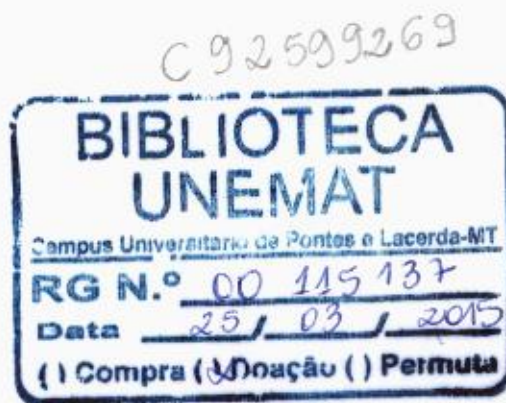


371.671:028
S 586 v.

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS DE PONTES E LACERDA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

MIRIAN ALVES DA SILVA

**INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO.**



PONTES E LACERDA – MT

DEZEMBRO 2014/2

MIRIAN ALVES DA SILVA

**INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao Departamento de Letras –
Campus Universitário de Pontes e
Lacerda – UNEMAT, sob orientação da
Profa.Ma. Marlene Flores de Souza, como
requisito parcial para a obtenção do título
de graduada em Licenciatura em Letras.

ESTE TRABALHO MONOGRÁFICO FOI DEFENDIDO E APROVADO PELA
SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:



Profa. Ma. Marlene Flores de Sousa (orientadora)



Profa. Me. Vanessa Fabiola (membro)



Prof. Me. Rogério Martins (membro)

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por sempre estar presente em minha vida, não apenas nos momentos felizes, mas principalmente nos mais difíceis.

Ao meu marido, Odeir Marquezam, amigo e companheiro de todas as horas, incentivando-me a lutar sempre, desistir nunca.

À Greice Kelly, minha querida filha, que tem me proporcionado muitos momentos de alegria e compreendido minhas ausências durante a trajetória.

Agradeço também meus pais Antonio e Olga, e a toda minha família que me apoiaram com muito carinho, não medindo esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Agradeço também a minha orientadora a profa. Ma. Marlene Flores de Souza pela dedicação e paciência que teve comigo durante a escrita desse trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Vanessa Fabíola e Rogério Martins os quais possibilitaram o enriquecimento deste trabalho, por meio de cada apontamento feito na primeira versão.

DEDICATÓRIA

Para Greice Kelly, razão da minha alegria,
que teve de conviver com minha
ausência, minha tensão, meu nervosismo
durante o período de realização do
trabalho.

“O mundo é um belo livro, mas com pouca utilidade para quem não sabe ler.”

(Carlo Goldoni).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se dá a relação que permeiam o texto/leitura no livro didático "Português-Linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – 6º ano, utilizado na Escola Estadual São José, na cidade de Pontes e Lacerda. Usamos autores que discutem a educação ao nos reportarmos ao Livro didático e aos PCNS (parâmetros curriculares nacionais). Para análise dos textos inscrevemo-nos em autores que discutem leitura e texto numa visão interacionista, bem como utilizamos algumas discussões da Análise do Discurso introduzida no Brasil por Eni Orlandi para fortalecer, principalmente, o conceito de múltiplos sentidos ao falar de texto/leitura. Através das análises percebemos que o ensino com a leitura precisa ser repensado, pois verificamos que as atividades propostas para as leituras, privam os alunos/leitores a interação de sentidos com texto, incapacitando-os de assumir um posicionamento crítico-reflexivo, as atividades apontam para uma leitura mecânica. Aos alunos, deve ser ofertada a oportunidade de se tornar sujeitos de leitura, não apenas decifradores do que o outro já percebeu no texto.

Palavras-chave: livro didático, Leitura/texto, interpretação, reflexão.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the relationship of that permeate the text / reading in the textbook "Portuguese" William Robert Cherry and Thereza Cochar Magalhães - 6th year, used in the State School San Jose in the city of Pontes e Lacerda. We use authors who discuss education we refer to the textbook and PCNS (national curriculum Parameters). For analysis of inscrevemo us in authors who discuss and reading texts in a text interactionist view and use some discussions of discourse analysis introduced in Brazil by Eni Orlandi to strengthen mainly the concept of multiple meanings when speaking of text / reading. Through the analysis we realized that teaching with reading needs to be reviewed because it found that the activities proposed for the readings, deprive students / readers to interact directions with text, disabling them to take a critical-reflective positioning, activities point for a mechanical reading. Students, the opportunity to become subjects of reading should be offered, not only crackers than the other already realized in the text.

Keywords: textbook, Reading / text, interpretation, reflection.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	12
3. O LD COMO PROTAGONISTA NOS PCNS.....	17
4. TEXTO-LEITURA: POSSIBILIDADES DE SENTIDOS.....	22
4.1 - Análise 1- texto/leitura.....	27
4.2- Análise 2- texto/leitura.....	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUÇÃO

O livro didático faz parte da história da escola há pelo menos dois séculos. E há muito tempo, vem sendo uma ferramenta constantemente utilizada nas escolas públicas do nosso país como pressuposto básico para o conhecimento. A origem do seu nome vem do latim *libru*, que se refere às cascas das árvores que antigamente se escrevia o chamado *líber*. Segundo a UNESCO, o livro é todo material impresso não periódico contendo pelo menos 48 páginas, excluindo a capa. Porém, o material descrito também leva o termo didático do grego *didaktikós*, que indica que ele serve para instruir, orientar e educar. Mas será que o livro didático tem servido para esses objetivos?

Pensando essa relação naturalizada do livro didático com o sujeito aluno, e em como essa relação pressupõe a produção do saber, desenvolveremos um estudo reflexivo, questionando as possibilidades de compreensão que ocorre entre as leituras/textos e as atividades de interpretação propostas no livro didático, bem como, uma busca sobre a história do livro didático e o olhar dos pcns na construção desse material, usaremos para análise algumas questões propostas no livro didático "Língua Portuguesa" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – 6º ano, utilizado na Escola Estadual São José, na cidade de Pontes e Lacerda.

Para nossa articulação teórica nos inscrevemos em autores que discutem a educação, principalmente quando nos reportamos ao Livro didático e aos PCNS (parâmetros curriculares nacionais), como também autores que discutem leitura e texto numa visão interacionista, bem como utilizamos algumas discussões da teoria da Análise do Discurso instaurada por Eni Orlandi para fortalecer, principalmente, o conceito de múltiplos sentidos ao falar de texto/leitura.

Nosso trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que no primeiro **a Trajetória do Livro didático**, faremos um sobrevoo no contexto histórico para compreender a inserção do livro didático no ensino nos últimos anos, além de explorar historicamente a postura adotada pelos estudiosos com referência à utilização do livro didático e como o governo trata atualmente, sobre estas questões, através da análise Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na seção **O LD como protagonista nos PCNs**, a reflexão será em torno do olhar que os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) dão ao LD e sua relação com a leitura, a escrita e a oralização. A partir da pesquisa teórica, observamos como mostrará nesta seção que, com a chegada dos PCNs, o livro didático passou a misturar uma série de teorias linguísticas e pedagógicas, além de criar novas questões a serem discutidas por toda comunidade escolar.

Na seção **Texto-leitura: possibilidades de sentidos** desse trabalho, recortamos para análise as partes de algumas unidades do LD em questão, denominadas **Estudo do texto**, com o objetivo de mostrar as possibilidades de leituras propostas nos textos destas unidades, contrapondo com as atividades de interpretação impostas no LD. Essa análise se destina também a refletir e despertar aos leitores desse trabalho a quão é importante uma discussão mais profunda pelos professores no momento da escolha do livro didático de Língua Portuguesa com focos nos textos que o mesmo traz. Os textos nos LD são o objeto de alargamento, ou não, das possibilidades de conhecimento e críticas que habilitam a construção do sujeito/aluno.

Muitas vezes o livro didático tem servido de manual para professores na falta de um planejamento escolar mais consistente. Através dos estágios curriculares, percebemos o quanto a educação às vezes parece ser norteadada pelos improvisos, muitos professores recorriam aos LD, sem nenhuma proposta de trabalho, apenas pediam para os alunos lerem um texto do LD e responderem as questões. Quando refletimos sobre a escola, percebemos que o papel da educação está muito além do de instruir, pois deveria proporcionar ao sujeito, a produção e alteração de significados e o desenvolvimento humano, além da formação para o trabalho. Desta forma, é indispensável o trabalho do professor em auxiliar a construção do conhecimento do aluno a partir dos seus conhecimentos prévios, sendo o livro didático apenas um dos instrumentos que facilitam esta aprendizagem.

2- TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Sabemos que o livro didático (LD) é um instrumento linguístico de ensino de ampla e generalizada utilização. Mesmo com as inúmeras mudanças ocorridas no contexto social, ele ainda possui grande importância na construção do conhecimento. Denise Witzel (2002), diz que ele surgiu em nosso país por meio de uma proposta na década de 30, período em que se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (Apud; FREITAS et al, 1993 p.12), direcionando para uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas. A partir daí, o LD se tornaria um instrumento de ensino conhecido até hoje e que deveria obedecer aos programas curriculares escolares. Segundo Witzel, esse termo, livro didático, foi denominado no Decreto-lei nº. 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2.

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndios escolares, livro escolar, livram de classe, manual, livro didático. (WITZEL, 2002, p.12)

O livro didático pode ser definido “como um produto cultural composto híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (FREITAS e RODRIGUES, 2007, p. 02).

De acordo com Carmagnani (2011) o LD não possui uma história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram ao longo dos anos não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais, ou seja, foram impostas e motivadas por interesses políticos. Neste contexto, a autora relata que as mudanças nem sempre buscaram atender às reais necessidades de uma escola que se pretendia tornar-se popular, a partir de 1930, mas atenderam as demandas de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas. Dentre os destaques da história do LD no Brasil, Carmagnani (2011, p. 47) enfatiza os seguintes:

a) A partir de 1930 - o compêndio nacional (LD) passa a ser produzido tendo em vista o encarecimento dos livros importados;

b) 1938 - Criação de uma comissão nacional do livro didático (CNLD) que tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática.

c) Década de 60 - Assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) que, dentre outros objetivos, possibilitaria a distribuição de milhões de LD no Brasil gratuitamente. Ressalta ainda que, os resultados desastrosos desses acordos são mencionados pelos 19 críticos da educação, que passaram a denunciar o controle americano nos vários níveis da escola brasileira. Vale lembrar que, muitos dos livros eram traduzidos para o português e os que eram produzidos no Brasil sofriam um controle rígido de conteúdo.

Outro ponto que deve ser destacado é a diferença entre a cultura brasileira e a americana, pois o que é bom para um país dentro do seu contexto cultural, étnico, ético e religioso, pode não ser para outro país, sobretudo, quando há grande diferença econômica entre os mesmos.

d) Início da década de 80 - Novas medidas governamentais acabaram por centralizar as medidas relativas ao ensino e, conseqüentemente, à seleção e distribuição de LD.

Em relação aos problemas advindos dessa centralização foram:

[...] distribuição inadequada de livros (desrespeito a prazos, quantidades etc.); lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos que selecionam os livros; autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha do LD. Mais recentemente, os efeitos dessa política foram sentidos quando boa parte dos livros indicados para utilização na escola pública foi considerada de má qualidade, com erros de conteúdo e outras inadequações que revelam, dentre outras coisas, a falta de rigor na elaboração e distribuição desse material. (CARMAGNANI, p. 47, 2011).

O espaço escolar é um grande incentivador da produção do LD no mundo, já que o mesmo é responsável por um percentual elevado de publicações. O LD atualmente está presente por toda parte e todo o mundo, por isso, é citado como "onipresente" e, quanto ao espaço escolar, é um peso considerável na economia editorial da produção dos LDs nesses dois últimos séculos.

Witzel (2002) caracteriza seu surgimento no Brasil na década de 30, como bem já falamos. Entretanto, seu surgimento, segundo estas mesmas autoras, se deu antes da invenção da imprensa no final do século XV. Por aí podemos entender seu peso histórico e o quanto ele se mantém participante até os dias atuais.

Assumindo o ponto de vista de Freitas e Rodrigues

Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos, e foi o surgimento da imprensa que alavancou a produção dos livros". A chegada dos variados tipos de livros, inclusive o LD, só foi possível em 1929 com a criação de um órgão específico, o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha por objetivo o de contribuir para a legitimização do livro didático nacional e, conseqüentemente auxiliar no aumento de sua produção. (2007, p.12)

Em 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática.

Criado no período do Estado Novo, num momento político autoritário, de grande turbulência, que visava garantir a Unidade/Identidade Nacional, era tarefa da comissão controlar a adoção dos livros, assim certificando que eles atendessem as finalidades de formação de um certo espírito de nacionalidade, "o que fez com que os critérios para a avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos" (WITZEL, 2002, p.12). Muito se questionou sobre a legitimidade dessa comissão, e a sua implementação esbarrou em uma série de questões que inviabilizavam o cumprimento de suas propostas.

Segundo Freitas e Rodrigues (2007), após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.

E foi assim, por um longo período, que “o problema do livro didático” continuou reclamando soluções e sempre sendo controlado pela política governamental. Em 1966 cria-se outra comissão, que recebera o nome de “o escândalo da COLTED”, criada pelo acordo do MEC/USAID (Governo brasileiro e o americano) (p. 13), que promulgou a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED); tinha como objetivo, segundo Witzel (2002), viabilizar aos estudantes cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, de forma gratuita, contribuindo ainda com a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Anos mais tarde o quadro do LD sofreria mais mudanças.

Consoante a Freitas e Rodrigues (2007), no ano de 1971 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) foi extinta e o convênio entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA) foi finalizado. O Instituto Nacional do Livro (INL) toma o espaço novamente e desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Outra mudança seria vista cinco anos depois, em 76, o INL também é extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do PLIDEF. A partir daí a compra de livros passou a ser feita com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (PNDE) e ajuda dos estados.

No ano de 1983, a FENAME é substituída pela criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Foi muito criticada e, conforme Freitas e Rodrigues (Apud: FREITAS g. et al 1989, p. 04), “dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros”. Nessa época, os professores ganham a liberdade de poder escolher o LD que consideravam adequados.

O LD deve ser visto como um recurso a mais para o professor ministrar suas aulas. Hoje em dia há uma grande variedade de livros didáticos disponíveis no mercado editorial que apresentam inúmeras linhas teóricas “(sejam linguísticas, culturais ou de ensino)”, assim como uma variedade de propósitos. No entanto, é preciso estar atento e considerar em que medida os materiais didáticos correspondem à realidade nacional, regional e local.

Então, sendo assim, segundo a OCEM, é bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam eles produzidos pelos professores ou quer sejam as próprias metodologias, todos esses pontos se apoiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos. Pois, como na maioria das vezes essas teorias que dão suporte às escolhas dos materiais, atuam silenciosamente; é de extrema importância que seja reconhecido o que está subjacente numa metodologia, de um manual, de um material didático para assim poder não apenas dialogar com esses pressupostos, mas obviamente para também não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais.

Do ponto de vista de Louis Althusser (1985) a Escola, enquanto aparelho ideológico do Estado sistematiza o ensino e exerce esta relação através da materialidade do Livro Didático, enquanto suporte pedagógico herdado do passado e que tende a atender aos interesses do mercado editorial, em que apesar das reedições, o velho se reconfigura.

Do ponto de vista de Freitas e Rodrigues (2007), o livro didático seria um produto cultural composto, híbrido, que se encontra, no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade, e ainda comentam quanto à importância do LD que: "No universo escolar atual, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central". Isso evidencia a função que desempenha o livro didático na formação dos alunos na sala de aula.

Defendemos que este instrumento linguístico deva estar em consonância com uma visão de língua, cultura e ensino coerente com o proposto pelas Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006). E assim sendo buscamos através desse histórico um auxílio para que nosso leitor compreenda a importância do livro didático na formação dos alunos.

Como se percebe o LD está presente e para muitos é o instrumento principal de trabalho, para outros o principal instrumento de pesquisa ou estudo e, quem sabe, a única fonte de conhecimento sistematizado, revelando a necessidade de se avaliar se o mesmo está sendo devidamente elaborado para atender as necessidades dos leitores (alunos) dos professores e educadores.

3- O LD COMO PROTAGONISTA NOS PCNS

Desde a Grécia Antiga, já existia a preocupação em se fazerem livros que auxiliassem na aprendizagem. Diferentemente de sua formatação atual, o LD era uma coletânea de textos retirados de clássicos que deveriam ser lidos em sala de aula. há muito tempo atrás, o ensino tradicional era pautado no professor e em suas técnicas de ensino. O livro didático ocupava o lugar de coadjuvante; era uma forma de não perder tempo com cópias, indo direto à transmissão dos conteúdos.

O professor tinha como responsabilidade o planejamento de suas aulas e o domínio dos conteúdos que seriam estudados. Este professor era membro da elite, assim como os seus alunos. Com a “democratização do ensino”, a carreira de professor passa a ser desvalorizada, entrando em cena um novo perfil de professor: o da classe popular.

Estas mudanças da classe social dos envolvidos na escola pública fizeram com que o professor fosse desvalorizado através dos baixos salários e de sua formação deficiente. Neste cenário, o LD assume outra finalidade: o protagonista do ensino aprendizagem.

O livro didático passa a direcionar o ensino, poupando o tempo para o planejamento das aulas, e assim o professor poderia ensinar em quantos colégios quisesse, a fim de manter um salário digno.

O governo brasileiro, ao verificar o grau de disparidade entre o ensino de diferentes regiões brasileiras, a falta de formação docente de qualidade e o uso do livro didático como referencial curricular, propõe que “é preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático [...]” (PCN LP pág. 55).

O livro didático, neste trecho citado, é visto como um material que, mesmo auxiliando na aprendizagem, não pode ser o único suporte pedagógico. A variedade de textos reais, no processo de aprendizagem, possibilita que o aluno interaja com diferentes linguagens, aumentando seu nível de letramento.

Neste caso, o professor pode catalogar alguns textos do dia a dia do aluno ou até mandá-los trazer de casa ensinando a analisá-los criticamente. Ainda mais, podem ser explorados outros gêneros textuais que não são tão

comumente utilizados pelo aluno, mas que podem ser objeto de interesse deles em estudá-los.

Aliás, a postura que os PCNs adotam em relação ao LD é “não cabe a este documento indicar quais deveriam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula [...]” (PCN de LP pág. 46). Assim, os PCNs são referenciais para a prática pedagógica, sugerindo como um determinado conteúdo pode ser trabalhado na sala de aula. Nele, estão contidos os objetivos gerais do ensino para todo o território nacional, e são dadas algumas orientações metodológicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma alternativa para a discussão do currículo mínimo nacional, e mostram quais são as teorias mais recentes em educação e como isso pode contribuir para a prática pedagógica, ajudando o professor a refletir sobre sua práxis. Além disso, é preciso vencer a concepção de currículo apenas como os conteúdos que serão postos ao longo do ano letivo. Na verdade, o currículo é tudo que acontece intencionalmente ou de forma sistematizada na escola.

Se o currículo é tomado como toda prática dentro da escola, os comportamentos, horários, espaços e conteúdos também são elementos curriculares. Além disso, os materiais utilizados na escola, como o livro didático, por exemplo, refletem a condição de agente que influencia e é influenciado pelo ambiente escolar. Nestas condições, quando os PCNs abordam o ensino da língua materna, fazem isso através de blocos divididos em linguagem oral – usos e formas; linguagem escritos-usos e formas e a análise e reflexão sobre a língua.

Estes blocos de conteúdos devem estar relacionados ao uso-reflexão da língua portuguesa, isto quer dizer que a linguagem pode ser estudada a partir do uso dos alunos, refletindo sobre aspectos da fala e escrita para aperfeiçoá-los e colocá-los em novas situações comunicativas.

Segundo Marcuschi (2005), existe na escola uma confusão entre linguagem e língua que é refletida no livro didático através de exercícios que privilegiam a memorização.

A linguagem é a capacidade inata do ser humano em se comunicar e organizar o pensamento, de forma a tomar consciência de sua temporalidade e raciocínio, já a língua refere-se a um fenômeno particular, histórico e também

social. Isto porque a forma com que as pessoas falam vai se constituindo, com o passar do tempo, na escolha por um determinado termo e não outro, no diálogo entre as pessoas. (Marcuschi, 2005).

No livro didático, a visão que se estabelece sobre a língua é a de que ela é um código que precisa ser desvendado e dominado, e por isso quase não é mencionado o papel da oralidade em nossa sociedade. Muitos ainda entendem a fala como espelho da escrita, e desse modo se o indivíduo souber a técnica da escrita estará apto a falar corretamente.

Geralmente, o lugar da oralidade é visto como o da informalidade, da gíria e do erro. Poucos são os que se dão conta de que existem várias modalidades da fala e que cada uma se adequa a uma determinada situação. O reflexo desta visão é que no livro didático estudar a língua materna parece tratar apenas de sua forma escrita, deixando de lado a oralidade.

Nos Parâmetros Nacionais Curriculares, a orientação dada quanto à oralidade é que “é preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da linguagem oral de forma cada vez mais competente”.

Isso significa que não basta deixar os alunos “conversando para que exercitem a fala, mas organizar situações didáticas em que se possam fazer um estudo sistematizado sobre a língua falada em situações mais formais e em sua variedade e riqueza”. (PCN, 1998)

Alguns livros que se pautam nos PCNs tentam colocar um pouco dessa teoria em seus conteúdos, porém as iniciativas têm se manifestado em sua maioria frágil por não apresentarem uma concepção mais organizada sobre a língua. “A relação entre a oralidade e escrita ainda ocupa um lugar menor no LD, isso quando a fala não é confundida com gírias e informalidade”. (ROJO, 2005)

Em muitos casos, a fala aparece no livro didático como linguagem coloquial que deve ser reescrita para a forma padrão, esquecendo-se que existe um contínuo de possibilidades entre a escrita e o registro oral. Constatase também o desrespeito pela variedade linguística apresentada de forma ainda discriminatória.

Muitas vezes as atividades ditas como de produção oral não passam de exercícios que prezam a oralização da escrita ou têm por finalidade um texto

escrito. A orientação dada pelos PCNs é que o docente trabalhe a questão oral de forma significativa, por exemplo, orientando sobre entonação ou linguagem corporal em atividades, como debates, simulações de programas de rádio, dramatizações e seminários, entre outros.

Em se tratando de conteúdos, o PCN divide a oralidade em dois segmentos: escuta e produção de textos orais. Para a escuta, é sugerido o estudo sistematizado da oralidade, abordando elementos, como gêneros discursivos, aspectos gramaticais e relação entre escrita e fala, assim como expressões faciais e gestos, entre outros.

No que se refere à produção de textos orais, a sugestão do PCN é que o aluno tenha acesso e possa participar de diferentes textos orais, desde a gravação da própria voz do aluno até a análise de algumas novelas, entrevistas ou debates televisivos em que possam ser estudadas as argumentações, hesitações próprias da fala e sua organização e diversidade.

De modo algum estas atividades devem enfatizar as diferenças entre a fala e a escrita, mas enfatizar suas relações no dia a dia do aluno de acordo com o grau de formalidade de uma situação e propor texto/ leitura que desenvolvem essas habilidades. Assim, existem situações que exigem um nível de formalidade de leitura e oralidade, como apresentação de seminários ou da escrita informal.

Reconhecer o aluno como sujeito social é valorizar as experiências que este indivíduo tem anterior à própria escola e ajudá-lo a criar hipóteses sobre o sistema alfabético da escrita e da leitura, possibilitar o aluno a ler o texto com sentidos múltiplos, isso dependerá de sua história de leitura. Nestas circunstâncias, a escola não pode fingir mais que a aula de português serve para explicar a língua como fenômeno neutro e externo ao aluno.

No modelo tradicional, a memorização das regras da gramática faria, ou se teria a ilusão, com que o aluno escrevesse bem textos que seriam ensaios para a vida fora da escola. O domínio da leitura e escrita se faz através de um processo ativo entre o indivíduo e o objeto do conhecimento, provocando o desenvolvimento do seu pensamento. Isso só é possível no contato com materiais diversos de leitura que incentivem o sujeito a questionar os objetivos e intencionalidades dos textos e a refletir sobre o funcionamento de sua língua materna.

Segundo os PCNs (1998), as situações didáticas devem ser propostas, tendo em vista reflexão dos recursos utilizados por um determinado autor para que fosse compreensível seu texto ou atingisse um determinado objetivo. O ensino não precisa mais estar voltado à categorização das palavras, como se tivesse um sentido único, e sim para os aspectos que estruturam um parágrafo.

No geral, o ensino precisa aliar a realidade imediata do aluno às práticas escritas que ele não conhece, de maneira a melhorar suas relações sociais. O PNLD (Plano nacional do livro didático) tem como um dos critérios de avaliação justamente a diversidade de textos no livro didático.

Ler e produzir diferentes gêneros textuais permite que o aluno adquira mais fluidez e autonomia nas práticas de leitura e escrita. É necessário que durante a vida do indivíduo, ele seja capaz de interpretar informações, transformando-as para seu próprio benefício, como, por exemplo, interpretar as demandas atuais e se qualificar para o mercado de trabalho.

Na maioria dos livros didáticos, existe a preocupação dos autores em fornecer materiais variados para estudo, porém a abordagem que se faz de maneira geral é deficiente. A interpretação do texto varia entre questões cujas respostas se encontram no próprio texto e que não exigem reflexão àquelas que podem ter uma infinidade de respostas, e por isso o professor não pode descobrir a dificuldade do aluno.

O livro didático assim como os PCNs são materiais que passam pelo controle do MEC, e por isso deveriam estar em sintonia. Porém, o que é visto é que a maioria dos LDs entende a fala enquanto oralização da escrita ou que ainda estão confusos quanto ao tratamento que a gramática deve receber na análise do texto.

De certa forma, estes equívocos ainda são tolerados no processo de avaliação do livro didático (PNLD), apresentando divergência com os textos que compõem os PCNs. A consequência disso é que o professor precisa ter uma base teórica sólida para intervir em sala de aula criticamente, buscando e analisando os interesses mercadológicos presentes no LD e as questões educacionais.

4 - TEXTO-LEITURA: POSSIBILIDADES DE SENTIDOS

A escola tem como um dos seus papéis principais, garantir aos educandos, o domínio de competências de escrita e leitura necessárias para sua participação autônoma na sociedade. Entendemos que ler é interpretar, relacionar textos e produzir sentidos – um ato de co-produção textual, através do processo de interação sujeito/linguagem, gerado pela leitura.

Outro papel da Escola é dar condições para que seus alunos utilizem as diferentes linguagens que a sociedade oferece e exige, neste contexto é fundamental o trabalho interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aluno deverá ampliar seus horizontes discursivos, multiplicando suas possibilidades de reconstrução e reelaboração de gênero mais complexos, que se manifestam na interação escolar através da oralidade nas diferentes práticas sociais específicas de distintas áreas do saber (temáticas), com contextos, interlocutores e finalidades variadas.

As escolas por meios de atividades extracurriculares e de desenvolvimento de projetos indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita devem proporcionar habilidades que possam ser construídas no dia-a-dia dos seus educandos, ampliando suas reflexões sobre leitura, não apenas no que diz respeito ao seu caráter técnico, mas no aspecto pedagógico. Neste sentido a leitura no espaço escolar passa a ser uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho e de produção de sentidos.

Ler é então, enxergar o que o texto diz e o que ele não diz, é saber que ele só se constitui significativamente na relação com os vários sentidos produzidos pelos múltiplos sujeitos-leitores e coautores dos discursos. Para Coracini (2001, p.143), ler:

Pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se, abrindo espaço para a heterogeneidade e para a subjetividade que vez por outra rompe a barreira porosa e opacificante das palavras e se deixa representar, de modo imprevisível, pela linguagem.

Nesse contexto, notamos que o sujeito leitor não é apenas um receptor de mensagens e totalmente passivo, mas é produtor de sentido. Ele pode atuar

sobre o enunciado e criar leituras diversificadas exatamente porque o leitor também é um sujeito sócio-histórico¹ Ele é capaz de estabelecer relações entre o texto e o contexto para compreender e interpretar a situação vivida através do contexto em que se insere e do conhecimento de mundo. De acordo com os PCNS (1998, p.41), "A leitura é processo através do qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto".

Na escola, existem interesses e necessidades diferenciados, que muitas vezes se chocam. Portanto, atuar em seu interior com equilíbrio não é tarefa fácil, mas é possível a todos. Mesmo porque não existem receitas sobre a melhor forma de leitura, pois a mesma depende das condições históricas e culturais de leitura em que cada aluno se encontra. Por isso o planejamento linguístico deve apresentar fatos de comunicação, de significado do dia-a-dia. Na visão de Edward Lopes (1976):

As formas de leituras são capazes de processar a produção da fala com os elementos extraídos da decifração e complementados com que a língua exige, o leitor decide se irá dizer em voz alta o que leu ou simplesmente passar aquela estrutura linguística para o seu intelecto. Em ambos os casos, o planejamento linguístico deve ser completo, apresentando relação natural entre o significante e o significado.

Assim para se considerar qualquer manifestação linguística é preciso que o escritor/leitor apresente as marcas da interação locutor/ouvinte. Seria preciso assim, investigar os inúmeros fatores determinantes dessa situação, entre os quais ressalta-se o da leitura estar além da sala de aula e dos livros didáticos.

As concepções sobre a leitura podem ser sintetizadas em: decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido ou pelo processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve composições sensoriais, emocionais, intelectuais, culturais, econômicos, sociais e política.

Segundo Orlandi, (1999) a leitura é condicionada pelo contexto, do lugar social dos interlocutores (os que falam e Lêem o texto), deixando assim claro que os sentidos deste, estarão determinados pela posição que os sujeitos

¹ Segundo análise do discurso. A criação de um texto se constitui na heterogeneidade e implica interpretação de outros dizeres; a interpretação é uma criação do autor e também do leitor. Ou seja, o leitor ao ler um texto pode dar a ele varias interpretação.

envolvidos ocupam. Como também, pode-se dizer que, os sentidos que fazem parte do texto, passam pelo que contém ali nele, mas também, passam pela relação com outros textos anteriormente vistos. Dessa forma a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de decodificar. Saber "ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente." (p. 11).

Estamos vivendo num mundo que está constantemente sofrendo mudanças rápidas, tudo é reavaliado, então, surge à necessidade de uma nova prática pedagógica que venha a atender com eficácia o novo. O papel do educador é desbravar caminhos, aguçar e administrar a própria curiosidade e a de seus alunos.

Para Kleimann (2002, p.07), "A aprendizagem na escola está fundamentada na leitura". Portanto a escola deve oferecer uma diversidade de textos e o professor por sua vez deve ser um bom leitor, proporcionando aos seus alunos um convívio estimulante com a leitura, permitindo através da leitura da palavra a ampliação da leitura de mundo.

Não podemos esquecer que um bom leitor é formado através de leituras diversificadas e prazerosas, onde seja possível aflorar prazeres, sentimentos, reflexões, emoções, expressar ideias e opiniões. A formação do bom leitor depende de novas metodologias, novos materiais e recursos em sala de aula, e isso implica em descartar práticas ultrapassadas que até o momento não tem resultados satisfatórios.

Para iniciarmos nossa análise, é preciso, primeiramente, mostrar como o livro, "Português Linguagens", de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2012) é estruturado. A coletânea apresenta textos com temas de gêneros diversificados. Os temas buscam estimular a curiosidade, e a imaginação favorecendo a construção da cidadania do aluno. De acordo com o Guia de PNLD, de 2011, as atividades de leitura nessa coleção "[...] colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, pois exploram diferentes estratégias cognitivas como formulação de hipóteses, sínteses e generalizações" (BRASIL.2010, p.111).

Os capítulos que compõem as unidades estão subdivididos nas seções: **Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com expressividade, a Língua em foco, de Olho na escrita.** Contudo, os capítulos não são

organizados em seções semelhantes – que seguem a mesma ordem – algumas delas são eliminadas e outras antecipadas.

A primeira seção **Estudo de texto** subdivide-se, em *Compreensão e interpretação*, *A linguagem do texto*, *Trocando ideias*. Essa forma de organização da seção contribui para uma discussão mais específica sobre o tema apresentado, ou seja, explora aspectos específicos em relação ao uso da língua, ao gênero, ao suporte, aos interlocutores ou à construção do texto.

A segunda seção **Produção de texto** propõe objetivar as informações exploradas durante a interpretação, é realizada uma análise mais profunda do texto, motivando os alunos a produzirem outro texto, originado das informações colhidas do primeiro exemplo.

A terceira seção **para escrever com expressividade** apresenta oportunidades para desenvolvimento de atividades escrita e da linguagem oral, motivando-os a reconhecer o discurso, linguagem e o sentido em cada texto.

Na seção **Língua em foco** há uma preocupação voltada para a reflexão dos fenômenos linguísticos que ocorrem na língua, percebemos que há uma preocupação por parte do autor em mostrar que a língua não é tomada como um sistema fechado e imutável, mas como um processo dinâmico de interação, dessa forma, os usos e efeitos de sentidos gerados pelas estruturas linguísticas são trabalhados com propriedade nessa sessão.

A seção **De olho na escrita** propõe que os alunos produzam e compreendem os aspectos formais do gênero, apresenta instruções sobre a variedade linguística a ser empregadas, regras de conduta, postura, entonação.

Além disso, todas as unidades são finalizadas, na seção **divirta-se e Intervalo**, o último, é especial, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe em um projeto que articula leitura, produção escrita e oralidade, finalizado essas atividades com produtos como: jornal, exposições, cartazes e cartilhas. O LD ainda concede aos alunos uma página denominada **Fique Ligado! Pesquise!** que oferece sugestões de leituras, filmes, músicas e vários endereços de sites e fontes de pesquisa em que os alunos são conduzidos a lerem obras de autores renomados, a assistirem filmes, românticos, dramáticos, e ainda poderão pesquisar em sites ou dicionários para aumentar sua criatividade e senso crítico em meio à sociedade.

Diante da coleção analisada percebemos que a seção do LD *Estudo de Texto* é a que mais favorece o trabalho com a leitura e interpretação de texto. Sendo assim delimitamos nosso foco de análise na sessão **Estudo do Texto**, que trabalha com a leitura de "*compreensão e interpretação*" devido ao caráter de pesquisa que propomos desenvolver.

Como já foi colocado antes nesse trabalho, compreendemos que os Livros Didáticos (LD) foram e são um importante instrumento de utilização pelos educadores em suas rotinas, um dos aliados na evolução do conhecimento, no entanto, esse instrumento precisa ser conduzido com olhares inovadores, não pode ser um instrumento de aprendizagem que se fecha em si mesmo, é necessário que através dele seja oportunizado aos alunos a multiplicidades de sentidos que o texto nele traz.

Ao analisar como é feita a abordagem para o ensino de língua, focamos principalmente em um ponto do livro escolhido que trata sobre a "*compreensão e interpretação*" por ser a parte que efetivamente se propõe a desenvolver um trabalho com a leitura dos textos, respectivamente, de modo escrito e oralmente. Antes de dar inícios as análises é necessário esclarecer que não temos como intenção apresentar receitas de como deve ser atividades de leitura proposta nos LD, mas sim, acreditarmos que a discussão proposta neste texto possa contribuir para um novo olhar, para o trabalho dos educadores.

Ao tomar como objeto de análise algumas questões referentes à compreensão e interpretação de alguns textos no livro didático, com objetivo de verificar as possibilidades de leitura, através das atividades de interpretação impostas no LD, uma das inquietações que nos levou a pesquisa foi, até que ponto uma leitura crítica contribui para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo? Os textos nos LD são o objeto de alargamento ou não das possibilidades de conhecimento e críticas que habilitam a construção do sujeito/ aluno? Então, qual a contribuição das atividades de leitura propostas nos LD para a formação do aluno-leitor crítico? Para isso recortamos dois (2) textos do livro didático para analisar as proposta de leitura e refletir sobre o tipo de leitor que se pretende formar.

4.1- Análise 1 - texto/leitura

O primeiro texto que nos dedicamos a análise trata-se de um conto de fadas intitulado: **Senhora Holle-** dos Irmãos Grimm", presente no capítulo 1, "Era uma vez", unidade 1 " No mundo da fantasia". Nesse primeiro texto do LD, percebemos que o autor tenta instigar a fantasia, familiarizar o aluno a discurso moralista do "bem e do mal", do "certo e do errado"

Antes da leitura do conto propriamente dita "Senhora Holle" (anexo) percebemos que há uma preocupação por partes dos autores do livro em apresentar o tema usando se da estratégia de leitura pra chamar a atenção dos leitores assim antecipando o que pode vir ser o conto e dessa forma deixando o seu posicionamento critico diante da historia. Isso acontece em todos os capítulos das unidades. De acordo com Solé (1998) o uso dessas estratégias de leitura no ensino poderá contribuir para o desenvolvimento da leitura. Este que vamos analisar especificamente inicia-se com o seguinte comentário dos autores do livro:

"era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem historia. E história povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca; são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou do avo, nos livros, nas historias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema. (CEREJA: MAGALHÃES, 2012, v.6, p.12)

Notamos que essa reflexão proposta pelos autores do livro serve como direção para a leitura do texto. Visto que esta é uma das estratégias para desenvolver a habilidade de leitura e que facilitarão a compreensão dos alunos sobre o texto.

Por outro lado questionamos, será que não seria uma primeira estratégia, em mostrar a funcionalidade da leitura? Conduz a questionar se não seria essa uma estratégia de leitura previsível, que conduz o leitor a uma leitura já com os sentidos postos?. Acreditamos sim que há leituras previstas para um texto, embora não absoluta, quando o autor diz "não morre nunca, são contadas de gerações em gerações", vemos a previsibilidade, no entanto, são sempre possíveis novas leituras, a moralidade entre o bem e o mal, o certo e

errado" dependerá da história de leitura do leitor². Para Orlandi (1999) a escola ao mesmo tempo que propõe um texto crítico, fixa um sentido legitimado, nesse caso o LD é um instrumento de legitimação.

O conto é a história de uma viúva com duas filhas, uma bonita e trabalhadora e a outra feia e preguiçosa. A viúva gostava mais desta última, que era sua filha legítima. Por isso, a viúva obrigava a enteada a fazer todas as tarefas da casa. Esse conto é bem conhecido entre as crianças, pois é bem parecido com o conto da cinderela, onde mostra que as personagens eram tratadas de maneira diferentes, onde uma das filhas era discriminada, como pode ser acompanhado no texto logo mais abaixo.

Para adentrarmos no estudo acerca das atividades de leitura, *Senhora Holle*. Seleccionamos para nossa análise todas as questões de compreensão e interpretação do conto, e ao analisarmos percebemos que a leitura em algumas questões não explora muito a capacidade de reflexão do aluno, os autores trazem atividades com as respostas que são óbvias, não exigindo qualquer esforço de leitura, por parte dos leitores, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto. Vejamos como se apresentam as questões de interpretação referente ao texto:

Era uma vez

"Era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

1 Assista ao vídeo *Conto maravilhoso oral*, a fim de observar os recursos de expressão oral utilizados por um contador de histórias profissional.

Senhora Holle

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse, sem misericórdia:

— Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num belíssimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

— Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

— Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras! [:-)]



² História de leitura do leitor é um conceito da teoria da Análise do discurso, neste contexto vista por Eni Orlandi, em discurso e leitura, 1999.

1) No 1º parágrafo do texto, o narrador faz a apresentação e a caracterização das personagens.

- a) como é a caracterizada a filha legítima?
- b) e a filha adotiva?

2) Ao contar uma história, o narrador pode expressar diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. No conto lido, o narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas? **Comprove sua resposta com palavra do 1º parágrafo.**

3) Ao cair no poço em busca do fuso, a protagonista adentra um mundo mágico, especial.

- a) Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido?
- b) O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina?

4) A protagonista passa a trabalhar com a Senhora Holle.

[...]

c) Das características a seguir, quais a personagem revela ter durante esse período? Anote em seu caderno.

- | | | |
|---------------|-------------|-----------|
| *Dedicação | *humildade | *gratidão |
| *persistência | *arrogância | *orgulho |

5) Observe estas duas frases do texto:

"Preciso retornar para junto dos meus"

"por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã".

a) A primeira frase é dita pela protagonista a Senhora Holle. O que essa frase mostra sobre os sentimentos da menina?

b) O que a segunda frase mostra sobre os sentimentos da mãe e da irmã?

6) compare o comportamento das duas irmãs na casa da Senhora Holle.

- a) O que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter?
- b) essas atitudes confirmam a opinião do narrador a respeito das personagens expressa no 1º parágrafo?

7) os contos maravilhoso geralmente transmitem ensinamentos as crianças e adultos. Que ensinamento o conto lido transmite?

Notamos que a proposta do trabalho com a leitura se baseia em atividades cognitivas, consideradas como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo inscrito no texto objetivamente. A atividade é realizada por meio de perguntas que seguem a ordem nas quais as informações são apresentadas no texto.

A proposta apresentada, as questões 1, exigem apenas que o aluno busque no texto a localização de informação que estão objetivamente de forma explícita, inscrita no texto. As duas primeiras perguntas podem ser facilmente retiradas do texto, sem maiores reflexões, pois são de decodificação,

possibilitando ao aluno sua procura e identificação na superfície textual. Por exemplo, na questão 1.a) pede que o aluno identifique como é caracterizada a filha legítima, basta o aluno extrair do texto as palavras **"feia e preguiçosa"**. Na segunda. 1b basta responder **"bonita, trabalhadeira, bondosa, dedicada"**.

Pensando em possibilidades de leituras para um texto, no mínimo as leituras desse texto proporcionariam a oportunidade para que os alunos discutissem a desigualdade, moral entre outros conceitos, mas a partir do seu lugar de leitor da sua historicidade de leitura³, enquanto sujeito constituído de saberes vários, de instituições diferentes, questionando inclusive a relação entre o bem o mal. No entanto teríamos se assim fossem realizadas, múltiplas leituras⁴ que trariam reflexão sobre o mesmo assunto, para isso cabe o papel do professor mediador da leitura, promover situações que leve o aluno a essa reflexão, onde possibilitasse o aluno a compreender as diversas formas de sentido em diferentes esferas de comunicação social, esse seria um dos momentos propício para que o aluno refletisse criticamente sobre a relação com o saber. Já que a leitura a partir dos questionamentos sugeridos pelos exercícios 1 são bem objetivas.

Segundo Silva (2002), a leitura não se resume apenas em decodificar os sinais, ela é muito mais que isso, ler um texto é uma atividade que consiste em compreendê-lo, interpretá-lo. Ainda segundo o autor "a leitura não deve ser confundida como decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes estímulos escritos pré - elaborados" (p.96), dessa forma estaria apenas matando o leitor e tornando-o reproduzidor de mensagens não significativas e irrelevantes.

Já na questão 2 o autor parece abrir uma brecha para que o aluno reflita e se posiciona sobre o texto. Mas se nos atentamos a como essa brecha é construída, notamos que ao mesmo tempo em que o aluno é questionado a refletir fica possibilitado a dizer de um determinado lugar, quando autor faz o seguinte questionamento: *Ao contar uma história, o narrador pode expressar*

³ Segundo Orlandi (1999) Historicidade de leitura é quando "O sujeito/leitor produz uma leitura a partir de sua posição, do seu lugar de interpretar"

⁴ Eni Orlandi em Discurso e leitura, (1999) traz os conceitos de múltiplas leituras como sendo as várias leituras para um mesmo texto.

diretamente suas opiniões sobre os fatos e sobre as personagens, ou pode se manter neutro. O narrador mostra ter mais simpatia por uma das meninas, Comprove sua resposta com palavra do 1º parágrafo.

Notamos em um primeiro momento para o aluno responder essa questão, ele precisa buscar em seu conhecimento prévio acerca da função de um narrador, bem como o papel que esta exercendo dentro do conto, dessa forma o aluno estaria refletindo e elaborando um novo conhecimento, Porém nessa mesma pergunta o autor do livro LD coloca que as resposta podem ser as dos alunos, mas a significação dessas palavras, o lugar de onde se fala, precisa concordar com o que fora explorado no primeiro parágrafo. Percebemos que esses tipos de atividade proporcionada pelos autores acabam não dando espaço para que o aluno busque outros significados, outros sentidos, assim, ficando preso ao texto.

Entendemos que para que seja aberta nova oportunidade de interpretações, o professor devera convocar as hipóteses dos alunos para a discussão sobre o texto. Assinalamos o pensamento de Kleiman (2004), segundo o qual quanto mais expectativas o aluno cria, quanto mais ele tenta prever o desfecho do texto, maior é a contribuição da leitura para sua formação. Segundo as palavras da autora:

[...] ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão. (KLEIMAN, 2004, p. 151).

Nas questões 3 e 4, o encaminhamento para a leitura/texto, segue os mesmos princípios da questão 1, não sugerindo ao leitor/aluno uma possibilidade de alargamento da leitura⁵, continuam com perguntas mecânicas em que as respostas estão no explícito no texto, o leitor/aluno precisa somente retornar ao texto-base e observar quais as reações que a protagonista tem. Ao ler o texto-base é possível verificar que as respostas da 3a e 3b estão

⁵ O conceito de alargamento de leitura discutido por Eni Orlandi, em *Discurso e leitura* (1999), é saber que não há um único sentido, mas que o sentido pode ser outro. Um texto precisa proporcionar ao leitor possibilidade de novas leituras.

mais precisamente no quinto e sexto parágrafo, quando é perguntado ***Que reação ela tem quando os pães e as maçãs lhe fazem um pedido?*** Basta o aluno dizer que ***ela dispôs a ajudá-lo*** e na segunda opção ***O que esses gestos revelam sobre o caráter e os sentimentos da menina?*** O aluno poderá retirar do texto que ela era ***bondosa, gentil e solidaria***.

Para que se dê ao aluno/leitor a oportunidade de leituras múltiplas de um texto, o professor precisará mediar essas atividades e libertá-las do foco único e previsível das respostas prontas, trazidas no LD. Dessa maneira cabe ele, professor, fazer com que as atividades de leitura proporcionem ao aluno habilidades para atuar como sujeito participativo, construtor de significado daquilo que lê. Instigá-lo ao pensamento crítico, no caso, desse conto em análise com questões que, verbalizariam os pontos de vista sobre o assunto, assim, estariam ajudando-os a seguir o percurso que o levará ao sentido do texto que, segundo Koch (2008, p11) "O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação, a leitura é, pois uma atividade interativa e altamente complexa de produção de sentidos."

Para Silva (2002) não basta apenas decodificar os símbolos linguísticos, é preciso que o leitor assuma o modo da compreensão, de modo a portar-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. E para que seja um leitor crítico formadores de opiniões, cabe à escola desenvolver leitores que não apenas decodifiquem letras por letras, mas que leiam e compreenda através de suas leituras a vida, o mundo.

No exercício 4, a pergunta é caracterizada como múltipla escolha, com isso faz com que o aluno, para responder, apenas deverá fazer breve leitura para identificar a resposta e marcar a opção correta. Pela análise dessa questão, percebemos que o aluno não teria dificuldade em responder, visto que na questão anterior o aluno já teria identificado a caracterização e os sentimentos da personagem.

No entanto, o que se nota que esse tipo de questões restringe o aluno a uma determinada interpretação. Na verdade, ele apenas buscará reconhecer no texto as informações que são pertinentes à resposta "correta" para a questão. Koch (2008, p. 11) nos confere a medida do problema de uma questão semelhante a esta ao afirmar que "[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento linguístico, uma vez que o texto não é

simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” Podemos dizer o que são exigido do aluno nessas questões é apenas decodificação, reconhecimento de partes da estrutura textual que forneçam as informações que respondam ao questionamento.

A atividade proposta na questão 5 repete em seu enunciado um trecho do texto original, que ao primeiro momento, parece ser trabalhado contextualizado de reflexão. Nesse enunciado suscita do leitor o engajamento de um conhecimento sobre os sentimentos das personagens e de um julgamento sobre o texto. O aluno deve refletir sobre o que levou a menina a sentir saudade em retornar para sua casa, apesar dela ser maltratada pela madrasta, nessa questão há uma possibilidade de alargamento de leitura, pois esse tipo de condução enunciativa pode levar o leitor/aluno a construir o significado do texto, pois sai do nível literal do texto, o leitor se depara com o momento da utilização de sua competência crítica.

Segundo Silva (1998), a leitura só se torna válida quando o texto proporciona ao leitor uma mudança de contexto, ou seja, o leitor entra no contexto do texto lido, assim esse texto proporciona uma maior compreensão do lugar do sujeito-leitor. Ainda acrescenta que a leitura crítica é uma habilidade de suma importância na vida do ser humano, através desse ato que o indivíduo compreende o mundo e a, compreender o outro, pois:

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser leitor. Assim este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser no mundo, dirigido ao outro. (p. 81),

A questão 6 organiza-se em duas subperguntas. A primeira questiona o aluno sobre **“o que as atitudes da filha legítima revelam sobre seu caráter”?** Nesta questão parece promover a reflexão e oportunizam o posicionamento crítico do leitor. Pois o aluno precisa refletir sobre o comportamento de cada uma das filhas antes de responder, mais em seguida na subpergunta 6 b são desconstruídos por resposta estabelecida no primeiro parágrafo. Assim sendo há uma limitação do aluno em posicionar-se, diante da

pergunta, pois a maneira como esta exposta leva o aluno a presumir que há uma resposta pronta, assim sua participação fica limitada pelo posicionamento do autor do livro didático. Apenas são lhe permitido fazer uma inferência ou uma retomada do texto sobre o assunto.

Na questão 7 tende para um espaço que estabelece especificamente trabalhar com a finalidade do conto, quando é questionado, sobre as finalidades de um conto maravilhoso, **os contos maravilhoso geralmente transmitem ensinamentos as crianças e adultos “que ensinamento o conto lido transmite?”** em um primeiro momento parece levar o aluno a uma reflexão, porem não se abre a possibilidade para a produção do saber do aluno, pois a moral já está dada no texto. Ou seja, o trabalhador será recompensado e o preguiçoso punido.

Assim, para que o aluno assuma sua autoria nas questões ele não pode ficar preso a uma regra de interpretação, como vem pedindo na maioria dos exercícios de compreensão e interpretação, mas ele precisa de espaço para se constituir e se mostrar como autor. Neste caso, o sujeito não vai se significar só fazendo um amontoado de ideias prontas.

Passando para uma próxima análise o segundo texto é do gênero história em quadrinho (HQ) que está inserida no capítulo 1 da unidade 2 (coisa de criança). Escolhemos esse texto para analisar porque ele contempla a linguagem verbal e linguagem não verbal, tendo em vista que essa mistura de linguagem deixa a história mais atraente e comunicativa. Como pode ser acompanhado abaixo:

Coisa de criança

Leia esta história em quadrinhos



A HQ que selecionamos para análise traz a história de uma garotinha chamada Nina que ao ganhar um peixinho de aquário transfere para ele todo o seu amor, fazendo dele o seu bichinho de estimação.

Nesta HQ observamos que o fundamento da leitura está em o aluno compreender e refletir acerca da importância de cuidar bem dos bichos de estimação, ou seja, uma leitura que estimula a moral do texto, isso não significa uma reflexão negativa, mas quais as outras possibilidades de leituras, quais as outras reflexões que poderão surgir a partir do tema?

Em um primeiro olhar, notamos que o texto parece subsidiar uma proposta interessante de atividade voltada para a produção de leitura e interpretação, uma vez que trabalha com gênero histórias em quadrinhos, um gênero bastante estimulado pelas novas tecnologias, dessa forma o uso das estratégias de leitura por meio desses gêneros é tido como importante ferramenta pedagógica no ensino aprendizagem, por oferece aos alunos oportunidade de interação com as diferentes formas de linguagem e com os múltiplos sentidos, inscritos na leitura do texto.

No entanto há que se pensar na exploração desses textos, pelo livro didático, de modo que possam contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento do sujeito-leitor. Para ver como estão funcionando as propostas de leitura destacamos algumas questões e verificamos que a maioria contribui para uma leitura mecânica e parafrástica⁶.

1 um fato novo mudou o comportamento de nina.

- a) O que aconteceu de novo?
- b) Como ela se sente em relação a essa "novidade"?
- c) O que ela deixa de fazer por causa desse fato novo?

2. Nas relações com outras pessoas, podemos ter diferentes papéis; de amigo (a), de confidente, de namorado (a), de marido (mulher), etc. veja algumas falas de nina sobre Floris:

- "Eu conto para ele todos os meus segredos!"
- "Nós vamos ficar juntos para sempre..."
- "No meu casamento vou querer entrar na igreja com o..."

- a) Que papel a menina atribui ao peixe nessas falas?
- b) Que papel, na realidade, um peixe de aquário normalmente tem?

⁶ Leitura parafrástica segundo Eni Orlandi (1999) são aquela que se caracteriza pelo reconhecimento, ou seja, reprodução do sentido dada pelo autor.

- 3 a mãe diz a nina que, quando ela casar, o peixe já "terá partido".
- O que a mãe realmente quis dizer?
 - Na sua opinião porque ela não disse isso diretamente?
4. Para consolar a menina, a mãe usa um argumento: quando o peixinho "partir", elas comprarão outro "mais bonito ainda".
- Porque a reação da menina surpreende?
 - Você acha que a mãe exagerou na dose do argumento?
5. Das características infantis a seguir, qual predomina no comportamento de nina? Escreva em seu caderno.
- ingenuidade
 - afetividade
 - fantasia
 - curiosidade
 - teimosia
 - humor

Ao analisar como está sendo trabalhado o momento da compreensão e interpretação da HQ, percebemos que nem todos os questionários levam o enriquecimento e a competência interpretativa do leitor. Observamos que os exercícios que compõem a questão 1 e 2 que é dividida em letras a, b e c são perguntas objetivas que leva o leitor direto para dentro do texto. Não dando oportunidade para outras leituras, uma vez que o leitor reconhece e identifica no contexto da história o que aconteceu no comportamento das personagens, consegue responder de forma "espontânea" as perguntas. Pois em uma leitura rápida percebe que as questões estão ali explícitas, de forma objetiva para o leitor.

Como por exemplo, na questão 1.a, pede ao leitor para dizer "o que aconteceu de novo na vida de nina"? Para responder a essa pergunta o aluno necessita apenas retornar ao texto-base e ir identificando e transcrevendo o que foi que aconteceu. Uma vez que a resposta para essa pergunta encontra-se explicitada na superfície do texto. E só caberia o aluno responder que foi devido ela ter ganhado um peixinho.

Na concepção kleiman (2008) Este tipo de leitura, é considerada como Sendo uma leitura mecânica, que se realizam fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, E ainda resalta que quando o leitor aceita o texto como algo acabado, seu papel social esvazia-se, pois não está utilizando seu direito de interlocutor. Dessa forma entendemos que não se forma bons leitores oferecendo leitura empobrecida, pois como percebe as questões de

compreensão nesses exercícios não possibilitam aos leitores a reflexão, ficando assim mais na superficialidade do texto e dessa forma eliminando a interação do sujeito/leitor e texto.

Pois conforme Eni Orlandi (1999) um o texto não pode estar está fechado em si, mas aberto a múltiplas possibilidades de sentido. Neste texto especificamente, Seria interessante, chamar atenção para os detalhes postos no desenho que ilustra a cena, Como, por exemplo, O que foi revelado pela imagem que o texto apontou? Que indica a expressão do rosto das personagens? Que isso significa? Tais aspectos sequer são mencionados nos exercícios proposto para a leitura.

Pensado na exploração da imagem, pode-se dizer que esta sendo usada no sentido estritamente ilustrativo, como um pretexto, para inserção do texto escrito que acompanha, Em outras palavras, o texto visual em que a maior parte da mensagem é expressa ou entendida a partir da imagem, parece não ser considerado como um texto a ser lido, servindo apenas para ilustrar o conteúdo que se quer que o aluno apreenda. Dessa forma seria interessante explorar do aluno uma reflexão mais aprofundada da relação entre texto e imagem. A leitura da imagem é considerada como um processo que pode enriquecer a experiência leitora do aluno.

As atividades de leitura deveriam valorizar a construção de outras possibilidades de interpretação, Para isso cabe o professor começa a dar pistas que ajudarão a desvendar o enigma da leitura, como convocar as hipóteses dos alunos, que estimulasse para a discussão sobre o texto/imagem, fazendo perguntas que levem à reflexão e principalmente, deixando o aluno se manifestarem, falar, verbalizar seus pontos de vista.

Assim Eni Orlandi (1999) discute que: "A leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação".

Já na terceira questão o aluno é questionado a pensar sobre o que quer dizer o enunciado "**terá partido**" pelo seu conhecimento de mundo, linguístico e pelo contexto da historia de onde esta significando a palavra, grande parte dos alunos saberá responder que o enunciado esta no sentido literal de morte,

E ao analisar as duas outras subperguntas 3.a e 3.b percebemos que o enunciado dessa primeira questão serve, inclusive, para responder as outras atividades, quando é perguntado ao aluno **“o que a mãe realmente quis dizer”** **“Na sua opinião porque ela não disse isso diretamente”**? Percebemos pelo conhecimento prévio, e uma vez já identificado no primeiro enunciado, o aluno terá competência para responder que a mãe de Nina quis dizer que o peixe terá morrido e que não falou isso diretamente para não deixar a filha triste.

Já a questão 4 assim como a 3, é necessário o aluno entender os enunciados **“partir”** e **“mais bonita ainda”** para assim responder as duas subperguntas, quando é perguntado aos alunos na questão 4.a, **“Porque a reação da menina surpreende”**? 4.b **“você acha que a mãe exagerou na dose do argumento”**? Percebe que esta questão permite ir além do que está inscrito objetivamente no texto. Embora seja uma questão de localização, permite o desenvolvimento de outras habilidades imprescindíveis na aprendizagem do aluno. O aluno nessa questão terá necessariamente, que observar as reações que a menina Nina teve, ao desfazer do peixinho, apesar de ser o seu melhor amigo, bem como as marcas de ironia que o texto produziu. Conforme Silva (1998, p. 26), a leitura crítica é de grande importância porque o sujeito através dela:

Abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Na questão 5, os alunos só precisam avaliar cada afirmativa para dizer se o que está sendo expresso condiz com o comportamento que está presentes no texto. O que nos permite entender que os itens expostos na questão não valorizam a criação do leitor, pois todas alternativas já partem de uma análise feita pelos autores. Segundo Coracini (1995 p. 87-88). **“a leitura não pode ser considerada como algo fechado onde a busca pelos sentidos deixados pelo autor é a única possibilidade”**. O que se tem percebido através das questões analisadas é uma compreensão gasta e ultrapassada que não enriquece a competência interpretativa do leitor, pois as questões estão com

sentidos explicitados e marcados linguisticamente e pedagogicamente como único nos textos.

A partir das observações, até aqui expostas em relação ao trabalho com a leitura nos dois textos do livro didáticos analisados, percebemos que a concepção que subjazem em quase todos eles é a de leitura como reprodução e não como produção de sentidos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático, como se sabe, é um dos materiais didáticos mais presentes no cotidiano da sala de aula, por isso é de suma importância o papel da escola assim como os professores no processo aprendizagem, pois acreditamos que a escolha do material didático a ser utilizado, bem como o uso do livro didático, deve implicar um processo de reflexão e de planejamento bastante cuidadoso, para que o desenvolvimento das atividades se dê de forma a levar o aluno a ser um cidadão crítico e habilidades para interação social.

Com base nas análises proposta nos dois textos trabalhados no livro didático em análise, percebemos que o ensino com a leitura precisa ser repensado, pois verificamos que um número mínimo de questões contemplam as necessidades e especificidades próprias dos alunos, no entanto percebemos que só a leitura mecânica não é suficiente para formar um bom leitor. Pois verificamos que as a maiorias das propostas de atividades após as leituras, privam os alunos/leitores a interação essencial com texto, incapacitando-os de assumir um posicionamento crítico-reflexivo, Aos alunos, deve ser ofertada a oportunidade de se tornar sujeitos de leitura, não apenas decifradores do que o outro já percebeu no texto.

A questão que colocamos aqui, não é a de crítica em geral ao livro didático, mas de alerta, já que o material diverge em muitos pontos com as concepções defendidas pela Proposta Curricular. No entanto, bem utilizado, ele pode contribuir para a construção do conhecimento, desde que o professor o utilize com bom senso e tenha consciência de que ele é apenas um dos instrumentos de trabalho, não o único. De acordo com kleiman (2008) o papel do professor não se reduz ao ensinar a ler, mas em criar condições para que o aluno possa realizar sua própria aprendizagem conforme seus interesses e sua realidade, pois como a autora mesmo afirma "aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios".

Enfim, acreditamos que a realização deste trabalho foi muito importante, pois buscamos repensar a abordagem da leitura pelos LD em análise. Assim, cremos que as reflexões até aqui realizadas abrem espaço para novas discussões e formulações de novas propostas de trabalho a serem pensadas,

principalmente, para nós futuros educadores que enfrentaremos este desafio no ensino de leitura nas salas de aulas.

6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARMAGNANI, A.M. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In CORACINI, M.J.A. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar Magalhães. **Português: linguagens**, 6ª ano. – 7. ed. São Paulo: saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org); **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, Edward. **Discurso, texto e significação**: uma teoria do interpretante. São Paulo: Cultrix, 1976

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROJO, Roxane. Série TV Brasil. **Materiais didáticas escolhas e usos**. Boletim. 14 agosto de 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Críticidade e Leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letra/ALB, 1998.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 9º ed, 2002

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: _____. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, Neli Klix e RODRIGUES, Melissa Haag. **O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DO TEMPO: A forma do conteúdo**. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>, acessado em 07/09/2014.

WITSEL, Denise Gabriel. **IDENTIDADE E LIVRO DIDÁTICO: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf>>, acessado em 07/09/2014.