

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Renata Leite Nunes

Livro didático: A natureza das questões postas para interpretação do texto.

Pontes e Lacerda – MT

Julho / 2013

RENATA LEITE NUNES

Livro didático: A natureza das questões postas para interpretação do texto.

Monografia apresentada ao Departamento de Letras – Campus de Pontes e Lacerda – UNEMAT, sob orientação do prof. (Me) Joil Antonio da Silva, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em licenciatura em Letras.

Pontes e Lacerda – MT

Julho / 2013

Dedico este trabalho ao meu orientador Joil Antonio da Silva por ter me orientado e pela paciência que teve durante todo o trabalho. A minha família por ter me dado força para seguir em frente e alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado dons e tudo mais o suficiente para que eu pudesse chegar a este estagio.

Ao professor Joil Antonio da Silva por ter aceitado participar deste trabalho e pela oportunidade, orientação, incentivo e apoio.

A professora Ana Maria Macedo pelas indicações de pontos a serem melhorados.

Agradecimentos sinceros!

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
INTRODUÇÃO.....	8
1.0 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	9
1.1 Concepções de texto.....	9
2.0 CONSIDERAÇÕES SOBRE O EJA.....	11
3.0 LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS.....	11
4.0 O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO.....	12
5.0 A NÁLISE.....	13
6.0 A GUIA DE CONCLUSÃO.....	21
7.0 BIBLIOGRAFIA.....	23

RESUMO

Nossa pesquisa estruturou-se em torno da escolha de um livro didático a partir do qual algumas questões propostas causaram-nos inquietação. Contextualizar os seguintes tópicos: concepções de leitura e concepções de texto; considerações sobre o EJA; a leitura em livros didáticos e o texto literário no livro didático. Para a análise, foram traçados três objetivos: discutir se as propostas pedagógicas do livro didático do *pro jovem* estão dando oportunidades para o aluno refletir e opinar sobre o texto *Pela internet* (Gilberto Gil, 1996); fazer um levantamento dos aspectos discursivos abordados nas propostas pedagógicas do livro didático; avaliar em que medida os objetivos propostos pelo autor para o texto “Pela Internet” mantêm uma relação coesa com as questões propostas por esse mesmo autor para a interpretação da música. A partir deles estruturamos uma perspectiva que dá respaldo para uma análise apropriada do Livro Didático.

Palavras chaves: leitura, interpretação, livro didático.

ABSTRACT

Our research was structured around the choice of a textbook from which some proposed questions caused us trouble. Contextualize the following topics: concepts and conceptions of reading text; considerations EJA; reading in textbooks and literary text in the textbook. For the analysis, three objectives were defined: to discuss whether the pedagogical textbook pro young are providing opportunities for students to reflect and comment on the text *Through the Internet* (Gilberto Gil, 1996), to survey the discursive aspects addressed in the proposals teaching the textbook; assess to what extent the objectives proposed by the author for the text "by Internet" maintain a cohesive relationship with the questions proposed by this author for the interpretation of music. From structured them a perspective that gives support for a proper analysis of the Textbook.

Keywords: reading, interpreting, textbook.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as questões do livro didático de língua portuguesa para ver se estes estão dando oportunidade para o aluno refletir e agir criticamente diante de variadas situações discursivas. A análise funda-se pela necessidade de estabelecer um paradigma que vá ao encontro das propostas apresentadas nos PCN para o ensino de leitura e interpretação de texto.

O livro que tomamos como objeto de análise é a unidade formativa volume V do ano de 2009, ele é dividido em sete seções, cinco voltadas para cada área de formação básica sendo uma delas a de Língua Portuguesa, a sexta é para a Participação Cidadã e a última para o ensino de Informática.

O programa que adotou o livro é o EJA, este foi criado pelo governo para a inclusão de jovens e adultos na escola, é uma das formas de ensino público no Brasil que visa oferecer uma educação de qualidade para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na infância e que já estão em uma idade bem avançada, é lhes ofertado uma segunda chance de estudo, para se tornarem cidadãos de bem.

Escolhi trabalhar com o tema, porque a natureza das questões postas para interpretação de texto causou-me inquietação. Desde então surgiu o interesse em trabalhar com o material, analisando item por item para ver se os mesmos proporcionavam ao aluno momentos de reflexão frente ao texto.

Os tópicos deste trabalho serão apresentados da seguinte forma: concepções de leitura; concepções de texto; considerações sobre o EJA; leitura em livros didáticos; o texto literário no livro didático; análise e conclusão. Acreditamos que nossos objetivos vão proporcionar uma direção possível para dimensionar o trabalho em sala de aula a partir do livro didático.

1. CONCEPÇÕES DE LEITURA

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar e discutir algumas das concepções de leituras que estiveram e estão presentes na escola. Há de se notar que essas concepções sempre estão presentes no momento do Ensino-Aprendizagem de leitura ainda que o professor não tenha consciência ou domínio da teoria que subjaz a sua prática de ensino. Procuramos, então, entender essas concepções, suas filiações epistemológicas e suas implicações para se pensar a prática docente.

Para Kato (1985), os estudiosos das áreas de ciências da cognição e da inteligência artificial entendem leitura como processos de decodificação e deste entendimento resultam duas posições teóricas opostas: a primeira seria a hipótese *top-down* ou descendente e a segunda a hipótese *boton-up* ou ascendente. Para a autora, a primeira posição toma a leitura como dependente do leitor e a segunda como dependente do texto. A hipótese *top-down* toma o leitor como fonte única dos sentidos, e o texto serviria para confirmação das hipóteses, enquanto na *botom-up* a fonte do sentido é o texto e cabe ao leitor decifrar os sentidos já presentes ali.

Uma terceira noção de leitura é a que tem sido chamada de interacionista. Segundo essa visão haveria uma interação entre o leitor, texto e autor, sendo que o leitor mobilizaria seus conhecimentos de mundo relacionando-os a pistas presentes no texto e deste movimento se chegaria aos sentidos do texto. É dessa concepção que nos basearemos nas análises para este trabalho já que é a visão dominante nos documentos oficiais como os PCNs. No entanto, salientamos que nesta visão o ato de ler continua dependente dos conhecimentos prévios do leitor e do texto como autoridade portadora de significados por ele limitados, Coracini (1995, p. 13).

1.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO

As considerações sobre as concepções de leitura feitas acima implicam necessariamente em visões sobre o texto. A leitura vista como uma atividade de decodificação, na qual o leitor tem a tarefa de descobrir os significados das palavras,

posteriormente, a mensagem do texto toma o texto como “depósito ou repositório de significados” Kleiman (2010, p. 22). Para essa visão de leitura e texto, o leitor (aluno) é necessariamente passivo, tendo que concordar com as informações do texto, ainda que estas sejam incoerentes.

Para a concepção de leitura orientada pela psicologia cognitivista, o texto é tomado apenas como um confirmador de hipóteses formuladas pelo leitor. Segundo Coracini (1995, p. 14), “o bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para o seu uso [...]”.

Por fim, na leitura vista como um processo interativo os sujeitos são vistos como seres ativos, participantes do processo de construção de sentidos. O texto, neste caso, “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” Koch (2002, p. 17).

Visto desta forma, como processo interativo, os sentidos deixam de ser vistos como simples decodificação de mensagem ou como uma representação mental. Nas palavras de Koch (2002, p. 17) “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação textos-sujeito (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. Assim, o ato de ler é um processo abrangente e complexo, um processo de compreensão de mundo.

Shirley & Roxane, (2006, p.39-40), tomando a concepção interacionista da linguagem, falam sobre a competência que o aluno necessita desenvolver para se tornar um leitor proficiente:

“Para desenvolver essas capacidades, o aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva”. No contato com os textos, isso se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não-dito.

Para finalizar, nas palavras de Marcushi sobre leitura (2006, p. 64),

“(...) leitura não deve ser confundida com uma simples atividade extração de informações contidas na superfície textual. A leitura está associada à compreensão, entendida como “processo de construção de sentidos, produção de conhecimentos baseada em atividades inferências, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos

“pessoais no confronto com conhecimentos textuais” (Marcushi, B. *et alii*, 2002, p. 6). Portanto, ler é compreender, e compreender é um processo”.

A concepção sociointeracionista de leitura abrange um processo que envolve o leitor na produção de sentidos sobre o texto. Na medida em que for acontecendo à leitura este vai se deixando levar pelos seus pensamentos envolvidos com os sentidos que for produzindo sobre o texto. Assim conseguem se relacionarem, leitor e texto para que o conhecimento possa se expandir. De acordo com Marcushi (2006, p. 65),

“O ENEM atribui expressiva relevância à leitura, chegando mesmo a admitir que ‘a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola’” (INEP, 2001^a, p.14).

Entendemos, então, que os documentos oficiais preocupam-se com a leitura, mas salientam que o ensino dela não se dá só no campo da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas de ensino.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O EJA

O material escolhido para análise é um livro didático de Língua portuguesa do Pro-jovem Urbano (Unidade Formativa V), material adotado na escola Vale do Guaporé no ano de 2009. Os alunos que trabalharam com esse livro foram pessoas entre 18 a 50 anos de idade, as aulas eram ministradas por uma professora formada no curso de Letras da Unemat de Pontes e Lacerda em 2004. A mesma atuava na área da educação havia aproximadamente dez anos. As aulas aconteceram no período noturno. O livro foi adotado pela professora para trabalhar no programa do EJA.

O livro é dividido em sete seções: Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Participação Cidadã e Informática. Na parte em que apresentam o material didático, os autores dizem, sobre Língua Portuguesa, que o objetivo é retomar e reforçar habilidades e temas já vistos, além de associá-los a novos conhecimentos e capacidades. Logo em seguida, listam uma série de tópicos como

interpretação e produção de textos informativos e dissertativos, sem deixar de lado diversos tipos de textos, inclusive os literários, pontuam também alguns tópicos gramaticais, tudo isso sendo indispensável a comunicação no campo da tecnologia.

3. LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

A leitura tem sido incorporada aos manuais didáticos há algum tempo, mas com a publicação dos PCNS em 1997 passa a ser o principal trabalho nos livros de Língua Portuguesa com a incorporação de variados tipos de textos e com uma nova visão teórica e metodológica de tratamento de questões relacionadas aos diversos textos. Em alguns casos, ampliou-se demasiadamente a quantidade e a variação dos textos. Em outros avançou para a noção de gênero textual ou discursivo, propondo uma visão de leitura que levasse em conta as noções bakhtinianas de gênero.

Os tópicos e/ou exercícios gramaticais passaram em boa parte desses livros a um apêndice no final das unidades e vinculadas a um texto. Foi uma forma encontrada de contextualizar a gramática como sendo parte fundamental de construção textual, mas na maioria dos casos houve uma bricolagem de exercícios tradicionais com uma roupagem nova e ligada a um texto como pretexto para tais exercícios.

Há exceções e trabalhos realmente diferenciados em alguns casos, mas nosso objetivo aqui não é a análise dos livros, apenas nos referimos a esse contexto como um pano de fundo em que ocorre a análise que propomos para um exemplar destinado ao Programa Pro-jovem e que nos interessa enquanto material de análise.

4. O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

O texto literário como crônicas, contos, poemas e músicas estão bem presentes nos materiais didáticos, em alguns casos tratados como gêneros bakhtinianos, em outros como gêneros literários. A presença do texto literário em materiais didáticos deve ser vista de forma positiva sempre que estes textos forem explorados como literários e não apenas como um

texto apenas motivador de exercícios diversos. (MICHELETTI, et al 2001, p. 23) afirmam que:

“O texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social.”

Podemos dizer que, ao se tratar do Livro Guia de Estudo – Unidade Formativa V – Pro-jovem, a música se apresenta como uma modalidade de linguagem entre outras, ou seja, como instrumento de comunicação, na perspectiva dos PCN's. (BRASIL, 1998a). Embora o texto contenha especificidades, é tratado como objeto de ensino para compreensão da realidade social, sem, contudo, explorar suas especificidades literárias.

5. ANÁLISE

Nesta análise vamos discutir as propostas de compreensão e interpretação do texto, no livro didático de língua portuguesa. No primeiro momento, vamos falar sobre as propostas pedagógicas do livro didático do *Pro-jovem*, para pontuar em que medida elas proporcionam oportunidades para o aluno refletir, opinar e agir criticamente em relação ao texto *Pela internet* de Gilberto Gil, 1996.

Num segundo momento, será feito um levantamento dos aspectos discursivos abordados nas propostas pedagógicas do livro didático, para rever as potencialidades discursivas dos textos e se as habilidades de leitura propostas para os alunos é imprescindível para a formação de leitores que se posicionem diante de variadas situações discursivas com autenticidade. Avaliaremos também os objetivos propostos pelo autor do livro para trabalhar com o texto “*Pela Internet*,” se estes mantêm uma relação coesa com as questões propostas por esse mesmo autor para a interpretação da música.

Vamos rever as enumerações do autor do livro didático de Português, propostas para serem trabalhadas com o texto do primeiro capítulo. Iniciamos com a proposta de trabalho com a leitura, é selecionado um texto contendo a letra de uma música. Em seguida aponta as seções do LDP que são dedicadas ao trabalho da compreensão textual da seguinte forma (LDP 2009, p 83):

“Nós tópicos desta unidade, vamos reforçar as habilidades de leitura, compreensão e interpretação de texto em verso e em prosa, para isso esperamos que você faça leituras paralelas de livros e revistas. A leitura diária é um exercício necessário para o desenvolvimento do domínio do vocabulário e das estruturas sintáticas da língua, além de ser uma fonte inesgotável de prazer. Vamos também continuar refletindo sobre itens gramaticais para que você conheça melhor o funcionamento da linguagem”.

O texto que vamos analisar abre a seção informando o leitor sobre o que será trabalhado na unidade. Antes da apresentação do primeiro texto temos a unidade 1 com o título “Estamos Mergulhados na Informática.” Em seguida seguem-se as etapas: exercícios de leitura em VAMOS LER; exercícios de interpretação de texto em RELEITURA; Debates, conversas, trocas de idéias orais em VAMOS CONVERSAR.. Em seguida, temos duas atividades com perguntas objetivas, em que o aluno deve ou marcar um x na resposta ou preencher espaços com suas respostas sempre retiradas do texto. E por último, a atividade VAMOS ESCREVER.

Após essa apresentação de seções vem no livro o primeiro exercício de leitura acompanhado dos objetivos propostos para trabalhar o texto que são os seguintes: “Reforçar as habilidades de compreender e interpretar uma letra de música; observar como os elementos utilizados para construir o texto contribuem para transmitir e enfatizar idéias; analisar o uso do vocabulário das imagens, das rimas, das estruturas gramaticais” (LDP 2009, p.830). Os objetivos mantêm uma relação coesa com as questões propostas por esse mesmo autor para a interpretação da música, porém nas palavras de Marcushi (2003, p. 51), a natureza das questões sugere que compreender é apenas identificar conteúdos. Será através dessa sequência descritiva do livro que, iremos apresentar as etapas de elaboração da análise.

Vejamos então como estão sendo trabalhados os exercícios de interpretação de texto, se realmente trabalha com as habilidades propostas pelo autor do livro.

Para a leitura é selecionado o seguinte texto:

Pela internet

Letra e música: Gilberto Gil - 1996

Criar meu web site

Fazer minha home-page

Com quantos gigabytes

Se faz uma jangada

Um barco que veleje

Um barco que veleje

Que veleje nesse informar

Que aproveite a vazante da infomaré

Que leve um oriki do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar

Que aproveite a vazante da infomaré

Que leve meu e-mail até Calcutá

Depois de um hot-link

Num site de Helsinque

Para abastecer

Eu quero entrar na rede

Promover um debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut

Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut de acessar

O chefe da Mac Milícia de Milão

Um hacker mafioso acaba de soltar

Um vírus para atacar os programas no Japão

Eu quero entrar na rede para contatar

Os lares do Nepal, os bares do Gabão

Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular

Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar (LDP 2009, p. 83)

Após a leitura do texto é solicitado que o aluno releia o texto novamente, bem devagar, apreciando as palavras, tentando lembrar o ritmo da música para cantar com os colegas.

Ao término do primeiro exercício, o autor propõe como exercício de interpretação: “Debates, conversas, trocas de idéias orais” (LDP 2009, p, 81). Assim é feito o exercício de interpretação e compreensão de texto, através das propostas solicitadas pelo autor do LDP.

Marcushi esclarece sobre o problema da compreensão no contexto do LDP (2003, p. 51) “Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de sempre inserirem farta dose de exercícios nesse campo. Portanto o problema não é a ausência desse tipo de trabalho e sim a natureza dos mesmos”. Até então, percebemos nos exercícios propostos pelo autor do LDP que a natureza dos exercícios em grande parte pouco leva o aluno a opinar, refletir sobre e criticar o texto construindo sentido próprio.

Este exercício que vamos analisar a seguir faz a seguinte proposta ao aluno: “Comente com seus colegas a obra de Gilberto Gil. Cite outras músicas. Lembre-se que ele foi o Ministro da Cultura no governo Lula. Tente interpretar na conversa as ideias transmitidas pela letra da música” (LDP 2009, p. 84).

Mesmo que o autor sugira que se faça um trabalho de intertextualidade ao pedir que citem outras músicas, sugere, ao mesmo tempo, que se lembrem de que ele fora ministro da cultura no governo Lula. Perguntamos o que isso tem a ver com a interpretação e/ou compreensão do texto em questão. Em seguida pede para que na conversa tentem interpretar as idéias transmitidas pela letra da música. Neste ponto, todo o trabalho de construção de sentido pelo leitor é deixado de lado e passa-se a idéia de um sentido imanente, preso às palavras. Sentidos construídos ou dados não na interação, mas na feitura do texto como se o autor tivesse a possibilidade de dominar os sentidos pelo viés de sua construção lingüística.

Além disso, perde-se a oportunidade de diálogo que o texto mantém com outros textos como nas expressões: “Com quantos gigabytes / se faz uma jangada.” Ou “Que veleje nesse informar.” Lugares em que é possível ver intertextualidade com expressões do senso comum, com ditados populares ou com poemas de Clarice Lispector.

Os exercícios de múltipla escolha estão propostos como revisão da língua portuguesa, da seguinte forma:

Atividade 1

Responda:

Questão A

A) *Com o emprego de várias expressões em inglês o autor:*

- a) *() denuncia a descaracterização da língua portuguesa.*
- b) *() elogia o conhecimento de línguas estrangeiras.*
- c) *() enfatiza a popularização das ações pela Internet.*
- d) *() propõe a incorporação de termos estrangeiros na língua. (LDP 2009, p. 84*

Pensar nos exercícios com a proposta sugerida pelo autor nos parece um pouco confuso, porque a maneira de pensar em revisar a língua portuguesa não parece estar de acordo com a proposta do exercício, que sugere ao aluno escolher uma alternativa e marcar. O que percebemos é que há muitas palavras de origem estrangeira, e o objetivo do autor é observar como os elementos utilizados para construir o texto contribuem para transmitir e enfatizar idéias, as propostas parecem estar contraditórias. Além do que os exercícios são subjetivos, onde as respostas têm a ver com o texto de maneira superficial, no entanto a resposta fica por conta do aluno, mas o fato é que as questões não exigem reflexão do aluno, nenhum tipo de raciocínio crítico, o que exige é escolher uma alternativa e marcar.

Este talvez seja o grande problema desse tipo de questão, não ajuda no entendimento geral do texto e qualquer resposta pode ser de alguma forma defendida como certa o que é um problema, pois normalmente questões de múltipla escolha traz apenas uma resposta possível de acordo com o texto.

Questão B

A questão seguinte é de completar espaço vazio com um termo retirado do texto.

B) *Por meio da expressão “Um barco que veleje” o autor faz alusão ao termo_____que se usa para indicar que está na internet.*

Nesta atividade notamos que a mesma não proporciona oportunidade de reflexão ao aluno, já que ele não precisa pensar, nem mesmo reler o texto, a resposta já está dada e cabe ao discente apenas copiar a palavra. É uma questão perversa, pois simula trabalhar com a leitura do texto, mas o que consegue é fazer o aluno se sentir imbecilizado, tratado como alguém incapaz de pensar.

Questão C

C) Nas expressões “informar” e “infomaré” o autor criou palavras novas a partir de_____ que vem de informática ou de informação, adicionando a _____ e a_____.

A questão C também proporciona a resposta na pergunta, percebemos que é uma questão inadequada para trabalhar com a compreensão do texto. Porém trabalha com verbos que nada tem a ver com entender o texto. O que o aluno faz é deduzir que as palavras expostas vêm do verbo “informar”. É fato que as questões do livro didático sugeridas para compreensão falham em vários aspectos, como por exemplo, confundem compreensão com decodificação, e assim não conseguem atingir os objetivos propostos.

Questão D

D) O emprego de nomes de lugares distantes reforça a idéia de

- a) () turismo c) () globalização*
b) () viagens d) () pacificação

É indispensável comentar a questão “D”, sendo objetiva questiona sobre conteúdos inscritos no texto, numa atividade de decodificação, como nas demais, o aluno encontra facilmente a resposta sem esforço algum, o grau de dificuldade é mínimo, para não dizer zero, principalmente em se tratando de alunos adultos. .

Questão E

E) Tente traduzir os termos em inglês, explicando com suas próprias palavras, a partir de seus conhecimentos:

web site gigabytes micro hotlinke hacher

home-page disquete e-mail site vírus

Outra questão que não solicita nenhum raciocínio crítico do aluno é a questão de letra E, esta se concentra na idéia de tradução e conhecimentos prévios do aluno, a questão em geral tem a ver com o texto de maneira superficial, porém a resposta fica por conta do aluno bloqueando seu raciocínio, essas questões são as chamadas vale-tudo que aceitam qualquer tipo de resposta.

Questão F

A questão a seguir não oferece, em nenhum momento, uma proposta discursiva, a resposta encontra-se centrada nos itens a serem escolhidos. O aluno não tem o trabalho nem ao menos de voltar ao texto, o que faz é escolher uma alternativa e marcar. Essa é uma questão muito mal formulada, podemos classificá-la como objetiva, pois questionam os conteúdos que aparecem claramente no texto.

F) Ao empregar expressões provenientes da cultura afro-brasileira: um oriki (nome afetuoso) do meu velho orixá (entre os iorubás e nos ritos religiosos afro-brasileiros personificação divina das forças da natureza), o autor reforça a idéia de que:

- a) () A Internet acentua os preconceitos.*
- b) () A religião interfere no uso da Internet.*
- c) () Os afrodescendente precisam usar mais a Internet.*
- d) () A internet integra todas as culturas.*

ATIVIDADE 2

Temos, nesta seção, cinco questões que apresentamos a seguir:

Questão A

A) O texto foi produzido

- a) () em prosa
b) () em verso
- B) A finalidade do texto é
- a) () convidar c) () divertir
b) () esclarecer d) () denunciar
- C) Encontre pares e trios de palavras que constituem rimas:
- D) Encontre no texto exemplos evidentes de que ele foi estruturado em primeira pessoa.
- E) Ao citar o celular e o “videopôquer” o texto
- a) () enfatiza a presença constante da tecnologia no dia-a-dia.
b) () evidencia a necessidade de novas formas de comunicação.
c) () critica a atração dos adolescentes pelos jogos eletrônicos.
d) () denuncia a liberação de jogos de azar ilegais.

A questão A é desnecessária, apenas procura mostrar ao aluno uma diferença formal entre texto em prosa e verso sem que se discuta a razão dessa escolha. No caso em questão, por se tratar de uma poesia ou de uma letra de música, a escolha serve ao ritmo e as às rimas.

A questão B além de não oferecer, em nenhum momento, oportunidade para uma resposta reflexiva do aluno, traz mais uma vez o vale tudo, ou seja, qualquer resposta pode ser certa e acolhida pelo texto. É uma pergunta desnecessária. Como também a questão “E” que oferece opções de escolhas absurdas como as opções “c” e “d”, ou seja, ocupam um espaço desnecessário na composição daquilo que se espera de uma questão que leve o discente a ler, a pensar, a trabalhar com as diversas possibilidades de leitura de um texto.

A questão de letra “C” é sem sentido, pois não informa o lugar de onde serão retiradas as palavras que rimam e também não oferece nenhum tipo de compreensão e interpretação de texto, pelo contrário trabalha com rimas que nada tem a ver com a proposta sugerida pelo autor. No mesmo sentido segue a questão “D”, quando o aluno precisa apenas identificar os pronomes e verbos em primeira pessoa.

A última atividade sobre o texto é uma proposta de produção textual, chamada de “*VAMOS ESCREVER*” e traz o seguinte enunciado: “*Escreva uma narrativa contando suas experiências com a informática. Torne o texto engraçado explorando as situações de aprendizagem da computação em que tudo dá errado*”. (LDP 2009, p. 86)

O que chama a atenção na proposta é o fato de se estar trabalhando com um texto poético, uma música e o que pede como produção ser uma narrativa. Parece-nos um pouco deslocada a proposição. O que se percebe é que não há uma organização didática conseqüente, organizada, pensada como projeto ou como sequência, mas impera o improvisado, uma bricolagem de várias outras propostas presentes em diversos outros livros didáticos e de forma nefasta com as escolhas das piores propostas em um único lugar.

6. A GUISA DE CONCLUSÃO

Ao analisar as propostas para compreensão e interpretação do texto no livro didático de Língua Portuguesa “GUIA DE ESTUDO – PROJOVEM – UNIDADE FORMATIVA V” percebemos que pelo menos uma delas oferece um pouco de reflexão sobre o texto. A proposta “VAMOS CONVERSAR”, onde se oferece um momento para que o aluno exponha suas idéias acerca do assunto, levando-o a opinar e construir sentidos sobre o texto posto para interpretação.

Ao analisar os aspectos discursivos positivos e negativos abordados nas propostas pedagógicas do livro didático, percebemos que as potencialidades discursivas dos textos e as habilidades de leitura propostas para os alunos não contribuem para a formação de leitores que se posicionem diante de variadas situações discursivas com autenticidade.

Retomando MICHELETTI, *et al* (2001, p. 23) “todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social.” Podemos afirmar, depois da análise das questões propostas pelo Livro Didático em questão, que se perdeu todas as oportunidades para essa reflexão possível. Lembramos que os alunos dessa escola são alunos trabalhadores rurais que provavelmente não possuem computador e muito menos internet, o fato de serem trabalhadores rurais não justifica não terem acesso a internet isto não poderia ser previsto pelos autores, poderia se argumentar. Mas como não? Perguntamos nós. O livro não é para alunos de uma faixa etária mais avançada! Qual a dificuldade dessas pessoas ao lidar com as novas tecnologias, quais os benefícios se poderiam tirar caso essas ferramentas estivessem presentes em seu espaço social.

Ao deixar de lado o caráter literário do texto também se perde a noção de gênero, ou seja, o texto foi tratado não como um texto artístico, mas como um texto informativo do qual se poderia extrair exercícios estruturais repetitivos que nada acrescentam ao universo de conhecimento dos alunos.

Praticamente todas as questões que pediam para o aluno escolher uma opção estão permeadas de erro de construção, pois ou trazem opções absurdas ou trazem quaisquer

alternativas possíveis, criando mais confusão que possibilidades de leitura, de inferir significados, chegando ao ponto de imaginar um sujeito aluno imbecilizado.

Ao fazer do texto pretexto para tudo, interpretação, compreensão, exercícios gramaticais e produção de texto, acabou-se por não fazer nada bem feito. A proposta de produção é descontextualizada como são praticamente todas as questões relativas ao texto. Este é o livro que diz que quer proporcionar ao aluno momentos de reflexão e de crítica. Não conseguiu, é certo.

7. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Versão Digital. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? *In: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GRGOLETO, Marisa. A concepção de texto e de Leitura do Aluno de 1º e 2º Graus e o Desenvolvimento da Consciência da Consciência Crítica. *In: CORACINI, Maria José. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 13 ed, Campinas, SP: Pontes, 2010.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o ensino médio. *In: C. Bunzen & M. Mendonça (orgs.) Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola, 2006b, p. 57-82.

ROJO, Roxane; Helena Rodrigues; JURADO, Shirley. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?; do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas *In: BUNZEN, Clecio; Mendonça, Márcia. Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.