

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MATEUS MARIOT DO NASCIMENTO

**LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*
POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS**

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N2441 Nascimento, Mateus Mariot do.

Leitura no livro didático *Português: Linguagens* : possibilidades emancipadoras / Mateus Mariot do Nascimento. – 2017.

106 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Antonio Serafim Pereira.

1. Leitura – Livros didáticos. 2. Interpretação de texto. 3. Formação de leitores. 4. Língua portuguesa – Livros didáticos. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.4

MATEUS MARIOT DO NASCIMENTO

LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Serafim
Pereira
(Orientador – UNESC)



Prof. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
(Membro – UNISINOS)

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)

Prof.^a Dr.^a Angela Cristina Di
Palma Back
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE –
UNESC

Mateus Mariot do Nascimento
Mestrando

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço incondicionalmente a Deus por me conduzir com zelo ao longo desse período, iluminando as minhas escolhas e decisões necessárias para a finalização desta etapa.

Assim, desejo enaltecer a importância de pessoas especiais que estiveram comigo desde o início desta etapa, além de outras que tive o privilégio de conhecer e às quais necessito agradecer.

À minha família por me incentivar sempre a dar continuidade aos meus estudos. A todo momento sempre tive minha mãe, Valda, ao meu lado contribuindo de forma incondicional para o meu bem-estar. Mostrando-me que as etapas são árduas muitas vezes, mas que o resultado final seria alcançado e valeria a pena. Ao meu pai, Toninho, que mesmo não tendo a oportunidade de estudar ao longo de sua vida, orgulhava-se e me apoiava diariamente para que eu acreditasse nos meus próprios sonhos.

Ao professor Antonio Serafim Pereira que de pronto atendeu ao pedido para ser meu orientador. Dadas as circunstâncias, sempre estive presente e muito dedicado em sua função, assim, sem ele, não teria sido capaz de finalizar esta etapa. Ao longo desses anos, contribui significativamente para o meu aperfeiçoamento profissional, uma vez que, já nas disciplinas ministradas no PPGGE, ensinava o verdadeiro significado de Educação. Ainda a você, professor Antonio, ficará, carinhosamente, toda a minha admiração pela “pessoa” e pelo “profissional”.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que sempre contribuíram por meio do incentivo e de discussões acerca do meu trabalho. Em especial aos professores Dilnei Colonetti, Marcelo Miranda, Tiago Colombo e Walbert Pinheiro.

À minha namorada, Luiza Daitx, que tive a felicidade de conhecer em meio a esta etapa, ainda que turbulenta, e que incentivou-me incansavelmente para que a finalização deste trabalho fosse alcançada. A você, meu eterno carinho e admiração. Obrigado, Lu.

Aos colegas de Mestrado pelo aprendizado proporcionado. Especialmente àqueles com quem compartilhei as angústias, dúvidas, descobertas e passagens memoráveis desta etapa.

Aos membros da banca do exame de qualificação pelas sugestões e orientações que foram importantes para a evolução e conclusão desta pesquisa.

À Unesc, por meio dos professores que ministraram as disciplinas do PPGE, por me receber de maneira afetuosa, disponibilizando estrutura e confiança.

À SATC, por conceder bolsa como meio de incentivar o meu crescimento profissional. Em especial à orientadora/amiga Adriana Nunes por me acompanhar de maneira estimuladora nesta trajetória.

Meus sinceros agradecimentos a todos. Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho descreve o estudo realizado na coleção didática *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), que objetivou analisar as atividades de leitura propostas na coleção mencionada com vistas a identificar as que guardam em suas proposições possibilidades emancipadoras (FREIRE, 1977; 1980; 2005; 2008). Por esse objetivo, o estudo realizado caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A análise dos volumes que compõem a coleção recaiu sobre as atividades de interpretação de texto com base na tipologia de questões sistematizadas por Marcuschi (2008) a partir da pesquisa que realizou em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) na década de 1990. Tal análise orientou-se teoricamente nas concepções de linguagem estruturalista, discursiva e interacionista. Essas perspectivas são discutidas por autores como: Saussure (2004), Orlandi (2007), Leffa (1996), Solé (1998), Lajolo (1982), entre outros. O processo analítico permitiu apreender que, na coleção estudada, as questões propostas para interpretação, em sua maioria, visam possibilitar ao aluno uma compreensão para além do funcionamento estrutural e formal da língua, ou seja, evidenciamos uma preocupação dos autores em mobilizar o aluno/leitor para uma prática de leitura mais próxima da concepção interacionista, possibilitando, de certa forma, o seu desenvolvimento como aluno leitor crítico e emancipado. Vale dizer que os resultados obtidos se diferenciam dos apresentados em Marcuschi (2008), pois nos livros analisados pelo autor, as questões tidas como de teor reprodutivo tiveram maior destaque.

Palavras-chave: Livro didático; Língua Portuguesa; Leitura; Questões de interpretação; Possibilidades emancipadoras.

ABSTRACT

This paper intends to describe the performed study of the didactic collection *Português: Linguagens*, by Cereja and Magalhães (2013), which aimed to analyze the proposed reading activities in the mentioned collection in order to identify the ones that present emancipatory possibilities (FREIRE, 1977; 1980; 2005; 2008). For this purpose, the study carried out is characterized as a bibliographic research with qualitative nature. The analysis of the books that compose the collection was concerned about the text interpretation activities based on the typology of questions organized by Marcuschi (2008) from the research he made about didactic books of Portuguese Language in the 1990 decade. That analysis was theoretically guided by the conception of structuralism, discursive and interactionist language. Those perspectives are debated by authors, such as Saussure (2004), Orlandi (2007), Leffa (1996), Solé (1998), Lajolo (1982), among others names. The analytic process enabled the understanding that in the studied collection the proposed questions for interpretation aim to provide the comprehension beyond the structural and formal function of the language for the student. In other words, we highlighted an authors' concern about mobilizing the student/reader for a reading practice closer to the interactionist conception, which makes possible, in a certain way, its developing to be a critical and emancipated reading student. It is worth mentioning the obtained results distinguish from the ones presented by Marcuschi (2008), because in the books he analyzed, the questions with reproductive content had a greater emphasis.

Keywords: Didactic books; Portuguese Language; Reading; Interpretation questions; emancipatory possibilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da cartilha “O mundo sensível em gravuras”, de 1658.	30
Figura 2 – Obra para fins de ensino “Método Castilho”, de 1853.....	33
Figura 3 – Capa do método de alfabetização “Cartilha maternal”, de 1875.....	34
Figura 4 – “Cartilha da Infância” utilizada até a década de 1980.	37
Figura 5 – Capa da obra “Cartilha do povo”, de Lourenço Filho, de 1928.....	39
Figura 6 – A triangulação da leitura.....	47
Figura 7 – Capas da coleção Português: Linguagens (a) volume 1, (b) volume 2 e (c) volume3.....	66
Figura 8 – Grupo 2, Questão 01	80
Figura 9 – Grupo 2, Questão 02	82
Figura 10 – Grupo 2, Questão 03	83
Figura 11 – Grupo 1, Questão 01	85
Figura 12 – Grupo 1, Questão 02	86
Figura 13 – Grupo 1, Questão 03	87
Figura 14 – Grupo 4, Questão 01	89
Figura 15 – Grupo 4, Questão 02	90
Figura 16 – Grupo 3, Questão 01	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de Leitura – BDTD – 2009 a 2014.....	24
Quadro 2 – Estratégias de Leitura – Banco da Capes – 2009 a 2014....	25
Quadro 3 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990.....	70
Quadro 4 – Perguntas de compreensão em livros didáticos do ensino básico	73
Quadro 5 – Perguntas de compreensão na coleção didática selecionada	77
Quadro 6 – Questões emancipadoras x reprodutoras	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EM	Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FFCL	Faculdade de Ciências e Letras
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Aluno
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SP	São Paulo (Estado)
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	28
2.1 LIVRO DIDÁTICO: QUESTÕES HISTÓRICAS	29
2.2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	32
3 CONCEPÇÕES DE LEITURA	42
3.1 PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA.....	42
3.2 PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	44
3.3 PERSPECTIVA INTERATIVA (PSICOLINGUÍSTICA)	46
4 RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA	55
4.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES	58
5 METODOLOGIA	64
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	64
5.2 A COLEÇÃO DIDÁTICA: AUTORES E CONSTITUIÇÃO.....	65
5.3 PERCURSO METODOLÓGICO	69
6 ANÁLISE DOS DADOS	76
6.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS: QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO</i>	76
6.1.1 Análise das questões do grupo 2.....	79
6.1.2 Análise das questões do grupo 1.....	84
6.1.3 Análise das questões do grupo 4.....	88
6.1.4 Análise das questões do grupo 3.....	91
6.2 A CONDIÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE E AS QUESTÕES REPRODUTORAS.....	93
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXO	105
ANEXO A – PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO CONTIDAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA	106

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela constatação, enquanto professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM), de que muitos alunos apresentam carência de alguma ordem na leitura e compreensão de textos escritos, em especial, na perspectiva reflexiva crítica. Essa verificação é proveniente de vários anos de trabalho em sala de aula e não restrita à disciplina de Língua Portuguesa, mas também presente em outras áreas do conhecimento com as quais se compartilham projetos e atividades pedagógicas.

Os resultados das avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado, ao longo dos anos, que o estudante brasileiro pode e deve melhorar sua competência em leitura, no sentido da compreensão e da crítica. Os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)¹ de 2015 provam isso ao demonstrar que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009, uma vez que o Brasil somou 407 pontos em leitura, três a menos do que a sua pontuação na última avaliação. Além disso, aproximadamente metade dos alunos brasileiros, 50,99%, não atingiu o nível dois de desempenho na avaliação, sendo que o índice máximo é seis. Isso significa que os jovens alunos não são capazes de deduzir informações do texto, estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem possivelmente compreender nuances da linguagem como a construção de algumas figuras, talvez uma expressão irônica ou uma metáfora, ou a diferença semântica que pode fazer a presença ou ausência de uma vírgula, por exemplo.

Entretanto, não foi apenas o rendimento dos estudantes em matéria de leitura que motivou a realização desta pesquisa. O trabalho com a linguagem escrita nas escolas nos coloca como uma das exigências o compromisso com o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, ou seja, capazes de compreender e interpretar por si mesmos os textos que leem.

Essa perspectiva está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1999) no que concerne à Língua Portuguesa (PCNs), nas competências exigidas em exames nacionais, como no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

¹ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 6 de junho de 2017.

(BRASIL, 2005), e no projeto político pedagógico das escolas em que desenvolvi algum tipo de trabalho, docência ou pesquisa.

Além disso, a vida em sociedade demanda o uso da linguagem oral e/ou escrita, nas diferentes áreas da atividade humana, e o domínio da capacidade leitora é fundamental para as realizações pessoais e o pleno exercício da cidadania. A partir dessa demanda, passei a refletir sobre as estratégias de trabalho com os instrumentos e suportes disponíveis nas escolas, que possibilitassem alcançar tal objetivo. Entre os instrumentos pedagógicos quase sempre presentes nas escolas onde lecionei, os que mais chamaram atenção em relação à minha preocupação com a leitura foram os livros didáticos e as apostilas.

De modo geral, a partir da atuação em sala de aula, utilizando livros didáticos e/ou apostilados, foi possível perceber que, ao longo dos anos, o uso desses materiais e as atividades de leitura e compreensão apresentadas pareciam não ser suficientes para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, vistos os resultados alcançados nesse sentido. Esse fato fez surgir em mim a necessidade de pesquisar sobre tais instrumentos pedagógicos, particularmente, em relação à eficácia dos exercícios e atividades que propõem para o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

A intenção não foi e não é, de maneira alguma, vilanizar o livro didático, nem de julgá-lo de qualquer forma, mas de colaborar, de certo modo, com o seu aperfeiçoamento como suporte em matéria de leitura em sala de aula. O que defendemos é que a relação do indivíduo com o texto deve lhe possibilitar acionar seus conhecimentos prévios e de mundo para que, assim, estabeleça a relação reflexiva com o texto, com o contexto em que está inserido e consigo mesmo. Por conta disso, analisar o modo como as atividades destinadas à leitura são apresentadas em materiais didáticos tornou-se objeto de meu interesse antes mesmo de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado – da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Enquanto discussões e debates aconteciam nas disciplinas do PPGE, encontros com o orientador contribuíram, simultaneamente, para que o interesse em pesquisar acerca das atividades de leitura e compreensão mobilizadas no livro didático fosse se concretizando.

Assim, durante a definição do objeto de pesquisa, formulou-se a seguinte questão-problema:

Em que medida as atividades de interpretação de texto propostas na coleção didática *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013), contribuem para a formação de leitores emancipados?

Em decorrência dessa questão, formulamos como objetivo geral: compreender em que medida as atividades de interpretação possuem potencial para formação de leitores emancipados. Esse objetivo desdobramos, como seguem a seguir (objetivos específicos):

- a) Identificar na coleção didática selecionada as atividades propostas vinculadas à leitura no que diz respeito à interpretação de texto.
- b) Analisar as atividades de interpretação de texto propostas na coleção didática objeto da pesquisa e sua relação com as estratégias de leitura.
- c) Estabelecer relação entre atividades de interpretação de texto presentes na coleção didática objeto da pesquisa com a perspectiva de leitura freiriana.

Tendo em vista seus objetivos, a pesquisa foi classificada como bibliográfica, pois a partir da coleção didática selecionada produziu-se a reflexão analítica e crítica. Nessa perspectiva, embora seja a base de quase todos os estudos, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, conforme assegura Gil (2008). Neste caso, como se pesquisou sobre as estratégias de leitura mobilizadas por meio do aluno a partir dos livros didáticos selecionados, o presente método investigativo permitiu o pesquisador a não recorrer a inúmeros livros da ordem da pesquisa para poder desenvolvê-la, pois se tornaria inviável tal interesse e execução dos procedimentos analíticos.

Assim, neste trabalho, foi produzida uma análise crítica das atividades de leitura presentes na coleção didática de Língua Portuguesa (LP) mais adotada no Ensino Médio (EM) pelos professores das escolas públicas brasileiras, *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013). De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com números de 2015, os referidos volumes chegam à quantidade de 2.300.339 exemplares distribuídos pelo programa do governo, número que representa 31% do total de obras de Língua Portuguesa distribuídas.

Segundo Marcuschi (2008), estudos acerca do letramento promovidos pelas ciências sociais, pela sociolinguística interacional, bem como pela análise do discurso promoveram uma guinada significativa no contexto de ensino da leitura a partir do texto, indo-se para uma perspectiva que altera o polo de interesse da ação do indivíduo em relação ao texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural valorizando as faculdades mentais e os conhecimentos prévios.

Logo, para que ocorra desenvolvimento cognitivo do indivíduo de forma efetiva e ao mesmo tempo ele possa ser autônomo no tocante à construção de sentido por meio de processos inferenciais próprios, é necessário que os profissionais da área da Língua Portuguesa deem mais atenção à escolha do livro didático, uma vez que, segundo Marcuschi (2008), os exercícios de compreensão apresentados no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) costumam falhar em pelo menos três aspectos centrais: a) quando apresentam como forma de desenvolvimento da leitura apenas a noção de língua instrumentalizada e que a leitura cabe ser apenas transmissora de informação, b) que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e c) que compreender, repetir e memorizar são as mesmas coisas, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Esses três aspectos apresentados por Marcuschi (2008) serviram como questões balizadoras e contribuíram para as investigações ao longo desta pesquisa, porque permitiram compreender por meio das análises se realmente a coleção didática escolhida para esta pesquisa trazia em sua maioria uma visão de língua instrumentalizada, com sentido fixo, sem que se tenha necessidade de reflexões, como, por exemplo, perguntas padronizadas e repetitivas elaboradas na mesma sequência do texto: O quê? Quem? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou de ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale... parte do texto. Desse modo, concorda-se com Marcuschi (2008), pois esses exercícios podem até ter um caráter de importância, mas não dão conta de desenvolver aspectos importantes da leitura, como os processos de compreensão e reflexão do texto, já que as atividades citadas reduzem os exercícios de leitura à identificação de informações objetivas e superficiais, evidenciando apenas aspectos formais do texto.

Deseja-se que durante o ato de leitura, essa não implique apenas sua própria decodificação, mas que eleve a compreensão do signo linguístico à condição de fenômeno social. Desse modo, para Magnani (2001), a leitura é capaz de proporcionar o encontro do leitor com seu autor em determinado contexto histórico e social. Portanto o ato de leitura não acontece de maneira individual, uma vez que é necessária a relação dialógica entre o texto e o leitor composta pelas condições constituídas no momento entre texto e leitor, com o objetivo de construir sentidos, por esse viés, compreende-se a perspectiva interacionista da leitura.

Solé (1998) também não despreza a necessidade de o leitor dominar habilidades de decodificação, mas enfatiza que é necessário distinguir as diversas estratégias que possibilitam a compreensão do texto. Desse modo, segundo a autora, deseja-se que o leitor se encontre em uma posição de processador ativo do texto para conseguir constantemente verificar hipóteses que o levam à compreensão do texto. Então, durante o ato de leitura, ocorre um intenso e complexo processo de construção de sentidos e de desenvolvimento de relações com o mundo concreto em que o sujeito está inserido e é nessa relação de dualidade, de verificação e comprovação acerca da compreensão que a leitura se constrói.

Então, é necessário que os professores de Língua Portuguesa tenham participação efetiva na escolha do Livro Didático, a fim de selecionar o mais adequado às necessidades do aluno no que tange à leitura autônoma e que possibilite a construção de sujeitos sociais e históricos, mas só isso não basta. A maneira como o professor vai utilizar o livro didático é a parte mais importante. Além disso, segundo Marcuschi (2008), os manuais escolares precisam ser mais representativos na abordagem e aprofundamento dos mais variados textos que pertencem às diversas esferas sociais constituídas, uma vez que a compreensão de texto por meio de estratégias cognitivas é um dos aspectos mais básicos quando se pensa o domínio de leitura. Defende-se, então, a relevância do desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo e uma melhor atuação comunicativa, os quais se podem oportunizar ao aluno por meio de práticas de leitura orientadas pelo professor. Todavia, muitas vezes o problema está na centralização de metalinguagens demasiadamente gramaticais juntas ao texto, as quais, nesse caso, servem apenas como pretexto para se pensar aspectos de gramática, não contribuindo direta e satisfatoriamente para que, em sala, sejam problematizados determinados assuntos de ordem sociocrítica, momento que possibilitaria, de forma conjunta, mais problematizações com caráter atual e analítico.

É perceptível que o contexto escolar e as propostas de leitura presentes nos LDLP, em muitas circunstâncias, não contribuem para que o leitor ultrapasse os limites do domínio de análises assistemáticas, eventuais e isoladas. Habilidades essas que vão de encontro ao que Freire (2008) defende, pois a leitura é concebida em um processo que envolve a compreensão crítica do ato de ler, isto é, não há esgotamento na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, entretanto é o ato que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Então, pode-se compreender que a língua, enquanto sistema que

possibilita a leitura, nada mais é do que um produto historicamente construído de acordo com a realidade em que o indivíduo está inserido, logo esse se torna suscetível às condições históricas e contextuais nas quais constrói suas relações sociais. Por isso que pensar a leitura por esse prisma é propor atividades de leitura que promovam a emancipação do indivíduo a partir do seu próprio contexto, porque assim se pode propiciar ao aluno um pensamento coerente à sua realidade, segundo Freire (2008).

Sabe-se que o livro, em muitas instituições, quando escolhido pelo professor titular da disciplina, é o único recurso que chega até o aluno para que se relacione com textos e produza atividades de leitura. Cabe destacar que há consciência de outros aspectos da realidade que, consideravelmente, também desfavorecem a formação de leitores mais autônomos no Brasil, por exemplo: o alto valor dos livros imposto pelo mercado editorial brasileiro; em muitas regiões, não há sequer uma biblioteca pública equipada e com um acervo razoável para atender à população; a própria formação cultural de indivíduos que veem a leitura como um ato não necessário; o não acesso às livrarias privadas devido ao custo financeiro imposto pelo mercado editorial; e outro aspecto a se considerar, ainda mais grave, diz respeito à ineficiência das políticas públicas voltadas para a educação e capacitação de profissionais da área da educação, a fim de desenvolverem e formarem leitores autônomos.

Vale salientar que, para chegarmos a este objeto de estudo com mais clareza e propriedade, empreendemos um levantamento da produção de trabalhos acadêmicos em que seus autores discutiram sobre atividades de leitura presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, ou que, pelo menos, se aproximassem desta discussão, no período de 2009 a 2014. Este levantamento foi efetivado no Banco de Dissertações e Teses da Capes e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de identificar qual a quantidade de trabalhos produzidos, objetivando buscar subsídios que possibilitassem demonstrar a relevância do presente tema.

Nesse processo de levantamento de trabalhos antecedentes e seleção das dissertações e teses, necessário se fez definir quais termos funcionariam como descritores. Para iniciar o levantamento, escolheram-se os seguintes em uma relação sequencial de geral para específicos: 1ª busca: leitura – livro didático; 2ª busca: concepções de leitura – livro didático; 3ª busca: concepções de leitura – livro didático – ensino médio. Posteriormente, trabalhou-se com o descritor *estratégias de leitura*.

Em acesso ao sítio da BDTD, de início, com o primeiro bloco de descritores identificaram-se 142 produções no total, incluindo dissertações e teses.

Na segunda etapa, foram encontrados 29 trabalhos concluídos e condizentes aos descritores estabelecidos no período entre 2009 e 2014. Em sequência, na terceira busca, foram identificados 12 trabalhos. Conforme necessidade, a busca, após as três etapas, concentrou-se no descritor *estratégias de leitura*. Logo, os trabalhos identificados encontram-se elencados com mais detalhes no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estratégias de Leitura – BDTD – 2009 a 2014

Ano	Autores	Dissertação ou Tese	Título
2012	Danielle do Amaral Pessoa	Dissertação	Articulação e progressão no ensino da leitura: uma proposta em coleção didática do ensino médio
2010	Luciano Taveira de Azevedo	Dissertação	Discurso e leitura: as atividades de compreensão no livro didático do ensino médio Português: Linguagens
2010	Florêncio Caldas de Oliveira	Tese	O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho
2010	Regina Braz da Silva Santos Rocha	Dissertação	A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português
2010	Raabe Costa Alves	Dissertação	Manuais do professor do ensino médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 jul 2015.

Na segunda busca, na plataforma do Banco de Teses da Capes, foi mantida a mesma relação sequencial de termos: 1ª busca: leitura –

livro didático; 2ª busca: concepções de leitura – livro didático; 3ª busca: concepções de leitura – livro didático – ensino médio. Posteriormente, trabalhou-se com o descritor *estratégias de leitura*. Pôde-se encontrar, na primeira etapa, 121 registros. Na sequência, 18 trabalhos foram apontados no portal e, na terceira etapa, 13 registros. Por fim, na etapa mais específica de busca, fazendo uso do descritor *estratégias de leitura*, somente duas produções foram identificadas, entretanto distanciadas do objeto de estudo deste trabalho cujas características de abordagem podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estratégias de Leitura – Banco da Capes – 2009 a 2014

Ano	Autores	Dissertação ou Tese	Título
2012	Luciano Carvalhais Gomes	Doutorado	Representação Social dos Autores de Livros Didáticos de Física sobre o Conceito Calor
2011	Roseli Adriani da Silva	Dissertação	As Tirinhas no Livro Didático: Usos e Abusos

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – CAPES. Disponível em:
<<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 jul 2015.

Dentre os trabalhos selecionados, em ambas as plataformas de pesquisas utilizadas, com o descritor *estratégias de leitura*, o que se destacou, pelas discussões desenvolvidas e por ter utilizado também a coleção didática de Cereja e Magalhães (2005)² foi o trabalho de Azevedo (2010), *Discurso e leitura: as atividades de compreensão no livro didático do Ensino Médio Português: Linguagens*, citado no quadro 1. Pôde-se evidenciar que o autor abordou a leitura a partir da perspectiva da Análise do Discurso Francesa, por meio da qual evidencia-se como a língua funciona e produz sentidos na sua relação constitutiva com o histórico-social do sujeito. Leitura e compreensão, nesse viés teórico, são entendidas como processos que requerem do

² CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. v. 1, 2 e 3. São Paulo: Atual, 2005.

leitor um investimento sobre como os sentidos se constituem na estreita relação que se estabelece entre materialidade linguística e discurso. Então, para pensar o funcionamento discursivo do texto e suas implicações no processo de leitura, a pesquisa volta-se para as propostas de leitura presentes na coleção didática selecionada por Azevedo (2010), verificando se havia consonância com aquilo que os autores da coleção afirmam no Manual do Professor e com a teoria adotada (Análise do Discurso). Além do mais, questiona se as atividades de leitura e compreensão estão organizadas de modo a permitir a leitura da discursividade.

Para a efetivação da análise, Azevedo (2010) verificou quais gêneros textuais foram apresentados e de que forma a relação e o desenvolvimento das propostas de leitura possibilitavam condições para que os leitores, nesse caso alunos, concretizassem as habilidades de leitura e compreensão textual desenvolvidas no Ensino Fundamental. Segundo Azevedo (2010), a constatação foi de que há uma lacuna muito significativa entre a teoria adotada pelos autores da coleção didática e o encaminhamento dado às atividades. Mesmo apontando que o ensino de leitura e compreensão esteja pautado nas concepções teóricas da Análise do Discurso, o que se encontrou foram atividades que exigem do aluno-leitor o reconhecimento de aspectos formais de alguns gêneros, privilegiando assim o reconhecimento e a reprodução do gênero textual.

A partir do levantamento das obras, ficou confirmado que a leitura ao longo das últimas décadas tem recebido novos olhares dos pesquisadores e professores, especialmente, nos últimos anos. Não obstante a esse fato, as atividades de leitura propostas permanecem voltadas à fragmentação do texto com a finalidade de estudos gramaticais e interpretação textual. Dessa forma, o olhar sobre o texto e a leitura fica empobrecido através desses recortes e de atividades que reduzem a compreensão do texto ao invés de ampliá-la por meio da reflexão e do diálogo entre texto e contexto, entre texto, conhecimentos e experiências prévias do leitor e para além delas. Esse tipo de leitura, que reduz e recorta o texto como pretexto para análises gramaticais, não leva à emancipação, mas ao encarceramento do leitor nas grades do excessivo formalismo. Por esse e outros motivos, pesquisadores têm se debruçado sobre essa questão já há bastante tempo, sabendo-se que é necessário e possível adequar as atividades de leitura aos objetivos de formação de leitores críticos, como pedem os próprios PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000).

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se em autores como Marcuschi (2008), Leffa (1996), Solé (1998), Kato (1999). A

escolha dos referidos autores foi motivada a partir das socializações e discussões das obras no PPGE – Unesc. Freire (1977, 1980, 2005, 2008) também inspirou a reflexão acerca da leitura no âmbito escolar para além do olhar somente sobre o código, com o intuito de discutir sobre a importância de atividades de leitura que devem contribuir para a emancipação do indivíduo enquanto sujeito social.

Portanto, a presente dissertação estrutura-se da seguinte forma:

Além desta sessão, no segundo capítulo, apresenta-se um breve histórico do livro didático no Brasil, em especial, o destinado à leitura, contextualizando-o com o momento histórico, político, econômico do país e com o desenvolvimento da educação escolar. Parte-se das antigas cartilhas, vindas ainda de Portugal e utilizadas na educação jesuítica em terras do Brasil colônia, até os livros didáticos dos dias atuais.

Em sequência, no terceiro capítulo, abordam-se as concepções de leitura, passando pela concepção estruturalista, perspectiva da Análise do Discurso (AD), findando com a perspectiva interacionista.

No quarto capítulo, apresentam-se as estratégias de leitura solicitadas para a compreensão das atividades propostas pela coleção didática em análise, considerando que as estratégias dizem respeito desde a compreensão do código escrito até a capacidade de inferência do leitor, na sua relação com o contexto em que vive e com seu conhecimento de mundo a partir de uma perspectiva crítica.

A seguir, no quinto capítulo, é abordada a visão de Paulo Freire relativa à importância da leitura e à leitura emancipadora e crítica.

No sexto capítulo são demonstrados os percursos metodológicos desenvolvidos na pesquisa, a caracterização do estudo e a obra objeto de estudo.

O sétimo capítulo trata da análise das atividades de leitura propostas pela coleção didática escolhida como objeto da pesquisa: *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013). Aqui as atividades serão ilustradas, estabelecendo qual a estratégia de leitura utilizada a partir das concepções apresentadas no capítulo três. Então confronta-se a análise das atividades feitas no capítulo anterior com a concepção freiriana de leitor crítico e autônomo, de leitura emancipadora: em que medida as atividades de leitura propostas na coleção didática *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013), contribuem para a formação de leitores emancipados?

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Como subsídio importante à contextualização do livro didático, apresentam-se neste capítulo questões referentes à sua introdução e desenvolvimento no contexto escolar, tanto fora, como dentro do Brasil. Ao longo deste capítulo, expõem-se tanto textos como imagens que contextualizam o livro didático não somente cronologicamente, mas também se busca a situação histórica, social e econômica em que esteve inserido o livro didático desde seu advento.

Magda Soares (1996) propõe um olhar sobre o livro didático a partir da perspectiva sócio-histórica que vai além da discussão sobre o seu uso ou não na sala de aula.

Como será exposto adiante, o livro didático no Brasil, até o Século XIX, vem pronto de Portugal e França, pois não produzíamos livro didático no país, como não produzíamos educação escolarizada naquele período.

Segundo a mesma Soares (1996), a produção e a publicação no Brasil eram proibidas por decretos de Portugal; somente depois da chegada da Família Real é que foi permitido ao Brasil ter uma imprensa e suas publicações. O saber escolar, naquele mesmo período, era direcionado completamente à elite masculina e praticamente não havia escola pública. Portanto o contexto sócio-histórico demonstra que a escola e o livro didático não nasceram para a emancipação das classes mais desfavorecidas, mas para reforçar o poder de uns sobre outros.

Com a democratização do ensino e o aumento significativo de escolas e alunos, a partir da década de 1930, e com a criação, mais tarde, de instituições federais voltadas a administrar a produção e distribuição do livro didático, esse instrumento foi, gradativamente ao longo dos anos, perdendo o prestígio que antes havia experimentado, até chegarmos às discussões atuais sobre o que seria um livro didático de qualidade, inclusive se isso seria possível e desejável.

Soares (1996) demonstra que a história do livro didático está intimamente atrelada à história da educação no Brasil e ao contexto social. Concordando com a autora, portanto, é importante, ao pensar sobre a história do livro didático, considerar o contexto social, cultural e inclusive econômico do Brasil. Por exemplo, as primeiras cartilhas introduzidas no Brasil, pensadas, produzidas e trazidas de Portugal, visavam o ensino da Língua Portuguesa, pelos jesuítas, aos nativos do Brasil. E para que estes precisavam aprender a Língua Portuguesa? Para fazerem parte da sociedade “branca”, conquistadora, que aqui chegara e,

assim, desfrutar e compartilhar da companhia, do saber, das decisões, das opiniões e das possibilidades? Ou os nativos do Brasil precisavam saber a língua dos portugueses para serem explorados, manipulados, convertidos e aculturados?

2.1 LIVRO DIDÁTICO: QUESTÕES HISTÓRICAS

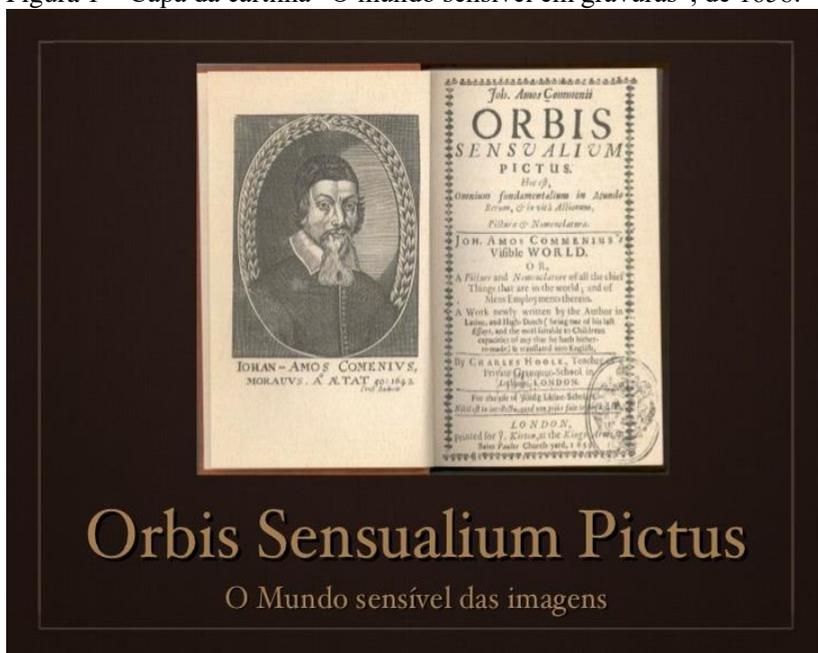
Os livros destinados ao ensino da leitura e escrita surgem a partir da necessidade premente de formação de leitores com o advento da imprensa de tipos móveis por Johannes Gutenberg, no Século XV, na Europa. Segundo Cagliari (1998, p. 19) “com o Renascimento (séculos XV e XVI) o uso da imprensa na Europa e a preocupação com a formação de leitores aumentou”.

Paralelo a isso, o clero, por sua vez, necessitava utilizar a escrita a fim de ler as escrituras sagradas e transmiti-las, induzindo, assim, aqueles que não proviam de conhecimento suficiente para desenvolver o ato da leitura a acreditar mais na doutrinação. À época, então, desenvolve-se um dos primeiros manuais escolares de que se tem conhecimento, “O ABC de Hus”, produzido por Jan Hus, pensador e reformador religioso. Tal obra apresentava uma ortografia padrão, com conteúdos religiosos, os quais se iniciavam com letras distintas. Fica evidente nesse momento que a finalidade da obra era a alfabetização do povo.

Assim, em 1525, na cidade de Wittenberg, Alemanha, a cartilha intitulada “Bokeschen vor leven ond kind” é confeccionada, na qual constavam o alfabeto, os Dez Mandamentos, orações e algarismos. Dois anos depois, em um trabalho semelhante, Valentin Ickelsamer acrescenta em sua cartilha as primeiras gravuras representando as letras, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra.

No próximo século, no ano de 1658, Comênius, tendo inspiração em Jan Hus, produz modificações na obra “O mundo sensível em gravuras”, que trazia em sua composição lições acompanhadas de imagens, visto acreditar que a educação deveria começar pelos sentidos. Por esse motivo, ilustrava seus livros, o que favoreceu sua propagação.

Figura 1 – Capa da cartilha “O mundo sensível em gravuras”, de 1658.



Fonte: Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/beraldco/comenius-2011>>. Acesso em: 18 jul 2015.

Logo a seguir, em 1702, São João Batista de La Salle produz o manual “Condutas das escolas cristãs”, o qual era dividido em lições e passa a ser considerado uma cartilha relevante para a época no que diz respeito aos estudos da língua. O processo de ensino dividia-se em etapas, assim, em um primeiro momento, o estudante tinha acesso à tábua do alfabeto, em seguida, passava à tábua das sílabas, seguindo para o silabário, soletração, leitura de sílabas até avançar, atingindo o nível da leitura pausada.

Após a Revolução Francesa (1789), José Hamel escreve o livro, considerado Guia, intitulado “Ensino Mútuo”. Essa obra representava o método empregado no processo de ensino no Brasil durante o Império. Para tanto, tinha como intenção primária possibilitar aos alunos que mais sabiam ensinarem os iniciantes, isto é, os indivíduos mais desenvolvidos auxiliavam os mais jovens a se alfabetizarem. Logo, a esse período, a alfabetização é introduzida nas escolas como matéria escolar.

Esse Guia foi redigido somente em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos e experientes do Instituto, os mais aptos a dar aula. Nada nele foi introduzido que não fosse muito consensual, bem comprovado e sobre o que não tivessem sido ponderados vantagens e inconvenientes, e, ainda, previsto, tanto quanto possível, as boas e más consequências (LA SALLE, 2012).

O Guia prescreve nove espécies de lições:

1. O cartaz do alfabeto.
2. O cartaz das sílabas.
3. O silabário.
4. O primeiro livro.
5. O segundo livro, no qual os que souberem silabar perfeitamente começam a ler.
6. O terceiro livro, que serve para aprender a ler por pausas.
7. O saltério.
8. A Urbanidade.
9. Os manuscritos.

A escrita somente era ensinada aos alunos após lerem perfeitamente em Francês e Latim. Porém o Guia prescreve uma exceção, caso o aluno tivesse atingido 12 anos e ainda não soubesse o Latim, poderia começar a escrever. Os objetos específicos usados na escrita eram: papel, penas e canivete, tinta, modelos, transparências e mata-borrão. Eram destinadas duas horas por dia para a escrita, sendo uma hora pela manhã e outra hora à tarde. Havia oito ordens de escreventes em letra redonda, diferentes umas das outras. Cabia ao mestre verificar em qual ordem de escrita estava cada aluno, qual momento adequado para avançar de ordem e ensinar, adequadamente, conforme a prescrição do Guia para cada ordem.

A esse contexto, Cagliari (1998) afirma que as cartilhas davam ênfase à leitura, voltado ao padrão social, à norma do bem escrever que era a imitação dos bons escritores. Sem esquecer que as cartilhas e professores eram considerados salvadores. Assim, pode-se dizer que a cartilha era construída com uma lógica de ensinamentos perfeita, desse modo, o professor tinha todos os subsídios necessários e pontos para aplicar o método das cartilhas, então o problema deveria residir nas crianças quando apresentavam dificuldades.

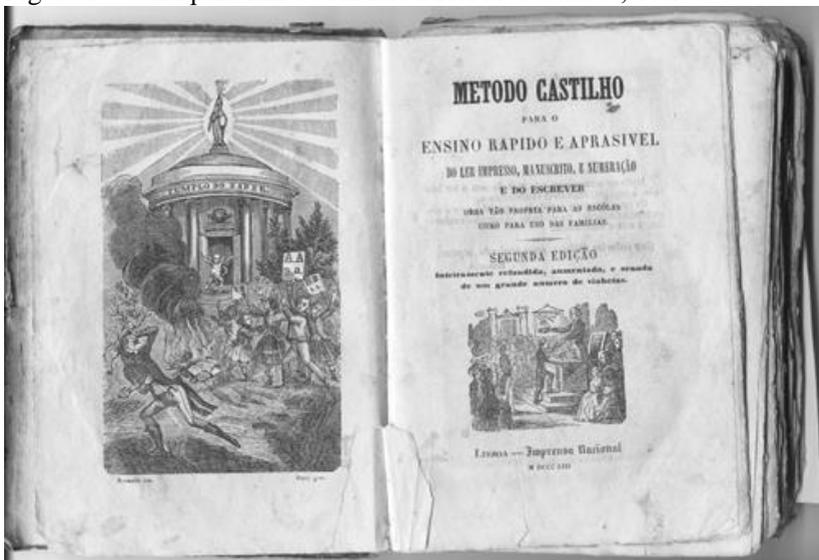
2.2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O percurso do livro didático (LD) em terra brasileira sucede-se ainda no período da colonização, por meio da chegada dos Jesuítas, que tinham como função catequizar os índios e ensinar-lhes a Língua Portuguesa. Com o objetivo de efetuarem tal atividade, os missionários vieram munidos de cartilhas, as quais, em um primeiro momento, eram produzidas em Portugal e trazidas para cá.

Em 1540, ainda em Portugal, João de Barros produz “A Cartilha”: obra que se indica ser uma das primeiras cartilhas construídas a partir da Língua Portuguesa. O material apresentava o alfabeto com letras góticas (estilo do momento), letras ilustradas com desenhos, os Mandamentos de Deus e da Igreja, além de variadas orações. Ainda nesse período, em terras portuguesas, as pessoas interessavam-se muito pelas “Cartilhas do ABC”, por isso elas chegavam a ser comercializadas até em estações de trem.

Em 1850, Antonio Feliciano de Castilho escreve o livro intitulado “Método portuguez para o ensino do ler e escrever”, com alfabetos picturais ou icônicos e textos narrativos. Reeditada em 1853, intitulou-se “Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, numeração e do escrever: obra tão própria para escola como para uso das famílias” (Figura 3).

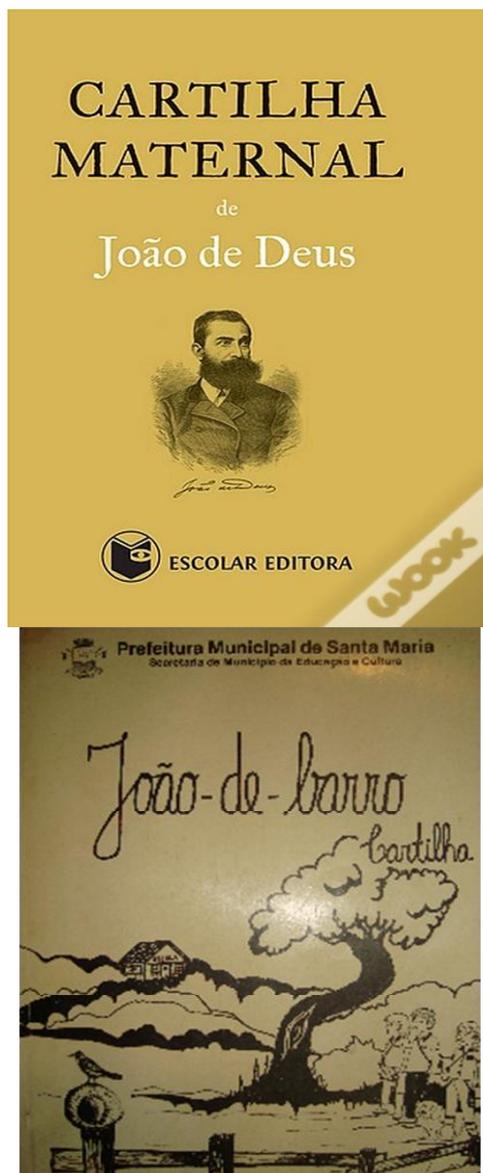
Figura 2 – Obra para fins de ensino “Método Castilho”, de 1853.



Fonte: Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/350027/>>. Acesso em: 18 jul 2015.

Ainda merece destaque o fato de vários métodos de alfabetização falharem, assim, em 1875, João de Deus produz a “Cartilha Maternal” (Figura 4), enfatizando, por meio de seu trabalho, as atividades de leitura. Após sua publicação, notavelmente brotou uma rede de escolas autônomas, originalmente designadas “Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus”.

Figura 3 – Capa do método de alfabetização “Cartilha maternal”, de 1875.



Fonte: Disponível em: <<http://www.fnac.pt/Cartilha-Maternal-Joao-de-Deus/a559934>>. Acesso em: 18 jul 2015.

Assim, a “Cartilha Maternal”, de João de Deus, proporcionou tamanha evolução no tocante à alfabetização dos indivíduos que contribuiu significativamente para a criação de instituições em Portugal, sendo, então, difundida em todas as escolas portuguesas e colônias, por isso a inclusão do Brasil. Dessa maneira, diz-se que “A Cartilha Maternal” foi o primeiro manual de alfabetização dos brasileiros. Entretanto cabe salientar que a qualidade do material utilizado para a impressão do livro exportado para o Brasil era inferior ao empregado em Portugal, embora chegasse aqui com valor elevadíssimo. A elitização já se iniciava por esses tipos de diferenças. Com isso, fica evidente que “Tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos” (SCHEFFER et al, 2007, p. 3).

No trabalho de Scheffer et at (2003), consta a pesquisa acerca da história do livro didático. Nesse estudo, a autora identificou que as cartilhas utilizadas no Brasil eram de fato importadas, uma vez que, até a vinda da Família Real ao Brasil, era proibida a publicação de livros nacionais. Por conta de os livros apresentarem um altíssimo valor, devido à exportação, à época, professores, em números pequenos, confeccionavam seus próprios materiais com base em modelos de fichas ou, ainda, em manuscritos, denominando-os de “cartas do ABC”.

As primeiras cartilhas nacionais acompanhavam o movimento dos métodos de alfabetização que, primeiramente, eram sintéticos, passando depois para o método analítico.

A propósito, o método sintético, conhecido também como método tradicional, é o que segue o aprendizado da parte para o todo.

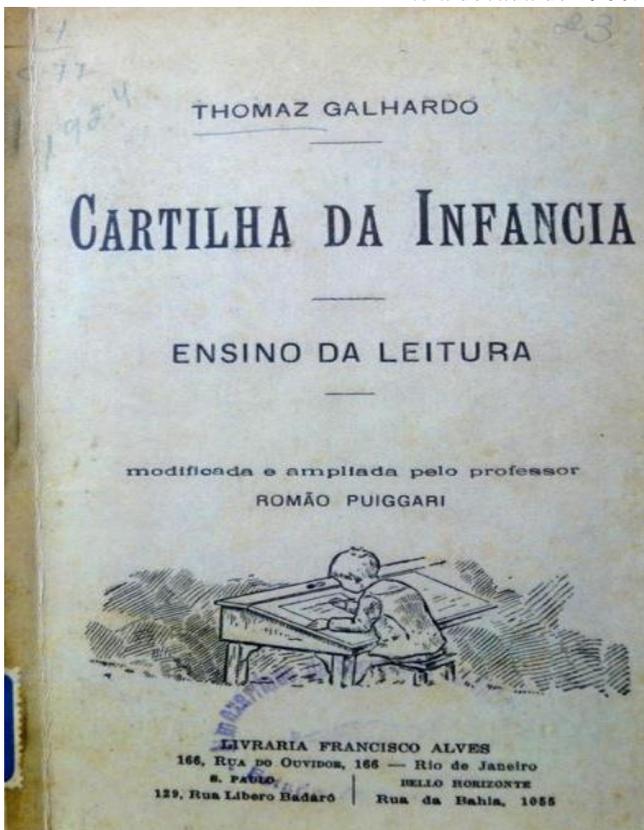
Pode-se, por exemplo, começar pelas vogais, seguindo-se uma combinação de consoantes labiais com vogais (ba, be, bi, bo, bu) e, a partir daí, chegar a formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (boba, bebê, babá) (LAROCA; SAVELI, 2001, p. 187).

Diferentemente, o método global ou analítico, por sua vez, caracterizava-se dessa maneira por orientar que a alfabetização “deverá partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar à discriminação das partes menores” (LAROCA; SAVELI, 2001, p. 188).

Passados os anos 1850, no Rio de Janeiro, mais produções de materiais escolares figuram no cenário. Assim, dedicado aos professores, surge o “Manual explicativo do método de leitura”, confeccionado pelo brasileiro Francisco Alvez da Silva Castilho. Nesse período, crianças pobres eram alfabetizadas pelo escritor, logo após, as técnicas apresentadas por ele também chegaram aos adultos. Com tais finalidades, o método era caracterizado pelo modo sintético, a partir das seguintes etapas de trabalho: percepção e conhecimento do alfabeto, leitura coletiva, depois individual e, em seguida, apresentava exercícios escritos.

Em 1880, foi produzida a “Cartilha Nacional” de Hilário Ribeiro, que apresentava um trabalho para fins da evolução da leitura e da escrita de forma simultânea. Ainda é lançada também a “Cartilha da Infância”, de Thomaz Galhardo (Figura 5), usada até 1980, mas não exclusivamente.

Figura 4 – “Cartilha da Infância” utilizada até a década de 1980.



Fonte: Disponível em: <<http://www.iecc.com.br/historia-da-escola/material-didaticos/267/cartilhas-de-alfabetizacao-escritas-pelos-profs-da-escola-normal-da-capital-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 18 jul 2015.

Em 1892, ainda que as perspectivas das obras apontavam para a qualidade e interesse do método analítico, foi publicado o “Primeiro Livro de Leitura”, de Felisberto de Carvalho, que defendia a silabação. Com isso, a cartilha de Felisberto Carvalho evidencia que a perspectiva sintética ainda deveria se manter na produção das obras. Logo em seguida, Arnaldo Barreto desenvolve, em 1907, a “Cartilha Analítica”, a qual, apesar do nome, era constituída por duas partes: decifração e compreensão. Essa obra, apresentada e utilizada em muitos estados do Brasil, enfatizava o ensino a partir de historietas, nas quais estavam

presentes frases curtas que se relacionavam por meio de ideias lógicas, como, por exemplo, pode-se citar uma construção sintática extremamente lembrada: “Ivo viu a uva”.

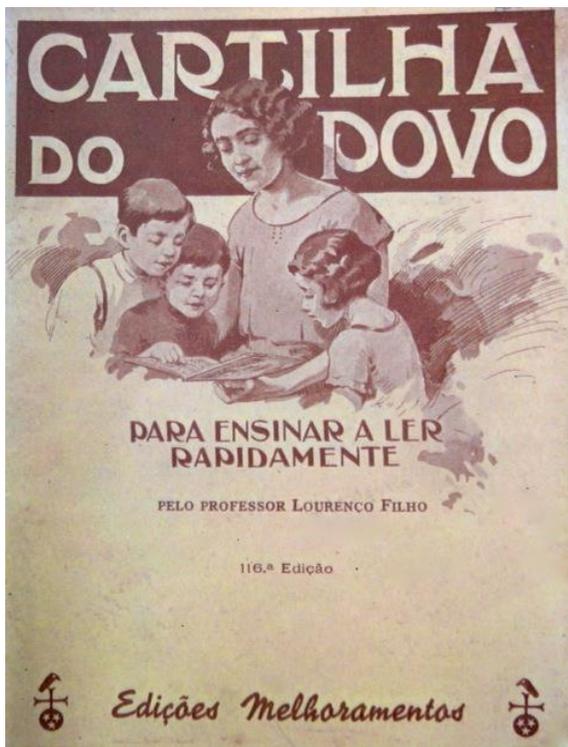
À época, fica evidente que muitos estudiosos defenderam a construção de materiais a partir do método analítico, entretanto poucos o seguiram de fato. Essa situação se dá por conta de por um lado estarem os educadores tradicionais e na oposição os professores que desejavam mudanças no processo de alfabetização dos indivíduos que ingressavam na vida escolar, tais como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Logo pôde-se presenciar o pensamento da Escola Nova sendo iniciado no Brasil.

[...] observa-se um movimento de institucionalização do método analítico, que se consolida com a publicação das Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytic – modelos de lições, expedidas pela Directoria Geral da Instrucção Publica do Estado de São Paulo, em 1915 (MORTATTI, 2000, p. 44).

Ainda que houvesse o movimento da Escola Nova preconizando o princípio de estudo analítico, em 1920, a reforma Sampaio Dória, Lei nº 1750, concede liberdade para que as instituições seguissem o método de alfabetização que achassem melhor. Por conta dessa circunstância, começou a surgir o modelo de alfabetização misto, no qual se apresentavam de forma harmônica os métodos sintético e analítico.

Logo após, em 1928, pertencendo ao Movimento dos Pioneiros, Lourenço Filho produz a “Cartilha do Povo” (Figura 6), a qual era baseada em métodos mistos e ecléticos. A partir dessa produção, tinha-se como finalidade desenvolver o nível de maturidade do indivíduo para o aprendizado da leitura e da escrita.

Figura 5 – Capa da obra “Cartilha do povo”, de Lourenço Filho, de 1928.



Fonte: Disponível em:

<<http://www.anosdourados.blog.br/2012/02/imagens-escola-livro-escolar-cartilha.html>>. Acesso em: 18 jul 2015.

Nesse ritmo de produção de materiais para a alfabetização de cidadãos brasileiros, de acordo com Pessoa (2012), foi possível notar que desde o desenvolvimento da imprensa brasileira, bem como a partir da chegada da Família Real ao Brasil, já final do Século XIX, os livros passaram a ser confeccionados no país. Entretanto, apesar dessa evolução em relação às produções das obras, essas ainda eram utilizadas somente como métodos de alfabetização.

Conforme afirma Dias (2010), somente na metade do Século XX é que o Livro Didático como objeto de estudo passou a receber atenção especial em relação à sua constituição e funcionalidade no tocante às práticas de ensino na escola. É nesse período que os LDs começam a assumir uma finalidade expressiva no desenvolvimento de

aprendizagem e na constituição de políticas educacionais. Pessoa (2012) cita como importante ação nesse sentido, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo era gerenciar e distribuir os LDs nas escolas brasileiras. Sendo assim, desde 1929, à época da criação do programa, desenvolveram-se ampliações e aprimoramentos do PNLD, sem contar as sucessivas incorporações de componentes curriculares, além de materiais de apoio e práticas educativas, como dicionários e LDs em braile.

Entretanto, é a partir de 1980, segundo Pessoa (2012), que o governo federal brasileiro inicia um novo projeto, que tem como objetivo distribuir LDs, de forma gratuita, às escolas. Com tal ação, o país pôde ser considerado como um dos grandes compradores de LDs do mundo em um mercado editorial com a presença de múltiplos perfis de obras.

É nesse contexto que o livro didático de Língua Portuguesa é inserido para contribuir, massivamente, no ensino de língua, garantindo seu espaço na sala de aula como relevante e fundamental ferramenta para a aprendizagem de leitura e escrita. Conforme Ota (2009), o LDLP, nas características em que se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – é desenvolvido no fim dos anos 1960, concretizando-se já na década de 1970 a sua distribuição. De acordo com a autora, nesse período, a concepção de texto apresentada no LD limitava-se ao que mantivesse características literárias, por valorizar a expressão do belo, devendo, então, os estudantes imitarem, na escrita, os modelos consagrados.

Ainda na década de 1970, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no LDLP passa a ser ampliada por meio da inserção, ao lado do texto literário, de histórias em quadrinho e de produções jornalísticas. Para Ota (2009), nesse momento, dava-se ênfase excessiva aos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), os quais predominaram até a metade dos anos 1980, quando começam a concorrer com a concepção pragmática de texto, que levava em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade etc. Em decorrência dessa nova concepção, fruto das perspectivas de estudo bakhtinianas, compreendeu-se que os textos orais e escritos que se produzem, e por meio dos quais há interação social, organizam-se em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros textuais, devendo, portanto, as atividades relativas ao ensino-aprendizagem de textos se orientarem a partir dessa concepção.

A partir desse momento, o LDLP passou a incorporar, em sua estrutura, textos e atividades com base nos gêneros textuais de acordo com a organização dos PCNs LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000). A possibilidade de desenvolver a competência linguística dos alunos de maneira contextualizada trouxe novas perspectivas em torno da teoria dos gêneros, segundo Rodrigues (2002). Para a autora, a concepção de gêneros discursivos, que sustenta as orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos PCNs, baseia-se nas obras de Mikhail Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem e Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2006; 2011), as quais foram reproduzidas quase que na íntegra no texto do documento. Essa abordagem teórica, que conduz a uma nova perspectiva de tratamento de interação da linguagem, adota-se em substituição à tradicional, ao tripé das tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. A proposta de abordagem dos PCNs LP para os gêneros textuais discursivos com base nas teorias bakhtianas é, sem dúvida, considerável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando as relações constituídas nas práticas sociointeracionais, que se estabelecem na e pela linguagem.

Percebe-se, então, que as mudanças ocorridas na construção de LDLP no Brasil proporcionaram melhoras significativas na seleção e organização daquilo que, na maioria dos casos, é fundamental para desenvolver a competência comunicativa e crítica do aluno. Ainda que haja controvérsias nessa forma de pensar, não se pode negar os avanços significativos que o LDLP, um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula, teve em relação à sua constituição.

Entretanto, mais adiante, vamos procurar entender as atividades relacionadas à leitura propostas na coleção didática escolhida para este estudo a partir das concepções de leitura e da visão de Paulo Freire sobre o ato de ler e sobre a leitura que emancipa, capacita e liberta o leitor para ser agente da sua própria história e participativo da cultura, da sociedade e da política, com respeito e reconhecimento independente do lugar de onde se manifesta e de onde lê.

Mas antes ainda, no próximo capítulo, segue-se a apresentação de três concepções de leitura que foram elencadas como pertinentes ao objetivo desta dissertação.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Como se sabe, muitos são os pesquisadores pertencentes à área da linguística que há décadas vêm se debruçando sobre ensino e aprendizagem de leitura, os quais exploram aspectos sociais, políticos, pedagógicos e/ou linguísticos.

Considerando, portanto, que a leitura é de certa forma modulada de acordo com a área de interesse e de conhecimento, para efeitos deste trabalho, priorizou-se a perspectiva estruturalista, da psicolinguística e da análise do discurso, acreditando-se na ideia de que a língua é a principal ferramenta utilizada pelo seu humano no seu lugar de interação, por meio da qual, então, os indivíduos se (re)constroem e interagem socialmente e se constituem dialogicamente, conforme afirmam Koch & Elias (2006). Cabe destacar, no entanto, que ao se pensar em língua/linguagem, nas presentes perspectivas, não se deseja aqui marcar a desvalorização de outras, visto que também contribuíram para avanços significativos no ensino e aprendizagem de leitura.

3.1 PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA

No século XX, os estudos sobre linguagem ganham destaque em uma abordagem científica, na França, por meio da obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, de 1916. A perspectiva desenvolvida por Saussure (2004) em torno da língua denotou-a como um sistema construído a partir de um código, de um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Para o autor, a língua não passa de um sistema de valores puros, por meio da qual seria possível a descrição do mundo. Segundo Rodrigues (2008), o linguista apresenta sua teoria, enfocando a língua como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema por meio da convenção social. Entretanto o indivíduo não tem nenhum poder sobre a língua pelo fato de essa ser objetivamente externa à consciência individual e, por conseguinte, independe do indivíduo.

Saussure (2004) concebia a língua como um fenômeno social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos. Assim, para ele, interessavam apenas o sistema e a forma, não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em texto.

Azevedo (2010) afirma que o estudo da língua pelo viés estruturalista está focado nas relações internas das estruturas sintáticas,

então os aspectos que envolvem a compreensão do texto centram-se somente no código escrito, de modo que elementos como os sujeitos implicados no processo de comunicação, o lugar social da interação verbal e a situação mediata e imediata em que se dá a enunciação ficam de fora dos estudos da língua.

De acordo com Marcuschi (2008), o estruturalismo saussuriano volta-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua, enquanto interioridade e forma, posto que a variação fica por conta das realizações individuais. É possível inferir que Saussure não nega a variação da língua, mas o aspecto da variação não caracteriza o objeto científico. Assim, o autor considera que a forma é o resíduo estável da convenção social e o discurso é o plano individual, que pode variar comumente, mas não pode ser o objeto de uma análise controlada. Nessa concepção de língua como código, o texto é resultado da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor, e a leitura, segundo Azevedo (2010, p. 22), “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”.

Para Azevedo (2010), nessa perspectiva, a aproximação entre texto e leitura com base nas condições sócio-históricas de sua produção é apagada e as determinações, que se estabelecem entre leitor-texto-autor, não são relevantes, visto que o leitor se restringe à ideia de “descobrir” ou “des-vendar” a construção textual. Pode-se dizer que, nesse enfoque, o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos, posto que o texto é considerado um fim em si mesmo e a leitura encontra sua plena realização no reconhecimento das palavras, da estrutura e do sentido dado pelo texto. Como exemplo de análise estruturalista, há quatro níveis básicos de análise da estrutura da língua: o nível fonológico, dos sons; o nível morfológico, da forma das palavras; o nível sintático, das relações entre as palavras e o nível semântico, dos significados ou sentidos. Funcionam como módulos interativos quando a língua em funcionamento e são recortes que se tornaram disciplinas da linguística estruturalista.

Como é possível observar, sobre esse modelo fundamental são compostos os livros didáticos e as gramáticas da Língua Portuguesa tradicionais, organizadas, quase sempre, nesta mesma ordem, abordando:

- a fonologia, os sons que compõem as palavras.
- a morfologia, com os processos de formação das palavras (composição, derivação, prefixal, sufixal, parassintética, radicais, prefixos, sufixos, em nomes e verbos etc.).

- a sintaxe, da oração e do período, ou a morfossintaxe.
- a semântica, que são os significados que o texto ou a composição determina.

Nesse contexto estrutural, o emissor, o receptor, a situação e o contexto, por exemplo, ficam fora da análise, não participam do jogo linguístico e comunicativo. No aspecto semântico, o significado é dado, proposto pelo texto, pelo signo, e o leitor não é levado em consideração na construção do significado e da compreensão.

Ainda que não seja o momento de detalhar, vale lembrar que não se questiona a validade ou importância da abordagem estruturalista, mas apenas a maneira como se faz uso desses conhecimentos, não devendo ser a melhor nem a pior e muito menos a única abordagem no ensino da língua para estudantes do ensino básico. No devido capítulo, será abordado esse argumento em detalhes, ao analisarmos as questões da coleção didática estudada.

3.2 PERSPECTIVA DISCURSIVA

A Análise do Discurso (AD) tem como seu principal precursor Michel Pêcheux, a partir da década de 1960. Nasce, mais especificamente, em 1969, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, deste autor e da revista *Language*, que foi organizada por Jean Dubois. O momento coincide com o ápice da teoria estruturalista na Europa, principalmente na França, originando-se então uma nova geração de intelectuais que se voltavam para a linguagem. À época, pensar em AD com base no funcionamento linguístico do indivíduo era defender a perspectiva de que a leitura não é uma só, nem infinita, mas tomá-la como possíveis leituras. Segundo Orlandi (2007), nessa linha, é possível afirmar que o sujeito leitor age frente à leitura conforme sua historicidade, interpelado pela ideologia e, por conseguinte, inscrito em uma Formação Discursiva (FD) determinada.

A FD é definida por Orlandi (2007) como aquilo que em uma determinada Formação Ideológica (FI) – ou seja, a partir de uma posição em uma conjuntura sócio-histórica – define o que pode e deve ser dito, logo, sabe-se que as FDs representam no discurso as FIs. Desse modo, os sentidos são determinados ideologicamente. Tudo o que é pronunciado tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Isso não está na essência das palavras, mas na discursividade, ou seja, na maneira como, no discurso, a ideologia produz efeitos, materializando-se neles.

Para Azevedo (2010), a construção de uma concepção de leitura que se situe em uma perspectiva discursiva transita pelo entendimento do texto enquanto um entrelaçamento de relações estabelecidas com outros textos, com os sujeitos e as condições de produção que o projetaram. Diz-se, desse modo, que esses aspectos são fundamentais para que se possa falar do funcionamento discursivo do texto, uma vez que o trajeto que este percorre durante o processo de sua produção não se restringe aos arranjos formais que o constituem, nem à sua estrutura empírica, que compreende começo, meio e fim. Um texto e seu(s) sentido(s) é(são) definido(s), fundamentalmente, em relação aos interlocutores, às condições de produção e aos outros textos, que permeiam suas margens. Assim, esses aspectos constroem o espaço discursivo em que as práticas de leitura se realizam; práticas que não se produzem diretamente, mas sofrem mediações linguístico-discursivas.

Conforme Orlandi (2007), a AD compreende que os sentidos constituídos são historicamente construídos, sendo impossível estabelecê-los fora do contexto em que foram enunciados. Por essa direção, uma construção ideológica comporta mais de uma posição discursiva que pode se contrapor, se aliar ou predominar uma sobre a outra. Importa salientar que discurso e ideologia são construídos a partir da FD, sendo assim, uma formação ideológica pode abranger mais de uma posição ideológica, uma FD sempre colocará em jogo mais de um discurso. Em vista disso, um enunciado pode ter mais de um sentido, dependendo do lugar ideológico de onde é enunciado.

Para Azevedo (2010), a concepção de leitura a partir da AD está relacionada às condições de produção do texto e da leitura, aos sujeitos e às relações dialógicas; desloca a prática leitora de uma atividade de mera decodificação do texto e identificação do seu significado literal para uma leitura, que parte do pressuposto de que antes de procurar saber o que o autor do texto diz, é necessário saber como ele diz o que diz. Ou seja, para o autor, numa perspectiva discursiva, a pergunta própria da tendência conteudista “*O que esse texto diz?*” deveria sofrer um deslocamento para “*Como esse texto diz?*”, com a intenção de tornar o leitor imerso nos processos discursivos, que constituem os sentidos produzidos por um texto.

Fuza (2011) argumenta que o processo de leitura é algo complexo e a AD não a resume apenas ao ato de decodificar ou apreender sentidos. É mais que isso, é instituição de sentido ao que quer que seja, tendo como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social e as condições de produção do enunciado e do discurso. Por isso, os

conteúdos presentes no texto não são apenas palavras a serem decodificadas. Pelo contrário,

A leitura gera efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2007, p. 30).

Portanto compreende-se acerca da concepção discursiva que as condições de produção de um discurso e os sentidos múltiplos produzidos pela leitura englobam os sujeitos, a situação e a memória. Elas compreendem desde o contexto imediato até o contexto sócio-histórico, ideológico.

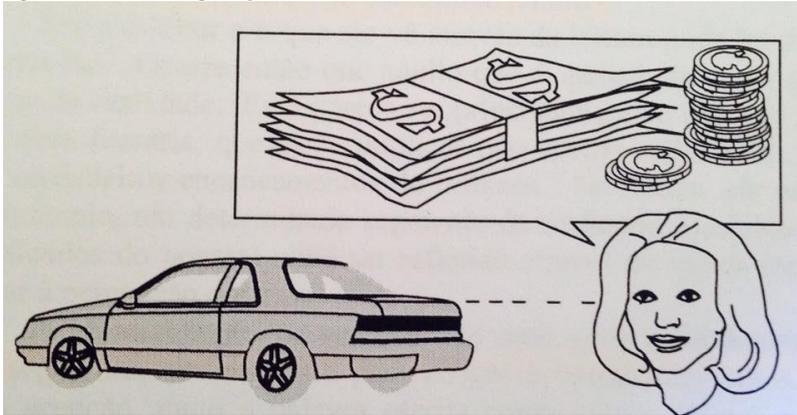
3.3 PERSPECTIVA INTERATIVA (PSICOLINGUÍSTICA)

De acordo com Pessoa (2012), na concepção interacionista, a língua é vista como um lugar de interação humana e não apenas como um produto ou um sistema de regras isolado, de modo que não se pode analisá-la sem levar em consideração o contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos no momento da comunicação. Por esse caminho, a língua é um instrumento de representação, expressão do pensamento, porém não deve ser tomada como espelho fiel da mente humana, pois a construção dessa representação acontece somente no jogo social da linguagem e, muitas vezes, essa ocorre de forma fragmentada e situada. Portanto, para Pessoa (2012), a língua possui uma estrutura, mas que não deve ser compreendida como um conjunto de regras fixas e imutáveis que devem ser repetidas mecanicamente por seus usuários.

Em concordância, Leffa (1996, p. 10), afirma que “a leitura é basicamente um processo de representação”. De modo geral, então, o ato leitor não se desenvolve diretamente conectado a uma realidade, mas por permeação de outros elementos que constituem também a realidade considerada, como, por exemplo, no momento em que o indivíduo olha para um belíssimo carro e acaba representando,

imageticamente/mentalmente, notas de dinheiro. Por conta disso, para Leffa (1996, p. 10), “ler é reconhecer o mundo através dos espelhos, então, como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem conhecimento prévio desse mundo”. Assim, o processo de leitura vai se constituindo por meio da triangulação dos elementos, conforme pode ser visto da imagem abaixo:

Figura 6 – A triangulação da leitura



Fonte: Leffa (1996, p. 10).

O processo de triangulação ocorre até mesmo em relação à leitura sociológica, como por exemplo, quando o indivíduo se depara com determinadas casas, o calçamento, as pessoas, ou seja, a realidade é refletida por essa imagem vista pelo leitor. Logo reconhece-se que diferentes posições refletem visões distintas de uma mesma realidade. Desse modo, o processo de leitura passa pela visão triangular do leitor, evidenciando que a identificação pelo sujeito nada mais é do que a representação de alguns elementos que o levam à realidade, numa espécie de espelho. Em essência, é olhar uma coisa e ver outra. Para Leffa (1996, p. 11), “esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra”.

Após a definição geral de leitura, cuja finalidade era oferecer a essência do ato de ler, Leffa (1996, p. 11) aborda duas outras características específicas que colocam a leitura polarizada, isto é, (a) ler é *extrair* significado do texto e (b) ler é *atribuir* significado ao texto. Cada um dos polos valoriza um elemento: no primeiro caso, extrair dá enfoque ao texto; na outra situação, atribuir direciona a importância ao

leitor. Essas duas características radicalmente opostas, respectivamente, ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top down*), conforme denomina Kato (1999), foram até pouco tempo muito valorizadas no ensino de leitura.

No caso de extrair sentido da leitura, associa-se à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador³ pode obter a partir do esforço e da persistência, de acordo com Leffa (1996). Como o texto contém o significado, conseqüentemente, precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra, sem a produção de qualquer desvio. Por conta disso, o ato de adivinhar vocábulos novos a partir do contexto necessita ser privado, pois a leitura exige processamento justo e o entendimento não aceita aproximações. Dessa forma, o significado vai sendo extraído no decorrer em que o leitor avança no texto por meio de um processo linear, palavra a palavra, então o significado acumula-se à medida que as palavras são processadas. Para Kato (1999), esse processo exige do leitor analisar cuidadosamente o *input* visual e sintetizar o significado das partes menores para obter o significado de um todo.

Leffa (1996) mostra no modelo ascendente que a compreensão sobe do texto na medida em que o leitor vai avançando na leitura, tornando-o subordinado ao texto. Desse modo, se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de mundo. Caso o texto seja pobre, o leitor não conseguirá se desenvolver em meio à *mina de ouro*, uma vez que não há riquezas para serem descobertas. Essa visão acerca do texto é valorizada pela linguística estruturalista, criticada por Leffa (1996) ao defender que não se extrai um conteúdo do texto, mas que esse abre possibilidade de novas leituras e experiências ao leitor.

O outro polo, descendente (*top down*), também questionado por Leffa (1996), diz respeito à atribuição de significado ao texto. Ou seja, o mesmo texto pode incitar em cada leitor uma visão diferente da realidade. Desse modo, o leitor necessita ter uma grande bagagem de experiências prévias para trazê-las à leitura. Logo o nível da ação leitora não é condicionado pelas propriedades essenciais internas ao texto, mas pela qualidade advinda do leitor no momento em que vai preenchendo as lacunas deixadas pelo texto com seu conhecimento prévio de mundo.

³ Leffa (1996) cria a analogia mina/minerador por acreditar que a leitura produzida a partir do texto possui, possivelmente, inúmeros corredores subterrâneos, cheios de riquezas, mas que precisam ser persistentemente explorados pelo leitor.

Na mesma ideia, Kato (1999) diz que as características descendentes que idealizam o leitor apoiam-se, principalmente, em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando dados visuais apenas para reduzir incertezas. Assim, nessa ocasião, o texto não possui a realidade, mas fragmentos, que unidos pelo leitor constroem a realidade. Quanto mais conhecimento, mais fragmentos unidos, por consequência, mais aprofundamento sobre o tema discorrido na leitura (LEFFA, 1996).

Após as perspectivas *ascendentes (bottom-up)* e *descendentes (top-down)* referentes à leitura, Leffa (1996) e Kato (1999) integram:

- a) papel do leitor,
- b) função do texto e
- c) o processo de interação entre o leitor o texto.

A inserção do elemento *interação* ao processo de leitura torna necessária condição adequada para que a leitura faça sentido, não basta apenas a existência de leitor-texto, mas é essencial a condição adequada de interação entre eles. Há necessidade do conhecimento prévio do indivíduo acerca de informações da realidade, bem como a correspondência com os dados fornecidos pelo texto. Em congruência, Kato (1999) reforça que as concepções de compreensão em leitura *ascendente* e *descendente* necessitam ser vistas como complementares, uma vez que a leitura nada mais é do que a interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições.

Leffa (1996, p. 22) utiliza-se de uma metáfora para explicar a importância da interação entre o leitor e o texto como elemento essencial à leitura, ao dizer que “leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra, caso falte encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos”. O citado autor explica que, no momento em que acontece esse desacordo entre leitor e texto, quando há esse desencaixe das engrenagens, o fluente, para a leitura, recua no texto, buscando uma parte anterior, a fim de fazer uma nova tentativa de construir sentido, de reestabelecer a interação. Caso tenha êxito, a leitura passa a fluir naturalmente a partir da nova conexão feita. Avaliando essas condições de produção de sentido durante a leitura, evidencia-se que a interação entre leitor e texto é fundamental para se discutir sobre o caminho da compreensão do texto e acerca dos elementos envolvidos: autor, texto e contexto, conforme Leffa (1996).

De acordo com Solé (1998), toda leitura tem como pressuposto básico um conjunto de intenções, fazendo com que o leitor se coloque de modo particular frente ao texto, podendo:

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta de 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 um texto na realização de um trabalho (SOLÉ, 1998, p. 22).

Posto dessa maneira, podemos compreender que grande parte das interpretações efetuadas pelos leitores dependem/partem do seu próprio objetivo, colocando em evidência que, ainda que o conteúdo de um texto seja invariável, é possível dois leitores com finalidades diferentes obterem informações distintas do mesmo texto. Por isso que os objetivos da leitura são tão relevantes e devem ser levados em consideração quando se deseja ensinar a leitura, compreensão e produção de sentidos. Desse modo, ao longo do processo, de acordo com Kato (1999), o leitor proficiente será aquele que faz uso apropriado desses processos, o que o torna ao mesmo tempo fluente e preciso.

Para Ferreira e Dias (2004), na leitura, compreendida como um encontro à distância entre leitor e autor via texto, ambos se constituem e são firmados por meio dessa aproximação e do confronto de significados gerados em interação. O leitor, na interação que mantém com o autor via texto, ao compreendê-lo, vai modificando, ajustando e ampliando as suas concepções, as quais exercem impacto sobre a sua percepção. O mundo se transforma aos olhos do sujeito quando este é transformado. A sua posição frente à realidade altera-se e esta já não é mais vista como antes, porque a nova perspectiva assumida pelo sujeito ampliou sua compreensão da realidade. É nesse sentido que se diz que toda leitura envolve compreensão, que se concretiza na interação entre leitor e texto. Sendo assim, segundo Solé (1998), pensar a leitura por essa concepção é aceitar que há três grandes características envolvidas no presente processo:

- a) a ideia de sujeito ativo.
- b) a ideia de que a leitura é sempre guiada pelos objetivos do leitor.

- c) a ideia de que a interpretação depende destes objetivos, havendo tantas interpretações quanto objetivos existirem. Logo, ainda que o conteúdo do texto seja invariável, há possibilidades de interpretações distintas a partir do leitor e seus interesses e finalidades.

A dinâmica de interação entre leitor, autor e texto contribui para a produção de sentido, a qual, de acordo com Solé (1998), diz respeito ao movimento produzido pelo leitor ao processar e atribuir significado àquilo que está escrito em uma página. Percebe-se, então, que na perspectiva interativa adotada por Solé (1998), à qual Leffa (1996) e Kato (1999) aliam-se, a leitura nada mais é do que um processo que ocorre a fim de haver a compreensão da linguagem escrita. Nesse entendimento, é fundamental haver tanto o texto, baseado em sua forma e conteúdo, quanto o leitor, firmado em suas expectativas e seus próprios conhecimentos prévios. Logo, para haver leitura, é necessário simultaneamente que o leitor maneje com destreza as habilidades de decodificação e aporte-se ao texto com os seus objetivos, ideias e experiências prévias.

Assim, o leitor envolve-se na leitura instigado pelo processo de previsão e inferência contínua, apoiado na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. Isto é, o processo inferencial permite a organização dos sentidos elaborados pelo próprio leitor na sua aproximação do texto, o qual, neste caso, é visto como uma unidade de sentido aberta, que favorece ao leitor produzir significados, a partir do seu horizonte de possibilidades e significações. Essas relações, no entanto, não são aleatórias, como adverte Ferreira e Dias (2004), mas se originam no encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e do leitor.

Para Solé (1998), o desenvolvimento da leitura precisa assegurar que o leitor entenda o texto e assim constitua uma noção sobre o conteúdo exposto a partir dos seus propósitos e interesses. Essa condição é efetivada com êxito por meio da leitura individual, que lhe possibilite pensar, refletir, rever e associar as informações oriundas do próprio conhecimento prévio, formulando questões para que assim determine o que é secundário ou relevante, que precisa ser ensinado. Deve ficar claro que para uma pessoa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

De outro modo, segundo a autora, o que poderia ser um desafio interessante, como elaborar uma interpretação adequada, pode se transformar em um ônus e provocar o desânimo, o abandono ou a desmotivação no leitor. Quando o leitor se considera autônomo, não ocorrem problemas relativos aos aspectos citados, uma vez que, não conseguindo compreender o texto, poderá com liberdade reavaliá-lo, chegando ainda assim a um posicionamento consciente.

Solé (1998) e Kato (1999) afirmam que é imprescindível que o leitor efetue o exercício cognitivo necessário à leitura, mas para isso é fundamental que saiba o que e para que irá ler. Junto a isso, os recursos a serem utilizados são relevantes, o conhecimento prévio e a confiança nas próprias habilidades leitoras. Pode-se destacar ainda a motivação e seu interesse ao longo da atividade de leitura e interpretação. Então, quando essas condições se encontram presentes em algum grau e se o texto permitir, é possível dizer que ocorre o encontro entre leitor, texto, autor e contexto.

Marcuschi (2008) sustenta que a leitura não é um simples ato de extração de conteúdos ou de identificação de sentidos. O ato vai além, uma vez que compreender o outro é uma aventura e nesse terreno não há garantias absolutas e completas de sentido. A língua é um sistema que tem relação direta com práticas sócio-históricas, ou seja, não funciona sem vínculo à realidade humana ou simplesmente como um sistema. Semelhante perspectiva é apresentada por Kleiman e Moraes (1999), para quem a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, sejam eles de caráter linguísticos ou de mundo, por isso, em toda leitura o aluno utiliza os recursos pré-existentes adquiridos ao longo de sua vida. É frente à interação de vários níveis de conhecimento, de ordem textual e linguístico, também a partir do próprio conhecimento de mundo, que o leitor tem a capacidade de reelaborar significado do texto, possibilitando-lhe, assim, novas compreensões de sua posição na sociedade.

Logo compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; muito menos uma ação isolada e individual no meio da sociedade em que o indivíduo está inserido. Ideia essa corroborada por Bakhtin (2006), quando se refere que os sujeitos estão sempre em construção, por isso as relações/situações comunicativas são imprescindíveis para a formação social do indivíduo. Se as pessoas fossem sempre sujeitos formados, não haveria necessidade de se (re)construírem, constantemente, enquanto indivíduos políticos e sociais. Então, uma vez que o homem se define propriamente como

sujeito nas situações sociais mais imediatas e naquelas mais amplas, percebe-se a relevância do outro para auxiliar na construção dessa relação comunicativa. Por conseguinte, segundo Marcuschi (2008), compreender um texto não é apenas uma ação linguística ou cognitiva, mas na verdade é muito mais uma forma de inserção do indivíduo no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o contexto.

Desse modo, o interessante no bom texto é a relação que permite instaurar entre ele (texto) e seu leitor, de acordo com Lajolo (1982). Essa familiaridade vai se tornando complexa quanto mais for maduro o leitor e melhor for o texto. Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente desejamos que ele melhore sua própria leitura. Melhorar aqui não tem relação com a memorização ou velocidade no tocante ao ato de leitura, pelo contrário, diz respeito aos níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto.

Na última década, Marcuschi (2008) vem defendendo que o estudo do texto não deve ser voltado simplesmente a tópicos de gramática por meio de práticas pedagógicas que ainda mantêm a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Pelo contrário, a linguagem deve ser apreendida a fim de suscitar compreensões relevantes acerca das relações sociais constituídas nas mais diversas esferas sociais. Logo é fundamental romper com a tradicionalidade no ensino de leitura, mantendo o intuito de proporcionar ao aluno a ideia de que suas palavras são elementos substanciais para que se evoquem direitos, para, assim, participar, ativa e criticamente, daquilo que acontece em seu contexto de vivência. De outro modo, ficará às margens dos principais acontecimentos e decisões tomadas na construção de sua própria sociedade.

Em uma sociedade em que a leitura e o uso das palavras como eventos comunicativos acontecem constantemente, é fundamental possibilitar aos estudantes experiências significativas em relação ao estudo e ao uso das palavras, porque, de acordo com Bondía (2002), as palavras determinam nosso pensamento e, portanto, têm a ver com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. Essa noção de si mesmo condiz com a prática social que Marcuschi (2008) defende em torno das atividades de leitura, as quais tornam os sujeitos reflexivo-críticos e, conseqüentemente, emancipados. Além disso, Bondía (2002) afirma que o homem é um vivente com palavra, já que se constrói no seu uso, na sua experiência e se dá na palavra, como palavra. Assim, utilizando as palavras, dá-se sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como

correlacionamos com as palavras e as coisas, de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Por falar em sentido e experiência, Lajolo (1994, p. 7) afirma que:

[...] o ato de ler livros, geralmente, se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Por isso que, para a autora, as pessoas leem para entenderem o mundo, para viverem melhor. Na cultura atual, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral que quase não acaba, que pode e deveria começar na escola, entretanto não se aceita acabar nela. É nessa constante, do mundo da leitura à leitura do mundo, que o trajeto cumpre-se rotineiramente, por meio do qual o indivíduo se refaz, reconstrói-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não pode ter seu poder de sedução esgotado nos estreitos meandros da escola.

Por isso que, para Marcuschi (2008, p. 61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Então, pode-se compreender que a língua nada mais é do que um produto, historicamente construído de acordo com a realidade em que o indivíduo está inserido. Por isso que, segundo Freire (2008), pensar a leitura por esse prisma é propor atividades de leitura que desenvolvam o indivíduo acerca do seu contexto, porque assim propiciar-se-á ao aluno um pensamento correto e coerente à sua realidade, uma vez que ninguém sabe ler: aprende-se a ler à medida em que se vive, por meio das experiências.

Experiência é experimentar, praticar, viver e, neste aspecto, é ler. Aprende-se a ler, lendo. Aprende-se a escrever, escrevendo. Na situação voltada ao ensino e à aprendizagem da leitura, via professor, é necessário que a experiência seja mediada e a prática seja organizada propositalmente na direção do aprendizado.

As práticas propostas, as atividades, devem ser planejadas segundo o objetivo que se tem. Nesse caso, veremos a seguir o que são atividades de leitura e o que são estratégias de leitura.

4 RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Segundo Cantalice (2004), as estratégias de leitura são designadas como técnicas ou métodos procedimentais utilizados pelo indivíduo a fim de adquirir informação. Além disso, pode-se dizer que esse tipo de atividade executada possui caráter flexível uma vez que se adapta ao texto a ser lido ou à abordagem elaborada de forma prévia pelo leitor com o intuito de efetivar a compreensão textual.

Diz-se, ainda, que são utilizadas no processo de leitura várias estratégias nem sempre explícitas ou facilmente identificáveis, por meio das quais se realizam o processamento do texto e a mobilização de diferentes níveis de conhecimento do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios. Dentre os quais, costumam ser enfatizados: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o enciclopédico, o interacional, que se dão por meio de relações e inferências não necessariamente claras, conscientes, propositais e planejadas, mas de modo geral, como capacidade de articulação do repertório pessoal no ato da leitura, como explica Solé (1998, p. 90):

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

A autora defende a ideia de que essas estratégias de leitura não surgem espontaneamente, mas são ensináveis. Sendo que esses procedimentos devem ser conteúdos escolares e serem ensinados e exercitados com os alunos. Nesse sentido, chama a atenção de que, na maioria das vezes, as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, e consideramos aqui também nos livros didáticos, são atividades que visam avaliar a compreensão do aluno e não como ensino de estratégias de leitura.

Esse assunto, das estratégias, interessa a este trabalho pelo fato de que o livro didático se utiliza de procedimentos de interpretação de textos em suas atividades de leitura, dispostas em forma de exercícios, com questões do tipo aberta ou fechada. Vale ressaltar que a maioria das questões ditas objetivas são de múltipla escolha, tendo o aluno, geralmente, cinco alternativas para escolher uma única correta ou incorreta.

Consideremos, portanto, alguns desses procedimentos e outros que serão descritos e analisados no capítulo 7, como as estratégias utilizadas pelo livro didático para desenvolver habilidades de leitura nos estudantes. É certo que não se conta apenas com os exercícios contidos nos livros, mas, principalmente, com a colaboração, participação criativa do professor nas atividades de leitura e compreensão de textos.

Com relação às estratégias de leitura, afirma Solé (1998) que podem ser distribuídas em três etapas: antes, durante e depois do ato de ler. Como estratégia de compreensão que antecipa a leitura em si, a autora indica a antecipação do tema ou ideia principal do texto a partir de elementos como título, subtítulo, imagens, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte, expectativas em função do gênero, expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Para o momento da leitura, a mesma autora sugere atividades como confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; identificação de palavras-chave; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações com o conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos, ou seja, a intertextualidade.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2015), afirma que os leitores, durante o ato de ler, devem estar orientados a serem independentes e

passíveis de mudança, pois se for constatado que uma ou mais estratégias não estão produzindo efeito para cumprir o objetivo desejado, há a possibilidade de fazer uso de outras estratégias mais pertinentes. Assim, com o uso das estratégias, permite-se formar leitores autônomos aptos a interpretar textos, administrando a sua compreensão, sendo capazes de ativar os conhecimentos prévios, compreender, indagar, questionar, concluir, refletir e modificar seu próprio conhecimento.

Como estratégia pós-leitura, Solé (1998) sugere a construção da síntese semântica do texto; a utilização do registro escrito para melhor compreensão; a troca de impressões a respeito do texto lido; a relação de informações para efetuar conclusões; a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; a avaliação crítica do texto.

É bem possível que um leitor experiente não se dê conta de todos esses processos e ainda outros que possa utilizar para compreender criticamente o texto. Um leitor experiente é provável que não necessite sistematizar e anotar esses procedimentos ou estratégias, mas para o estudante, para o leitor em formação, pode ser interessante o treinamento consciente dessas e de outras estratégias coordenadas pelo professor. Certamente que há uma espécie de habilidade subjetiva, quase que intuitiva, que se desenvolve com a prática, com os anos, a partir da diversidade de textos e da convivência com a linguagem escrita.

Para ilustrar, trazemos o exemplo de aprender a dirigir. No início, se raciocina sobre o que fazer e, mais tarde, com a experiência, apenas fazemos o que precisa ser feito, sem ter que pensar e calcular sobre qual pedal pressionar, qual botão acionar, qual o momento certo para seguir ou parar. Antes disso, porém, quando estamos aprendendo, o instrutor de direção nos passa algumas estratégias que possibilitam o aprendizado.

Não é necessário e nem recomendável que o professor fique preso a listas de procedimentos ou passos estratégicos fixos, mas que pense e desenvolva, de acordo com o grupo com o qual trabalha, as melhores estratégias para possibilitar o desenvolvimento de leitores emancipados e críticos. As estratégias podem variar imensamente de acordo com o texto e o contexto e de acordo com o leitor. Solé (1998) faz indicações, que trouxemos para este texto, mas entendemos que a tarefa de decidir quais estratégias utilizar é do professor, embora essa decisão precise existir.

Para a concepção de leitura estruturalista, a estratégia será a análise da estrutura do texto, do período, da oração, com ênfase na forma. Para a concepção da Análise do Discurso, a estratégia será muito

mais o diálogo sobre o que o texto diz, sobre a força semântica de determinado termo, sobre a relação do estilo com o gênero, com o objetivo do texto e o que o determina. Já as atividades são procedimentos que devem ser adequados à concepção de leitura e seus objetivos. A seguir, vejamos o que diz Paulo Freire sobre a leitura.

4.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES

A maneira como Paulo Freire entende e explica a leitura praticamente definiu este trabalho, pois ele coloca a *importância do ato de ler* muito além do momento da leitura do texto: bem antes e se alongando após o ato de ler.

Freire (2008) coloca a importância da leitura na perspectiva da interação entre autor, texto e leitor, sendo este último composto vivamente de experiências e leituras prévias, que dialogarão com o texto lido, alcançando-o além, em releituras e re-significados. Uma das bases da visão de leitura emancipadora, crítica e libertadora de Freire (2008, p. 20) é: “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Isso porque a leitura do texto está relacionada com a leitura do mundo, com a capacidade de compreender o próprio contexto em que se está inserido, muito além de uma visão meramente decodificadora de palavras. Logo Freire (2008) coloca a importância da relação dinâmica que vincula linguagem e realidade com o propósito de se construir significações acerca do próprio mundo pelos indivíduos. Assim, quando o leitor interage com o texto, ele acaba relacionando a esse sua carga de experiências anteriores, promovendo um processo de transformação própria por meio da sua relação dialógica com o texto lido. Por conta disso, a contribuição de Freire (2008) torna-se relevante para a discussão da perspectiva interacionista, por suas aproximações, uma vez que, para ele, a produção de sentido a partir da leitura, baseada na concepção libertadora, acontece quando o leitor tem capacidade de compreender o seu espaço social, dialogicamente, e de confrontar criticamente suas ideias prévias sobre o que lê, fazendo um movimento contrário à alienação.

Assim, compreende-se que a leitura, além de uma atividade cognitiva, também pode ser caracterizada como atividade social construída, dialógica e interativamente, que necessita da participação

ativa do leitor, com suas experiências, seus objetivos de leitura, seus conhecimentos e ideias prévias, sua visão de mundo, suas expectativas.

Freire (2008) reconhece que os processos cognitivos que envolvem a leitura não devem se esgotar logo na decodificação, mas que se antecipam e se alongam na inteligência do mundo, isto é, a educação por meio do ato da leitura precisa considerar que cada homem está situado em um determinado espaço e tempo. Por isso o pensamento e a linguagem precisam se desenvolver a partir da realidade e das condições em que vive o indivíduo.

Para Freire (2005), a dialogicidade apresenta-se como um fenômeno humano. Em outras palavras, o diálogo é uma exigência existencial, por meio do qual se conquista o direito à fala em uma relação entre os sujeitos do mundo, os quais não se sobrepõem um ao outro de forma totalitária, pelo contrário, ambos se projetam, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Por meio das relações dialógicas constituídas pelos sujeitos inseridos em uma determinada realidade histórica é que pode haver educação e leitura como prática da liberdade, de acordo com Freire (1977). Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que o indivíduo seja compreendido nas suas relações com o próprio mundo e com a capacidade de transformá-lo por meio de sua práxis. Ainda nessa linha, o autor enfatiza que somente o homem, que tem um pensamento-linguagem, é capaz de atuar e refletir sobre si mesmo e sobre sua atividade, logo se constitui em sua própria práxis, a qual é subentendida aqui como ações com base em reflexões. Quando se tem a formação de sujeitos críticos, contribui-se para a diminuição de situações manipuladoras que, ao mesmo tempo, não dão espaço para que as pessoas cheguem a caminhos de libertação, como no exemplo citado acerca de sua experiência no Chile, ao observar o problema da comunicação entre o técnico e o camponês no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária:

Admitindo uma vez mais as mesmas hipóteses para efeito de raciocínio, diremos que os camponeses não recusam o diálogo porque sejam, por natureza, refratários a ele. Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constituiu dentro das fronteiras do anti-diálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidialógico. Sendo uma estrutura vertical e fechada que obstaculiza a mobilidade social vertical e ascendente, o latifúndio implica numa hierarquia de camadas sociais em que os estratos mais “baixos” são considerados, em regra geral, como naturalmente inferiores (FREIRE, 1977, p. 48).

Na visão de Freire (1977), sendo o diálogo próprio da existência do ser humano, não é desejável a relação que se apresente como antagonica ao diálogo, uma vez que na medida em que se aprofunda a contrariedade entre os seres, instaura-se um clima de irracionalismo e de sectarismo. Para Britto (2012), o argumento utilizado por Paulo Freire, baseado na concepção de pedagogia participativa e dialógica, diz respeito à relação entre o modo como o educador busca relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e atuam no mundo. Dessa forma, recusa-se a educação instrumental de caráter autoritário e promove-se a denúncia dos processos de dominação e alienação, que resultam na educação bancária⁴.

Entra aqui outra questão básica da teoria de Freire com relação à leitura, que é a sua concepção de educação como atividade política. Mais do que isso, como uma atividade que pode e deve ser libertadora e não dominadora. O autor identifica na educação e na linguagem relações de poder, entre opressores e oprimidos, que o exercício da leitura crítica pode emancipar.

Para Freire (1977), é por meio das relações constituídas entre os sujeitos que se produzem experiências significativas e emancipatórias. Por isso a importância do professor estabelecer relações dialógicas com o aluno. Situação que pode ser feita a partir da própria prática de leitura,

⁴ Em Freire (1980), o conceito de educação bancária está relacionado “ao ato de depositar”, no qual os alunos são depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de problematizar, o professor dá informações que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem em uma concepção cumulativa.

uma vez que o conhecimento não está totalmente no texto, ou seja, o material, enquanto propriedade física, apenas contribui para que o professor, com o aluno, construa uma reflexão crítica acerca do tema abordado.

Compreende-se então que, na leitura, torna-se necessário que o leitor seja preparado para ocupar seu espaço social, dialogicamente, construído por suas relações de mundo, de modo a desconstruir situações como a apresentada acima, sobre a relação entre camponeses e latifundiários chilenos. Dessa maneira, a escola deve contribuir para que o indivíduo tenha condições de se relacionar com o texto não mais de forma ingênua, pelo contrário, que consiga perceber as sorrateiras intenções que um texto proclama. O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão de mundo, no diálogo com os demais.

A *leitura de mundo* aqui posta implica, segundo Britto (2012), em reconhecer e ter a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento são a condição fundamental para que a aprendizagem formal seja instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta. Nesse sentido, alerta Britto (2012) que *leitura de mundo*, a partir do senso comum, não significa a mesma coisa que *leitura da palavra*, uma vez que a ação desta não pode ser equiparada àquela, que é mais abrangente, subjetiva e decorre significativamente da interpretação do indivíduo.

Na mesma visão, Foucambert (1994) defende que o bom leitor é aquele que se compromete com a possibilidade de contribuir para as transformações de si e dos outros por meio de seu estar no mundo. Reforça ainda que é preciso acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita e à leitura, isso é possível. Nesse aspecto, quando a formação leitora falha na produção de sujeitos autônomos e críticos, produz defasagem entre leitores e não-leitores, contribuindo cada vez mais para a divisão social entre as classes dominantes dirigentes e os dominados, apenas executores.

Entendida desse modo, a leitura constitui-se também como instrumento de conquista de poder. O acesso à leitura das camadas sociais subalternas implica que essa e a produção de texto tornem-se ferramentas de pensamento por uma experiência social renovada. Nessa visão, a leitura supõe a busca de novos pontos de vista sobre a realidade vivida.

Uma leitura que emancipe o leitor, tornando-o livre em sua visão e atuação no mundo. Se por um lado não temos mais aquela ditadura militar e a censura, há, hoje, outras formas de ditadura, de imposições ideológicas, de censura e de restrição de liberdade em pleno e sorrateiro exercício. Podemos citar como exemplo a ditadura da beleza, do consumo, da felicidade pessoal a qualquer custo, das mídias eletrônicas, da moda e a ditadura da linguagem televisiva, dentre outras, que tornam as pessoas suscetíveis a enganos e manipulações. Essas ditaduras se constituem como tais na mesma medida em o leitor não seja capaz de ler criticamente as propagandas, as propostas, os argumentos, as opiniões, as imagens, as expressões, as promoções, as vantagens e o mundo em que vive.

Precisamos ter presente que há exercício de poder daqueles que dominam a linguagem e seus significados sobre aqueles que apenas a consomem e, ingenuamente, a aceitam. Todos são cidadãos, mas uns são mais e outros menos. Por isso, tomou-se o significado da leitura que emancipa e liberta o oprimido do que lhe é posto pela falta de domínio crítico da linguagem, expresso no depoimento do autor, a seguir:

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado (FREIRE, 1989, p. 11).

O leitor emancipado é autônomo e capaz de interpretar por si próprio, de significar o texto a partir de suas próprias experiências. Por isso, nas concepções de Freire (1977; 2008) expostas neste capítulo, não se detinha tanto ao ato de ler o texto para dissecá-lo e analisá-lo, mas no sentido de apontar para objetivos e resultados desejáveis ao ato de ler, atribuindo-lhe importância e significado pessoal e social para o leitor e sua coletividade. Assim que a proposta de Freire (1977; 2008),

considerada sua singularidade, se aproxima mais das perspectivas de leitura AD e Psicolinguística (Interativa), visto que aspectos como interatividade entre leitor e texto, ideologia, leitura de mundo, experiências prévias, importância do contexto, aspectos sócio-históricos de produção, entre outros, são elementos comuns às três perspectivas na abordagem do ato de ler.

A diferença básica entre a proposta de leitura freiriana e as concepções de leitura apresentadas concerne a que essas estão interessadas em explicar e analisar o ato de ler e aquela na *importância do ato de ler*; seus resultados desejáveis são: a formação do leitor emancipado, a transformação social e a liberdade. É nessa linha que caminha a análise das atividades de leitura propostas na coleção didática em estudo. Como ocorre e para que ocorre o ato de ler.

Não se trata de discutir qual é a teoria certa ou a melhor, tampouco qual deve estar presente no livro didático ou no ensino das linguagens, mas se trata de discutir como se pode utilizar todo o conhecimento desenvolvido para chegar ao que Paulo Freire chama de “educação libertadora”.

5 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, como se disse, buscou responder a seguinte questão central: em que medida as atividades de interpretação de texto propostas no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) contribuem para uma leitura crítica e emancipatória do indivíduo? Por essa intenção, desdobrada em seus objetivos (geral e específicos), o estudo pode ser caracterizado como qualitativo de cunho bibliográfico.

Este capítulo apresenta as bases conceituais referentes à pesquisa realizada e descreve o delineamento das ações que orientaram seu desenvolvimento: coleta e análise dos dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Compreende-se que toda pesquisa está pautada em um processo no qual o pesquisador precisa ter “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Uma vez que ocorrem constantes ações do pesquisador sobre o objeto, a fim de haver aproximação, compreensão e conhecimento, é indicado que o pesquisador tenha uma postura atenta e articulada, ora apenas observando, ora experimentando, uma vez revisando e, se necessário, recomeçando, mas nunca engessando um resultado como definitivo.

Segundo Demo (2005, p. 34), a “pesquisa se define [...] sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo provisoriamente a metodologia como fonte principal da renovação científica”. Torna-se evidente, desse modo, que para descobrir e criar é preciso primeiro questionar, então, para o autor, uma postura dialética promove o questionamento não apenas do método, mas igualmente da própria realidade, até porque a ideologia não aparece somente no sujeito, mas na realidade como tal, por ser histórica e prática. “Não somente o método é dialético, sobretudo a realidade é dialética na substância. Por isso, nela mesma se elabora o contrário, que leva à superação histórica” (DEMO, 2005, p. 35).

Como a “pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem” (DEMO, 2005, p. 16), explorar o objeto faz parte da prática do pesquisador na busca da reconstrução dos processos envolvidos na construção do conhecimento, tornando-se, então, instrumento fundamental para a emancipação.

A construção da reflexão analítico-crítica demandada pelos objetivos do presente estudo efetivou-se no contexto da pesquisa bibliográfica, mediante a análise de textos de autores consagrados e reconhecidos em cada área especializada do estudo da Linguística, leitura, interpretação textual e cognição.

Cabe destacar que a pesquisa bibliográfica, segundo Minayo (2001), não se constrói apenas pela revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isso acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa. A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento a um objeto específico de estudo. O valor da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo está em compreender que o objeto a ser estudado é histórico, pois está temporalmente situado e pode ser transformado por meio das relações sociais.

No caso deste trabalho, o objeto de estudo é uma coleção didática de Língua Portuguesa, já apresentada em detalhes anteriormente, e os exercícios de leitura que ela propõe. Para tanto o olhar do pesquisador não se concentra apenas no objeto de pesquisa, mas também em uma série de autores e estudiosos em assuntos relacionados à leitura e compreensão do texto escrito.

5.2 A COLEÇÃO DIDÁTICA: AUTORES E CONSTITUIÇÃO

A coleção didática selecionada para a presente pesquisa, como citado, intitula-se *Português: Linguagens* (2013), organizada em coautoria por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicação da Editora Atual, que pertence ao Grupo Editorial Saraiva.

William Roberto Cereja é mestre em Teoria Literária pela USP (Universidade de São Paulo), Doutor em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, é professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Thereza Cochar Magalhães é mestra em Estudos Literários pela Unesp (Universidade Estadual Paulista) de Araraquara, SP. Hoje, atua como professora da rede pública de ensino em Araraquara.

Atualmente, *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, segundo dados fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, é a obra mais distribuída pelo Ministério da Educação em todo o

Brasil, obtendo 31% do mercado com a tiragem de mais de dois milhões de exemplares⁵.

Por isso, a coleção didática procura manter atratividade por meio de sua configuração visual já a partir da composição da capa, estruturada, por exemplo, por meio de uso de imagens em destaque que contrastam com letras de caligrafia peculiar, representando o passado, bem como pela aplicação de cores que despertam destaque: vermelho, verde e laranja. Características que atendem às necessidades que o presente mercado impõe às editoras: a utilização de recursos cada vez mais visuais e distintos, visando chamar a atenção dos destinatários dos Livros Didáticos (LDs), conforme pode ser visto a seguir:

Figura 7 – Capas da coleção Português: Linguagens (a) volume 1, (b) volume 2 e (c) volume 3.



Fonte: Cereja e Magalhães (2013).

Na página de apresentação da obra didática, assim dizendo, os autores buscam, por meio de um discurso de aproximação, relacionar-se com os alunos, como pode ser visto nas seguintes palavras:

[...] esse livro é feito para você, jovem sintonizado com a realidade no século XXI que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 3).

⁵ Dados extraídos do site disponível em:

<file:///C:/Users/MEUS%20DOCUMENTOS/Downloads/pnlid_2015-colecoes_mais_distribuidas_por_componente_curricular-ensino_medio%20(2).pdf>. Acesso em: 15 jul 2015.

Em relação à organização interna dos volumes analisados, pode-se dizer que obedece a uma mesma estrutura. Os LDs são constituídos por unidades com divisões internas. Cerca de nove unidades por volume, com pouca variação entre os esses. A fim de diferenciar a relação dos conteúdos das unidades, os autores destacam, já na capa, que os conteúdos do Ensino Médio estão divididos em 4 categorias: Literatura (roxa), Produção Textual (azul), Gramática (verde) e Interpretação de Texto (Laranja). Essa divisão é seguida na organização do sumário. Toda unidade toma a literatura como sendo a área do conhecimento inicial. Assim, por exemplo, o capítulo 1 baseia-se no estudo de uma determinada escola ou movimento literário, segue com atividade de produção de texto, direcionando o aprendizado de algum gênero textual e de conteúdos gramaticais. Ao final de cada unidade, há um espaço direcionado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo nome é *Em dia com o Enem e o vestibular*.

Outra característica comum aos três volumes da coleção diz respeito à entrada de cada unidade, pois há apresentação de imagens, seja pintura ou escultura, relativas ao que será tratado ao longo da unidade, de textos verbais, como poemas, ou ainda de texto com linguagem mista, como as tirinhas ou charges. Também é apresentado, como sugestão, um projeto que poderá ser desenvolvido pelo professor ao longo da exploração da unidade. Além disso, há um espaço nomeado como *Fique ligado! Pesquise!*, que reforça o objetivo da obra em estabelecer conexões entre as várias linguagens que circulam socialmente, trazendo sugestões atualizadas de leitura, filmes, músicas, sites e pesquisas.

A organização interna dos capítulos segue padronizada de acordo com cada tópico do estudo da Língua Portuguesa.

A parte do estudo de literatura apresenta introdução por meio de rápida contextualização, orientação para leitura de textos literários e, em seguida, atividades de interpretação relativa ao texto lido. Percebe-se que os autores utilizam boxes que explanam, de forma mais esquematizada e objetiva, os principais pontos relevantes para a compreensão do assunto em foco. Por último, em cada unidade, há nova seção de atividades exclusivamente interpretativas, segundo o título da seção.

Na parte reservada à produção textual, o gênero textual que será trabalhado é apresentado, bem como um texto referente ao gênero como exemplo e depois, então, o aluno é levado a produzir o seu próprio texto do respectivo gênero estudado. Nessa estruturação, evidencia-se o interesse dos autores em encaminhar o aluno ao entendimento das

características e funcionalidades do gênero, uma vez que, de forma mais técnica, o gênero é exposto, levando à produção a partir de uma orientação específica.

No tocante aos conteúdos gramaticais, os autores mostram os conceitos, teoricamente, utilizando termos mais técnicos e exemplos, e propõem exercícios apoiados em frases, textos verbais escritos e textos não verbais. Percebe-se que a gramática recebe enfoque a partir do texto e é clara a intenção de fazer com que o aluno se aproprie dos conceitos gramaticais, embora o texto seja utilizado apenas como pretexto e não com a finalidade de contextualizar e tornar mais significativa a compreensão da gramática por meio de estudos semânticos e discursivos.

A parte de interpretação de texto, que é o foco deste trabalho, fica ao final de cada unidade e tem cerca de seis a dez páginas, ou seja, representa aproximadamente 10% de cada unidade.

Vejamos como exemplo o primeiro bloco de atividades de interpretação de texto, da unidade 1, capítulo 10 da coleção didática em estudo. Esse inicia com conceitos e exemplos de competência e habilidade em leitura; utiliza questão do ENEM e Prova Brasil/Saeb como exemplo e em seguida há um tópico denominado *Prepare-se para o ENEM e vestibular*, com três questões de múltipla escolha.

Segue outro tópico *Em dia com o ENEM e Vestibular* com cinco questões de interpretação de múltipla escolha, uma atividade de produção textual, seguindo-se de mais seis questões de interpretação nos mesmos moldes das anteriores.

Sempre ao final de cada unidade, percebe-se a seguinte estrutura: apresentação conceitual dos conteúdos abordados na unidade e logo questões do ENEM e dos vestibulares sobre os conteúdos gramaticais trabalhados na unidade.

Já nas orientações ao professor, nos três volumes, há uma introdução, explicando o modo como a obra didática foi constituída e dá ênfase à estrutura que a constitui, isto é, destaca as seções inseridas na composição, justificando-as:

A seção *Fique Ligado! Pesquise!* reforça o interesse da obra em estabelecer conexões entre as várias linguagens que circulam socialmente, trazendo sugestões atualizadas de leitura, filmes, músicas, sites e pesquisas (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 405).

Após a introdução, há os projetos sugeridos pelos autores para serem desenvolvidos em sintonia com os conteúdos de Língua Portuguesa específicos da unidade. Além disso, é nítida, na teoria, a preocupação dos autores para que os projetos se deem de modo contextualizado e em integração com outras áreas:

Pela diversidade de temas da coleção apresentados neste manual, que envolvem saúde, tecnologia, meio ambiente, questões étnicas, direitos humanos, inclusão social do idoso e do deficiente, trabalho infantil, etc., já se nota que os estudos de língua portuguesa estão permanente diálogo com outras áreas do conhecimento (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 409).

Na sequência, a metodologia do LD é explicada sobre a articulação dos eixos norteadores da disciplina e a relação com outras linguagens. Também há a explicação da produção de texto e seus possíveis procedimentos didáticos, mostrando a relevância de se trabalhar com textos da atualidade. Ainda se expõe sobre o uso da língua voltado aos aspectos gramaticais e à reflexão acerca dos conceitos. Por fim a orientação dos autores do LD debruça-se sobre a interpretação de texto.

5.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Na presente seção, apresenta-se o percurso metodológico desenvolvido, visando o alcance dos objetivos da pesquisa, conforme reapresentados a seguir:

Em que medida as atividades de leitura propostas na coleção didática *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013), contribuem para a formação de leitores emancipados?

Visando responder a essa questão, definem-se como objetivos específicos os seguintes:

- a) Identificar na coleção didática selecionada as atividades propostas vinculadas à leitura no que diz respeito à interpretação de texto.

- b) Analisar as atividades de interpretação de texto propostas na coleção didática objeto da pesquisa e sua relação com as estratégias de leitura.
- c) Estabelecer relação entre atividades de interpretação de texto presentes na coleção didática objeto da pesquisa com a perspectiva de leitura freiriana.

Com vistas à análise das atividades de leitura e interpretação de texto propostas no LDLP, cabe frisar que a coleção didática traz uma seção, cujo título é *Interpretação de Texto*, de onde tomamos as questões para análise, com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa. A título de informação, tal sessão apresenta, em sua constituição, um texto, sobre o qual recaem as questões consideradas de interpretação de texto.

Essas questões foram submetidas à análise, tendo como referência a categorização produzida por Marcuschi (2008), a partir da análise de perguntas relativas às atividades de leitura propostas nos LDLP e reconfigurada, objetivando atender aos interesses da pesquisa empreendida.

Sobre o estudo de Marcuschi (2008), cabe relevar que foi desenvolvido entre 1980 e 1990, com o intuito de analisar que tipos de perguntas eram apresentadas nos livros didáticos, referentes às atividades de leitura, bem como quais estratégias de leitura eram acionadas pelos leitores, cuja categorização, elaborada pelo autor, vem apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990.

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.	Ligue: Lilian – <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe – <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou	Copie a fala do trabalhador; Retire do texto a

	<p>palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i></p>	<p>frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto; Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.</p>
Objetivas	<p>São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.</p>	<p>Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com x a resposta certa.</p>
Inferenciais	<p>Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas</p>	<p>A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?</p>
Globais	<p>São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos</p>	<p>Qual a moral da história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</p>

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-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	Qual a sua opinião sobre...? Justifique. O que você acha do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
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. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. Você concorda com o autor?
Impossíveis	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.	Dê um texto de pleonasmos viciosos (não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição); Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu).
Metalinguísticas	São P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema?

	levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	Numere os parágrafos do texto. Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...
--	---	--

Fonte: Marcuschi (2008, p. 271).

A classificação e exemplos constantes do Quadro 3 são considerados provisórios pelo próprio autor em sua obra, mas os dados obtidos revelam que há um predomínio de questões de identificação de elementos essenciais do texto (70%), isto é, quase um quinto das perguntas representa, na maioria dos casos, pura cópia e mais da metade precisa de uma olhada de informações textuais para a resposta, basicamente. Assim, restam apenas 10% das questões exigindo alguma reflexão crítica mais acurada para responder, que equivalem ao mesmo percentual das questões subjetivas e vale tudo, conforme identificado pelo autor. Por fim, questões de ordem estrutural – 9% – também aparecem com relativa frequência como se fossem questões de compreensão, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 4 – Perguntas de compreensão em livros didáticos do ensino básico

TIPOS	%	GRUPOS
Cor do cavalo branco	1	70%
Cópias	16	
Objetivas	53	
Inferenciais	6	10%
Globais	4	
Subjetivas	75	11%
Vale-tudo	3	
Impossíveis	0,5	
Metalinguísticas	9	9%

Fonte: Marcuschi (2008, p. 273).

Segundo Marcuschi (2008), os tipos de perguntas apresentadas não podem ser considerados únicos, nem definitivos, não obstante, possibilitam apontar aspectos fundamentais da prática escolar quanto às

atividades de compreensão. Nesse sentido, Marcuschi (2008) enfatiza que, embora se tenha, atualmente, maior consciência de que compreender um texto não é um simples ato de extração de informações, as atividades de leitura nos LDs ainda continuam focando em grande parte elementos superficiais, isto é, as atividades de reflexão crítica são ausentes ou raras.

Marcuschi (2008, p. 273) sugere dois tipos de explicação para os resultados obtidos no Quadro 4:

- a) Por um lado, tratar-se-ia de uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão, ou seja, nesses exercícios, entraria tudo o que teria minimamente a ver com texto ou com indagações que não caberiam na gramática, na ortografia e em outros aspectos mais técnicos da língua.
- b) Por outro lado, parece faltar clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente.

Por esse Quadro se pode perceber o modo como a compreensão de texto pode vir a ser trabalhada em sala de aula, considerando o LD, com foco voltado a perguntas que exigem competência mínima de leitura por parte do aluno, ou seja, são auto respondidas pela própria pergunta. Outro ponto, que agrava ainda mais a situação, diz respeito às perguntas relativas às atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, chamadas por Marcuschi (2008) de cópias.

O próprio Marcuschi (2008) defende a ideia de que a compreensão textual seja encaminhada por perguntas de cunho inferencial e global, por serem mais complexas e exigirem do aluno saberes construídos a partir dos contextos sociais de que participa, valorizando, dessa maneira, sua capacidade de produzir inferências e raciocínios críticos em busca de respostas.

Por essas considerações, fica evidente a pertinência do desenvolvimento da leitura, tendo como referência o enfoque da atividade social e crítica, o que exigirá que as perguntas, presentes nas atividades de compreensão, apresentem nova proposta de construção, que tenham caráter crítico e considerem o aspecto multimodal dos textos em situações da vida cotidiana.

As categorias propostas por Marcuschi (2008), para efeitos do presente trabalho, foram reconsideradas pela compreensão de que

podem ser agrupadas em duas perspectivas básicas: uma que diz respeito às atividades que desenvolvem, em sua maior parte, a capacidade reprodutora do aluno e outra que abre a possibilidade de emancipá-lo criticamente.

Assim, a primeira perspectiva apresenta-se nas atividades de leitura quando a obra didática apresenta perguntas com possibilidade de explorar somente aspectos de reprodução durante os exercícios de compreensão. Nessas atividades, o aluno precisa ser capaz de perceber que há necessidade apenas de transcrever frases ou palavras, requer apenas sua decodificação, ou ainda as perguntas propostas admitem qualquer resposta.

A segunda perspectiva comporta perguntas com possibilidades emancipatórias, como as *globais* e as *inferenciais*, por exigirem do aluno conhecimentos textuais e outros como pessoais, contextuais, enciclopédicos que promovam a análise crítica para a busca de respostas. Desse modo, então, as categorias utilizadas para a análise da coleção didática *Português: linguagens foram* as seguintes: perguntas com possibilidades emancipatórias e perguntas com possibilidades reprodutoras.

Por fim, busca-se fazer o reagrupamento dos resultados obtidos a partir das atividades de compreensão analisadas na coleção, vinculando-os às concepções teóricas de leitura apresentadas no capítulo 3 (Estruturalista, Análise do Discurso e Interativa), bem como relacionar à teoria emancipatória e crítica de Freire (1977, 1980, 2005, 2008).

6 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, descrevemos a análise das questões relativas à leitura e interpretação de texto, presentes nos três volumes da coleção didática estudada.

A seguir, tendo por base o Quadro 3 de Marcuschi (2008), apresentado anteriormente, discutiremos o Quadro 5, presente neste capítulo, tendo como referência o arcabouço teórico do capítulo 3, no qual tratamos acerca das concepções de leitura.

Por fim, a análise das questões chega à proposta de leitura de Freire (1977, 1980, 2005, 2008), de uma leitura que emancipe o leitor, capacitando-o para a compreensão e formação de suas próprias opiniões a partir da leitura do texto. Um leitor capaz de pensamento crítico sobre o que lê, formando suas próprias ideias ao passo que confronta o que leu com seu saber, suas experiências e suas outras leituras.

Reforçando, o que se pretende, voltando-se à proposta que norteia esta pesquisa, é identificar se o livro didático, representado aqui pela coleção em apreço, apresenta-se como possibilidade de leitura emancipadora nos termos considerados neste trabalho.

6.1 ANÁLISE DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*: QUESTÕES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

De início, é importante destacar que identificamos, nos três volumes da Coleção *Português: Linguagens*, 178 questões sobre interpretação de texto propostas em segmento próprio de mesma designação, no final das unidades que compõem os exemplares da obra.

A análise das questões nos permitiu compor o Quadro 5 abaixo, a partir das referências de Marcuschi (2008) apresentadas no Quadro 3, capítulo anterior. Como se pode visualizar, os tipos de questões, que julgamos guardarem certa proximidade, foram dispostos em grupos, explicitados na sequência. A formação dos grupos, assim dito, se deu na similaridade relativa dos tipos de questões no que diz respeito às estratégias que necessitará mobilizar o aluno para compreender e responder à atividade proposta pela coleção didática em apreço, nos termos do desempenho esperado.

De agora em diante, então, apresentamos os resultados da análise da coleção didática em apreço, bem como os resultados obtidos:

Quadro 5 – Perguntas de compreensão na coleção didática selecionada

GRUPOS	TIPOS DE PERGUNTAS	FREQUÊNCIA	%
Grupo 1	Objetivas	52	32 %
	Cópias	5	
	Cor do Cavalo Branco	0	
Grupo 2	Inferenciais	83	55,1%
	Globais	15	
Grupo 3	Subjetivas	3	1,6 %
	Vale-tudo	0	
	Impossíveis	0	
Grupo 4	Metalinguísticas	20	11,3 %
TOTAL		178	100%

Fonte: Reconstruído pelo autor a partir da análise da coleção didática em apreço com base em Marcuschi (2008).

No primeiro grupo, foram incluídas as questões do tipo *cor do cavalo branco*, *cópia* e *objetivas*. A primeira refere-se àquela brincadeira popular de se perguntar qual é a cor do cavalo branco de Napoleão, que explora o humor e a ironia de ser uma pergunta óbvia, uma vez que a resposta se encontra na própria pergunta. De certa forma, qualquer pergunta desse tipo explora e testa a atenção de quem deve respondê-la, porque somente pela desatenção ao enunciado da questão é que se poderia errar ou não saber respondê-la. A questão do tipo *cópia* prevê apenas o trabalho de ir ao texto, reler e copiar a resposta. Do mesmo modo, a do tipo *objetiva* também demanda resposta unicamente centrada no texto. Em ambas, portanto, o estudante não necessita mobilizar outros conhecimentos que não sejam apenas ler o texto e decodificar. Vale comentar que nessas o estudante precisa dispor de atenção no que se refere ao enunciado da questão; dispendendo esforço para compreendê-lo e atenção na leitura do texto base para identificar nele o que se pede.

Outras questões, ainda referentes ao grupo 1, podem exigir conhecimento e análise da estrutura do texto, da sintaxe, da morfologia de algumas palavras, da semântica de certos termos, mas totalmente centradas no texto, o que privilegia a perspectiva estruturalista no que concerne a concepção de que a leitura é um processo que se dá entre o signo, que encerra em si toda a mensagem, e o leitor, que o decifra e

desvenda a partir da sua forma (SAUSSURE, 2004; RODRIGUES, 2008).

No segundo grupo, estão as questões do tipo *inferencial* e *global*, por se assemelharem quanto à exigência de que o estudante – leitor – mobilize conhecimentos de fora do texto, sejam enciclopédicos, de outras disciplinas, outras áreas de conhecimento ou de sua experiência de vida e de mundo. Nas *inferenciais*, tais exigências são proporcionais às globais, pois ambas exigem relações complexas, conhecimento extratextual, bem como uma leitura de mundo mais aguçada, que não serão satisfeitos apenas com informações do texto que serve de base às questões. De acordo com o exposto no capítulo 3 deste trabalho, o grupo de questões em discussão serve mais às perspectivas de leitura da Análise do Discurso e Interacionista, visto que tendem a levar o aluno/leitor à mobilização e exercício do pensamento crítico-dialético e a constituir-se sujeito pensante, elaborador da resposta a partir da interação das informações do texto, do seu autor, do contexto e da sua experiência de vida (AZEVEDO, 2010; PESSOA, 2012; MARCUSCHI, 2008).

No terceiro grupo, constam as questões nomeadas como *subjetivas*, *vale-tudo* e *impossíveis*, que representam tipos de atividades que não são possíveis de serem respondidas ou a resposta não pode ser mensurada, avaliada como certa, errada, adequada ou não, o que para fins pedagógicos e de compreensão de leitura se tornam inviáveis por exigirem tão pouco conhecimento, relações inferenciais do aluno no tocante às estratégias e mobilizações cognitivas leitoras. Isso, à visão de Marcuschi (2008), é preocupante, pois esses tipos de questões não exigem qualquer reflexão mais acurada para respondê-las, ou seja, é desnecessário qualquer raciocínio crítico, aceitando-se qualquer resposta, sem critérios mais refinados para a execução da atividade.

O quarto e último grupo compõe-se apenas por questões do tipo *metalinguística*, ou seja, atividades que levam o estudante, de acordo com Marcuschi (2008), a usar a linguagem para pensar, analisar e explicar a própria linguagem. Na maioria das vezes, o próprio enunciado da questão já tem esse formato, explicando, por exemplo, sobre a morfologia verbal que exige do estudante a definição de concordâncias ou a classificação de períodos. Esse tipo de questão também está centrado no texto, então, por excelência atende à perspectiva estruturalista, pois é uma atividade que exige do leitor foco apenas na estrutura e forma do texto, na construção e organização das palavras e sentenças (AZEVEDO, 2010).

Tendo por base a explanação acerca dos 4 grupos referentes às tipologias das questões identificadas na coleção em foco, cabe ressaltar que para a descrição da análise a seguir, as definições apresentadas foram tomadas como referência, visando a garantia da objetividade do processo analítico das questões propostas na coleção. Entretanto temos consciência de que mediante outros critérios e outros olhares podem-se identificar novos elementos que, por certo, ajudarão a qualificar ainda mais a apreensão e a compreensão dos efeitos das questões propostas no processo de conhecimento e aprendizagem dos alunos.

As análises das questões selecionadas a partir dos três volumes de Cereja e Magalhães (2013) vão estar pautadas por grupo, sem distingui-las por classificação, pois acreditamos na similaridade condizente ao modo como o aluno mobiliza seu conhecimento e estratégias de leitura para efetivar as resoluções de tais questões presentes nos livros didáticos. Assim, na sequência, com base nas maiores incidências de cada grupo, por ordem, apresentaremos questões referentes ao grupo 2, grupo 1, grupo 4 e, por fim, grupo 3.

6.1.1 Análise das questões do grupo 2

O grupo é representado pelas questões *inferenciais* e *globais*, que correspondem a 55% das identificações em relação ao total do *corpus* analisado. Interessante frisar que essa identificação, se comparada aos dados de Marcuschi (2008), mostra mudanças significativas na forma de elencar quais questões constituem a coleção didática em análise. Nos resultados de Marcuschi (2008), por exemplo, apenas 10% das questões avaliadas pertenciam a esse grupo. Assim, fica evidente a disparidade e ao mesmo tempo a evolução dos livros didáticos ao longo das décadas.

Evidenciamos uma quantidade de questões bastante significativa, uma vez que mobilizam a capacidade inferencial do aluno em torno da compreensão textual, logo tal estratégia exige a integração de informações listadas na atividade para que o leitor avance na leitura de forma progressiva, a fim de obter coerência, segundo Marcuschi (2008). Assim, o leitor envolve-se com a leitura instigado pelo processo de previsão e inferência contínua, apoiado na informação proporcionada pelo texto e no seu próprio repertório cultural em um processo que lhe permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes constituídas por ele próprio. Isto é, o processo inferencial permite a organização dos sentidos elaborados pelo próprio leitor na sua aproximação ao texto, o qual, nesse caso, é visto como uma unidade de

sentido aberta, que favorece ao leitor produzir significados, a partir do seu horizonte de possibilidades e significações. Essas relações, no entanto, não são aleatórias, como advertem Ferreira e Dias (2004), mas se originam no encontro-confronto de dois mundos em situação de leitura: o do autor e do leitor.

Ilustra bem este grupo a questão proposta na obra de Cereja e Magalhães (2013), volume 2, página 120, que apresenta uma atividade de interpretação a partir dos versos do soneto em destaque abaixo:

Figura 8 – Grupo 2, Questão 01

2. (ENEM)

Soneto

Já da morte o palor me cobre o rosto,
 Nos lábios meus o alento desfalece,
 Surda agonia o coração fenece,
 E devora meu ser mortal desgosto!

Do leito embalde no macio encosto
 Tento o sono reter!... já esmorece
 O corpo exausto que o repouso esquece...
 Eis o estado em que a mágoa me tem posto!

O adeus, o teu adeus, minha saudade,
 Fazem que insano do viver me prive
 E tenha os olhos meus na escuridade.

Dá-me a esperança com que o ser mantive!
 Volve ao amante os olhos por piedade,
 Olhos por quem viveu quem já não vive!

(AZEVEDO, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.)

O núcleo temático do soneto citado é típico da segunda geração romântica, porém configura um lirismo que o projeta para além desse momento específico. O fundamento desse lirismo é:

- a) a angústia alimentada pela constatação da irreversibilidade da morte.
- b) a melancolia que frustra a possibilidade de reação diante da perda.
- c) o descontrole das emoções provocado pela autopiedade.
- d) o desejo de morrer como alívio para a desilusão amorosa.
- e) o gosto pela escuridão como solução para o sofrimento.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 2, p. 120).

A atividade em questão, que problematiza o Soneto de Alvares de Azevedo, propondo ao leitor uma compreensão acerca dos sentidos do poema, relaciona-se à perspectiva Interativa discutida por Solé (1998), Leffa (1996) e Kato (1999), pois a leitura essencialmente nada mais é do que um processo que ocorre a fim de haver a compreensão da linguagem escrita, transcendendo aspectos formais.

Pelo enunciado, com base no poema, o leitor necessita estar atento à estrutura do texto, reconhecendo prontamente as características do Soneto, além de retomar, a partir de seus conhecimentos prévios, as características da segunda geração romântica. Logo, para efetivação da leitura, é necessário, simultaneamente, que o leitor maneje com destreza as habilidades de decodificação e aporte-se ao texto com os seus saberes e experiências prévias. A resolução da questão em apreço exige que o leitor recorra ao conceito e características da vertente romântica da literatura e das artes em geral, bem como entrar a perceber as emoções desencadeadas a partir da leitura, pois o texto aborda acerca de assuntos

como a morte e o sofrimento, em sua experiência de vida. Abre ainda possibilidade de ir mais além, visto que as alternativas apresentadas exigem conexões e reflexões com o poema para que se possa caracterizar o lirismo do soneto. Mais ainda, a questão pode possibilitar ao estudante pensar na história do homem e do poeta Álvares de Azevedo.

Para Marcuschi (2008, p. 249), “a compreensão é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais”. Interessante perceber que na atividade selecionada para representar este grupo, referente à Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, esses fenômenos, citados pelo autor, podem ser evidenciados, posto que a questão demanda que o aluno faça relações, partindo da informação textual (enunciado e texto de referência) e mobilizando seus conhecimentos concernentes ao contexto histórico, político e geográfico da época. Isso pode ser percebido, pois o leitor precisa ter se apropriado do conceito de literatura, estar familiarizado com a história do descobrimento do Brasil, além das condições em que se efetuaram as navegações europeias, em particular de Portugal no Século XVI. Ao analisar cada proposição em busca da resposta considerada correta para essa questão, o estudante necessitará revisitar não somente conhecimentos relativos à História e à Geografia, entre os quais, a sociologia da tripulação das caravelas da esquadra de Cabral e o encontro/confronto do mundo chamado civilizado com o bárbaro, mas também os condizentes aos gêneros literários, como pode ser observado na questão anunciada (texto e alternativas propostas):

Figura 9 – Grupo 2, Questão 02

<p style="text-align: center;">Texto I</p> <p>01 A partida de Belém, como Vossa Alteza 02 sabe, foi segunda-feira, 9 de março. [...] E 03 domingo, 22 do dito mês, às dez horas, pouco 04 mais ou menos, houemos vista das ilhas de 05 Cabo Verde, ou melhor, da ilha de S. Nicolau 06 [...]. E assim seguimos nosso caminho por este 07 mar de longo, até que, terça-feira das Oitavas 08 de Páscoa, que foram vinte e um dias de abril, 09 estando da dita ilha obra de 660 léguas, segun- 10 do os pilotos diziam, topamos alguns sinais de 11 terra, os quais eram muita quantidade de ervas 12 compridas, a que os mareantes chamam Bote- 13 lho [...]. E quarta-feira seguinte, pela manhã, 14 topamos aves a que chamam fura-buxos. Neste 15 dia, a horas de véspera, houemos vista de 16 terra! Primeiramente dum grande monte, mui 17 alto e redondo [...]; ao monte alto o capitão pôs 18 o nome de O Monte Pascoal, e à terra, A Terra 19 de Vera Cruz.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal</p>	<p>4. Assinale a alternativa correta acerca do texto I.</p> <p>a) Trata-se de documento histórico que inaugura, em Portugal, um novo gênero literário: a literatura epistolar.</p> <p>b) Exemplifica a literatura produzida pelos jesuítas brasileiros na colônia e que teve como objetivo principal a catequese do silvícola.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> c) Apesar de não ter natureza especificamente artística, interessa à história da literatura brasileira na medida em que espelha a linguagem e a respectiva visão de mundo que nos legaram os primeiros colonizadores.</p> <p>d) Pertence à chamada crônica histórica, produzida no Brasil durante a época colonial com objetivos políticos: criar a imagem de um país soberano, emancipado, em condições de rivalizar com a metrópole.</p> <p>e) É um dos exemplos de registros oficiais escritos por historiadores brasileiros durante o século XVII, nos quais se observam, como característica literária, traços do estilo barroco.</p>
---	--

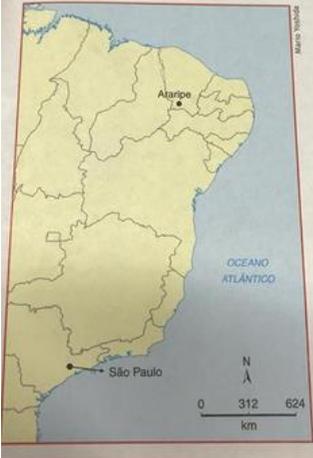
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 1, p. 209).

A execução dessa atividade torna-se interessante, pois o bom texto permite instaurar relação entre ele (texto) e seu leitor, de acordo com Lajolo (1982). Para a autora, essa familiaridade vai se tornando complexa quanto mais for maduro o leitor e melhor (literalmente falando) for o texto. Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente desejamos que atividades como essas tendam a potencializar as possibilidades do aluno de melhorar sua própria leitura. Melhorar aqui não se prende à mera memorização ou velocidade no tocante ao ato de leitura, pelo contrário, diz respeito aos níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo a partir da leitura atenta, significativa e consciente do ponto de vista do conhecimento enciclopédico, de mundo e técnico.

Além disso, questões que promovem uma leitura mais complexa, como *inferencial* e *global*, podem oportunizar o desenvolvimento da capacidade leitora do estudante, que inclui a dimensão política como libertação e emancipação no sentido de Freire (1980; 2008), para quem a produção de sentido a partir da leitura, baseada na concepção libertadora, acontece quando o leitor tem capacidade de compreender o seu espaço social, dialogicamente, e de confrontar criticamente suas ideias prévias sobre o que lê, fazendo um movimento contrário à alienação.

A questão abaixo também serve para ilustrar a atividade de interpretação pertinente à classificação do grupo 2 (figura 11):

Figura 10 – Grupo 2, Questão 03



(FUVEST-SP)

Um viajante saiu de Araripe, no Ceará, percorreu, inicialmente, 1 000 km para o sul, depois 1 000 km para o oeste e, por fim, mais 750 km para o sul. Com base nesse trajeto e no mapa acima, pode-se afirmar que, durante seu percurso, o viajante passou pelos estados do Ceará,

- Rio Grande do Norte, Bahia, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, tendo visitado os ecossistemas da Caatinga, Mata Atlântica e Pantanal. Encerrou sua viagem a cerca de 250 km da cidade de São Paulo.
- Rio Grande do Norte, Bahia, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, tendo visitado os ecossistemas da Caatinga, Mata Atlântica e Cerrado. Encerrou sua viagem a cerca de 750 km da cidade de São Paulo.
- Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Goiás e São Paulo, tendo visitado os ecossistemas da Caatinga, Mata Atlântica e Pantanal. Encerrou sua viagem a cerca de 250 km da cidade de São Paulo.
- Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Goiás e São Paulo, tendo visitado os ecossistemas da Caatinga, Mata Atlântica e Cerrado. Encerrou sua viagem a cerca de 750 km da cidade de São Paulo.
- Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Goiás e São Paulo, tendo visitado os ecossistemas da Caatinga, Mata Atlântica e Cerrado. Encerrou sua viagem a cerca de 250 km da cidade de São Paulo.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 1, p. 211).

Esta questão demanda que o aluno/leitor tenha compreensão dos aspectos geográficos brasileiros do ponto de vista político e físico. Por esse prisma, a dinâmica de interação do leitor com as informações presentes no mapa contribui para a produção de sentido, a qual diz respeito ao movimento produzido pelo leitor ao processar e atribuir significado à imagem que está representada, neste caso, o mapa. (SOLÉ, 1998).

Desse modo, as atividades de interpretação de texto abrem possibilidades à construção de múltiplas relações com o conhecimento próprio e de mundo do aluno, que pode se tornar leitor das palavras para além do código, assim, visto que, utilizando as palavras (informações) nesse enfoque, temos maiores chances de dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos com as palavras e as coisas, de como vemos ou sentimos o que nomeamos (BONDÍA, 2002).

6.1.2 Análise das questões do grupo 1

As atividades identificadas na obra em consideração, relativas a esse grupo, englobam questões do tipo *Cor do Cavalo Branco*, *Cópias* e *Objetivas* (MARCUSCHI, 2008) e representam 32% da quantidade total, isto é, 57 ocorrências. A quantidade de questões identificadas nesse agrupamento foi menor do que Marcuschi (2008, p. 273) apresenta em seu trabalho tido como referência neste estudo, 70%, como anteriormente mencionado. O autor considerou que os tipos de exercício desse grupo não passam de descomprometida atividade de cópia.

Nesses casos, compreender texto resume-se, em geral, a uma atividade de identificação e extração de conteúdos. Tal condição proposta/imposta ao aluno pode afastá-lo da oportunidade de expandir sua condição de leitor competente para além do código, como pode ser observado no exercício seguinte, extraído da Coleção:

Figura 11 – Grupo 1, Questão 01

(FUVEST-SP) Texto para as questões de 7 a 10:

Desde pequeno, tive tendência para personificar as coisas. Tia Tula, que achava que mormaço fazia mal, sempre gritava: “Vem pra dentro, menino, olha o mormaço!” Mas eu ouvia o mormaço com M maiúsculo. Mormaço, para mim, era um velho que pegava crianças! Ia pra dentro logo. E ainda hoje, quando leio que alguém se viu perseguido pelo clamor público, vejo com estes olhos o Sr. Clamor Público, magro, arquejante, de preto, brandindo um guarda-chuva, com um gogó protuberante que se abaixa e levanta no excitação da perseguição. E já estava devidamente grandezinho, pois devia contar uns trinta anos, quando me fui, com um grupo de colegas, a ver o lançamento

da pedra fundamental da ponte uruguaiana. Libres, ocasião de grandes solenidades, com os presidentes Justo e Getúlio, e gente muita, tanto assim que fomos alojados os do meu grupo num casarão que creio fosse a Prefeitura, com os demais jornalistas do Brasil e Argentina. Era como um alojamento de quartel, com breve espaço entre as camas e todas as portas e janelas abertas, tudo com os alegres incômodos e duvidosos encantos de uma coletividade democrática. Pois lá pelas tantas da noite, como eu pressentisse, em meu entredormir, um vulto junto à minha cama, senti-me estremunhado* e olhei atônito para um tipo de chiru*, ali parado, de bigodes caídos, pala pendente e chapéu descido sobre os olhos. Diante da minha muda interrogação, ele resolveu explicar-se, com a devida calma:

— Pois é! Não vê que eu sou o sereno...

Mário Quintana, *As cem melhores crônicas brasileiras*.

*Glossário:
estremunhado: mal acordado.
chiru: que ou aquele que tem pele morena, traços acabocladados (regionalismo: Sul do Brasil).

7. No início do texto, o autor declara sua “tendência para personificar as coisas”. Tal tendência se manifesta na personificação dos seguintes elementos:

- Tia Tula, Justo e Getúlio.
- mormaço, clamor público, sereno.
- magro, arquejante, preto.
- colegas, jornalistas, presidentes.
- vulto, chiru, crianças.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 1, p. 120).

A questão elencada, a nosso ver, enquadra-se neste grupo, posto que solicita que o estudante busque os elementos personificados ditos no texto. O que é justamente o tema e a explicação que a crônica traz, principalmente em suas primeiras dez linhas. Feita a leitura, identificados os elementos no texto, basta assinalar a alternativa correta. Tal procedimento dá ênfase à língua como sistema de códigos e à ideia de que, para compreendê-la, basta decodificar seus elementos. Nesse enfoque, conforme Azevedo (2010), o significado se encontra depositado nas palavras ou nos signos, por conseguinte, o texto é considerado um fim em si mesmo e a leitura encontra sua plena realização no reconhecimento das palavras, da estrutura e do sentido dado pelo texto. Conseqüentemente, interpretação “é uma atividade que exige do leitor apenas o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (AZEVEDO, 2010, p. 22).

Abaixo, segue outra questão que consideramos caracterizar o grupo 1:

Figura 12 – Grupo 1, Questão 02

10. (FGV-SP) Assinale a alternativa que completa, correta e respectivamente, de acordo com a norma culta, as frases:

Entretanto a estabilidade não deve levar .
 A expansão do segundo trimestre foi de 4,9%, maior que .
 A economia brasileira conseguiu crescer a uma taxa próxima .
 Na verdade, aspiramos .

a) a uma estagnação / à do mesmo período de 2006 / à da economia mundial / a estabilidade da moeda
 b) à uma estagnação / a do mesmo período de 2006 / a da economia mundial / pela estabilidade da moeda
 x c) a uma estagnação / a do mesmo período de 2006 / à da economia mundial / à estabilidade da moeda
 d) a uma estagnação / à do mesmo período de 2006 / a da economia mundial / estabilidade da moeda
 e) a uma estagnação / a do mesmo período de 2006 / a da economia mundial / na estabilidade da moeda

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 3, p. 220).

Assim, nessa questão 10, o estudante está vinculado à própria estrutura da língua. Percebe-se que as alternativas propostas não consideram essencialmente o assunto do texto, o tema, seu sentido, sua mensagem, sua relação com o mundo e com o leitor; preocupam-se exclusivamente com a colocação correta da crase. Logo esse tipo de questão não convida a pensar sobre o texto, embora, como se sabe, ele possa vir a fazê-lo. Tal tipo de questão aproxima-se mais da concepção de linguagem estruturalista, por voltar-se ao código e ao sistema de signos, bem como suas nomenclaturas (SAUSSURE, 2004).

A par do número considerável do tipo de questões desse grupo, identificado na Coleção estudada, vale salientar que tais perguntas não podem ser vistas como inúteis, segundo Marcuschi (2008). Elas são importantes, quando visam a atender objetivos específicos e bem

definidos. Por isso “devem ser utilizadas com parcimônia, visto que, em excesso, podem se constituir em forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Nesse sentido, podemos retomar Britto (2012), pois o autor enfatiza que *leitura de mundo*, a partir do senso comum, não significa a mesma coisa que *leitura da palavra*, uma vez que a ação desta não pode ser equiparada àquela, que é mais abrangente, subjetiva e decorre significativamente da interpretação do indivíduo. Percebe-se então que as questões pertencentes ao grupo 1 não propiciam ao aluno desenvolvimento crítico acerca da sua própria condição e emancipação na sociedade atual, indo de encontro ao que Freire (1977) defende. Nesta direção, segue também a questão apresentada na figura 14.

Figura 13 – Grupo 1, Questão 03

3.

Há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como *ter por haver* em construções existenciais (*tem* muitos livros na estante), o do pronome objeto na posição de sujeito (para *mim* fazer o trabalho), a não concordância das passivas com *se* (*aluga-se* casas) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007 (fragmento).

Considerando a reflexão trazida no texto a respeito da multiplicidade do discurso, verifica-se que:

- estudantes que não conhecem as diferenças entre língua escrita e língua falada empregam, indistintamente, usos aceitos na conversa com amigos quando vão elaborar um texto escrito.
- falantes que dominam a variedade padrão do português do Brasil demonstram usos que confirmam a diferença entre a norma idealizada e a efetivamente praticada, mesmo por falantes mais escolarizados.
- moradores de diversas regiões do país que enfrentam dificuldades ao se expressar na escrita revelam a constante modificação das regras de emprego de pronomes e os casos especiais de concordância.
- pessoas que se julgam no direito de contrariar a gramática ensinada na escola gostam de apresentar usos não aceitos socialmente para esconderem seu desconhecimento da norma-padrão.
- usuários que desvendam os mistérios e sutilezas da língua portuguesa empregam forma do verbo *ter* quando, na verdade, deveriam usar formas do verbo *haver*, contrariando as regras gramaticais.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 3, p. 388).

Nesta questão fica evidente que pela leitura do texto proposto o aluno/leitor consegue identificar a resposta considerada correta visto que sua formulação reproduz o que está expresso no texto apresentado. Para Azevedo (2010), nessa perspectiva, a aproximação entre texto e leitura com base nas condições sócio-históricas de sua produção é apagada. Além disso, o argumento de Freire (1977) de que por meio de relações constituídas entre sujeitos é que se produzem experiências significativas e emancipatórias tem pouca possibilidade de se realizar.

Nesse sentido, torna-se importante que o professor estabeleça relações dialógicas com o aluno. Refutando, assim, sempre que possível, a efetivação do ato de ler apenas pelo viés da cópia, isto é, sem reflexão crítica acerca do texto lido. Logo, uma ação positiva em torno da prática da leitura emancipatória pode ser proporcionada a partir do próprio ato de ler, já que o conhecimento não está totalmente no texto, ou seja, o material, enquanto propriedade física, apenas contribui para que o professor, com o aluno, construa uma reflexão crítica acerca do tema abordado.

6.1.3 Análise das questões do grupo 4

As questões representativas do grupo 4 são relativas à categoria das *Metalinguísticas*. Das 178 questões estudadas, apenas vinte compõem este total (11,3%), bastante próximo do resultado obtido na pesquisa de Marcuschi (2008), pois o autor identificou apenas 9% de questões caracterizadas como Metalinguísticas nos livros que analisou.

Para Marcuschi (2008), as questões de ordem metalinguística discutem aspectos formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico. Assim, as perguntas têm como objetivo principal levar o aluno a identificar vocábulos e caracterizar o significado que mais condiz com o contexto em que os termos analisados estão presentes, como se constata na atividade abaixo selecionada da coleção didática em apreço:

Figura 14 – Grupo 4, Questão 01

6. (UFSM-RS)

“A partir da eleição deste ano, a votação portando a bandeira do partido ou estampando a camiseta com o nome e o número do candidato está pela Justiça Eleitoral. As novas regras, em razão da minirreforma eleitoral pelo TSE, deixaram a campanha mais rígida e resultar em cidades mais limpas.”

Assinale a alternativa que contemple as formas adequadas para completar as lacunas.

- a) proibida - aprovada - vão
- b) proibido - aprovado - vão
- c) proibido - aprovada - vai
- d) proibida - aprovadas - vão
- e) proibida - aprovado - vai

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 3, p. 291).

Pelas características das alternativas apresentadas, pode-se inferir tratar-se de uma típica questão de completar lacunas, com uma sequência de palavras de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Entre as cinco alternativas, o estudante precisa encontrar aquela em que as três palavras se encaixem, sintática e morfologicamente. Marcuschi (2008, p. 271) considera esse tipo de questão como “uma atividade mecânica de transcrição de palavras” uma vez que exige do leitor apenas conhecimento gramatical. A partir das alternativas que são dadas, bem como falante nativo da Língua Portuguesa, ao indivíduo basta testá-las e decidir aquela em que as palavras se enquadram melhor ao contexto frasal. Cabe ressaltar que se fosse exigido pela atividade preencher o espaço da lacuna, o aluno estaria apenas copiando as palavras. Como isso não é necessário, o aluno apenas deve assinalar a alternativa que considera correta.

Outra questão que apresenta característica metalinguística é a que vem a seguir (figura 16).

Figura 15 – Grupo 4, Questão 02

3. (ENEM)



VERISSIMO, L. F. *As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma-padrão da língua, esse uso é inadequado, pois:

- contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- b) contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- gera inadequação na concordância com o verbo.
- gera ambiguidade na leitura do texto.
- apresenta dupla marcação de sujeito.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 2, p. 121).

A questão em evidência relaciona-se à categoria das *Metalinguísticas* uma vez que mobiliza apenas o conhecimento formal do aluno/leitor. Nesse caso, o estudante precisa compreender o emprego do pronome oblíquo (informação dada no enunciado) e mobilizar a partir do seu conhecimento gramatical o porquê de o pronome estar sendo utilizado de maneira incorreta. A partir disso, sem mobilizar estratégias de leitura complexas, o indivíduo necessita apenas identificar justificativas de ordem formal/gramatical para ter êxito na resolução da atividade. nesse caso, a relação entre sujeito e objeto em uma frase.

Cabe salientar, que essas questões são importantes para o desenvolvimento do indivíduo leitor, conforme Marcuschi (2008); Kleiman e Moraes (1999). Entretanto, o estudo do texto não deve ser voltado simplesmente a tópicos de gramática por meio de práticas pedagógicas que ainda mantêm a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Pelo contrário, a linguagem deve ser apreendida, a fim de suscitar compreensões relevantes acerca das relações sociais constituídas nas mais diversas esferas sociais.

6.1.4 Análise das questões do grupo 3

Na análise das questões de interpretação propostas na Coleção, identificamos apenas três representantes do grupo das *subjetivas, valeduto e impossíveis* (1,7%). Quantidade bem inferior à identificada por Marcuschi (2008, p. 273), que contabilizou 11% delas em sua pesquisa.

Questões como as desse agrupamento dizem respeito às atividades que têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, ou seja, a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade (MARCUSCHI, 2008). Nesse caso, a produção de uma prática leitora emancipatória se situa no âmbito da subjetividade do aluno, que pode não existir ou ser eventual, porque não intencional, conforme atividade abaixo:

Figura 16 – Grupo 3, Questão 01

2. Leia atentamente esta notícia:

Usina de biodiesel de Quixadá comemora três anos de instalação

A usina de biodiesel de Quixadá, a 158 km de Fortaleza, se prepara para ser a grande produtora e abastecedora de biodiesel da região Nordeste. A estimativa foi feita nesta quinta-feira, 1^ª, pelo presidente da subsidiária, Miguel Rossetto, durante comemoração dos três anos de instalação da usina no município, no Ceará.

Segundo o presidente, a empresa já produziu 140 milhões de litros de biodiesel para abastecer estados do Piauí a Pernambuco e deve receber investimento de mais R\$ 4 milhões na qualificação das instalações do equipamento. "A usina já foi duplicada, já dobramos a produção desde a inauguração da empresa", comemorou Rossetto.

O presidente da subsidiária destacou ainda que a unidade gera em torno de 200 empregos diretos em Quixadá e beneficia cerca de 30 mil famílias de agricultores no Ceará.

Evandir Amorim/Opovo



↑ Açude do Cedro, Quixadá

(O Povo, 1/9/2011. www.opovo.com.br/app/fortaleza/2011/09/01/noticiafortaleza.2291155/usina-de-biodiesel-de-quixada-comemora-tres-anos-de-instalacao.shtml)

Parece existir no texto uma contradição verificada no confronto da afirmação de que a usina mencionada "se prepara para ser a grande produtora e abastecedora de biodiesel da região Nordeste" com o fato de ela ser mostrada já como uma grande produtora do produto. Como, no texto, essa contradição poderia ser solucionada?

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, vol. 1, p. 389).

Na atividade em destaque, evidenciamos que o aluno precisa identificar o que a questão deseja problematizar com a interrogação *Como, no texto, essa contradição poderia ser solucionada?*, a partir do termo em destaque no enunciado: *se prepara para ser a grande produtora e abastecedora de biodiesel da região Nordeste*. Ele precisa ser capaz de perceber a contradição existente, ou seja, de acordo com a resposta esperada por Cereja e Magalhães (2013). Para os autores, o problema encontra-se na palavra *grande*, assim, o aluno pode fazer a substituição pelo termo *principal*. Entretanto, cabe ressaltar que *grande*, a partir do *Dicionário de Sinônimos*⁶, possui 72 sinônimos e nove sentidos. Dessa forma, a validação da resposta correta é problemática para os envolvidos na relação leitora, além de não ter na proposição encaminhada estímulo para desenvolverem associações críticas em relação ao conteúdo disposto no texto. Isso porque a condição dialógica está posta em segundo plano. Por conta disso, recorremos a Freire (2005), pois para o autor, a dialogicidade apresenta-se como um fenômeno humano, isto é, torna-se relevante nas relações interpessoais, bem como por meio da leitura do texto. Em outras palavras, o diálogo é uma exigência existencial, seja aqui entre o texto e leitor, seja entre as pessoas e suas relações sociais em geral.

Afinal, a leitura não é um apenas ato de identificação de sentidos ou simples troca de um termo pelo outro, como no caso da questão analisada (MARCUSCHI, 2008). O ato precisa transcender aos meros reconhecimentos estruturais, visto que a língua é um sistema que tem relação direta com práticas sócio-históricas, ou seja, não funciona sem vínculo à realidade humana ou simplesmente como um sistema.

Dessa maneira, podemos retomar à discussão Kleiman e Moraes (1999), pois, para as autoras, a compreensão de um texto está vinculada a um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios, sejam eles de caráter linguístico ou de mundo, por isso, em toda leitura o aluno utiliza os recursos pré-existentes adquiridos ao longo de sua vida. É frente à interação de vários níveis de conhecimento, de ordem textual e linguística, também a partir do próprio conhecimento de mundo, que o leitor tem a capacidade de reelaborar significado do texto, possibilitando-lhe, assim, novas compreensões de sua posição na sociedade.

⁶ Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/grande/>>. Acesso em: 14 fev 2017.

6.2 A CONDIÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE E AS QUESTÕES REPRODUTORAS

Neste tópico, retomamos nosso terceiro objetivo específico, que se fundamenta em Freire (1977, 1980, 2005, 2008), no que se refere à leitura que emancipa o leitor, capacitando-o para a compreensão e formação de suas próprias opiniões a partir da leitura do texto. Assim, nosso intento é relacionar a condição emancipadora de Freire no processo de leitura com os resultados obtidos na pesquisa que realizamos, dispostos no Quadro 5.

Antes, porém, importa sublinhar que as discussões acerca das práticas de leitura em Freire (1977, 1980, 2005, 2008) possuem caráter extremamente político. O autor defende a condição de liberdade do indivíduo frente às opressões do sistema social, que hierarquiza e controla as relações sociais humanas. Portanto, para Freire (1977), o aprendizado por meio da leitura deve proporcionar efetiva liberdade a partir de um contexto livre e crítico, com base nas relações que se estabelecem entre as pessoas, isto é, a linguagem como prática social livre e crítica.

Nesse sentido, vemos como necessário considerar alguns pontos de principal interesse na proposta de Paulo Freire, entre eles:

- a) Primeiro - “a importância do ato de ler, para Freire, vai além da leitura da palavra e está intimamente relacionada à leitura de mundo, à capacidade de compreensão do mundo, do seu próprio mundo, sua própria história”.
- b) Segundo - “a leitura é um ato de interação entre o autor, o leitor e o texto, considerando o leitor vivamente composto de experiências e leituras prévias, que dialogarão com o texto lido, alçando-o além, em releituras e ressignificados”.
- c) Terceiro – “na educação e na linguagem há sempre relações de poder e tanto uma como outra deve ser libertadora, no sentido de transformações sociais e relações dialógicas”.

Das 178 questões analisadas em Cereja e Magalhães (2013), organizadas no Quadro 5, 55% representam as *inferenciais* e *globais*, que, por suas características guardam, de certa forma, possibilidades emancipadoras. Na contramão, temos 45% delas que se classificam entre as tidas como *cor do cavalo branco*, *cópias*, *objetivas*, *subjetivas*, *vale tudo*, *impossíveis* e *metalinguísticas*, que conforme já explanado, tendem a manter o aluno no âmbito da compreensão do código linguístico pela exigência centrada no conhecimento formal da língua e

seu funcionamento, secundarizando a preocupação com as possibilidades de sentidos relativos ao contexto e situação real do aluno leitor.

Assim, como síntese, construímos o Quadro 6, comparando os resultados de nosso estudo e os de Marcuschi (2008). No referido Quadro, reagrupamos os quatro grupos de questões de interpretação em apenas dois grupos: o das emancipadoras (possibilidades) e o das reprodutoras, como segue:

Quadro 6 – Questões emancipadoras x reprodutoras

TIPOS DE QUESTÕES	CEREJA E MAGALHÃES (2013)	MARCUSCHI (2008)
Emancipadoras	55%	10%
Reprodutoras	45%	90%

Fonte: Do autor.

O Quadro 6 reveste-se de importância por expor novas facetas do livro didático, uma vez que o número de questões que favorecem a reflexão por parte do aluno aumentou consideravelmente. Como se pode perceber, as questões com possibilidades emancipadoras tiveram aumento de 45% em relação à pesquisa de Marcuschi (2008) efetuada na década de 1990. Naquele tempo, o autor identificou apenas 10% de questões que demandavam conhecimentos textuais, contextuais e enciclopédicos, bem como relação com processos inferenciais complexos, suplantado pelos 90% de questões analisadas de natureza reprodutora centradas apenas no texto, sem inferências ou raciocínio crítico.

Assim, a partir das questões analisadas em Cereja e Magalhães (2013), evidenciamos uma questão básica que Freire (1977) discute: a possibilidade de a leitura na escola contribuir para fortalecer a concepção de educação como atividade política, que deve ser libertadora e não dominadora. Entendemos que esse argumento estaria fortalecido se as questões de múltipla escolha se somassem a questões discursivas que oportunizassem a produção dos exercícios de escrita e a elaboração textual própria capazes de elevá-lo à condição de um leitor emancipado.

Afinal, os eixos cognitivos propostos pelo ENEM⁷ (Exame Nacional do Ensino Médio) têm maiores possibilidades de serem exercitados pelos alunos em questões de caráter discursivo, principalmente, se elas forem críticas e problematizadoras.

À medida que o livro didático avança na proposição de atividades de leitura com possibilidades emancipadoras, crescem também as possibilidades de o ser humano se desenvolver com base no diálogo e na conscientização. Ao contrário disso, pode-se instaurar um clima de irracionalismo e sectarismo.

Para Britto (2012), o argumento utilizado por Paulo Freire, baseado na concepção da pedagogia participativa e dialógica, tem relação entre o modo como o educador busca relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e atuam no mundo. Por essa perspectiva, deve-se recusar a educação instrumental de caráter autoritário e promover a denúncia dos processos de dominação e alienação, típicos da educação bancária.

Afinal, como considera Foucambert (1994), o leitor competente compromete-se com a possibilidade de contribuir para as transformações de si e dos outros por meio de seu estar no mundo. Nessa direção, reafirma o autor: é preciso acreditar que se apreende o mundo, quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita e à leitura, isso é possível. Nesse aspecto, quando a formação leitora falha na produção de sujeitos autônomos e críticos, produz defasagem entre leitores e não-leitores, contribuindo cada vez mais para a divisão social entre classes dominantes (dirigentes) e subalternas (executoras/fazedoras).

Em suma, é nas relações entre sujeitos que se podem produzir experiências significativas e emancipatórias, segundo Freire (1977). Por isso, a importância do professor estabelecer relações dialógicas com o aluno, situação que pode ser feita a partir da própria prática de leitura, tendo, entre outras estratégias, o livro didático como instrumento para constituí-la, uma vez que o conhecimento não está totalmente no texto, ou seja, o material, enquanto propriedade física, apenas contribui para

⁷ Eixos cognitivos: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar propostas. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf.

que o professor, com o aluno, construa uma reflexão crítica acerca do tema abordado.

CONCLUSÃO

O estudo realizado buscou, como indicamos anteriormente, compreender em que medida as atividades de leitura propostas na coleção didática *Português: Linguagens*, volumes 1, 2 e 3, dos autores Cereja e Magalhães (2013), contribuem para a formação de leitores emancipados. Consideramos ter atingido tal objetivo, visto que, a partir do processo analítico empreendido, inferimos que das 178 questões analisadas, 45% situam-se no conjunto das que designamos de reprodutoras e 55% delas apresentam possibilidades para o desenvolvimento e formação do aluno leitor crítico/emancipado, denotando, assim, mudanças essenciais à recomposição dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil. Cabe lembrar que o estudo de Marcuschi (2008) identificou questões com essa característica em apenas 10%.

Essa constatação permite-nos afirmar que a obra analisada demonstra maior preocupação em instigar o aluno a relacionar o conhecimento teórico gramatical com o literário, com o de mundo, bem como às suas experiências cotidianas, pelo enfraquecimento do número de questões que exigem do aluno/leitor mais o reconhecimento de aspectos formais relativos à classe gramatical, a sua classificação em funções sintáticas e semânticas. Tal apreensão suscita interrogar: em outras coleções de Língua Portuguesa, disponíveis e adotadas nas escolas de Educação Básica, em especial, de Ensino Médio, na atualidade, é possível identificar tal preocupação?

Sabe-se, no entanto, que a capacidade emancipadora que o livro didático possa ter está na dependência, em boa parte, da capacidade do professor de intervir na sua proposta e mobilizar os alunos na direção de uma leitura fundamentada na concepção interacional. Para desempenhar-se nesse sentido, é imprescindível que o docente tenha superado a condição de leitor codificador, pela apropriação crítica das estratégias e concepções teóricas de leitura e, desse modo, se qualifique para identificar as possibilidades e fragilidades das obras didáticas à sua disposição, em termos da contribuição que possam dar ao processo de formação do leitor autônomo e emancipado. Inclusive, que consiga reconhecer as armadilhas mercadológicas que os livros didáticos escondem e reduzem o professor à condição de usuário distribuidor, fiel seguidor da proposta neles contida.

Nesse sentido, reveste-se de importância pensar a formação docente (em particular, de Língua Portuguesa) inicial e continuada, que

objetive a superação da abordagem do livro didático como texto normativo, que predita ao professor e aluno todas as respostas.

Pelo exposto, um dos aspectos a merecer discussão fundamentada refere-se à forma como se dá o processo de escolha dos livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras, especialmente quanto aos critérios selecionados para sua adoção. São pertinentes, pois, a nosso ver, questionamentos, como estes: a escolha do livro centra-se no apelo estrutural e estético-visual? Nas facilidades apresentadas por suas orientações prescritivas, sistematização linear dos conteúdos, da fatura de questões resolvidas, entre outros? Ou mais, por seu contexto global, político e pedagógico, considerando seu potencial na formação do leitor crítico?

Essas questões merecem estar na pauta dos programas de formação de todos os professores e continuar merecendo o olhar diligente de projetos de pesquisa que se debruçam sobre essa temática. A propósito, considerando o limite do estudo realizado, pesquisas que busquem compreender o uso do livro didático de Língua Portuguesa e as intervenções dos professores, visando à formação do aluno leitor emancipado parece-nos relevante, especialmente em nosso contexto local e regional. Evidentemente, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que tem a observação participante como um de seus procedimentos básicos, seria a mais conveniente para cumprir tal desígnio.

Por fim, vale ressaltar que, a partir da pesquisa desenvolvida, passo a compreender com mais propriedade a importância de analisar criticamente as coleções didáticas disponíveis, para que possa fazer escolhas conscientes acerca do material que subsidiará a minha prática docente. Também, que tal análise não deve se restringir ao foro particular e voluntário do docente, mas que seja um propósito coletivo e sistemático dos professores e da escola.

Além disso, hoje, reconheço com mais propriedade que não há livro didático ideal a cobrir, em sua totalidade, as necessidades de aluno e professor, atinentes à leitura no enfoque interacional. Tal consciência me ofereceu subsídios para repensar minha *práxis*, no tocante ao modo de trabalhar as atividades de leitura, uma vez que, a partir do estudo realizado, consigo evidenciar com significação mais objetiva/efetiva a importância de problematizar e intervir nos textos e questões que o livro didático propõe.

Em suma, amparado nas concepções de linguagem estudadas, além da apropriação metodológica de análise, sinto-me mais competente no sentido de promover a leitura na perspectiva interacional, por meio

da qual o aluno terá maiores oportunidades na construção gradativa de sua emancipação como leitor, sabendo-se dos limites sociopolíticos e culturais para que tal processo se constitua de modo pleno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luciano T. **As atividades de compreensão no livro didático do ensino médio Português: linguagens**. (Dissertação de mestrado). 2010. Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I: Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **Exame nacional do ensino médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANTALICE, Lucicleide Maria. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar Educacional**. 2004, vol. 8, n.1, p. 105-106.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática. Volume 1: Ensino Médio.** 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

_____. **Português: linguagens.** Vol: 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens.** Vol: 2. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens.** Vol: 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

DEMO, Pedro. **Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

DIAS, Eliana. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. **Nupepe.** Uberlândia, p. 132-143, maio, 2010.

FERREIRA, Sandra P. A; DIAS, Maria G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre Gêneros Textuais e Construção de Sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** Pernambuco, v. 18, n. 3, p. 323-329, out. 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2008.

FUZA, Ângela F. et al. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, Mary A. **O aprendizado em leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAROCA, Priscila; SAVELI, Esméria L. Psicologia e alfabetização: Retratos de alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzato, 1996.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MAGNANI, Maria R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2000. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_martattihisttextal fbr.pdf>. Acesso em: 19 ago 2016.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OTA, Ivete A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PEREIRA, Francini B. **Estratégias de leitura para os gêneros textuais Mapa, Tabela e Artigo de divulgação científica**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, 2015.

PESSOA, Danielle A. **Articulação e progressão no ensino da leitura: uma proposta em coleção didática do ensino médio**. (Dissertação de mestrado). 2012. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

RODRIGUES, Bernadete B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan./jun. 2002.

RODRIGUES, Rômulo S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHEFFER, Ana Maria M. *et al.* **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2003.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes *et al.* **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em:

<www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acesso em: 20 ago 2016.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out, 1996.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO

ANEXO A – PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO CONTIDAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA

Tipo objetiva:	Volume 2	E - 2, 3 e 5
Volume 1	A - 1, 2 e 6	G - 7, 8 e 9
C - 2 e 9	B - 1, 2 e 3	Volume 2
D - 1	C - 4, 5, 6, 9, 10,	A - 3
E - 9	13, 14, 15 e 16	E - 1, 7 e 9
Volume 2	D - 1 e 2	G - 9
A - 1, 5 e 7	E - 2, 3, 4, 5 e 12	Volume 3
C - 1, 2, 7 e 8	G - 1, 2, 3, 4 e 14	A - 6 e 7
E - 6, 8, 13 e 14	Volume 3	E - 1 e 7
F - 3	1, 2, 3,	I - 3
G - 6, 7, 8 e 9	A - 2, 3 e 12	L - 3, 6, 12 e 15
Volume 3	E - 2, 3, 4 e 14	
A - 5 e 1	F - 2 e 3	
B - 1 e 3	G - 1, 2, 3,	
C - 1, 2 e 3	I - 12 e 13	
D - 1	L - 1, 2, 4, 14 e 16	
E - 5, 6, 8, 9, 13 e 15	Tipo global:	
F - 1	Volume 1	
H - 1, 2 e 3	B - 1 e 2	
I - 4, 5, 7, 8, 10 e 11	C - 1, 4 e 5	
J - 1, 2 e 3	D - 4	
K - 1, 2, e 3	E - 1 e 11	
L - 5 e 8	G - 2 e 4	
Tipo cópia:	Volume 2	
Volume 3	G - 5	
I - 3	Volume 3	
L - 7, 9, 10 e 11	A - 4 e 11	
Tipo inferencial:	B - 2	
Volume 1	D - 2	
A - 7, 8, 11 e 12	Tipo subjetiva:	
C - 3 e 8	Volume 1	
D - 2, 3, 5, 6 e 7	F - 2 e 3	
E - 4, 6 e 10	G - 11	
F - 1	Tipo metalinguística:	
G - 1, 3, 6, 5, 12, 13, 14	Volume 1:	
	A - 3, 4 e 9	