Cada unidade aborda um tema e dividi-se ainda em dois capítulos. Estes, por sua vez, abordam os temas das unidades em enfoques diferenciados. Assim, são padronizados oito textos para cada unidade, perfazendo um total geral de trinta e dois textos destinados ao trabalho com a leitura, os quais se diversificam em treze gêneros diferentes. Para uma melhor visualização desses números, apresentamos a Tabela 4:

Tabela 4 - Tabela dos textos principais na obra de Sarmento (2002)

	Gênero textual	Quantidade total
1	História em quadrinhos	7
2	Conto	5
3	Reportagem (jornal)	5
4	Poema	3
5	Quadro	3
6	Crônica	2
7	Fábula	1
8	Gravura	1
9	Letra de música	1
10	Texto dramático	1
11	Reportagem (revista)	1
12	Reportagem (folhetim)	1
13	Texto científico	1
	TOTAL DE TEXTOS	32

Pela Tabela, é possível então conhecer quais são, especificamente, os treze diferentes gêneros que compõem os trinta e dois textos principais. A diversidade é justificada pelo Manual do Professor:

Os textos foram selecionados, criteriosamente, por isso são bastante diversificados quanto ao gênero e ao conteúdo, atendendo à faixa etária do aluno. Os textos dramáticos visam à encenação e a despertar o gosto do aluno pela dramatização e pela transformação da linguagem escrita em oral.

Além dos textos literários, foram explorados textos a respeito de saúde, ecologia, adolescência, família, etc., contribuindo para que os alunos possam desenvolver cada vez mais a possibilidade de atuarem como cidadãos conscientes e dinâmicos. (SARMENTO, 2002, p. 28).

Portanto, compreendemos que a preocupação do LD 1, em apresentar vários gêneros textuais, é porque ele busca colocar o aluno em contato com diferentes possibilidades de participação na sociedade, exercendo sua cidadania, o que vem ao encontro dos objetivos da escola determinados pela LDB. 9.394/96 e pelos PCNs (BRASIL, 1998). Estes documentos orientam que toda prática de ensino da Língua Materna seja encaminhar para que o aluno saiba empregar os diversos gêneros de forma “segura e habilidosa”. Assim, em um primeiro momento, consideramos essa quantidade de textos e a diversidade de gêneros satisfatória, pois a cada gênero o aluno pode reconhecer, pelo trabalho com a leitura, que um leitor a partir de sua necessidade pode ler um texto orientado por objetivos específicos diferentes. No entanto, se esse trabalho é dirigido para esse intuito, é o que analisamos mais adiante.

Antes de qualquer análise que tome o aspecto qualitativo em consideração, é necessário destacarmos que a quantidade de trinta e dois textos não pode ser tomada como acabada, pois o LD 1 apresenta outros oitenta textos. Evidentemente, estes não priorizam o trabalho com a leitura, não podendo assim ser agrupados aos textos principais, pois ao analisarmos cada um deles, constatamos que a real finalidade é o trabalho com atividades como: gramática e produção de textos. Ou seja, todos são apresentados apenas como pretexto para outras atividades que não a leitura em primeiro plano. Para que essa nossa constatação fique evidente, apresentamos, também em forma de tabela, as seções onde estão posicionados estes demais textos:

Tabela 5 - Demais textos da obra de Sarmento (2002)

Seção	Número de textos apresentados por seção
Gramática textual	36
Preparando a produção	22
Linguagem gramatical	18
Intertextualidade	03
Variações lingüísticas	01
TOTAL	80

A Tabela 5 revela que os demais oitenta textos estão distribuídos em cinco seções, das quais a que recebe um número maior de textos é a seção “Gramática textual”, deixando transparecer, pela própria denominação, o tratamento a ser dado ao texto, ou seja, a utilização do texto como pretexto para outras atividades que não o trabalho com a leitura, que é o que realmente acontece. Nesta seção, os trinta e seis textos são objetos de ensino da gramática da língua, o que igualmente ocorre com os dezoito textos da seção “Linguagem gramatical”. Portanto, o fato destes textos se apresentarem em uma grande quantidade e em diferentes gêneros não agrega nenhum valor qualitativo ao LD 1, no que se refere ao trabalho com a leitura propriamente dito, o que não nos causa surpresa, o que ocorre neste material já foi profundamente verificado e abordado por estudiosos como Magnani (1989), Matencio (2000), Kleiman (2000) e Coracini (1995) em pesquisas sobre os textos que compõem os LDPs e suas reais finalidades.

Salientamos ainda que entre as duas seções “Gramática textual” e “Linguagem gramatical”, dos cinquenta e quatro textos totais, vinte são poemas, o que, em tese, cristaliza este gênero como representante da boa língua, isto é, o LD 1 acaba por estabelecer os poemas como ferramentas adequadas para que o aluno possa aprender a correta gramática da língua portuguesa, numa nítida visão tradicional de tratamento e ensino de língua.

Na seção “Preparando a produção”, os vinte e dois textos oferecidos também são utilizados como pretexto, agora para o trabalho com a produção de texto do aluno. Entrelaçada a ela está a seção “Intertextualidade”, que existe apenas na Unidade III, Capítulo 1. Nela, são oferecidos três fragmentos de poemas, para atividade de identificação de pontos intertextuais, em que a atividade de leitura é apenas um preparativo para que o aluno possa aprender mais um recurso na produção de textos.

Já na seção “Variação lingüística”, apenas um único texto é oferecido, na Unidade III, Capítulo 2, e sua finalidade é para que “*os alunos identifiquem as diferentes variantes da língua e suas possibilidades de comunicação, não se atendo a um único padrão lingüístico*” (SARMENTO, 2002, p. 30). Desta forma, as oito questões de estudo do texto apresentadas

justificam a abordagem exclusivamente aos aspectos da linguagem formal e informal contidas no texto.

Expostas as descrições-interpretativas das seções que agregam os demais oitenta textos, consideramos ter esclarecido o porquê de não as agruparmos como seções para o trabalho com a leitura. É aparente que elas privilegiam outras atividades que não a leitura propriamente dita. No entanto, não queremos dizer com essa constatação que estes textos não possam ser utilizados para o trabalho com a leitura, apenas estamos aqui retratando a realidade do LD 1. Se todos os textos fossem somados, teríamos, no LD 1, uma quantidade total de cento e doze textos, em vinte e um gêneros diferentes, sendo que os oitenta textos apresentam, ainda, mais nove gêneros que não foram oferecidos nos textos principais, a saber: anúncio publicitário, bilhete, carta, convite, documento oficial (R.G.), tira, trecho de romance, trecho de livro de literatura infanto-juvenil e charge.

No LD 2, são cinquenta e um textos distribuídos entre as seções: “Ponto de partida”, “Texto 1”, “Texto 2” e “Texto 3”.

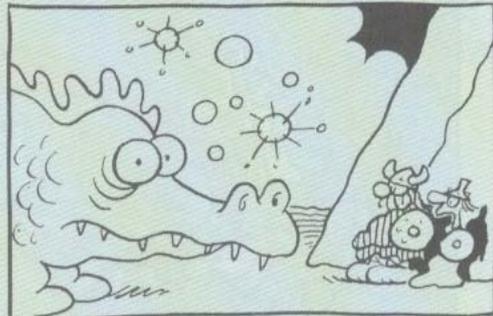
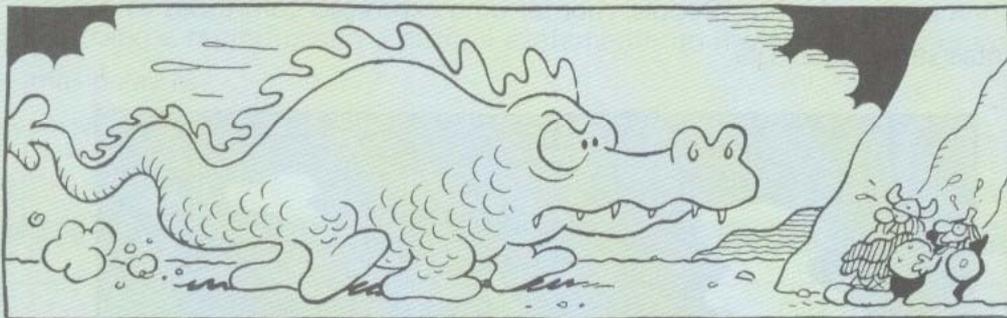
Segundo orienta o Manual do Professor, a primeira seção, “Ponto de partida”, existe porque pretende *“introduzir em linguagem predominantemente não-verbal o tema da unidade”*, visando alguns objetivos amplos:

- a. *valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;*
- b. *estimular o emprego da língua em situações típicas de oralidade;*
- c. *enriquecer o repertório dos alunos;*
- d. *promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade;*
- e. *estimular leituras comparativas.* (FARACO & MOURA, 2004, p. 4-5).

Em primeiro lugar, chama-nos a atenção o fato de esses objetivos não justificarem o uso exclusivamente de textos não-verbais, ou seja, eles podem agregar-se a textos verbais da mesma forma. Portanto, a opção em estruturar o livro com a apresentação de textos não-verbais para depois a apresentação dos verbais não se justifica. Segundo, ao privilegiar o tema como aspecto a ser trabalhado por essa seção, ocorre uma divergência entre a proposta de trabalho do LD 2 com as orientações veiculadas pelos PCNs, os quais orientam que um texto deve ser explorado sempre em suas propriedades temáticas, formais e estilísticas, conceitos provenientes de Bakhtin (2003), para quem os três elementos são igualmente importantes e inseparáveis no estudo do gênero. Desta forma, buscando com a primeira seção do livro do aluno, “Ponto de partida”, a apresentação do tema a ser trabalhado na unidade, o que ocorre é o desprezo das outras duas dimensões, o que pode ser facilmente confirmado no texto a seguir:

Unidade 2

HÄGAR O HORRÍVEL BY DIK BROWNE



BROWNE, Dik. O melhor de Hägar, o Horrível. Porto Alegre, L&PM, 1985. p. 64.

PONTO DE PARTIDA

1. Vocês conhecem o Hagar e seu acompanhante, Eddie Sortudo? Já leram alguma história deles? Gostam das personagens? Por quê?
2. Que traços na expressão facial e corporal de Eddie demonstram seu medo no segundo e no terceiro quadrinho? *Os olhos esbugalhados e o corpo encolhido contra a pedra.*
3. Conte o que acontece no sexto quadrinho. *O dragão, diante do mau cheiro exalado pela personagem Hagar, vai embora.*
4. Invente um título curto para a história. *Prof.(a), eleger com os alunos os títulos mais adequados à história e os mais criativos. Solicitar justificativa para a eleição desses títulos.*
5. O que causa medo em você? Como você faz para enfrentar esse medo?

O texto encontra-se na página 28 e as questões propostas para ele estão na página 29 do livro. O tema da unidade é o medo. Observando as questões que estudam o texto, fica evidente que apenas as questões 2 e 3 trabalham um dos tantos aspectos de um texto não-verbal, que é a expressão facial e corporal dos personagens para representar seus sentimentos e atitudes, que é uma fonte da composição do texto.

Próxima seção: “Texto 1”. O Manual do Professor não determina um objetivo, apenas esclarece alguns critérios da seleção dos textos que a compõe, dando ênfase à importância da diversidade de gêneros. Já para as seções “Texto 2” e “Texto 3”, o manual esclarece que os textos que as compõem pretendem ser “*um complemento do estudo do tema da unidade, tratado em nova perspectiva*” (FARACO & MOURA, 2004, p. 8). Assim, novamente, está aparente a ênfase ao trabalho com o tema em detrimento aos demais elementos que formam os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), contudo, há um direcionamento para a abordagem dos outros dois fatores, pois se anuncia que o tema é tratado em “nova perspectiva”, o que proporciona o trabalho com o estilo e a composição dos textos.

Enfim, os cinquenta e um textos distribuídos entre as seções destacadas se dividem em quatorze unidades, cada uma aborda um tema específico. Eles se diversificam ainda em vinte e dois gêneros, os quais apresentamos em forma de tabela:

Tabela 6 - Tabela dos textos principais na obra de Faraco & Moura (2004)

	Gênero textual	Quantidade total
1	Quadro	8
2	Conto	6
3	Gravuras rupestres	4
4	História em quadrinhos	4
5	Poema	4
6	Relato (trecho de livro de não-ficção)	4
7	Foto	2
8	Foto montagem	2
9	Foto reportagem	2
10	Reportagem (revista)	2
11	Trecho de livro de literatura infanto-juvenil	2
12	Anúncio publicitário	1
13	Cartum	1
14	Crônica	1
15	Fábula	1
16	Lenda brasileira	1
17	Lenda da mitologia grega	1
18	Letra de música	1
19	Literatura de cordel	1
20	Reportagem (jornal)	1
21	Texto científico	1
22	Texto de apresentação de livro científico	1
	TOTAL DE TEXTOS	51

Além dos cinquenta um e textos, o LD 2 oferece mais vinte e sete, posicionados em diferentes seções, as quais apresentamos na Tabela 7:

Tabela 7 - Demais textos da obra de Faraco & Moura (2004)

SEÇÃO	Número de textos apresentados
Gramática	12
Divirta-se	10
Redação	4
Saiba mais	1
TOTAL	27

Evidentemente, estes vinte e sete textos não foram agrupados como textos principais porque os seus objetivos, apresentados no Manual do Professor, não são privilegiar o trabalho com a leitura, mas sim, o ensino da gramática ou modelo para produção de texto, ou seja, configuram-se como pretexto para atividades definidas.

Cabe ainda destacarmos outro fato sobre as quatro seções apresentadas na Tabela 7. Elas, além dos textos, se constituem de vários fragmentos, os quais se estruturam apenas em

frases ou partes muito pequenas retiradas do texto original e por esse motivo não foram somados ao total dos vinte e sete citados. Estes, por sua vez, oferecem ainda mais três gêneros diferentes daqueles dos textos principais, sendo eles: tira, texto de instruções e notícia de jornal.

Por fim, como forma de apresentação geral da quantidade de textos e da diversidade de gêneros oferecidos pelos dois LD em questão, elaboramos a Tabela 8.

Tabela 8 - Tabela geral de textos e diversidade de gêneros em cada LD

LD	Número de textos Principais	Número de outros Textos	Total geral de textos	Total de gêneros
<i>Português: leitura, produção e gramática</i> (SARMENTO, 2002)	32	80	112	22
<i>Linguagem Nova</i> (FARACO & MOURA, 2004)	51	27	78	25

Constatadas, assim, as quantidades de textos principais, o número total dos outros textos oferecidos pelos LDs e do número de diferentes gêneros apresentados, dirigimo-nos para a apresentação dos aspectos qualitativos analisados.

4.1.2.2 Aspectos qualitativos dos textos

Ao falarmos em aspectos qualitativos, várias fatores referentes aos textos apresentados podem ser levados em consideração, por isto delimitamos nossas reflexões em dois pontos: a) verificar se os dois livros apresentam uma diversidade textual em consonância à delimitada como prioritária pelos PCNs; b) se a quantidade de textos apresentada direciona a qualidade das atividades de leitura.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 53-54), ao afirmarem que a diversidade de gêneros é “praticamente ilimitada”, priorizam alguns gêneros¹⁶ considerados como fundamentais para a participação do aluno, de 5ª a 8ª séries, em sociedade, agrupando-os em:

- Literários:
 - cordel, causos e similares, texto dramático, canção;
 - conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático.

¹⁶ Originalmente, os PCNs (1998), na página 54, ao apresentarem os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos em forma de tabela, separam aqueles que se destinam ao trabalho com a linguagem oral e os que se destinam ao trabalho com a linguagem escrita, formando colunas específicas. Optamos, para este trabalho, em não realizar tal separação, porque compreendemos que, para a finalidade a que nos propomos, isto não seria relevante. Desta forma, agrupamos todos os gêneros nas quatro macro-divisões: literários; imprensa; divulgação científica; publicidade.

- De imprensa:
 - comentários radiofônico, entrevista, debate, depoimento;
 - notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira.
- De divulgação científica:
 - exposição, seminário, debate, palestra;
 - verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências, didático (textos, enunciados de questões), artigo.
- Publicitários:
 - propaganda.

A partir deste levantamento, partimos para o agrupamento e a classificação dos textos constantes nos LDs, resultante na Tabela 9.

Tabela 9 – Classificação dos gêneros na obra de Sarmento (2002)

	Gêneros identificados no LD	Quantidade de gêneros	Total por classificação
Gênero literário	Conto Crônica Fábula Gravura H.Q. Letra de Música Poema Quadro Texto dramático Trecho romance Trecho lit.infanto juvenil	6 4 3 2 11 1 31 4 1 1 1	65
Gênero de imprensa	Charge Reportagem (jornal) Reportagem (revista) Reportagem (folhetim) Tira	1 10 5 1 11	28
Gênero de divulgação científica	Texto científico	1	1
Gênero publicitário	Anúncio publicitário	5	5
Gênero epistolar ¹⁷	Bilhete Carta Convite	5 3 4	12
Gênero documento oficial ¹⁸	Documento oficial (R.G.)	1	1
			112 textos

¹⁷ Este gênero não consta da tabela elaborada pelos PCNs (1998), por este motivo a denominação estabelecida partiu da pesquisadora, englobando assim carta, o bilhete e o convite como sendo pertencentes a um mesmo grupo, visto acreditarmos que o que os caracterizam é a relação “familiar” entre o destinatário e o remetente deste gênero textual.

¹⁸ Este gênero não consta da tabela elaborada pelos PCNs (1998), por este motivo a denominação estabelecida partiu da pesquisadora. O documento oficial não pôde ser agrupado a nenhum dos demais grupos de gêneros mencionados devido ter função social totalmente diferenciada dos demais.

Ao observarmos a Tabela 9, é revelador que o LD 1 segue a recomendação dos PCNs quanto aos gêneros que merecem ser privilegiados para a prática de leitura, contudo, por apresentar o gênero literário em quantidade muito maior que os demais, podemos compreender, respaldados pela teoria de Kleiman (2000) e de Bakhtin (2003), que o LD 1 pretende direcionar uma prática de leitura mais vinculada ao objetivo da leitura por prazer (GERALDI, 1991), à leitura fruição (SOLÉ, 1998). Dos cento e doze textos totais no livro, 58% deles são literários, ou seja, mais da metade dos textos. Porém, antes de qualquer constatação efetiva, é necessário verificarmos onde estão localizados esses textos e o que se propõe a partir deles. Para tanto, elegemos o gênero poema, pois é o que mais aparece.

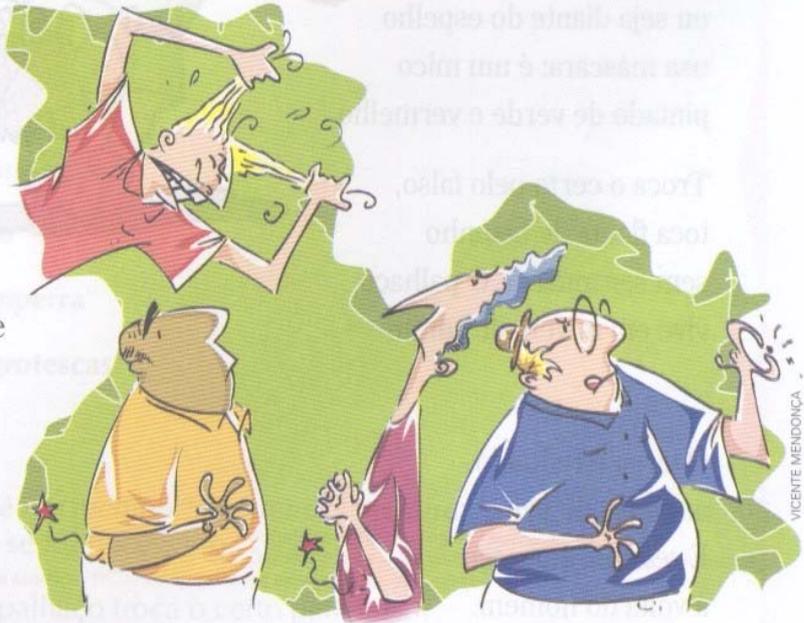
São trinta e um poemas; vinte estão localizados nas seções destinadas especificamente para o trabalho com a gramática: “Linguagem gramatical” e “Gramática textual”, ou seja, esses poemas se configuram como pretexto para o ensino de regras e normas da língua, exatamente vindo ao encontro da crítica feita por Soares (2001), quanto ao tratamento que os materiais didáticos dão aos gêneros literários:

No quadro da grande diversidade de gêneros literários, há, na grande maioria dos livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do primeiro grau, nítida predominância dos textos narrativos e poemas, embora estes tenham quase sempre papel secundário e subsidiário; [...] cabe aqui apontar o tratamento que neles é dado à poesia, quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou o que é mais freqüente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais. (SOARES, 2001, p. 26).

Como exemplo, reproduzimos o poema e suas questões de estudo, do LD 1, Unidade 1, Capítulo 2, seção “Linguagem gramatical”, página 41:

Trovinhas Desajeitadas

Toda pessoa invejosa
sente dor de cotovelo.
Tem rico que sente raiva
de pobre que tem cabelo
Quase sempre é perigosa
a pessoa furiosa.
Quase nunca está contente
quem é muito obediente.
E o homem sem cabeça,
muito embora não pareça,
sempre abre bem o olho,
pra ver se cata um piolho.



AZEREDO, Ricardo. *Dezenove Poemas Desengonçados*. São Paulo: Ática, 1998.

- a) Identifique o tipo de encontro vocálico que nela aparece. Observe as palavras de cada estrofe. pesso/a, furi/osa, obedi/ente, pi/o/lho.
- b) Cite palavras em que aparecem encontros vocálicos semelhantes aos retirados da estrofes. Resposta pessoal. Sugestões: te/atro, ju/izo, jói/a, to/alha, pi/a, ví/úva, feiti/o, mei/a, ba/ú etc.

Esse tipo de encontro vocálico é chamado **hiato**. Concluimos, então, que:

Hiato é o encontro de duas vogais na mesma palavra, mas em sílabas diferentes.

- c) No texto há palavras com ditongos. Identifique-as. Respostas: desajeitadas, raiva, quase, muito, não.

Após termos analisado este e todos os demais poemas, individualmente, localizados nas seções: “Linguagem gramatical” e “Gramática textual”, a constatação é de que a apresentação dos poemas ocorre, predominantemente, para o estudo de normas gramaticais, vinculando-se às pesquisas realizadas por Soares (2001, p. 43), nas quais conclui que o texto literário no LD “deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*” (grifo da autora).

Igualmente ao que ocorre com os poemas, estão os anúncios publicitários. Os cinco anúncios constantes do LD 1 estão todos localizados nas seções que trabalham a gramática, ou

seja, são claramente utilizados apenas como pretexto para o ensino de regras e normas da língua. Quanto aos demais gêneros: de imprensa, de divulgação científica, epistolar e documento oficial, juntos representam os 42% restantes. Destacamos que este percentual torna a parte prática do livro divergente das orientações teóricas, pois o Manual do Professor, em seção denominada “Uma conversa com o professor”, orienta que:

As empresas vêm buscando, no mercado de trabalho, profissionais de primeiríssima qualidade e, num mundo cada vez mais competitivo, tornam-se menores as oportunidades de sucesso daqueles que não estão suficientemente preparados. [...] No ensino da Língua Portuguesa, é importante que o aluno mantenha contato com textos polêmicos, diferentes, que o façam refletir e buscar soluções. Desse modo, ele deve ser estimulado a opinar, a defender seus pontos de vista e também de aprender a ouvir e a respeitar a opinião dos outros. Ao exercer essas atividades, o aluno irá desenvolver ainda mais sua própria linguagem, passando a dominá-la e a usá-la de forma conveniente, como cidadão participante de uma comunidade, de um país. (SARMENTO, 2002, p. 8).

Não defendemos um ponto de vista que o texto de caráter literário não proporciona reflexão, embate de opiniões, formação de pontos de vistas, porém, acentuar este gênero em detrimento a outros é não proporcionar “que o aluno mantenha contato com textos polêmicos e diferentes”, como determinam os PCNs. Cabe ainda ressaltar que não compreendemos que o LD 1, e nem tão pouco os LDPs de forma geral, devam privilegiar outros textos no lugar dos literários. Porém, se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, aqui no caso específico, para o início do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, é, entre outros, segundo o que determinam os PCNs (BRASIL, 1998), que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade, compreendendo que a leitura abrange diferentes dimensões, como o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler, não vemos um motivo pertinente para que o material em questão priorize textos do gênero literário em sua composição, mesmo porque, como demonstram os resultados de nossas análises sobre os poemas, a dimensão do prazer de ler, que poderia vincular-se a tais textos, não é trabalhada.

Enfim, sobre o LD 1, podemos compreender, em consequência das constatações realizadas nesta subseção, que esse material não direciona a prática ao objetivo de leitura por prazer (GERALDI, 1991), à leitura fruição (SOLÉ, 1998), conforme pressupomos pela Tabela 9, ao considerarmos a apresentação quantitativa do gênero literário, porque, o que mais se propõe para o gênero poema, é o estudo de normas gramaticais. Assim, o objetivo que se estabelece implicitamente é o de ler um texto para que, a partir dele, se aprenda as normas e as regras da Língua Portuguesa, ou seja, um objetivo único, o qual vai de encontro às teorias defendidas por Kleiman (2000), Geraldi (1991) e Solé (1998), no que se refere à variedade e

amplitude dos objetivos específicos de leitura. Entretanto, para que esta afirmação se confirme, é preciso que se investiguem as atividades de ativação do conhecimento prévio e da seção Estudo do Texto, as quais se efetivam mais adiante, porque resta-nos ainda agrupar e classificar os gêneros na obra de Faraco & Moura (2004).

Agrupamento e classificação dos gêneros apresentados no LD 2:

Tabela 10 – Classificação dos gêneros na obra de Faraco & Moura (2004)

	Gêneros identificados no LD	Quantidade de gêneros	Total por classificação
Gênero literário	Cartum	8	48
	Conto	6	
	Crônica	2	
	Fábula	1	
	Foto	2	
	Foto montagem	2	
	H.Q.	6	
	Lenda brasileira	1	
	Lenda da mitologia grega	1	
	Letra de Música	1	
	Literatura de cordel	1	
	Poema	7	
	Quadro	8	
	Trecho lit.infanto juvenil	2	
Gênero de imprensa	Foto reportagem	2	17
	Notícia de jornal	1	
	Reportagem (jornal)	2	
	Reportagem (revista)	4	
	Tira	8	
Gênero de divulgação científica	Gravura rupestre	4	11
	Relato	4	
	Texto de apresentação de livro científico	1	
	Texto científico	2	
Gênero publicitário	Anúncio publicitário	1	1
Gênero institucional ¹⁹	Texto de instrução	1	1
			78 textos

Observamos, apoiados na Tabela 10, que o LD 2, no que se refere aos gêneros recomendados para a prática de leitura, segue as recomendações dos PCNs, e que também a quantidade do gênero literário é a que mais está presente, entretanto, de forma diferenciada do LD 1. Não há, no LD 2, uma apresentação demasiada de um gênero apenas, mas, mesmo em quantidade menor, o poema é trabalhado qualitativamente da mesma forma que na obra de

¹⁹ Este gênero não consta da tabela elaborada pelos PCNs (1998), por este motivo a denominação estabelecida partiu da pesquisadora. O gênero, neste caso específico, trata-se de um manual de instruções.

Sarmento (2002). Esta afirmativa é facilmente observada, pois, mesmo destinando os poemas para as seções que trabalham o texto, neles são abordados e valorizados os aspectos textuais. Como exemplo, reproduzimos um poema e seu respectivo estudo do texto apresentados na seção “Texto 1”, da Unidade 6, páginas 108 e 109:

▶ TEXTO 1

O poema que você vai ler é um convite para brincar com palavras.

Que tal aceitar esse convite?

Convite

José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

5 Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

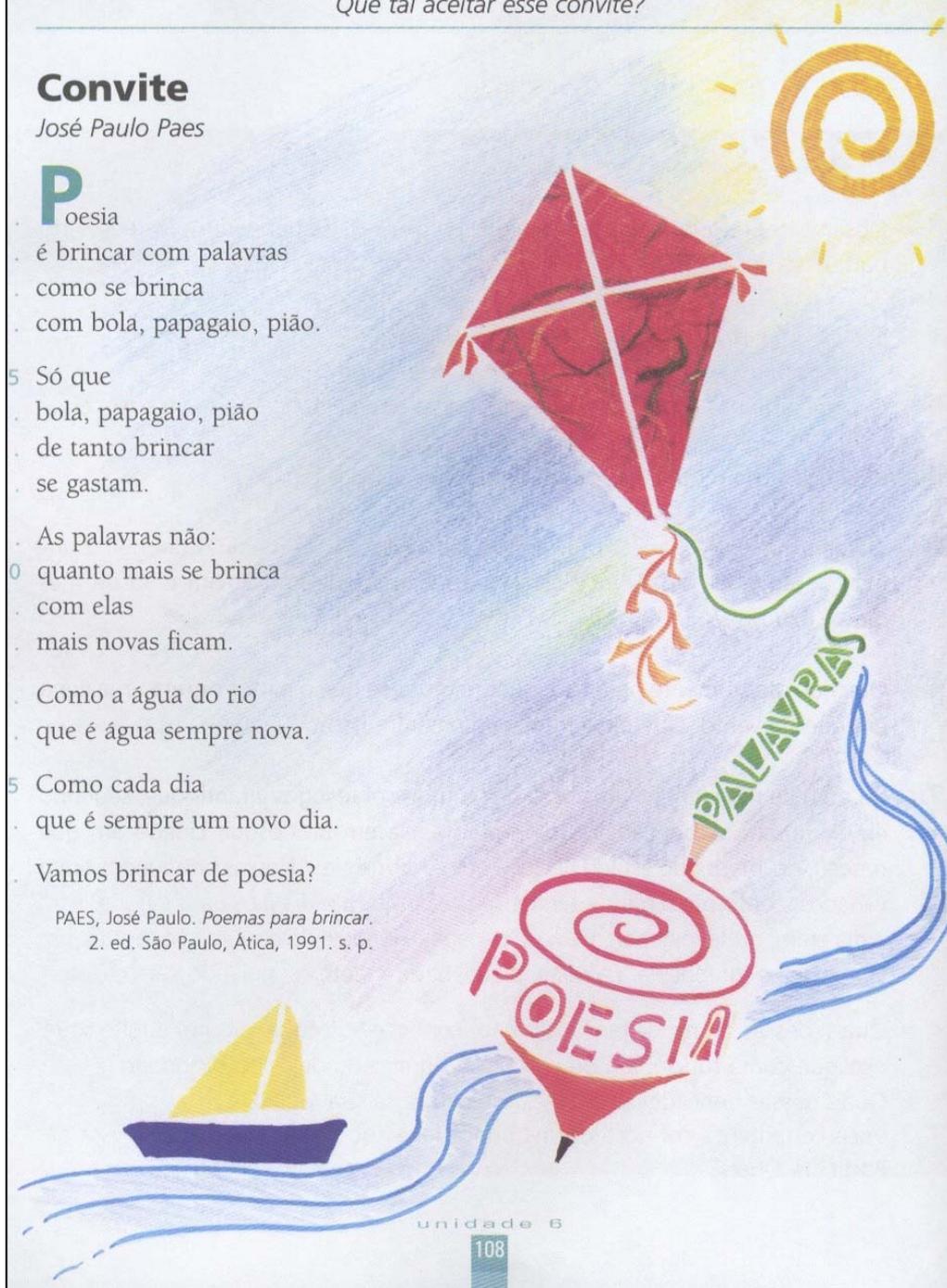
As palavras não:
0 quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

5 Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*.
2. ed. São Paulo, Ática, 1991. s. p.



unidade 6
108

Estudo do texto

- 1.** **Verso** corresponde a cada linha do poema. **Estrofe** é cada grupo de versos. Quantas estrofes e quantos versos tem esse poema? *6 estrofes e 17 versos (3 estrofes de 4 versos, 2 estrofes de 2 versos e 1 estrofe de 1 verso).*
- 2.** **Rima** é a repetição de sons no final das palavras dos versos. Destaque do poema as palavras que rimam. Destaque também a expressão e as palavras repetidas.
Palavras que rimam: dia/poesia, pião/não; **palavras repetidas:** bola, papagaio, pião, brincar, brinca, água, novas/nova/ novo, como, dia, palavras, sempre, poesia; **expressão repetida:** que é.
- 3.** Leia o poema em voz alta. Na sua opinião, as rimas e a repetição de palavras dão sonoridade ao poema?
- 4.** Na primeira estrofe, para definir poesia, o poeta se vale de uma comparação. Que comparação é essa? *Poesia é brincar com palavras da mesma maneira que se brinca com bola, papagaio e pião.*
- 5.** Segundo o texto, que diferença existe entre brincar com palavras e brincar com bola, papagaio e pião? *Bola, papagaio e pião se gastam, mas as palavras estão sempre novas.*
- 6.** A idéia da renovação constante é expressa pela repetição do mesmo adjetivo referindo-se aos substantivos **palavras, água e dia**. Que adjetivo é esse? *Novo.*
- 7.** O filósofo grego Heráclito dizia que não é possível banhar-se duas vezes num mesmo rio, porque tudo está em mudança permanente. Identifique a parte do poema que se relaciona com essa afirmativa. *"Como a água do rio/ que é água sempre nova."*
- 8.** Por que o título do poema é *Convite*? Sugira outro título.
 Você certamente ficou com vontade de aceitar o convite do poeta. Que tal começar lendo todo o livro de onde esse poema foi retirado? Você vai ver que vale a pena.

Portanto, o objetivo de ler por prazer não se vincula ao gênero. Da maneira como é apresentado o texto e principalmente pelas questões referentes a ele, o objetivo pode ser classificado como ler para aprender como se estrutura um poema, o que vai totalmente de encontro ao que propõe Soares (2001), sobre esse gênero textual. Segundo ela:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de

recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2001, p. 43-44- grifos da autora).

Desta forma, mesmo o poema estando localizado fora das seções específicas que estudam a estrutura da língua, o LD 2 trata o poema como pretexto para outras atividades que não a leitura desse gênero propriamente dito. Sobre este dado, destacamos que não defendemos a idéia de que o poema não possa ser utilizado para outros objetivos que não a leitura por prazer. O posicionamento que firmamos é que o poema, quanto qualquer outro gênero, pode ser utilizado para o objetivo de ensinar gramática ou produção textual ou qualquer outro propósito, contudo, tal objetivo específico deveria estar sempre bem definido para o leitor.

Como aspecto positivo no LD 2, vemos a apresentação de onze textos de gêneros de divulgação científica em um livro de 5ª série do Ensino Fundamental, pois o aluno, logo cedo, tem a oportunidade de estar em contato com textos resultantes de pesquisas, os quais, possivelmente, nas séries anteriores, ele não conheceu. Estes textos significam o reconhecimento de uma nova situação comunicativa. Além do mais, eles realizam, implicitamente, uma ligação profunda entre a disciplina de Língua Portuguesa e as demais do mesmo ciclo, o que vai levando, sutilmente, o aluno à compreensão de que a disciplina de Língua Portuguesa pode ajudá-lo na leitura e compreensão dos textos de todas as outras disciplinas.

Sobre o gênero publicitário, no LD 2, ao lembrarmos que os PCNs pretendem a formação de cidadãos críticos capazes de participar da sociedade como um todo, poderíamos compreender que a apresentação de apenas um texto deste gênero é muito insignificante, pois, tendo em vista a sociedade capitalista atual, a publicidade apresenta e incentiva as pessoas aos bens de consumo, tornando-se praticamente um instrumento de controle social. Conforme Carvalho (2000, p. 12), “a publicidade criou um novo tipo de universo de Copérnico: as coisas não gravitam em torno do homem; é o homem que gira em torno delas”. Prova disto, é o grande número de anúncios publicitários que os alunos vêem e recebem diariamente através dos vários meios de comunicação, o que concilia a afirmativa de Geraldi (1991), para quem os textos dos LDs devem ter relação direta com a realidade e a experiência dos alunos. Todavia, a realidade do LD 2 se mostra diferente disto, em se tratando de textos publicitários.

Importante reafirmarmos, neste momento, que não defendemos a praticidade, ou seja, que o livro didático privilegie somente textos que diretamente estejam ligados à necessidade do aluno como participante da sociedade, como, por exemplo, os textos publicitários, os

jornalísticos, os textos de instrução, entre outros, desprezando assim a literatura. O que defendemos é o não privilégio de um gênero em relação aos outros, pois, conforme postula Bakhtin (2003), é por meio da infinita diversidade de gêneros do discurso que um indivíduo se comunica e participa da sociedade.

Enfim, identificados todos os textos oferecidos pelos dois LDs, analisados seus aspectos quantitativos e qualitativos, observamos que o oferecimento da diversidade concilia-se com as orientações dos PCNs, mas, ainda não foi possível constatar se o trabalho com tal diversidade promove vínculo entre os gêneros e os objetivos de leitura (KLEIMAN, 2000), sendo necessária a apresentação das análises de como eles são efetivamente trabalhados. Para tanto, recortamos os textos principais e analisamos os textos de abertura, ou seja, os textos que propiciam a ativação do conhecimento prévio do aluno, assim como as questões de estudo do texto.

4.1.3 Textos de abertura: atividades de ativação do conhecimento prévio

É no momento do trabalho com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, isto é, antes da leitura de um texto (SOLÉ, 1998) que o objetivo de leitura pode ser oferecido pelo livro didático ao aluno, pois ele é um dos itens definidores de como o texto será processado (KATO, 1990) e de quais estratégias serão utilizadas pelo leitor (SOLÉ, 1998). Por este motivo, analisamos os textos de abertura dos dois LDs.

Primeiramente, quanto ao LD 1, observamos que para uma boa parte dos textos principais, são oferecidos textos de abertura, os quais são apenas definidos no Manual do Professor como sendo: *“um pequeno parágrafo introdutório que permite fazer um aquecimento para a leitura”* (SARMENTO, 2002, p. 28). Dos trinta e dois textos, apenas cinco não apresentam nenhuma atividade de pré-leitura; deles, quatro são gravuras ou quadros presentes na abertura de cada unidade, e um é uma tira que compõe a seção “Humor em quadrinhos”. Para todos os demais textos estruturados nas seções: “Primeira leitura” (que abrem capítulos), “Segunda Leitura”, “Terceira leitura” e “Quarta leitura”, os textos de abertura propõem questões a serem debatidas sobre os temas abordados nos textos principais, contextualizam o autor, o veículo divulgador e, em alguns casos, deixam marcados os gêneros dos textos principais, como por exemplo: poema, fábula, peça teatral, jornal, pesquisa, entre outros. Para tais gêneros anunciados há, em alguns casos, uma diferenciação da construção do texto de abertura. Por exemplo, o texto de abertura da “Segunda Leitura”, Unidade 1, Capítulo 2:

Com o passar dos anos, a região da Amazônia vem sendo devastada, apesar dos apelos de ambientalistas e do interesse de certos países.

Por que é tão importante a preservação do meio ambiente? Como o ser humano tem se comportado em relação à natureza? De que maneira a atitude das pessoas tem alterado as condições de vida do planeta?

Saiba um pouco mais sobre a situação da Amazônia, lendo o texto a seguir. (SARMENTO, 2002, p. 33).

A expressão “saiba um pouco mais” remete ao fato de o texto ser uma reportagem de revista, isto é, por ser um texto que trata de assuntos verídicos, então é dado a saber ao aluno que, com a reportagem em questão, ele poderá aprender um pouco mais sobre a real situação da Floresta Amazônica. Entretanto, em alguns outros casos, a construção do texto de abertura confunde ficção e realidade:

Todos nós sabemos que o ser humano sempre precisou da natureza e dos animais para garantir sua sobrevivência. Porém, nem sempre houve perfeito equilíbrio no relacionamento entre ele e a natureza.

Os ecologistas vêm se manifestando em campanhas de proteção ao meio ambiente, que visam a conscientizar e a incentivar as pessoas a uma convivência mais harmoniosa com a natureza e os animais.

Nos dias de hoje, como está a convivência entre seres humanos e animais? Será que houve muitas mudanças depois da atuação dos movimentos ecológicos? Será que existe uma atitude de respeito e proteção em relação aos animais? Leia o texto a seguir. Veja a reação de alguns alunos diante das respostas da professora ao lhes falar sobre a utilidade dos animais. (SARMENTO, 2002, p. 9).

Devido a toda a abertura ter sido construída com base em fatos reais, entende-se que o texto principal tratará de um acontecimento verídico, em que o aluno poderá conhecer outras opiniões a respeito dos questionamentos que lhe foram apresentados ou até mesmo da realidade atual frente a tais questionamentos. Contudo, o texto oferecido é uma narrativa de ficção, um conto, onde o autor Carlos Drummond de Andrade cria uma situação de sala de aula em que a professora e os alunos debatem sobre a importância dos animais na vida das pessoas.

Revela-se assim que ora o LD 1 promove uma ativação dos conhecimentos prévios do leitor direcionados ao texto principal, ora somente contextualiza o assunto de uma forma geral, e que o texto de abertura não é o lugar em que se oferecem objetivos específicos de leitura.

Em *Linguagem Nova* (FARACO & MOURA, 2004), os textos principais para o trabalho com a leitura se distribuem nas seções “Ponto de partida”, “Texto 1” e “Texto 2 e Texto 3”, como já apresentamos. Nossa primeira observação é que para nenhum texto que compõe a seção “Ponto de partida” são oferecidos textos de abertura, porém, para os demais,

aqueles que compõem as seções: “Texto 1”, “Texto 2” e “Texto 3”, os quais somam vinte e nove textos, a maioria, vinte e um deles, recebeu um texto de abertura, embora, sempre um pequeno texto, isto é, algumas poucas linhas que contextualizam ora autor, ora veículo de divulgação do texto, ora tema a ser trabalhado.

Antes de apresentarmos as análises realizadas sobre esses textos, chamamos atenção para a seção “Epígrafe”. Trata-se de um texto apresentado na abertura de cada unidade do livro, em quadro separado, que tem por objetivo, segundo o Manual do Professor, “*sintetizar o tema a ser trabalhado e sensibilizar os alunos para esse trabalho*” (FARACO & MOURA, 2004, p. 4). Assim, ao observarmos o conjunto de textos de cada unidade, podemos considerar que a proposta teórica cumpre seu papel, porque propõe um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema a ser abordado na unidade. Por exemplo, na Unidade 2, a epígrafe é:

Se juntarmos o mais corajoso marinheiro, o mais intrépido aviador, o mais audacioso soldado e os colocarmos juntos em torno de uma mesa, o que obteremos? A soma de seus medos. (Winston Churchill). (FARACO & MOURA, 2004, p. 29).

O tema da unidade toda é o medo, os mais diversos tipos de medos e a “Epígrafe” então cumpre seu papel de abrir o tema. Ainda sobre esta seção, o Manual do Professor apresenta, além do objetivo, a sugestão de que o professor a retome para discussão com os alunos, após as seções “Ponto de partida” e “Estudo do texto”, e ao final da unidade, pois “*a retomada e a discussão da epígrafe nesse momento propiciam um fechamento mais marcante da unidade*” (FARACO & MOURA, 2004, p. 4). Evidentemente, a sugestão se torna bastante adequada uma vez que, durante toda a unidade, foram apresentados vários gêneros diferentes, histórias em quadrinhos, conto, foto, cartum, os quais se centram no tema: medo. Com isso, não será apenas o conteúdo temático a ser trabalhado, mas também o conteúdo composicional e o estilo, pois durante a unidade o tema recebeu várias estruturas e estilos diferentes nos diversos textos oferecidos (BAKHTIN, 2003).

Por fim, sobre a “Epígrafe”, fica evidente que no livro do aluno não existem orientações sobre o para quê o aluno deve lê-las, entretanto, ao explicitar ao professor que o objetivo da seção é sintetizar o tema da unidade, podemos constatar que o LD 2 apresenta um objetivo específico para a leitura dos textos que compõem as epígrafes. Essa nossa constatação se dá por causa do significado do que vem a ser uma epígrafe, segundo conceito de Benites (2002, p. 90), a epígrafe é um tipo de citação que tem o objetivo de reforçar o argumento pretendido pelo autor de um discurso, uma vez que utiliza palavras de autoridades,

especialistas do assunto proposto. Desta forma, o professor pode estabelecer que o objetivo específico da leitura das epígrafes é o de conhecer o que já foi dito a respeito do tema que eles passarão a contemplar.

De volta às seções “Texto 1”, “Texto 2” e “Texto 3” que apresentam os textos principais, a maioria deles são antecidos por textos de abertura, os quais, de uma forma geral, são amplos, no sentido da abertura de possibilidades de abordagem sobre o tema a ser tratado, não orientando apenas uma contextualização do autor, do gênero, mas também proporcionando um conhecimento mais geral sobre o texto principal em si e sobre o assunto proposto. Por vezes, apresenta-se até mesmo um resumo do texto principal, Como exemplo, citamos a abertura do Texto 1, Unidade 3:

O texto que vamos ler foi extraído do primeiro volume de uma série de narrativas de aventuras de sucesso no mundo todo. O herói da história, Harry Potter, é um menino bruxo cujos pais foram mortos por Voldemort. Harry é levado para a casa dos Dursley, seus tios, e, no seu 11º aniversário, é convidado a estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. A escola é dividida em quatro “casas”. A casa cujos alunos acumularem o maior número de pontos recebe uma taça no final do curso. Draco Malfoy, um garoto muito chato cujo pai fora seguidor de Voldemort, vai para a Sonserina. Harry e seus amigos Rony e Hermione ficam na Grifinória. (FARACO & MOURA, 2004, p. 54).

Observa-se no texto de abertura um esclarecimento muito adequado a respeito do texto principal, pois ele relata que a leitura é um fragmento de um texto que participa de uma série de histórias de ficção. A contextualização da história e de seus personagens também é bastante adequada, pois pode motivar o aluno, aquele interessado em histórias desse gênero, a buscar a leitura do restante do texto e até mesmo de todos os volumes da obra. Este é um fato que, não comumente, mas que algumas vezes chegamos a presenciar em nossa realidade de sala de aula.

Podemos destacar ainda que há um encaminhamento para um debate a respeito de falsos “rótulos” que se estabelecem na sociedade. Harry é um bruxo do bem, assim como os demais componentes de sua “casa”; enquanto Draco Malfoy é bruxo do mal, isto é, nem todos os bruxos são representantes do mal.

Um outro exemplo de que os textos de abertura no LD 2 são amplos e que isso não ocorre apenas quando se referem a textos de ficção, é a abertura do Texto 1, da Unidade 7:

O texto que você vai ler faz parte do livro Crianças de Fibra, em que Iolanda Huzak e Jô Azevedo relatam histórias e exibem fotografias de crianças que trabalham. Ao fazer a pesquisa, as autoras descobriram “um Brasil de ninguém, que não está no mapa. O Brasil das crianças que ajudam a construí-lo [...] e que, apesar do destino miserável a

que foram relegadas, sonham com um futuro melhor”. (FARACO & MOURA, 2004, p. 124).

Neste caso também é esclarecido que o texto principal é apenas um fragmento de uma obra que trata de um assunto verídico, além de evidenciar a importância do trabalho de pesquisa quando buscamos conhecer algo profunda e verdadeiramente.

De uma forma geral, após termos analisado todos os textos de abertura do LD 2, podemos afirmar que este não é o lugar em que os objetivos específicos de leitura são oferecidos e tampouco direcionam o trabalho de vinculação de gêneros a objetivos. O texto principal, sendo uma fábula, um poema, um romance receberá o mesmo tratamento que um relato de pesquisa, um texto jornalístico. As expressões usadas nos textos de abertura se concentram basicamente em: “*O texto que vamos ler foi extraído...*”, para narrativa de aventura; “*No texto que você vai ler – escrita para a apresentação do livro...*”, fragmento de livro de não-ficção. Ou seja, as expressões são, basicamente, as mesmas, tanto para gêneros literários como para não literários. Diferencia-se dessa nossa constatação a abertura do Texto 1 da Unidade 10:

No texto que segue, publicado na revista Veja, o jornalista trata de um problema muito sério para nosso país: a questão da Amazônia. Leia-o, prestando bastante atenção às informações nele contidas. (FARACO & MOURA, 2004, p. 174).

O final deste texto orienta a uma leitura não solicitada nas demais aberturas, uma leitura com atenção voltada às informações “contidas” no texto. Este é o único texto jornalístico oferecido pela seção “Texto 1”. Da forma como foi construída determina a leitura “extrativa”, ou seja, conseqüentemente ler um texto jornalístico é apenas tirar dele informações (LEFFA, 1999).

Enfim, após analisarmos os textos de abertura dos dois LDs, a constatação é a de que eles não oferecem explicitamente ao aluno, antes da leitura dos textos, objetivos específicos. Conseqüentemente, as diferentes maneiras de processamento dos textos principais não se estabelecem, podendo o leitor processar a leitura de um jornal, a qual se caracteriza por uma seletividade, da mesma forma que um texto científico que requer uma atenção mais pontual (FOUCAMBERT, 1989).

4.1.4 O “Estudo do texto”

Apresentamos nesta seção as análises realizadas sobre as atividades destinadas ao estudo dos textos principais, porque uma das hipóteses que levantamos é que os objetivos de leitura poderiam estar presentes nessas atividades, em que, por um padrão quase que já estabelecido pelos LDPs, se trabalha o gênero textual apresentado na unidade. Assim, se os objetivos específicos de leitura podem relacionar-se aos gêneros textuais (KLEIMAN, 2000), tais objetivos podem estar nas atividades de estudo de texto, pois estas trabalham os gêneros. Entretanto, é importante ressaltarmos, conforme as fundamentações teóricas realizadas no Capítulo 3, que várias pesquisas apontam que o estudo do texto é elaborado conforme a concepção de leitura do LD e que os objetivos de leitura estão presentes nos estudos pautados sobre a concepção interacionista. Desta forma, para constatar qual a concepção de leitura dos LDs que formam nosso *locus* de pesquisa, buscamos verificar qual a natureza das atividades que compõem o estudo do texto. Para tanto, utilizamos como base as tipologias elaboradas por Marcuschi (2001b), seção 3.3.2, as quais culminaram em um amplo quadro denominado “Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP”.

4.1.4.1 Aspectos quantitativos das questões do Estudo do Texto

No LD 1, são trinta e dois textos principais estudados por seiscentas e duas questões, as quais também são divididas em seções, porque, segundo o Manual do Professor, cada uma delas tem finalidades diferentes no conjunto do estudo do texto. As seções que se destinam ao trabalho de estudar o texto são: “A palavra é...”; “Relendo o texto”; “Conversando sobre o texto”; “Extrapolando o texto”; “Interagindo com o texto”; “Linguagem artística”, a qual estabelece o estudo de textos especificamente não-verbais.

No LD 2, são cinquenta e um textos principais e duzentas e sessenta e seis questões distribuídas em três seções: “Ponto de partida”, que se configura para todos os textos de abertura de cada unidade; “Estudo do texto”, que se apresenta para a seção “Texto 1” e, por vezes, para as seções “Texto 2” e “Texto 3”; e “Ponto de vista”, que estuda o “Texto 2” e o “Texto 3”. Cada seção tem sua finalidade relatada no Manual do Professor.

Fica evidente, então, a partir dos números encontrados, seiscentas e duas questões para trinta e dois textos principais no LD 1 e duzentas e sessenta e seis questões para cinquenta e um textos no LD 2, que esses materiais não fogem ao quadro geral estabelecido para os LDs,

em que o estudo do texto é sempre muito presente. Por exemplo, Marcuschi (2001b) atesta que:

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios neste campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a natureza do mesmo. (MARCUSCHI, 2001b, p. 49).

O LD 1 oferece uma média de 18,81 atividades para cada texto, enquanto que no LD 2 a média é de 5,21 atividades por texto. Embora a quantidade de um livro para o outro seja bastante diferente, sobretudo ao considerarmos que a quantidade de textos principais no LD 1 é ainda menor do que no LD 2, nos dois materiais, os números levam a uma cristalização do trabalho de leitura, em que a compreensão leitora se faz por questões determinadas. Fato este claramente observável no LD 2, em que, como prova de que o aluno compreendeu um texto, pede-se para que ele mesmo elabore questões de estudo. No único texto principal para o qual o livro não oferece nenhuma questão, na Unidade 12, seção “Texto 2”, determina-se:

Você já respondeu a muitas questões de estudo do texto formuladas por nós, em outras unidades deste livro. Agora chegou a sua vez de fazer esse trabalho.

Reúna-se com quatro colegas. Cada grupo elabora três questões sobre o assunto do texto lido, escrevendo-as numa folha avulsa, para um outro grupo responder. Em outra folha, cada grupo responde às questões que formulou. As folhas de questões são trocadas entre os grupos. A seguir, haverá uma discussão sobre as respostas entre o grupo que fez as questões e o que respondeu. (FARACO & MOURA, 2004, p. 211).

Vale também salientar que, em decorrência do que causa tais números, há como caracterizarmos, neste primeiro momento, revelados os aspectos quantitativos, um objetivo único de leitura para os dois materiais, o objetivo de ler para responder a exercícios, em que a compreensão da leitura deve ser provada. Isto é, ler pela obrigatoriedade do contexto, ler para a escola e não na escola, como propõe Geraldi (1991) em seus estudos sobre a leitura no contexto escolar.

Contudo, resta-nos apresentar as análises realizadas sobre a natureza das questões, a fim de que tal caracterização possa ser confirmada ou rejeitada.

4.1.4.2 Aspectos qualitativos das questões do Estudo do Texto

Para que pudéssemos conhecer a natureza das questões que compõem o estudo do texto, dos dois materiais, utilizamo-nos, como base a taxonomia elaborada por Marcuschi (2001B):

1. A cor do cavalo branco de Napoleão
2. Cópias
3. Objetivas
4. Inferenciais
5. Globais
6. Subjetivas
7. Vale-tudo
8. Impossíveis
9. Meta-lingüísticas

Apesar de utilizarmos na íntegra esta classificação, alguns esclarecimentos são necessários devido à realização de interpretação sobre as questões do estudo do texto dos dois LDs analisados, para que assim pudéssemos enquadrá-los nos itens estabelecidos por Marchuschi (2001b). Este esclarecimento se justifica também pelo fato de que nem todas as questões dos LDs se enquadrarem nas tipologias de Marcuschi, sendo necessária a elaboração de novos itens de classificação, conforme será exposto na Tabela 11.

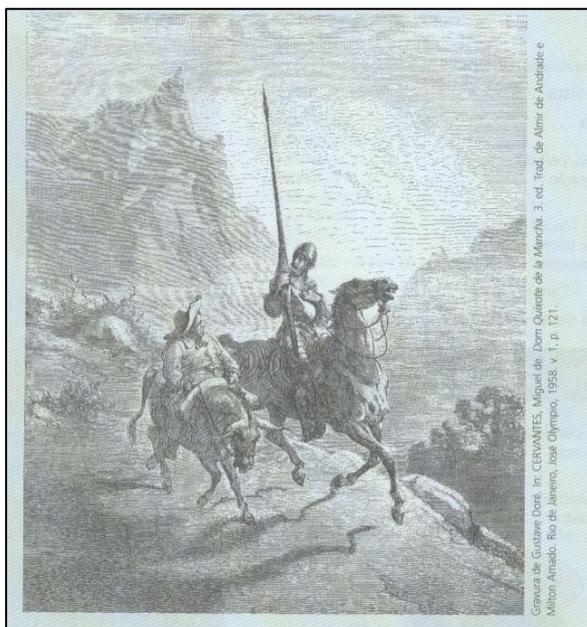
Importante esclarecermos que optamos por considerar não apenas as perguntas, mas também as respostas marcadas no LD, visto que ambas são partes integrantes do processo de compreensão (TERZI, 1995) e, segundo Magnani (1989) e Kleiman (1989), a fórmula pergunta pronta e resposta marcada revela que o LD espera do leitor uma compreensão uniforme, a qual já é resultado da interpretação do autor do LD frente a um texto (GRIGOLETO, 1999). Dessa forma, para certificar-se que a compreensão do leitor se encaminhará para a pretendida pelo LD, marca-se a resposta, porque, por vezes, só a pergunta poderia dar espaço para outras interpretações do leitor, e até mesmo para um outro encaminhamento da questão pelo professor. Como exemplo disto, reproduzimos uma pergunta-resposta do LD 1 junto aos textos a ela referente, os quais estão presentes na seção “Ponto de Partida”, Unidade 1:

5. Observe agora o desenho 2. Trata-se de um quadro feito por Pablo Picasso, famoso pintor espanhol que viveu de 1881 a 1973. Que semelhanças e diferenças você nota entre este quadro e o desenho 1?

Sugestão: Semelhanças: em ambos há a representação dos dois cavaleiros e respectivos cavalos; a proporção de tamanho entre os cavalos; a lança de Dom Quixote. Diferenças:

Dom Quixote traz um escudo no quadro de Picasso, o que não aparece no desenho 1, e há também desenhos de pequenos moinhos de vento. A paisagem de fundo é muito bem detalhada na ilustração de Doré. No quadro de Picasso, há apenas o Sol e uma grama rala. (FARACO & MOURA, 2004, p. 11).

Texto 1:



Texto 2:



Respectivamente pela ordem apresentada, o primeiro texto, constante à página 10 do LD 1, é uma gravura que Gustave Doré (ilustrador e pintor francês que viveu de 1832 a 1883) fez especialmente para o livro de Miguel de Cervantes; o segundo é um quadro de Pablo Picasso (pintor espanhol que viveu de 1881 a 1973), página 11. É visível que a “sugestão” de resposta prende o leitor exclusivamente aos textos, enquanto que apenas a pergunta poderia proporcionar uma visão global sobre eles, seus autores, de épocas, estilos e escolas literárias diferentes. Não são apenas maneiras diferentes de expressão, como sugere a resposta marcada, mas, principalmente, condições de produção diferenciadas que acabam por promover dois textos com estilos e aspectos composicionais específicos sobre um mesmo tema.

Cabe destacarmos que os dois materiais não marcam respostas para todas as perguntas. De uma forma geral, eles se assemelham no aspecto quantidade, quanto ao espaço livre para questões que permitem uma idiosincrasia na construção dos sentidos de um texto. No LD 1, são 28% das perguntas sem marcação nenhuma de resposta; enquanto que, no LD 2, 20 % das questões recebem a sugestão de “resposta pessoal”.

Assim, expostos alguns fatos que constituíram a base de nossa interpretação, apresentamos os critérios de classificação das questões do LD1 e do LD2 referente à tipologia de Marcuschi (2001b).

Sobre os primeiros tipos de perguntas, A cor do cavalo branco de Napoleão, Cópias e Objetivas, seguimos estritamente o conceito do autor, isto é, as perguntas são consideradas explicitamente mecânicas, em que as respostas são facilmente localizáveis no texto e, principalmente as de cópia e objetivas, privilegiam expressões como: “transcreva”, “identifique” (para as de cópia); “Como?”, “O que?” (para as objetivas). As questões do tipo A cor do cavalo branco de Napoleão não constam em nenhum dos dois materiais. Como exemplo das questões que classificamos como de Cópias, ou seja, atividades que sugerem apenas transcrição de frases ou palavras do texto para a resposta à pergunta, citamos uma questão²⁰ de cada LD analisado:

1. Identifique o refrão da letra da música.

Dobra a carioca,

Desce a Frei Caneca,

Se manda pra Tijuca..... (SARMENTO, 2002, p. 166).

5. “...ele viveu o seu momento de glória.” Identifique onde começa e onde termina no texto a descrição desse momento.

Vai de “Estava subindo” até “divertir”. (FARACO & MOURA, 2004, p. 14).

Consideramos questões Inferenciais aquelas perguntas que, a partir de elementos do texto ou de elementos da própria pergunta, provocam reflexão no leitor, levando-o a interagir entre informações proporcionadas pelo texto em si e informações ou conhecimentos que sejam próprios dele. Exemplo:

3. Explique, de acordo com o texto, por que há uma preocupação, em todo o mundo, com relação à destruição da Amazônia.

A região amazônica constitui a maior reserva florestal contínua do planeta, com uma imensa variedade de peixes, possui 20% da água potável do mundo, e aí se encontram inúmeras espécies de “aves, primatas, roedores, jacarés, sapos, insetos e lagartos da Terra”. (SARMENTO, 2002, p. 36).

Esta questão refere-se a uma reportagem da Revista Veja (ANEXO 3) e a resposta, mesmo que podendo ser recortada de fragmentos do texto, não constitui-se somente de uma cópia, uma vez que os elementos da pergunta promovem uma reflexão no leitor fazendo-o entrelaçar as diversas informações constantes do texto com tudo aquilo que ele já sabe ou já ouviu falar sobre a repercussão do efeito da devastação da floresta no mundo todo. Só as descrições contidas no texto, sobre o que a floresta tem e sobre como ela está sendo destruída,

²⁰ Todas as questões utilizadas como exemplo foram transcritas exatamente como se apresentam no LD, ou seja, quando a pergunta apresenta sugestão de resposta transcrevemos o conjunto todo.

não são suficientes para uma interligação com as conseqüências mundiais, fazendo-se necessário assim, a utilização dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, por este motivo, a classificação da questão como inferencial. Como exemplo deste tipo de questão, no LD 2, apresentamos o exemplo:

2. Releia o segundo parágrafo do texto e explique, com suas palavras, o que significou para Irepu participar pela primeira vez de uma reunião feminina de pintura coletiva. Essa participação marca o ingresso na categoria das jovens mulheres com filhos. (FARACO & MOURA, 2004, p. 93).

Para a classificação das questões ditas Globais, consideramos todas aquelas cujo entendimento requer considerações do texto como um todo, sendo mais complexas do que as classificadas como inferenciais, porque, por vezes, partem do tema que está sendo abordado e oportunizam reflexões sobre o que o leitor já sabe sobre esse tema, ou sobre algo que se relaciona a ele. Também, por vezes, para que o leitor possa responder a questão, elementos extratextuais complexos são considerados em sua reflexão:

*2. Aleijadinho teve a sorte de aprender a ler e a escrever. Como essa aprendizagem contribuiu para o aperfeiçoamento de sua arte?
Com a leitura e a escrita, ele pôde conhecer as obras de grandes artistas que influenciaram seu trabalho, desenvolvendo sua sensibilidade e criatividade.* (SARMENTO, 2002, p. 62).

*11. Sugira outro título para o texto.
Resposta pessoal. Prof.(a), analisar com a classe alguns títulos, identificando que aspecto do texto cada aluno(a) procurou enfatizar.* (FARACO & MOURA, 2004, p. 94).

Na questão do LD 1 citada, o texto, que é um trecho de livro de não-ficção, fala da vida pessoal e profissional de Aleijadinho. A resposta a tal pergunta parte das informações gerais apresentadas em todo o texto.

Consideramos Subjetivas as questões que apresentam expressões como: “Na sua opinião...”, “O que você acha...”, “Você imagina que...”, em que as respostas privilegiam o caráter de atribuição de conhecimentos do leitor ao texto.

*19. Na sua opinião, há beleza no quadro? Por quê?
Resposta pessoal..* (SARMENTO, 2002, p. 117).

1. Olhar para uma pintura é como partir para uma viagem. Ao olhar esses quadros, que viagem você faz? Que sensações eles passam para você? Conte para seus colegas de grupo ou para a classe toda. (FARACO & MOURA, 2004, p. 73).

O segundo exemplo refere-se a quatro quadros de Reynaldo Fonseca sobre as estações do ano. O que legitima ainda mais a classificação desta questão como subjetiva é um pequeno texto, apresentado logo abaixo aos quadros, em que o LD explica: “*Um dado importante, quando se observa uma obra de arte, é saber que cada pessoa tem o direito de ter percepções únicas. Acredite sempre no que você pensa e sente.*” (op.cit., p. 72). Dessa forma, a atribuição é o que se privilegia na construção da resposta.

Seguimos estritamente a classificação de Marcuschi (2001b) sobre as questões denominadas Vale-tudo, isto é, questões em que o aluno pode responder o que quiser, não há como se “equivocar”, qualquer resposta é válida, ele pode responder o que ele pensa, o que acredita, sem precisar, em contrapartida, considerar o que o texto oferece.

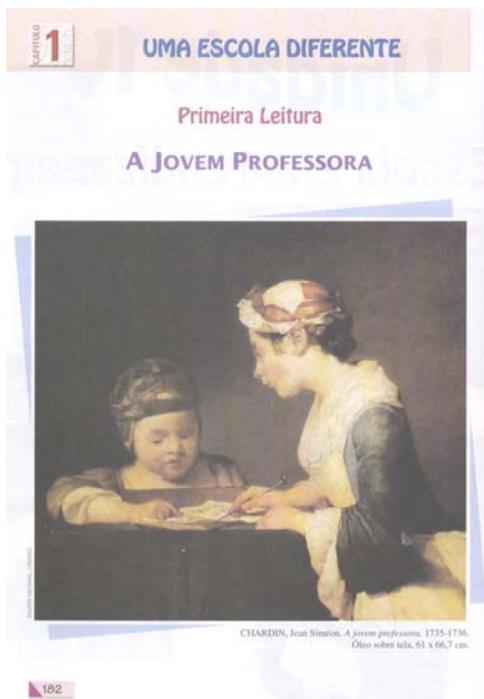
1. Observe bem as duas imagens. Ambas têm como referência o romance Dom Quixote, do escritor espanhol Miguel de Cervantes. Qual é a sua primeira impressão sobre elas? Prof.(a) deixar que os alunos falem o que pensam. Neste contexto, não há certo ou errado. Fundamentalmente é que expressem suas sensações diante das imagens. (FARACO & MOURA, 2004, p. 10).

Esta pergunta do LD 2 refere-se a gravura de Gustave Doré e a pintura de Picasso. É aparente o fato de que a justificativa pode ser qualquer uma. Não há motivos para que o professor rejeite a resposta do aluno, “não há certo ou errado”.

Na obra de Sarmiento (2002) não foram encontradas questões deste tipo.

Sobre as questões Impossíveis, nos dois LDs, as definimos como sendo aquelas que precisam de amplos conhecimentos gerais, e que, em alguns casos, vão além da competência leitora de um aluno de 5ª série, sendo preciso ir buscar significados em dicionários.

4. Veja o ambiente retratado pelo artista e a aparência física das duas figuras. Qual seria o nível social das personagens desse quadro? São pessoas simples, do povo que convivem num ambiente humilde. A aula é ministrada em cima de um armário sem detalhes, semelhante a uma caixa e com uma chave. A professora e o aluno parecem assentados em bancos, não há cadeiras com encostos. Suas roupas não têm luxo, principalmente a do aluno, portanto, pertencem a uma classe social mais pobre. (SARMENTO, 2002, p. 183).



Pela reprodução do quadro, observamos que, para que o aluno seja capaz de responder a esta questão, é necessário que ele conheça a base da composição da sociedade do século XVIII, desde vestuário, até mobília que as identificam, o que diretamente pela gravura do quadro reproduzido no livro não é esclarecida. Quanto à resposta sugerida, observamos que ela é condutora de sentido. Orienta-se a interpretar aluno e professora como membros pertencentes a uma classe social mais pobre, embora, mesmo com os destaques realizados, ainda assim, para o aluno em questão é literalmente impossível estabelecer as relações determinadas.

Quanto ao exemplo na obra de Faraco & Moura, para as questões do tipo Impossíveis, destacamos:

1. Por que, na sua opinião, o avião tinha o nome de Condor? Prof.(a), solicitar que se procure no dicionário o sentido da palavra. O condor, ave comum na região andina, voa muito alto. (2004, p. 34).

Nesta pergunta em específico do LD 2, que se refere ao texto intitulado “Nas asas do Condor”, o tema principal trabalhado no texto, como também em toda a Unidade 2, é o medo. O avião no qual o personagem do texto faz uma viagem e sente medo chama-se Condor, mas em nenhum momento faz-se algum tipo de referência ao nome do avião com o pássaro. Além disso, o aluno que mora na região Norte do Paraná não tem acesso a essa espécie de ave. Por esses motivos, acreditamos que essa questão é impossível de ser respondida pelo aluno de 5ª série do Ensino Fundamental.

Por fim, Meta-lingüísticas são questões que, geralmente, recortam um enunciado do texto para servir apenas de base de estudos da estrutura do texto ou do léxico. Basicamente, são perguntas que trabalham a gramática, as quais se utilizam do texto como pretexto para estudo de regras e normas da língua.

2. Reveja a acentuação das palavras destacadas. Consulte uma gramática e explique o emprego ou ausência do acento.

a) “Eles têm direito à vida(…)” *têm: 3ª pessoa do plural do verbo ter.*
 “Ela não tem sossego, tadinha.” *têm: 3ª pessoa do singular do verbo ter.*

b) “O pêlo dá escovas de ótima qualidade.”

Eu não pêlo nenhum animal.

A professora foi interrompida pelo aluno.

Acento diferencial: pêlo = substantivo / pélo = verbo pelar/ pelo= contração.
 (SARMENTO, 2002, p. 13).

4. “Suávamos sob o calor inclemente, e, de vez em quando, a gente mergulhava no rio, nadava e voltava para a praia à procura de ovos...” Qual(is) dos termos ou expressões seguintes **não** poderia(m) substituir a palavra destacada? Justifique sua resposta.

a.mas

b.entretanto

c.no entanto

d.por isso.

Somente por isso pode substituir a palavra destacada. Prof.(a), aceitar qualquer resposta que mostre compreensão da relação sintática entre as duas orações. (FARACO & MOURA, 2004, p. 34 – grifos dos autores).

Apresentadas todas as tipologias, esclarecemos que a maioria das questões de estudo do texto, principalmente do LD 2, são mistas, ou seja, envolvem questões de dois tipos, para classificá-las optamos sempre por identificar a tipologia predominante, seguindo o mesmo critério utilizado por Marcuschi (2001b). Encerramos assim a explanação dos critérios utilizados para classificação das questões do Estudo do Texto dos LDs, segundo Marcuschi (2001b), e passamos a apresentar as novas tipologias classificadas, pois algumas perguntas não se enquadraram em nenhum dos nove itens determinados pelo autor, por isto exigiram abertura de novas denominações, o que se deve, possivelmente, pelos anos que distanciam as duas pesquisas, ou seja, as análises de Marcuschi recaem sobre os LDs da década de 90, século XX, e as obras de Sarmiento (2002) e de Faraco & Moura (2004), por nós analisadas, foram produzidas e publicadas nos primeiros anos do século XXI.

Os novos itens de classificação, seguindo a seqüência numérica da tipologia já analisada, são:

10. Criticidade
11. Confrontos entre texto e realidade
12. Debates diretos
13. Pesquisas
14. Comparações entre leituras realizadas
15. Decodificações

Esta nova classificação, com exceção do item 15, se justifica, sobretudo, por envolver processos complexos, que vão além da proposta estabelecida para as questões determinadas como: inferenciais e globais existentes na taxionomia de Marcuschi (2001b). Todas elas, de um modo geral, promovem uma expansão do processo de extração e atribuição, permitindo que o aluno leve em conta o texto como um todo, refletindo e inter-relacionando o que o autor oferece através do texto e o que o aluno oferece ao texto, a partir de suas experiências e conhecimentos próprios. Observando-as pela perspectiva psicolinguística, baseados nos estudos de Menegassi (1995), estas questões vão além da etapa de decodificação e da compreensão do texto, presentes nos itens que compõem a tipologia de Marcuschi (2001b). Elas constituem a etapa de interpretação do texto, em que a idiosincrasia se revela, permitindo que o aluno possa ter uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, completando, aplicando o texto em sua realidade, entre outras atitudes que se configuram como sendo de um leitor ativo (BAKHTIN, 2003).

Partimos então para a apresentação de cada item em específico.

As questões classificadas dentro do item Criticidade são aquelas que proporcionam ao leitor posicionamento crítico frente ao tema que está sendo abordado. Para tanto é necessário que ele leve em conta o texto como um todo: as informações contidas no texto e extra-texto, como, por exemplo, qual a fonte, a data de publicação; com igual importância tudo aquilo que ele individualmente sabe ou acredita a respeito do assunto. Exemplo:

3. Não só adultos mas também crianças participam do trabalho em lixões, para garantir sua sobrevivência e a da família. Como você vê esse problema?
Resposta pessoal. (SARMENTO, 2002, p. 27).

O texto estudado é uma reportagem de jornal que fala das causas do aumento dos lixões nas periferias das grandes cidades. Para responder à questão, é preciso que o aluno leve em consideração o texto como um todo e relacione a ele o que conhece sobre o problema do trabalho infantil, a situação de pobreza na qual vive uma grande parte da população do país e, principalmente, forme um juízo de valor a respeito, posicionando-se frente a ele.

Outro exemplo:

1. Você concorda com a epígrafe desta unidade: “Para entender um povo, é preciso conhecer seu folclore”? Por quê? (FARACO & MOURA, 2004, p. 163).

Esta pergunta, que não tem marcação de resposta, participa do segundo texto da Unidade 9 e para respondê-la, o leitor deve considerar tanto as informações desse texto, que é um fragmento de livro de não-ficção sobre a história do folclore, seus conceitos, diversidades e papel social, como também o primeiro texto da unidade, o qual aborda o mesmo assunto, assim como a epígrafe citada na pergunta. Isto é, há um conjunto de informações que foram sendo trabalhadas durante a unidade e agora, nessa questão, em específico, há a orientação para uma reflexão e um posicionamento do leitor frente ao tema.

O próximo item de classificação é o de Confrontos entre texto e realidade. As questões assim classificadas são aquelas que levam o aluno a uma reflexão frente a sua própria realidade, isto é, permitem uma interação diretamente dirigida entre o tema abordado e a relação desse tema com a vida particular do aluno ou da sociedade na qual ele convive.

3. Em sua escola, há um ambiente adequado ao ensino? Conte como você e seus colegas convivem com o ruído onde estudam.

Resposta pessoal. (SARMENTO, 2002, p. 239).

Esta questão refere-se a uma reportagem de jornal que aborda o problema do barulho, da poluição sonora nas escolas, provocado, principalmente, pelo trânsito das grandes cidades, o que prejudica o aprendizado e causa cargas excessivas de estresse nos professores. A pergunta parte do tema abordado no texto e chega diretamente à realidade do aluno, ou seja, questiona-o sobre o barulho existente na escola em que ele estuda.

Exemplo das questões de Confronto entre texto e realidade no LD2:

7.b. Quais dessas brincadeiras ainda são comuns na sua região?. (FARACO & MOURA, 2004, p. 107).

Neste caso, a pergunta não apresenta sugestão de resposta e o texto é a reprodução do quadro “Meninos com pipas”, de Candido Portinari, que retrata a brincadeira de meninos com pipas. As questões anteriores a esta trabalham, além do brinquedo em si e suas várias designações nos diferentes estados do país, muitas outras brincadeiras. Esta, em específico, aproxima então as brincadeiras abordadas das que o aluno pratica ou conhece.

Perguntas deste tipo, segundo o que podemos concluir pelas leituras realizadas dos estudos de Geraldi (1991), são as que mais deveriam compor os materiais didáticos, uma vez que abrem espaço para que os textos referentes não sejam distantes da realidade do aluno, não correspondendo às suas necessidades.

Um outro item de classificação, Debates diretos, é formado pelas perguntas que exigem explicitamente que o aluno debata o tema abordado. Essas perguntas, dentro de uma perspectiva interacionista, são inerentes ao processo de leitura, visto que, dentro do processo de construção de sentidos de um texto, conforme Silva (1990), deveriam ser criadas situações que permitissem ao aluno constatar significados no texto, o que é idiossincrático, visto que, cada leitor tem experiências, origens, histórias próprias, que são diferentes umas das outras. Por este motivo, logo na constatação, ou seja, na verificação do sentido primeiro do texto, por utilizar-se de seus conhecimentos próprios, o leitor atribui significados individuais ao texto; no entanto, em seguida, o aluno parte para reflexões coletivas, compartilhando, com os demais leitores do texto, os sentidos verificados; finalmente, pode então transformar o texto, ou seja, construir mais sentidos para ele (SILVA, 1990). Entretanto, na realidade observada no LD 2 questões deste tipo são raras, e no LD 1 elas nem existem.

Como exemplo de questão Debate direto no LD 2, citamos:

7. O objetivo mais importante do anúncio é valorizar os professores ou anunciar a revista? Discutam em grupos de três ou quatro alunos e, depois, alguém relata para a classe a conclusão a que a equipe chegou. Justifique a resposta. (FARACO & MOURA, 2004, p. 235).

As questões denominadas Pesquisas solicitam ao aluno pesquisa sobre o tema, fazendo com que haja uma interação entre o tema trabalhado pela disciplina de Língua Portuguesa e por outras disciplinas.

3. Você gosta de chocolate? É importante que o Brasil volte a ser um grande exportador de chocolate? Por que o governo ainda não conseguiu acabar com o fungo que destrói os cacauzeiros? Troque idéias com seu(sua) professor (a) de Ciências. Resposta pessoal. (SARMENTO, 2002, p. 49).

O texto referente é uma reportagem que trata das fazendas de cacau do Sul da Bahia, do cultivo do cacau e das doenças que prejudicam sua produção. A “troca de idéia” define um aprofundamento do que vem a ser um fungo, relacionando assim, teoricamente, o texto à disciplina de Ciências.

Referente ao LD 2, citamos como exemplo de questões Pesquisas:

2. Raptos são freqüentes na mitologia. Pesquise antes de responder ou pergunte a um adulto, um advogado preferencialmente: que pena a lei brasileira prevê para o crime de rapto?

Prof.(a), o código penal brasileiro prevê pena de 2 a 4 anos para os raptos cometidos mediante violência, grave ameaça ou fraude. Há agravantes e diminuição de pena em casos específicos. (FARACO & MOURA, 2004, p. 77).

Sobre a tipologia Comparações entre leituras realizadas, elas agrupam as perguntas que exigem que o aluno compare leituras realizadas entre textos diferentes, mas que abordam o mesmo tema.

1. O poema de Manuel Bandeira foi escrito em Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro, em 1921. O texto Os filhos do carvão (página 157) relata fatos que ocorrem atualmente. Comparando os dois textos, o que você pode concluir?

Resposta pessoal. (SARMENTO, 2002, p. 176).

Compare o texto Crianças de fibra com esse que acabou de ler. Apesar de tratarem do mesmo assunto, que diferenças você pode notar entre eles?

Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que no primeiro texto as autoras relatam o cotidiano em engenhos de açúcar no Nordeste. Já no segundo, o jornalista informa o leitor sobre uma marcha mundial contra o trabalho infantil. (FARACO & MOURA, 2004, p. 128).

Este tipo de pergunta é basicamente constituída por uma concepção interacionista de leitura, que faz com que o aluno não se prenda ao texto em si, mas que possa confrontá-lo com outros, os quais podem ser diferentes em construções composicionais e estilo, mas que tratam sobre o mesmo tema. O aluno é colocado em contato com condições de produção diferentes e por isso passa, mesmo que implicitamente, sendo ele ainda um leitor em formação, a utilizar-se de procedimentos de recepção diferentes para cada texto. Caso ele já tenha características de um leitor competente, é levado a perceber que se utilizou de procedimentos diferentes na leitura dos textos que então confronta.

O tipo Decodificações agrupa as perguntas que especificamente pretendem trabalhar o vocabulário, por assim serem, conforme os estudos de Menegassi & Ângelo (2005), poderiam se vincular às questões definidas na classificação de Marcuschi (2001b) como Objetivas, uma vez que a concepção de leitura, de ambas, se constitui sob a perspectiva do texto. Tanto as perguntas objetivas, as quais solicitam respostas facilmente identificadas no texto, quanto as que orientam consulta ao dicionário, as quais “correspondem à crença de que a força das palavras consiste no seu significado de dicionário e não na sua funcionalidade no conjunto do texto” (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p. 21), são concebidas pela abordagem teórica estruturalista. No entanto, não poderíamos infringir os critérios estabelecidos por Marcuschi em sua classificação, restando-nos então a criação de um novo item de classificação. São exemplos deste tipo de questão:

1. Procure no dicionário o significado das palavras em destaque.

a) “E logo, não satisfeito, ordenou que por cima dos muros, e por cima das torres, por cima dos telhados e dos jardins, passasse imensa **redoma** de vidro”.

Cobertura. (SARMENTO, 2002, p. 69 – grifo da autora).

4. Responda: a. Que palavra do texto indica que as baleias têm boca grande?

Bocarra, no 1ª parágrafo. (FARACO & MOURA, 2004, p. 143).

Também junto ao tipo Decodificações consideramos as questões que, em essência, não são perguntas, mas na verdade uma orientação para o modo de se processar a leitura de um texto. Neste tipo de questão, o que se pretende é a adequada oralização da palavra escrita (MENEGASSI & ANGELO, 2005). São três questões desse tipo que aparecem apenas no LD

2. Exemplo:

3. Leia o poema em voz alta. Na sua opinião, as rimas e a repetição de palavras dão sonoridade ao poema?. (FARACO & MOURA, 2004, p. 109).

Enfim, esclarecidas e exemplificadas todas as questões que constituem o Estudo do Texto do LD 1 e do LD 2, a Tabela 11 expõe como se estrutura cada material:

Tabela 11 - Tabela geral das questões do Estudo do Texto

Tipo de pergunta	Número de questões no LD 1	Número de questões no LD 2
1.A cor do cavalo ...	0	0
2.Cópias	5	18
3.Objetivas	73	26
4.Inferências	49	66
5.Globais	61	40
6.Subjetivas	27	5
7.Vale-tudo	0	12
8.Impossíveis	3	5
9.Meta-lingüísticas	150	23
10. Criticidade	86	23
11. Confronto entre texto e realidade	34	15
12. Debates direto	0	5
13. Pesquisas	8	13
14. Comparações entre leituras realizadas	2	12
15. Decodificações	104	3
TOTAL	602	266

É possível perceber então, pela Tabela 11, que, de uma forma geral, os dois materiais não se configuram com muita diferença. Em LD 1, 61,13% das questões enquadraram-se exatamente nas tipologias de Marcuschi (2001b), ou seja, nas tipologias enumeradas entre 1 e

9. No LD 2, o percentual foi de 73,30 %. Portanto, poucas questões, em ambos os materiais, receberam novas tipologias, configurando-os nos padrões estabelecidos para os LDPs revelados nas pesquisas realizadas por Marcuschi (2001b).

Entretanto, o fato que diferencia um material do outro é o predomínio de questões enquadradas em certas tipologias em detrimento a outras. O que acaba por expor a concepção de leitura proposta pelo Estudo do Texto dos LDs, esclarecendo, por conseqüência, se este, o Estudo do Texto, é a posição em que os livros apresentam objetivos de leitura. Para confirmar esta afirmação, apresentamos como se estruturam as seções de estudo do texto e as tipologias neles predominantes.

4.1.4.3 A estrutura do Estudo do texto

O Manual do Professor do LD 1 expõe na seção “Planejamento da obra” que o Estudo do texto se estrutura em diferentes seções porque cada uma delas tem uma finalidade específica. Para apresentação da estrutura geral, expomos o Estudo do Texto do LD 1 em forma de tabela:

Tabela 12 - Tabela das tipologias de questões por seção no LD 1

Tipo de questão	Linguagem artística	A palavra é...	Relendo o texto	Conversando sobre o texto	Extrapolando o texto	Interagindo com o texto	Humor em quadrinhos	Total de questões	Percentual
1.A cor do cavalo Branco de Napoleão	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2.Cópia	3	0	2	0	0	0	0	5	0,83 %
3.Objetiva	2	0	71	0	0	0	0	73	12,13 %
4.Inferêncial	0	4	42	0	0	0	3	49	8,14 %
5.Global	5	2	35	12	0	0	7	61	10,13 %
6.Subjetiva	10	0	2	14	0	0	1	27	4,49 %
7.Vale-tudo	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
8.Impossível	2	0	1	0	0	0	0	3	0,50 %
9.Meta-lingüística	0	0	3	0	0	147	0	150	24,92 %
10. Criticidade	4	0	2	37	43	0	0	86	14,29 %
11. Confrontos entre texto e realidade	1	0	1	3	26	0	3	34	5,65 %
12. Debates direto	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
13. Pesquisas	0	0	0	0	8	0	0	8	1,33 %
14. Comparações entre leituras realizadas	0	0	1	0	1	0	0	2	0,32 %
15. Decodificação	0	104	0	0	0	0	0	104	17,27 %
TOTAL	27	110	160	66	78	147	14	602	100 %

Apesar de as questões distribuírem-se em seções, fica evidenciado, na Tabela 12, que as mais presentes são as classificadas como do tipo Meta-lingüística, as quais representam um percentual de 24,92 % do total, proporcionando a vinculação do Estudo do texto desta obra com uma concepção de ensino tradicional, pautada sobre o ensino e a aprendizagem da gramática da língua. Estas questões estão centralizadas, quase que exclusivamente, na seção “Interagindo com o texto”. O Manual do Professor define que nesta seção “*ocorre uma interação da língua com as questões lingüísticas, semânticas e estilísticas do texto*” (SARMENTO, 2002, p. 29).

O tradicionalismo transparece também, neste material, na concepção de leitura que se configura na perspectiva do texto, uma vez que somadas as questões do tipo Decodificação, Cópias e Objetivas, as quais se constituem pela visão de leitura centrada na perspectiva do texto (KLEIMAN, 1993), o resultado é de 30,23% das questões. As questões desses tipos estão presentes em quantidade significativa na seção “Relendo o texto”, o que torna a justificativa teórica da seção contraditória à proposta prática. O Manual do Professor define que essa seção destina-se a levar o aluno à “*compreensão e a interpretação das idéias abordadas pelo autor*” (SARMENTO, 2002, p. 28), contudo, parece-nos que promover simplesmente a “retirada” de informações do texto acaba por inibir a etapa da interpretação.

Contudo, mesmo apresentando um número elevado de questões presas ao texto, é visível que o Estudo do texto, pelas tipologias apresentadas, constitui-se em um perpassar por outras duas perspectivas de leitura.

A segunda perspectiva apresentada é a do leitor (LEFFA, 1999), representada pelas questões Subjetivas, em que ele atribui significado ao texto sem que possa ser contestado. Essas questões totalizam um percentual de 4,49% do total geral e estão presentes mais nas seções “Linguagem artística” e “Conversando sobre o texto”, conciliando teoria e prática. A seção “Linguagem artística” tem a finalidade, conforme o Manual do Professor, de levar o aluno a identificar o tema, a forma de elaboração e o jogo de cores das reproduções de obras de artes que compõem a seção (SARMENTO, 2002, p. 28), o que realmente é possível pelas perguntas que se caracterizam por expressões como: “o que te chama atenção...”, “explique o que você sente...”, “na sua opinião...”. Já na seção “Conversando sobre o texto”, a subjetividade presente na prática das questões se entrelaça à teoria pela finalidade da seção, que é a de abrir um “*espaço para um diálogo entre a turma e o professor sobre o conteúdo do texto, incentivando-se assim a comunicação, a oralidade e a argumentação*” (p. 28).

A terceira perspectiva, a interacionista (LEFFA, 1999), está presente na composição de diversas seções, representada pelas perguntas: Inferenciais, Globais, Criticidade, Confronto

entre texto e realidade, Debates direto, Pesquisas e Comparações entre leituras realizadas. Por sua vez, essas questões totalizam 39,86% do total geral e estão mais centralizadas nas seções “Conversando sobre o texto” e “Extrapolando o texto”. Esta última tendo como finalidade promover “*a troca de opiniões, informações e a integração com as demais áreas de ensino, como Ciências, Geografia, História, etc.*” (p. 29).

Por fim, resta-nos ainda mencionar as questões do tipo Impossíveis, as quais representam 0,50% do total geral de questões. Estas questões não foram agregadas a nenhuma das perspectivas abordadas por compreendermos que elas nada contribuem para o processo de compreensão leitora e por isso não se vinculam a nenhuma concepção de leitura.

Diante deste quadro, compreendemos que, mesmo sendo constituído por um percentual significativo de questões constituídas pela concepção interacionista de leitura, 39,86%, o Estudo do Texto do LD 1 demonstra-se, predominantemente, tradicionalista, uma vez que somados os 24,92% de questões centradas na concepção de ensino tradicional, ou seja, questões que usam o texto para o ensino da gramática da língua, e os 30,23% de questões presas ao texto, caracterizando a leitura como extração de informações do texto (KLEIMAN, 1993), tem-se um total de 55,15% de questões que constituem o que denominamos de tradicionalismo. Este fato confirma, então, o que inferimos no Capítulo 2 deste trabalho, em que, baseados na exposição da análise realizada, especificamente sobre leitura, pelo Guia de Livros Didáticos 2005, já caracterizávamos o LD 1 como uma obra que concebe a leitura como extração de informações do texto e sua aprovação como ato divergente frente aos critérios do PNLD.

Vale destacarmos ainda que, o que ocorre com o Estudo do Texto, na obra de Sarmiento (2002), já foi verificado por Kleiman (1993), Coracini (1995) e Terzi (1995) em seus estudos sobre as concepções de leitura nos LDs. Contudo, não compreendemos que a prática encontrada no LD 1 seja “empobrecedora”, denominação dada por Kleiman (1993) para materiais deste tipo, pois, embora as atividades se constituam de automatismos de identificação das palavras do texto com as palavras das perguntas, há no material uma proposta de reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor envolvendo o desenvolvimento de leitura crítica. Pela estruturação das seções, é possível observarmos que as primeiras seções compõem-se de questões centradas no texto, enquanto que as demais, de modo progressivo, abrem espaço para as outras perspectivas, literalmente extrapolando o texto. Importante salientarmos que estas afirmações não levaram em conta as seções “Linguagem artística” e “Humor em quadrinhos”, respectivamente, a primeira e a última seções do Estudo do Texto, o que se justifica diante do fato daquela abordar apenas os quatro textos principais, todos eles

não-verbais, que abrem cada unidade do livro e desta ser específica para o trabalho com Histórias em quadrinhos e não estar presente em todos os capítulos da obra.

Por fim, observadas as concepções de leitura presentes do LD 1, temos ainda que nos voltarmos ao objetivo desta seção, que é verificar se o Estudo do texto é o lugar em que se apresentam os objetivos de leitura. Assim, expomos que, mesmo estando a concepção de leitura interacionista presente na obra de Sarmiento (2002), pela qual, segundo os PCNs (1998), é possível realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir, de outros fatores, os objetivos não estão ali posicionados. Isto é, em nenhuma das seiscentas e duas questões, mesmo naquelas de natureza interacionista, pudemos observar objetivos específicos para a leitura dos textos principais oferecidos nas quatro unidades de trabalho. Nem mesmo através do gênero textual, ainda que o material ofereça uma diversidade de gêneros, as questões essencialmente trabalham o texto da mesma forma. E, por assim de constituírem, se configuram dentro das constatações realizadas por Magnani (1989) em seus estudos sobre os LD. Segundo ela, a uniformidade de questionamentos da compreensão leitora é um dos fatores que proporcionam a quebra do trabalho com a diversidade de gêneros.

Portanto, compreendemos que o Estudo do texto da obra de Sarmiento (2002), por tratar todos os textos da mesma forma, estabelece um objetivo único para que o aluno leia os textos presentes neste material, que é ler para preencher exercícios sobre a compreensão leitora, como também para aprender as regras e as normas da língua.

No que se refere à estrutura do Estudo do Texto do LD 2, ressaltamos que ele também se estrutura em seções, conforme pode ser visualizado pela Tabela 13:

Tabela 13 – Tabela das tipologias de questões por seção no LD 2

Tipo de questão	Ponto de partida	Estudo do texto	Ponto de Vista	Total de questões	Percentual
1.A cor do cavalo branco de Napoleão	0	0	0	0	0 %
2.Cópias	9	9	0	18	6,77 %
3.Objetivas	13	12	1	26	9,77 %
4.Inferências	23	43	0	66	24,83 %
5.Globais	17	16	7	40	15,04 %
6.Subjetivas	2	2	1	5	1,88 %
7.Vale-tudo	11	1	0	12	4,51 %
8.Impossíveis	2	3	0	5	1,88 %
9.Meta-lingüísticas	0	21	2	23	8,64 %
10.Criticidade	6	5	12	23	8,64 %
11.Confrontos entre texto e realidade	5	4	6	15	5,64 %
12.Debates direto	1	1	3	5	1,88 %
13.Pesquisas	6	6	1	13	4,89 %
14.Comparações entre leituras realizadas	0	3	9	12	4,51 %
15.Decodificações	1	1	1	3	1,12 %
TOTAL	96	127	43	266	100 %

Pela Tabela 13, observamos que as tipologias não se acumulam em uma seqüência, como ocorre no LD 1. Para qualquer uma das três seções são oferecidos tipos variados de perguntas. Contudo, existe também uma forma de seqüência sendo trabalhada.

A primeira seção, “Ponto de partida”, tem finalidade avaliativa, conforme exposição do Manual do Professor:

*Como no **Ponto de Partida** deve prevalecer a troca de experiências e idéias, não se justificam correções que inibam a livre expressão do aluno. Isso não significa, entretanto, desprezar as oportunidades de comentar o andamento da atividade. Sugerimos como critérios de avaliação:*

- a. analisar inadequações de linguagem ao contexto, sempre levando em conta as diferenças entre língua falada e língua escrita;*
- b. identificar e comentar os momentos em que a clareza e a lógica ficarem comprometidas. Analisar com o aluno o motivo desse comprometimento.*
- c. comentar aspectos das atitudes do aluno como ouvinte da fala do outro, especialmente no que concerne ao respeito, à atenção e à concentração.*

Cabe ao(a) professor(a) a decisão de utilizar o roteiro na íntegra ou em parte, assim como adapta-lo ou substituí-lo por outra atividade que lhe parecer conveniente e que seja compatível com o material fornecido. A intermediação do(a) professor(a) é sempre indispensável para a condução do trabalho. (FARACO & MOURA, 2004, p. 6).

Desta forma, as atividades práticas da seção entram em choque com a teoria, pois se o que deve prevalecer é a troca de idéias e experiências, por que copiar trechos dos textos, identificar informações nele contidas, prender-se ao vocabulário, estudando palavras

separadas do contexto? Nesta seção, das noventa e seis questões, vinte e três delas são de Cópias, Objetivas e Decodificações. Também, se não se pretende inibir a livre expressão do aluno, por que oferecer respostas prontas para 33,33% das perguntas que formam a seção? As que realmente deixam espaço para respostas livres se configuram como sendo Criticidade, Confrontos entre texto e realidade, Debates diretos e Pesquisa, as quais, juntas, representam um número muito pequeno de questões nesta seção, apenas 18 questões.

Logo, na próxima seção, “Estudo do texto”, que se configura para os textos da seção: “Texto 1”, “Texto 2” e “Texto 3”, o Manual do Professor define:

Os exercícios desta parte permitem, em última análise, a descoberta e a consciência de como os elementos da língua escrita se articulam – agora em situação diversa da dos códigos visuais e da língua falada – Para produzir textos e permitir leituras.

*Em toda esta seção da unidade, os alunos trabalham preferencialmente com a língua escrita, cujas exigências diferem daquelas da língua falada. Por isso é importante que, ao corrigir os exercícios de **Estudo do Texto**, o(a) professor(a) tenha em mente o repertório de estruturas lingüísticas possíveis para os alunos da faixa etária com que está lidando.*

Sugere-se que a correção desses exercícios seja feita em sala de aula, com a discussão das respostas. Muitas vezes, questões interpretativas admitem respostas divergentes e dessa divergência pode resultar um processo rico de análise, avaliação e síntese. (FARACO & MOURA, 2004, p. 7).

A expressão “em última análise” utilizada nos encaminha para duas linhas de reflexões. A primeira nos leva a compreender que, primeiro, é importante a realização de exercícios tradicionais que visam à estrutura, a gramática, para que, por fim, ou, até mesmo, por meio deles, se descubra os elementos da língua. Como se tudo fosse, realmente, algo acabado, pronto, basta retirá-los do texto. Só com a descoberta desses elementos que a leitura é realizada, ou permitida. Centra-se aqui uma visão de leitura pautada no ensino tradicional, e, talvez por isso, se justifiquem as vinte e uma questões Meta-lingüísticas. No entanto, se estabelecêssemos o tradicionalismo para esta seção, teríamos que considerar a teoria divergente da prática, a qual apresenta um número bem maior de questões que se constituem pela perspectiva interacionista de leitura (LEFFA, 1999), representadas pelas questões Inferênciais, Globais, Criticidade, Confrontos entre texto e realidade, Debates direto, Pesquisas e Comparações entre leituras realizadas.

Uma outra linha de reflexão nos encaminha a acreditar que a expressão em pauta é consequência de uma visão psicolingüística de leitura, pois “em última análise” chega-se à consciência, isto é, a fase idiossincrática (MENEGASSI, 1995), metacognitiva (KLEIMAN, 1993) do processo de leitura. Assim trabalhando-se todo o tipo de questão, ao final o que se

pretende é a chegada a etapa da interpretação. Acreditamos ser essa segunda hipótese a mais coerente com o material em questão, contudo, precisamos mencionar que, das cento e vinte e sete questões, apenas 18% permitem respostas livres.

Quanto à terceira seção, “Ponto de vista”, que estuda os textos das seções “Texto 2” e “Texto 3”, define o Manual do Professor que,

Nela, os alunos extrapolam o texto. Ao revelar sua opinião sobre o que leram, compreenderam e interpretaram, os alunos estarão assumindo uma posição diante do tema proposto, confrontando-o com os seus próprios valores. Essa tomada de posição implica competências e habilidades, como analisar atitudes, fatos e argumentos, fazer comparações, dar exemplos, formular hipóteses, relacionar imagem e texto, etc. (FARACO & MOURA, 2004, p. 8).

Ao confrontarmos essa proposta à efetiva prática, constatamos que elas são convergentes, devido às questões estarem mais concentradas nas tipologias que realmente encaminham o aluno à criticidade, à comparação de textos com suas realidades, a debates sobre o tema, a pesquisas e a comparações de leituras já realizadas. Cabe destacar que 49% das questões desta seção não marcam sugestões de respostas.

Desta forma, pelo conjunto do Estudo do texto do LD 2, podemos compreender que ele se constitui, predominantemente, pela perspectiva interacionista de leitura (LEFFA, 1999), uma vez que 65,43% das questões se configuram por esta perspectiva, somando-se as questões Inferenciais, Globais, Criticidade, Confrontos entre texto e realidade, Debates Direto, Pesquisas, Comparações entre leituras realizadas. Do restante das questões, 17,66% configuram-se dentro da perspectiva do texto (LEFFA, 1999), sendo elas Cópia, Objetivas e de Decodificação; 8,64% são Meta-lingüísticas, as quais constituem a concepção de ensino tradicional, preocupada em utilizar-se do texto como pretexto para o ensino da gramática da língua; 6,39% representam a perspectiva do leitor (LEFFA, 1999) por meio das questões dos tipos Subjetivas e Vale-tudo; e 1,88 % são consideradas perguntas que em nada contribuem com o processo leitor, são do tipo Impossíveis.

Por fim, ao constatararmos, no Estudo do Texto da obra de Faraco & Moura (2004), a coexistência de diferentes concepções de leitura, assim como relata o Guia do Livro Didático 2005, Capítulo 2, sendo que a concepção interacionista é a que predomina, a avaliação do PNLD pode ser considerada adequada e convergente a suas próprias propostas. Entretanto, ao voltarmos a um dos objetivos desta pesquisa, que é o de verificar se o Estudo do texto é a posição em que se apresentam objetivos de leitura, a constatação é que objetivos específicos não são oferecidos nem explícita e nem implicitamente. O que acaba por ocorrer é o

estabelecimento, assim como ocorre no LD 1, de um objetivo único, o de ler para preencher exercícios e estudar as normas e regras da língua, visto que o LD 2 estrutura para todo e qualquer gênero, desde obras de artes, poemas, textos jornalísticos, perguntas que os estudam, anulando então a diversidade que apresenta.

4.2 O que revelaram as análises

As análises realizadas, em primeiro lugar, no Manual do Professor, de ambos os materiais, revelaram que este não é o lugar em que se oferecem objetivos de leitura para os textos que compõem o livro do aluno e nem tampouco se orienta o professor para que ele possa realizar tal trabalho. Dessa forma, o oferecimento de modelos que parte do professor ao aluno, assim como teoriza Solé (1998), para que, com o tempo, o aluno autonomamente estabeleça objetivos específicos para suas leituras, não ocorre em nenhuma das duas obras.

Cabe destacarmos que não é só quanto ao não oferecimento de objetivos de leitura que o Manual do Professor da obra de Sarmiento (2002) se configura da mesma forma que o de Faraco & Moura (2004), ambos demonstram ser exatamente constituídos nos moldes criticados pelos relatos integrantes das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Versão preliminar -2005), comentada no Capítulo 3 desta dissertação. Existe, claramente observada, uma mistura de concepções e teorias para embasamento da proposta de ensino da Língua Portuguesa, entre as quais as tradicionais, que não mais condizem com o atual contexto socioeducacional. No Manual do Professor do LD 1, o tradicionalismo está presente na preocupação do material com a formação do aluno para o futuro, porém, sobre a leitura, sua visão é bastante ampla, considera fatores teóricos, históricos e sociais da leitura.

No Manual do LD 2, há uma explanação sobre a preocupação em proporcionar diferentes e diversos textos para que os alunos se desenvolvam como leitores competentes, mas, pelo encaminhamento sugerido ao professor, fica evidente um apego aos padrões tradicionais ao propor atividades avaliativas para as leituras realizadas pelos alunos. Contudo, é relevante reafirmarmos, neste momento, que não vemos a proposta tradicionalista de ensino da Língua Portuguesa, de uma forma geral, como uma proposta a ser desprezada ou até banida totalmente da sala de aula e então, por consequência, do livro didático. Cada concepção, cada teoria pode contribuir com o professor em sua tarefa de ensino, porém, é a situação imediata de sala de aula, é a interação que se desenvolve no momento do ensino e aprendizagem que deve determinar a(s) escolha(s) dos professores por uma metodologia, por uma teoria em detrimento a outras.

No que se refere às atividades do livro do aluno, constatamos, por meio do levantamento sobre os gêneros do discurso presentes nos LDs, que existe uma diversidade significativa e condizente com as propostas dos PCNs sendo apresentada, tanto no LD 1 como no LD 2, o que poderia promover o ensino de objetivos específicos vinculados a cada gênero diferente, segundo proposta teórica de Kleiman (2000) e de Bakhtin (2003). No entanto, o aspecto qualitativo do trabalho proposto para os gêneros quebra a diversidade, uma vez que os materiais padronizam para todo e qualquer texto questões que o estudam, restringindo o aluno a uma atitude meramente passiva e reprodutora frente aos textos que lhe são oferecidos para a leitura (MAGNANI, 1989). Não é o aluno em busca de compreensão do texto que elabora suas questões, é o LD que, julgando o que é importante, oferece perguntas prontas, e mais, as oferece para todo e qualquer gênero com a mesma estrutura, o que acaba então por promover a identificação de um objetivo geral de leitura para os textos principais, o qual pode ser classificado como objetivo único: que o aluno aprenda algo, ora um conteúdo, ora uma regra, ora um modelo de estrutura para sua escrita.

Os textos de abertura, nos dois materiais, legitimam ainda mais o objetivo de leitura único, pois se ocupam apenas em ativar os conhecimentos prévios do leitor, generalizadamente, sobre o autor, o suporte de divulgação, o tema da unidade, mas sem nenhuma referência explícita ao motivo pelo qual o aluno deverá realizar aquela leitura, para que ler aquele texto. Este fato vem de encontro aos estudos realizados por Solé (1998) e por Menegassi (2005). De acordo com estes autores, as atividades, ou estratégias, propostas antes da leitura, envolvem, além do trabalho com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, a produção de previsões e formulações de perguntas sobre o texto a ser lido, e a determinação de objetivos para a leitura.

Particularmente sobre a estratégia de previsão, tanto Solé (1998) como Menegassi (2005) definem que esta é uma estratégia que depende, em situação de sala de aula, da ajuda do professor, pois é ele que pode voltar à atenção do aluno para indicadores, como, por exemplo, títulos, ilustrações, etc.. Quanto ao objetivo, afirma Menegassi que

Ele é construído pelo professor juntamente com o aluno, tendo por referência o texto a ser lido. Isto significa que os objetivos impostos são, na maioria dos casos, formas de cerceamento da formação do leitor competente. (2005, p. 91).

O cerceamento se confirma no LD 1 e no LD 2 pelo trabalho proposto nos textos de abertura, em que o aluno é direcionado a ler todos os textos da mesma forma. Ainda pelo que orientam os PCNs:

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadoras para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. (BRASIL, 1998, p. 70).

Entretanto, não defendemos o ponto de vista de que os LDs analisados, por anularem a diversidade de gêneros, não formam leitores, há leitores sendo formados, os quais, a partir do objetivo identificado, recebem características definidas. A primeira delas os identifica como leitores que processam qualquer texto da mesma forma e pelo mesmo motivo, confirmando por completo o paradoxo constatado por Kleiman (2002) em seus estudos sobre o estabelecimento de objetivos e propósitos para a leitura no contexto escolar:

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2000, p. 30).

Entrelaçada a primeira, constitui-se uma outra característica para o leitor em formação pelo LD 1 e pelo LD 2, que é a passividade, visto que, ao contrário do que conceitua Bakhtin (2003) sobre o leitor ativo, não cabe ao leitor, diante dos textos principais dados a leitura, ter uma atitude responsiva ativa, concordando ou discordando dos textos, completando-os, aplicando-os, usando-os. Apesar de que, especialmente a obra de Faraco & Moura (2004), por conceber a leitura, predominantemente, como interacionista, promove questões de expansão do processo de extração e atribuição, permitindo que o aluno leve em conta o texto como um todo, refletindo e inter-relacionando o que o autor oferece através do texto e o que o aluno oferece ao texto a partir de suas experiências e conhecimentos próprios, permitindo a etapa de interpretação do texto, em que a idiossincrasia se revela, principalmente nas perguntas livres de respostas sugeridas pelo LD. Contudo, é o livro que determina em que momento o aluno pode sair da etapa de compreensão e partir para a interpretação. Ou seja, na estruturação das

seções do Estudo do Texto, está fixado o que é importante compreender e interpretar e de que maneira isto deve ser feito. Portanto, a concordância ou não, a aplicabilidade, o uso do texto é guiado pelo material, conseqüentemente, o leitor não adquire objetivos próprios para o seu ato de ler (SOLÉ, 1998).

No mesmo sentido, configura-se a obra de Sarmiento (2002). Embora no que se refira ao conceito de leitura é a perspectiva do texto a predominante, o que caracteriza o leitor mais como sendo aquele que extrai informações do texto do que aquele que interpreta.

Por fim, os resultados demonstram ainda que a seletividade e autonomia orientadas, pelos PCNs (BRASIL, 1997), como fundamentais na caracterização de leitores competentes, não estão sendo trabalhadas na formação do aluno leitor do LD 1 e do LD 2. Conseqüentemente, por não oferecer objetivos específicos para a leitura dos textos, esses livros não promovem a formação de um leitor que saiba concentrar-se mais no que deve ou necessita ou quer saber (PCNS, BRASIL, 1998), ou seja, ele não tem autonomia para realizar uma leitura, consciente do que pretende com ela. A dimensão do dever, que se instaura por meio do objetivo único de que o aluno aprenda algo, ora um conteúdo, ora uma regra, ora um modelo, é, sobretudo, a que mais é trabalhada. Esta afirmação se confirma diante do fato de a leitura por prazer, a qual está vinculada à dimensão do querer, não ser trabalhada em nenhuma das duas obras. Segundo Solé (1998, p. 97), quando se lê com o objetivo de prazer, o que importa é a “experiência emocional desencadeada pela leitura”. Todavia, o que ocorre com os textos que mais podem se entrelaçar a este objetivo específico, por exemplo, o poema, é o desprezo pelas emoções, pelos sentimentos e sentidos em detrimento ao estudo da estrutura formal e da gramática da língua.

Então diante do que revelaram as análises do LD 1 e do LD 2 e, principalmente, frente às características elencadas ao leitor em formação pelos dois materiais, voltamo-nos ao conceito de leitura, como ato de co-produção, de Dell’Isola (1996), advindos da perspectiva interacionista, para um confronto sistemático final.

Enquanto para a autora o texto é um dispositivo de produção, para os LDs analisados ele é um produto acabado, porque não cabe ao aluno leitor produzir diferentes leituras, a leitura a ser realizada está determinada pelo processo, o qual trata todo e qualquer gênero discursivo da mesma forma.

A leitura que, para a autora, é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, nos LDs não se realiza por completo. Apenas um percentual muito pequeno das questões que estudam os textos deixa o aluno livre para construir suas respostas, ou seja, para construir sentidos individuais dos textos.

O eu/sujeito/leitor/ser do mundo que a seu modo pode, segundo Dell`Isola, produzir do mesmo texto diferentes leituras não está sendo formado pelos LD. Para cada texto, há a marcação exata, através do encaminhamento do texto de abertura e do Estudo do texto, da leitura a ser produzida.

Mas, mesmo sendo essa a realidade proposta pelos dois LDs analisados, relembramos a posição de Silva (1998) já exposta no Capítulo 2, com a qual concordamos inteiramente: a qualidade do ensino depende muito mais do professor do que do livro didático. É o professor que tem a força, dentro da sala de aula, de direcionar e determinar todo o ensino, e por assim ser, mudar a forma como os LDs conduzem a formação do leitor na escola.

No mesmo sentido, posiciona-se Menegassi (2005, p. 90-91), a motivação para a leitura é mesmo, quase sempre, conduzida pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula, mas cabe ao professor, “no papel de mediador”, aproximar a situação de leitura realizada na escola do real, ou seja, proporcionar que a leitura de um texto social ocorra, o mais próximo possível da maneira como é realizada em seu ambiente “natural/social”. Entretanto, a responsabilidade do ensino não pode ficar a cargo apenas do professor, não porque ele não tenha condições de realizar a tarefa que lhe é posta, pois concordamos literalmente com Travaglia (1995, p. 10), para quem: “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula”, isto é, a responsabilidade de conhecer as teorias e saber relacioná-las aos aspectos práticos é do professor. Assim sendo, cabe a ele a responsabilidade de buscar formação adequada. Porém, esta busca é algo bastante complexo se considerarmos todas as condições de trabalho de um professor (e aqui nos referimos ao professor da rede pública de ensino do estado do Paraná), com seus problemas de ordem econômica (baixos salários, que o obrigam a trabalhar em muitas escolas, não tendo tempo, por vezes, de preparar aulas e estudar teorias), e sócio-culturais (salas de aula com número excessivo de alunos, cada um deles vindo de uma realidade social e cultural diferente).

Entendemos que a responsabilidade do ensino deve ser também do livro didático, o que se justifica diante do fato de ser ele o instrumento mais utilizado em sala de aula, principalmente nas escolas da rede pública de ensino, em que sua distribuição é gratuita e seu uso historicamente consagrado. Também é o LD quem traz, na maioria das vezes, os textos para o trabalho com a leitura, e ainda, tendo ele a função determinada pelos PCNs de ser um instrumento auxiliar do professor no ensino e aprendizagem e, se para que ele possa cumprir, consideravelmente, sua função, criou-se até um programa nacional de avaliação, o PNLD, este instrumento deve ser e estar adequado às necessidades atuais e reais do professor em tudo

aquilo que se refere ao conteúdo de ensino e a sua ação pedagógica para que ele possa, efetivamente, formar cidadãos capazes de participar da sociedade, interpretando diferentes textos, assumindo a palavra nas mais diversas situações de comunicação e produzindo textos nas mais variadas situações (PCNs, BRASIL, 1998).

CONCLUSÃO

Motivados pelas discussões a respeito da competência de leitura do brasileiro, que se mostra atualmente bastante negativa nos resultados de exames promovidos pelo MEC e em pesquisas sociológicas, buscamos, com a realização desta pesquisa, contribuir com os estudos sobre a formação e o desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental.

Temos consciência de que esta contribuição é muito pequena diante dos grandes problemas que envolvem o ensino de leitura no contexto nacional. Contudo, como professora da disciplina Língua Portuguesa, atuando no Ensino Fundamental, ou seja, como participantes, junto a todo o sistema educacional, da formação de leitores, vemos como sendo de nossa responsabilidade procurar buscar, o que deve ser contínuo, mudanças para as práticas de ensino de leitura atuais. Práticas essas que se realizam por múltiplos caminhos, embora o caminho mais trilhado, sem dúvida, é definido pelo livro didático, pois é ele o mais presente, e por muitas vezes, o único material utilizado em sala de aula para o ensino e a aprendizagem de leitura (MOLINA, 1987; FULGÊNCIO & LIBERADO, 1992; SILVA, 1998).

Desta forma, ao final desta pesquisa, ressaltamos que nosso objetivo não foi produzir soluções, mas explicar ou entender, de uma maneira ampla, como o trabalho com a leitura está sendo proposto pelo livro didático de Língua Portuguesa, enfocando especificamente os objetivos oferecidos para que o aluno leia e produza sentidos aos textos apresentados. Logo, para que pudéssemos cumprir o compromisso assumido, estabelecemos para nossa pesquisa três objetivos específicos, os quais revemos a seguir.

Verificar as posições em que se apresentam os objetivos de leitura no livro didático foi nosso primeiro objetivo específico. Para responder a este e aos outros dois objetivos, tomamos como referencial teórico a Linguística Aplicada e analisamos, nos dois livros didáticos escolhidos, o Manual do Professor e todas as atividades de leitura do livro do aluno.

No que se refere, primeiramente, ao suplemento destinado ao professor, os resultados apontam que não existe nenhuma orientação sobre como poderia ser encaminhado o ensino de objetivos de leitura e nem tampouco se estabelecem objetivos para que o professor os repasse aos alunos. Já no livro do aluno, há um posicionamento implícito de um objetivo de leitura que se revela a partir do processo proposto.

Após analisarmos todas as atividades oferecidas antes da leitura, as quais denominamos de textos de abertura, e as atividades configuradas depois da leitura, o Estudo do Texto, de todos os textos principais, tanto no LD 1 quanto no LD 2, foi possível verificar que o processo é sempre o mesmo para todo e qualquer texto, o que por decorrência padroniza a atividade de leitura como uma obrigatoriedade do contexto escolar. Não há um trabalho em que a leitura feita na escola tenha motivos iguais àqueles que acontecem fora da escola, onde, na busca por diversão, por distração, vai-se até um romance, uma história em quadrinhos; na necessidade de uma informação sobre fatos atuais, vai-se até um jornal, uma revista; no dever de aprender uma teoria, vai-se até um texto científico. Na escola, todos estes textos, que se configuram em uma diversidade de gêneros discursivos, estão lá, no livro didático, para serem lidos com o objetivo único de que se aprenda algo, ora um conteúdo, ora uma regra, ora um modelo de estrutura para as escritas do aluno.

É então a ausência de objetivos específicos (GERALDI, 1991; SOLÉ, 1998), posicionados de forma explícita, que faz com que se instaure, implicitamente, um objetivo certo, o qual identificamos e classificamos como único, respondendo, desta forma, o segundo objetivo específico da pesquisa: identificar e classificar os objetivos de leitura oferecidos pelo livro didático, e também a resposta para a pergunta de pesquisa: “Quais são os objetivos oferecidos pelo livro didático para que o aluno leia os textos apresentados?”.

Definir como o livro didático leva à formação e o desenvolvimento do leitor a partir dos seus objetivos investigados foi o terceiro objetivo específico, o qual pôde ser alcançado ao percebermos que a ausência de objetivos específicos acaba por negar ao aluno a possibilidade de desenvolver-se como um leitor competente, pois uma das características deste tipo de leitor é o uso de procedimentos conscientes, definidos por Kleiman (1993) e Leffa (1996) como metacognitivos. É este tipo de procedimento que possibilita o controle do que vai sendo lido, permitindo que o leitor tome decisões como: reler o texto, ser mais atento a alguns detalhes, entre outros fatores que possam ocorrer frente à percepção de que os objetivos não estão sendo alcançados.

Voltando-nos ao objetivo geral da pesquisa: investigar as formas de apresentação dos objetivos de leitura no livro didático, destacamos que os resultados apontaram para a existência de um engessamento do processo de ensino de leitura, em que não existem formas de apresentação, mas sim, a apresentação implícita de um objetivo único. As análises demonstram também um mascaramento da utilização de procedimentos que possam levar o aluno à interpretação dos textos, que acontece por meio de perguntas que permitem a realização de inferências complexas, em que o leitor relaciona o que o texto oferece com os

seus conhecimentos prévios. Além disso, esse procedimento também ocorre por meio daquelas perguntas que: a) aproximam o tema abordado da realidade social do aluno; b) confrontam a construção do sentido frente a um texto e outro já lido; c) permitem que o aluno posicione-se idiossincraticamente sobre tema. Entretanto, são as questões presas exclusivamente ao texto, as mais presentes, principalmente no LD 1, o que vem de encontro aos preceitos dos PCNs e do PNLD, respectivamente, em suas orientações e critérios de avaliação no que se refere ao ensino de leitura. É necessário salientarmos que, ao contrário de muitas pesquisas já realizadas, não vimos como totalmente negativo o fato dos LDs apresentarem, na constituição do estudo do texto, perguntas presas exclusivamente ao texto. Qualitativamente, elas integram o processo de leitura por etapas, estudado pela psicolinguística (MENEGASSI, 1995), levando o aluno da decodificação à compreensão, até chegar à interpretação do texto. O que consideramos negativo é o fato da existência de um excesso de questões deste tipo, demonstrando um vínculo muito forte dos LDs com a leitura na perspectiva do texto (LEFFA, 1999).

Embora, seja importante destacarmos que, pela extrapolação da tabela de tipologia de Marcuschi, que se fez necessária durante o processo de análise dos LDs *locus* de nossa pesquisa²¹, foi possível perceber que os dois materiais apresentam uma ampliação significativa de questões concebidas por meio da perspectiva interacionista de leitura (SMITH, 1989; KATO, 1990; COLOMER & CAMPS, 2002), em que os sentidos dos textos são construídos pela interação de diversos fatores. Porém, o conjunto dos trabalhos como um todo mascara, na realidade, a formação de um leitor passivo, uma vez que os LDs determinam o que é importante compreender e interpretar nos textos apresentados. Portanto, os LDs disfarçam esperar do aluno uma resposta, isto é, uma atitude responsiva ativa, pois o aluno é direcionado àquilo com que deve concordar, participar, executar.

O fato é que nenhum livro didático, “ruim ou bom”, sozinho não realiza coisa alguma, portanto, encerrando este trabalho, retomamos nosso posicionamento sobre o livro didático, já firmado no Capítulo 2: não aceitamos passivamente o quadro de “dominação”, de “bíblia sagrada” do livro didático frente ao contexto escolar e nem tampouco do professor como “viciado radical” (SILVA, 1998). O LD é um instrumento auxiliar da prática de ensino e por isto cabe ao professor saber selecionar o mais adequado material para o processo de ensino de

²¹ Relembrando que o *locus* de cada pesquisa, os de Marcuschi (2001b) e os por nós analisados, se distanciam por menos de uma década, conforme explanação realizada no Capítulo 3, subseção 3.2.2, página 56 e no Capítulo 4, subseção 4.1.4.2, página 97.

Língua Portuguesa de uma forma geral. Por este motivo, ousamos apresentar sugestões aos professores para a escolha dos futuros livros.

Primeiramente, acreditamos ser de fundamental importância que o professor reflita sobre a adequação de seu discurso teórico com sua efetiva prática. Enquanto ele, em debates, conferências, seminários, critica materiais didáticos que não condizem com o atual contexto socioeducacional; na prática, elege livros de cunho tradicionalista, que concebem a leitura como extração de informações do texto, para o trabalho com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. O Guia do Livro Didático 2005, principal material de apoio para que o professor escolha os LDs, discrimina a coexistência de diferentes concepções de leitura na obra de Faraco & Moura e a predominância de atividades de cópia nos exercícios de compreensão de textos no livro de Sarmiento, o que revela um cunho tradicionalista para o trabalho com a leitura, tornando os materiais incoerentes com as propostas dos PCNs para o ensino atual de Língua Portuguesa. No entanto, se os dois materiais são os mais adotados nas escolas da rede pública de ensino da região Norte do Paraná, é porque, na prática, eles correspondem aos objetivos dos professores que os escolheram, tornando-os assim coerentes com o sistema escolar. Portanto, é necessário que a prática se consolide, efetivamente, com o discurso teórico dos professores.

Uma segunda sugestão, embora seja uma ação bastante simplista, é que o professor utilize como critério de escolha a verificação do oferecimento explícito, pelo LD, de objetivos específicos de leitura para os textos que compõem o material, o que promoverá, entre muitos outros tantos fatores de igual importância, um ensino e aprendizagem em que o aluno realize leituras na escola, da mesma forma que faz fora dela. Evidentemente, o contexto escolar artificializa a realidade, mas, segundo (MENEGASSI, 2005), o papel do mediador não é mesmo acabar com a artificialidade, mas minimizá-la o quanto possível.

Agregada às sugestões, esperamos também que este trabalho possa contribuir com o professor na complexa responsabilidade de ensinar a ler e por isso comprometemo-nos a divulgá-lo nos diversos eventos direcionados a professores em formação essa, que nunca se encerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, D.P.de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003, p. 25-67.
- BENITES, S.A.L. *Contanto e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: Edusc, 2003.
- BEZERRA, M.A. Concepções de leitura e sua Influência nos livros didáticos de português. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO. 2., 1999, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UCPEL, 1999, p. 47-48.
- _____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerda, 2001, p. 33-45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos 2005*. v. 2: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

BRITTO, L.P.L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB, 1998, p. 61-78.

CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.15-27.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2000.

CAYSER, E.R. *Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual*. Passo Fundo, RS: UPF, 2001

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

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

CONCEIÇÃO, R. I. S. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas-Rs, Vol. 8, nº 1: 2005, p. 51-72.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p.13-20.

COSTA, S.R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 53-63.

DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

DIONISIO, A. P., BEZERRA, M.A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, C.; MOURA, F. *Linguagem Nova*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. A escola e o ensino de leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá-Pr, Vol. 7, n. 1: jan/jun, 2002, p. 39-49.

FERREIRO, E. PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIDELIS, D.M. *Reflexões sobre a atividade de leitura no livro didático no Ensino Médio* 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP. 2002.

FIORIN, J.L. *Elementos da Análise do discurso*. 11, ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: URJF, 2002.

FREGONESI, D.E. *Elementos de ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

_____. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V.; LEONEL, M.C.M. (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Curso de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y.G. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____; LIBERATO, Y.G. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção* Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras-ALB, 1996.

GOODMAN, K.S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 67-77.

GUIMARÃES, E.R.J. Sobre alguns caminhos da pragmática. Revista Série Estudos. CCHL-Faculdades Integradas de Uberaba, n. 9, 1983, p. 15-29.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

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

_____. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.51-77.

_____; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. *A. Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH. I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LANDOWSKI, e. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____; PEREIRA. A. E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999.

LEONEL, M.C.M. (Org.). *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar.,1997, p. 113-126.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, B.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 79-93.

MAGNANI, M.R.M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCUSCHI, L.A. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas, v.01(1), 2001a, p.23-42.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b, p. 46-59.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. ; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*.Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, B.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexes e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, S.A.F. O ensino de leitura via livro didático. *GEL- Revista de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Universidade Estadual Paulista, v. 30, 2001. CD-ROM.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MATENCIO, M.L.M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado das letras: Autores Associados, 2000.

MENEGASSI, R.J. Estratégias metacognitivas no processo de leitura. *Revista Unimar*, Maringá-Pr, n. 2, v. 14: outubro/92, p.155-166.

_____. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v. 17(I), 1995, p. 85-94.

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

_____; Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2006. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>>. Acesso em: 6 de junho de 2006.

MEURER, J.L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 258-269.

MOLINA, O. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

MONTEIRO, I.R.D. *Concepções de leitura e compreensão de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

PERINI, M.A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ativa, 2005, p.78-86.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RITTER, L.C.B. A aula de leitura na perspectiva do aluno do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DO CELLIP. 14, 2000, Maringá. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2001, p.1-4.

ROJO, R.H.R. A concepção do leitor e produtor de textos no PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 31-51.

_____; BATISTA, A.A.G. (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

SARMENTO, L.L. *Português: leitura, produção e gramática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

SAVIOLI, F.R. Livro didático: liberdade ou opressão? In: GREGORIN, M.R.V.; LEONEL, M.C.M. (org.). *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: FCL-UNESP-Ar, 1997, p.113-126.

SILVA, E.T. A leitura no contexto escolar. In: MAGNANI, M.A.(Coord. Geral). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990, p. 63-70.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M.B. Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença pedagógica*, Belo Horizonte, MG: Dimensão, v. 2, n. 12: nov./dez. 1996, p.54-63.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ativa, 2005, p.18-29.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V.(Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

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

_____. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.18-33.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 27-31.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J.R.F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 21-26.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

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

TOLCHINSKY, L.; PIPKIN, M. Seis leitores em busca de um texto. In TEBEROSKY, A.O.G.; ABARCA, E.V. (et. Al). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.139-154.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S.I.C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria. *Língua Portuguesa: Uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VENTURA, M. Hoje se ensina a ler e a escrever? In: PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (Orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* São Paulo: Artmed, 1999, p.55-64.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WITZEL, D.G. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002a.

_____. Teoria e prática no ensino da leitura. In: SEMINÁRIO DO CELLIP. 15, 2001, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2002, p. 60-64. CD-ROM.

YANO, D.C. *O silenciamento das vozes críticas no livro didático*. 2005. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá-PR, n. 21 (1): 1999, p. 79-88.

ZILBERMAN, R. No começo a leitura. In: RETTEMAIER, M.; KUCHENBECKER, T;M. (Orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003, p.71-90.

ANEXOS

ANEXO 1

Escolas de Ensino Fundamental – ensino regular- que compõem o Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho- PR

Município	Estabelecimento de ensino	Endereço	Telefone
Abatia	EE Afrânio Peixoto	R. XV de novembro, 306	3556-1296
Andirá	CE Barbosa Ferraz	Trav. Nestor C. Cunha, s/n	3538-1371
	CE Durval Ramos Filho	Av. Goias, 1545	3538-1558
	CE Stella Maris	R. Guaicurus, 281	3538-1329
Barra do Jacaré	CE Maria Francisca de Souza	R. 7 de setembro, 657	3537-1156
Cambará	CE Dr. Generoso Marques	R. Siqueira Campos, 1137	3532-1709
	CE Dona Carolina Lupion	Av. Brasil, 1456	3532-6209
Carlópolis	EE Hercília de Paula e Silva	Av. Elson Soares, 34	3566-1282
Jacarezinho	CE José Pavan	R. Amazonas, 345	3525-1505
	CE Marques dos Reis	Av. Manoel Ribas, 460	3529-1124
	CE Anésio de Almeida Leite	R. Fernando Botarelli, 100	3525-0290
	CE Luiz Setti	R. Alm. Barroso, 499	3525-2013
	CE Padre Magno	R. Francisco Figueiredo, 261	3527-1530
	EE José de Anchieta	R. Benjamin Constant, 986	3527-1202
Joaquim Távora	CE Miguel Dias	R. Dr. Lincoln Graça, 746- Centro	3559-1260
Jundiá do Sul	EE Luiz Petrini	R. Nicolau Chamma, 542 – centro	3626-1563
Quatiguá	EE Pedro Gonçalves Lopes	Praça Exp. E.F. Nascimento, 214	3564-1232
Ribeirão Claro	EE Dr. João da Rocha Chueiri	R. Marechal D. Fonseca, 918	3536-1204
Ribeirão do Pinhal	EE Ruth Martinez Correa	R. Silveira Pinto, 1057	3551-1434
	CE Herminia Lupion	R. Antonio Rosa, 1228	3551-1532
Santo Antonio Plantina	CE Dr. Ubaldino do Amaral	R. Coronel Capucho, 907	3534-1500
	CE Dona Moralina Eleutério	R. Agostinho Ferreira, 663	3534-1440
	CE Maria Dalila Pinto	R. Vicente Goes Cintra, 180	35344409
	EE Tiradentes	R. Rui Barbosa, s/n VI Renó	3534-1350
	CR Edith de S. P. de Oliveira	R. Dep. José Afonso, 250	3534-1260
	CE Rotary	R. Mal. F. Peixoto, 1035	3534-1388
	CE Rio Branco	R. 19 de dezembro, 1001	3534-1166

ANEXO 2

Livros didáticos mais utilizados nas escolas que compõem o Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho- PR

1 - Livro: *Portugues: leitura, produção e gramática*. Leila Lauar Sarmiento. Editora Moderna

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Barra do Jacaré	CE Maria Francisca de Souza	200
Cambará	CE Dr. Generoso Marques	400
	CE Dona Carolina Lupion	258
Jacarezinho	CE José Pavan	380
Sto Antonio da Platina	CR Edith de S. P. de Oliveira	200
	CE Rotary	85
	CE Rio Branco	350

2 - Livro: *Linguagem Nova*. Faraco & Moura. Editora Ática

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Jacarezinho	CE Marques dos Reis	120
	CE Anésio de Almeida Leite	400
Quatiguá	EE Pedro Gonçalves Lopes	525
Ribeirão Claro	EE Dr. João da Rocha Chueiri	800
Santo Antonio Plantina	CE Dr. Ubaldino do Amaral	420

3 - Livro: *Entre palavras*. Mauro Ferreira. Editora FDT.

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Andirá	CE Barbosa Ferraz	270
	CE Durval Ramos Filho	200
	CE Stella Maris	350
Ribeirão do Pinhal	EE Ruth Martinéz Correa	670

4 - Livro: *A palavra é sua*. Maria Helena Luft. Editora Spcione

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Carlópolis	EE Hercília de Paula e Silva	900
Jacarezinho	CE Luiz Setti	400

5 - Livro: *Encontro e reencontro em língua portuguesa*. Marilda Prates. Editora Moderna

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Jacarezinho	CE Padre Magno	100
	EE José de Anchieta	150

6 - Livro: *Português Linguagens*. Willian Roberto Cereja. Editora Atual

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Sto Antonio da Platina	CE Dona Moralina Eleutério	290
	CE Maria Dalila Pinto	248

7 - Livro: *Português para todos*. Hermineo Terra e Floriano Cavaletti. Editora Spcione

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Joaquim Távora	CE Miguel Dias	500

8 - Livro: *Artes e Manhas*. Eliziane Vitoria Thiepolo. Sonia Glades Medeiros. Editora Positivo

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Jundiá do Sul	EE Luiz Petrini	300

9 - Livro: *Palavras*. Herminio Sargentim. IBEP

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Ribeirão do Pinhal	CE Herminia Lupion	585

10 - Livro: *Linguagem no século XXI*. Heloisa Harue Takazaki. IBEP

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Sto Antonio da Platina	EE Tiradentes	120

11 - Livro: *ALETE*. Maria Fernandes (org). Sebastião Andrei e Katia P G Sanches. Editora Positivo

Município	Estabelecimento de ensino	Numero de alunos
Abatiá	EE Afrânio Peixoto	700

ANEXO 3

Até onde a Amazônia pode resistir?

Pesquisas mostram que a ação do homem pode degradar até 95% da floresta em vinte anos e como fenômenos climáticos complicam esse quadro.

Do descobrimento até o final da década de 70, apenas 4% de toda a Amazônia haviam sido devastados. Isso corresponde a arrancar menos que um gomo de laranja. Nos últimos vinte anos, já se foram mais dois gomos. Hoje, a área desmatada da floresta equivale à de um país como a França. Essa ainda seria uma situação confortável, se o futuro não promettesse coisa muito pior. Caso nada seja feito para estancar a destruição, daqui a apenas vinte anos poderão restar somente 28% da mata virgem na Amazônia, na hipótese mais benigna, ou ainda menos – 4,7% –, a se confirmarem as hipóteses mais pessimistas levantadas pelo grupo de cientistas liderado pelo biólogo americano William Laurence, pesquisador do Smithsonian Tropical Research Institute, um dos centros de pesquisa da prestigiosa Smithsonian Institution dos Estados Unidos, e do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa), em Manaus.

Laurence, de 43 anos, criou um modelo de previsão matemática do desmatamento com base nas obras construídas na Amazônia. Ele é autor de mais de cinquenta artigos e de dois livros sobre a região e vive em Manaus há cinco anos. Metido em bermudas largas, camisas pólo e sandálias, é capaz de passar horas sobre um pequeno computador portátil redigindo seus textos e fazendo cálculos. Com sua fórmula, o cientista projetou quanto pode ser destruído em volta de cada nova obra planejada no programa Avança Brasil, que começou a ser implementado pelo governo em janeiro deste ano. O que ele analisa, no fundo, é a medida da ocupação humana na maior reserva florestal contínua do planeta, uma região que abriga quinze vezes mais espécies de peixes que todos os rios europeus, guarda 20% da água potável do mundo e tem a maior linhagem de aves, primatas, roedores, jacarés, sapos, insetos e lagartos da terra.

No meio dessa biodiversidade, o governo planeja pavimentar ou construir 8.000 quilômetros de estradas. Até 2007, devem estar operando mais de uma dezena de portos e quatro aeroportos novos ou ampliados, dois gasodutos, três usinas termelétricas, toda a segunda etapa da hidrelétrica de Tucuruí, mais a de Belo Monte, no Rio Xingu, e as hidrovias Araguaia-Tocantis (2.250 quilômetros) e do Madeira (1.056 quilômetros), além de milhares de quilômetros de linhas de transmissão de energia e de um novo trecho de 1.400 quilômetros da Ferrovia Norte-Sul. Em oito anos, a região terá recebido quase 40 bilhões de reais em investimentos.

No passado, a implantação de projetos dessa magnitude criou situações que podem ser medidas com precisão- e é dessas medições que parte a projeção sombria de Laurence.

A ação destrutiva começa com a retirada da madeira. Em seguida, os madeireiros partem para uma área nova, e a terra arrasada que deixam para trás se transforma em local de plantação ou pastagem para gado. Pelas experiências do passado, sabe-se que o ciclo de aproveitamento da mata por esse modelo dura de vinte a vinte e cinco anos, gerando prosperidade e crescimento. Depois, vem a decadência. Ambientalistas acreditam que o asfalto é um meio de acelerar esse processo e que o governo deveria estudar mais o impacto de um programa como o Avança Brasil antes de iniciá-lo.

Hoje se sabe que o que parece uma indestrutível massa vegetal plantada sobre rios imemoráveis é, na verdade, um frágil sistema sujeito a se desintegrar diante do menor abalo. Se toda a história da Terra durasse um ano, a vida da selva seria de um segundo. Há 80 milhões de anos, a floresta era um braço de mar. Depois foi um pântano por longo período e se tornou um cerrado, até mais ou menos 1 milhão de anos atrás. Não é pequeno o risco de que, numa próxima etapa, a mata ceda lugar a um descampado. A própria situação climática tem demonstrado esse perigo.

O fenômeno *El Nino* – conhecido há mais de vinte anos, porém imprevisível – age na costa do Peru, do outro lado da Cordilheira dos Andes, mas repercute na Amazônia com secas prolongadas. Ele aumenta em até 4 graus centígrados a temperatura da água do Pacífico. Uma massa de ar aquecida eleva-se naquela região e acaba descendo do lado de cá, sobre a floresta brasileira. A estiagem, numa época em que o tempo deveria ser úmido, multiplica os incêndios. E o calor de cada incêndio mata árvores que estarão ressequidas na queimada seguinte, o que cria mais matéria-prima para o fogo.

Acredita-se até agora que os danos decorrentes do *El Nino* seriam menores com a redução das queimadas. Neste ano, por exemplo, o governo federal e o de Mato Grosso formaram brigadas fiscais e conseguiram reduzir pela metade o total de focos de incêndio no Estado em relação ao ano passado.

Só que esse efeito do *El Nino* é apenas o visível, o que acontece na superfície. Embaixo da floresta, no meio do entrelaçamento de raízes que vão a 20 metros de profundidade para capturar nutrientes, essa seca causa danos cumulativos. A água armazenada no solo não volta aos níveis normais com a próxima estação chuvosa e a mata fica mais sujeita à destruição.

(SCHWARTZ, Christian. Revista *Veja*, 22 nov.2000). (SARMENTO, 2002, p.33-35).