

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
CAMPUS MONTE ALEGRE TURMA A

**Análise dos textos do livro didático De Olho no Mundo do Trabalho e o
desenvolvimento da competência leitora**

Orientadora: Profa. Dra Anna Maria Marques Cintra

Aluna: Lélia Silveira Melo Souza

2009

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Curso de Especialização em Língua Portuguesa pela dedicação e sapiência demonstrada durante o curso.

À Profa. Dra. Anna Maria Marques Cintra pela orientação firme e precisa no processo de elaboração da monografia.

A Luís Guilherme pela competência e amizade.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a meus pais, Victória Silveira Melo Souza (em memória) e Oswaldo Melo Souza, por sempre incentivarem os estudos e acreditarem na educação.

Resumo

Nesta monografia temos por objetivo discutir o desenvolvimento da competência leitora intermediada pelo livro didático. Para tanto, fizemos um breve histórico da leitura dos primórdios até os dias atuais. Consideramos que essa visão mais ampla acerca da leitura nos ajudaria a refletir com mais apuro sobre essa habilidade. Paralelamente, discutimos também dois modelos de leitura: o interacionista e o psicolinguístico que forneceram os subsídios necessários quando da análise dos textos no livro didático. Discutimos a ideologia no livro didático, bem como algumas visões que aparecem nesse veículo de informação. Efetuamos uma análise de um livro didático a fim de verificarmos se as perguntas sobre os textos ali contidos levam a uma competência leitora.

Palavras chave: livro didático, leitura, competência leitora.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO, 6

CAPÍTULO 1: BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA, 7

CAPÍTULO 2: DUAS VISÕES ACERCA DA LEITURA, 16

1. Modelo interacionista, 19
2. Modelo Psicolingüístico, 23

CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA, 26

1. Visões sobre o livro didático, 26
2. Análise do Livro didático de Português – De olho para o mundo do trabalho de Ernani Terra e José Nicola, 36

CONCLUSÃO, 50

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS , 52

INTRODUÇÃO

Hoje em dia a leitura faz parte de nosso dia a dia. Assim, ao entrarmos em um ônibus podemos ver que há pessoas dedicadas a esse tipo de atividade. No entanto, nossos professores dizem com muita veemência que nossos alunos não leem o suficiente. Alguns deles, apesar de terem cursado o ensino fundamental ou até o médio são considerados analfabetos funcionais. Ao lerem um texto não conseguem compreender o que nele está escrito em sua plenitude. Em outras palavras, esses alunos leem mas não conseguem compreender.

Na vida prática, esses alunos estão em desvantagem em relação aos demais pupilos que são leitores vorazes e compreendem o que está sendo lido. Exames internacionais que medem a leitura indicam essa triste realidade em nosso país: alunos que não conseguem ler e compreender. Mas em que consiste a leitura afinal?

Diversos pesquisadores se debruçaram para tentar responder a essa questão. Não é tão simples quanto imaginávamos, pois há muitas variáveis que tentam responder a essa pergunta. O nosso objetivo nesta monografia não foi esgotar o assunto -fato esse que seria muito pretensioso de nossa parte -, mas trazer à baila alguns aspectos da leitura. Acreditamos que esse tema não se restringe tão-somente às aulas de português no ensino médio, mas também diz respeito a outras matérias que deveriam também munir os alunos dessa ferramenta tão importante. Ressaltamos que a leitura seja no ensino médio ou no fundamental é feita, em sua maior parte, por meio do livro didático. Daí sua importância nas aulas como sendo mediador de conhecimento.

Nossa monografia está dividida em três capítulos. No primeiro, fazemos uma breve apresentação histórica sobre como a leitura foi vista através dos tempos. Verificamos, por exemplo, que ela mudou muito da Idade Média para os dias de hoje. No segundo capítulo, apresentamos a visão desse tema sob dois modelos teóricos: o interacionista e o psicolinguístico. No terceiro capítulo, discutimos o livro didático e as perguntas de compreensão de textos contidos em três capítulos do livro *De olho no mundo do trabalho* de Ernani Terra e José de Nicola. Analisamos se as perguntas propostas pelos autores auxiliam na compreensão de seis textos escolhidos aleatoriamente no livro supra citado. Com isso, pretendemos dar uma pequena contribuição em estudos nessa área do conhecimento.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA

Os lugares mais iluminados eram reservados aos antiquários, miniaturistas mais habilidosos, aos rubricadores e aos copistas. Cada mesa tinha todo o necessário para miniaturar e copiar: chifres de tinta, penas finas que alguns monges estavam afiando com uma faca afiada, pedra-pome para deixar liso o pergaminho, régua para traçar as linhas sobre as quais seria estendida a escritura. Junto a cada escriba, ou no topo do plano inclinado de cada mesa, ficava uma estante, sobre a qual apoiava o códice a ser copiado, a página coberta por moldes que enquadravam a linha que era transcrita no momento. E alguns tinham tintas de ouro e de outras cores. Outros, porém, estavam apenas lendo livros, e transcreviam apontamentos em seus cadernos particulares ou tabuletas.

O Nome da Rosa – Umberto Eco

Na epígrafe acima, podemos observar como eram elaborados os livros na Idade Média: copistas minuciosamente os transcreviam em pergaminhos para serem lidos por uma parcela ínfima da população. A aquisição de livros era bem mais difícil do que nos dias de hoje; a visão sobre leitura também era bem distinta. Ler esses manuscritos era reservado a poucos: somente os escribas poderiam fazê-lo. Desse modo, a palavra escrita não era muito divulgada e a linguagem oral prevalecia. Nesse sentido, segundo Barbier (2008:62), “os mosteiros são refúgios da cultura escrita e da tradição antiga”. Parte do dia era, então, destinado à cópia de livros no *scriptorium*. O romance de Umberto Eco diz respeito a um livro misterioso cuja leitura provocava mortes. Duas personagens tentam desvendar esse mistério.

Nesse primeiro momento, temos a intenção de mostrar um pouco como a concepção sobre o ato de ler e o instrumento da leitura, ou seja, o livro mudaram no decorrer dos tempos. Traçaremos um breve panorama histórico acerca do tema. Acreditamos que isso irá nos ajudar a entender melhor sobre processo que está tão presente em nossos dias, mas foi adquirindo formas diferentes no decorrer do tempo.

No princípio, ler era sinônimo de falar, uma vez que a leitura era primordialmente feita de forma oral e não de forma silenciosa como conhecemos hoje

em dia. Nesse sentido, a leitura era “mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em um sistema codificado, bem como a compreensão de seu significado” (Fischer 2005 p. 13). Poderíamos acrescentar que a leitura teve diferentes significados para diferentes povos. Se, por um lado, nos dias de hoje a leitura se faz presente em nossas vidas o tempo todo nos povos da Mesopotâmia, por volta de 2000 a.c., ela era restrita a poucas pessoas. Por sua vez, a escrita constituía-se em um meio para a apresentação pública; desse modo a voz escrita e era a verdadeira voz falada, em outras palavras a escrita era totalmente dependente do oral. A atividade de ler era restrita à aristocracia, sendo que aos escribas era reservada uma atividade mecânica de simples registro da atividade oral, e dificilmente eles elaboravam um escrita criativa. Assim, toda a literatura criativa era designada para o âmbito da oralidade. Para os Egípcios, também a escrita era o testemunho do meio oral. Assim como na Mesopotâmia, poucas pessoas que compunham uma elite juntamente com os escribas tinham acesso à leitura no Egito antigo. A leitura dos hieróglifos constituía um verdadeiro ato de criação devido às dificuldades que apresentava. Todavia, no mundo ocidental os gregos representaram os primeiros leitores.

É importante ressaltar a influência preponderante da religião na alfabetização dos povos, uma vez que os escribas-padres figuram entre os primeiros leitores e constituíram um meio de difusão da religião pela palavra escrita. O ponto negativo da leitura é que ela se sobrepôs à oralidade através dos séculos, massacrando toda a cultura oral pelos séculos vindouros. Entretanto, esse fato ocorreu de forma gradativa, uma vez que tanto os gregos quanto os romanos utilizavam a palavra falada em seu cotidiano como no ditado de cartas, nas declamações ou nas leituras de literatura. Aos poucos, essa forma de conhecimento foi sendo transformada na medida em que os gregos constataram que a retenção de informação do texto escrito era bem maior do que aquela feita de forma oral. Segundo Fisher (2005 p.51), na Grécia, “no final do século IV a.c. a transmissão oral do conhecimento social decididamente havia se tornado transmissão escrita”. A leitura não era mais vista como mero recurso de memória, mas sim como transmissão de informação.

Da mesma forma que outros povos da antiguidade, os romanos, até 100 a.c. não constituíam uma sociedade letrada, uma vez que poucos tinham acesso à escrita. Aqueles que sabiam ler na Antiguidade participavam no comando e expansão do Império Romano. A leitura, por sua vez, era feita por meio de rolos de papiro, mas estes apresentavam algumas dificuldades, tais como: tinham de ser desenrolados várias

vezes, havia dificuldade em se retornar ao ponto em que se havia parado, apresentavam alto custo e dificuldades de armazenamento. Além disso, eram de difícil manuseio o que representava um aspecto importante naquela época e em momentos posteriores. Os livros mais populares eram aqueles de fácil manuseio (Manguel 2009). Assim como na Grécia, havia também algumas bibliotecas que continham rolos de papiro; a maior parte deles em grego, pois os romanos liam nesta língua e não em latim. Vale enfatizar que a leitura silenciosa era rara, sendo, na maioria das vezes, era feita em voz alta. Desse modo, as bibliotecas não eram lugares silenciosos tais como as conhecemos hoje, mas sim barulhentos. Apesar dessas dificuldades, de acordo com Fisher (2005), Roma era um centro de publicação. Diferentemente dos gregos, os romanos davam uma grande importância ao discurso oral nas questões civis. É importante ressaltar que grande parte das leituras públicas era feita à luz do dia, pois havia problemas de iluminação à noite. Além disso, como aponta Alberto Manguel (2009 p. 64), essa escrita “não separava palavras, não distinguia maiúsculas e minúsculas nem usava pontuação – servia aos objetivos de alguém acostumado a ler em voz alta, alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar o texto”. Desse modo, o leitor desses textos tinha de decifrar um emaranhado de palavras que para nós pareceria ilegível, mas os escribas estavam acostumados com essa escrita e muitas vezes já conheciam de cor o texto que iriam ler ou transcrever. As convenções linguísticas – pontuação, separação de sílabas - foram se desenvolvendo gradualmente ao longo dos séculos. Essa forma errática de escrever perdurou ainda no século XV, tornando, portanto, a leitura difícil para aqueles que nela se aventuravam.

Da mesma forma, na Antiguidade greco-romana não era a pessoa que copiava o texto, ou seja, o copista, o próprio autor da obra escrita, uma vez que essa era ditada pelo escritor a fim de que um escriba a redigisse. Podemos verificar que muitas vezes as cópias elaboradas pelos copistas podiam ser alteradas nesse processo de ditado da obra. Acrescentamos, também, que de acordo com Barbier (2008 p. 41), “o uso da escrita é relativamente amplo na Antiguidade clássica para a gestão e administração, mas também para a literatura a correspondência, etc”. A escrita naquela época já se infiltrava no cotidiano dos cidadãos.

Nas Américas antigas, por outro lado, a alfabetização não constituía algo a ser almejado pelos governantes, pois a palavra escrita pertencia a um grupo seleto de pessoas que acreditavam, assim, poder dominar mais facilmente aqueles que não tinham acesso a ela. Ousamos dizer que tal concepção se estende a muitos lugares ainda hoje,

uma vez que um povo culto e com alto grau de letramento não se deixa dominar com facilidade, constituindo, desse modo, uma ameaça para governos mais autoritários.

Já a leitura na Idade Média era diferente daquela concebida pelos gregos e romanos, uma vez que se usava o pergaminho e não o papiro. Por outro lado, temos indícios que mostram que à leitura individual começa a ser valorizada, embora a leitura coletiva ainda predominasse. De acordo com Fisher (2005 p. 131), “ em jardins ensolarados e saguões repletos de gente, romances e épicos – não mais lidos em voz alta por serviçais e escravos, mas pelos próprios membros da família – entretinham nobres e damas”. Assim, era comum reunir-se em torno de uma pessoa para ouvir uma história ou algum poema; a leitura em voz alta se faz presente. Vale apontar que alfabetização não era tão difundida e eram raras as pessoas que possuíam livros, sendo que estes eram copiados pelos escribas. A religião cristã constitui em uma forma de difusão da palavra escrita, uma vez que os ensinamentos eram feitos por meio de escolas administradas pela Igreja.

Precisamos enfatizar que o conceito de analfabeto na Europa Ocidental da Idade Média era diferente da concepção que temos hoje. Naquela época, uma pessoa era considerada letrada se fosse capaz de ler e escrever em latim, língua então detentora do conhecimento. Assim, verificamos que a alfabetização é feita de acordo com os valores vigentes em determinado período histórico. Os escritos, por sua vez, eram todos feitos em latim e não na língua vernácula, o que dificultava ainda mais a leitura.

Fisher (2005 p. 149) aponta que a leitura silenciosa começou no século IX, período em que também surgiram novas marcas de pontuação que facilitavam a leitura. Em épocas anteriores, os copistas liam em voz alta palavra por palavra aquilo que estavam copiando, devido à dificuldade que tinham com as marcas do texto. Desse modo, o local de trabalhos desses profissionais não era silencioso, pois tinham de ler em voz alta para melhor entender o texto. A leitura silenciosa surgiu em função de uma escrita nova, mais uniforme e simplificada, que permitiu que os copistas trabalhassem em silêncio. Vejamos os reflexos desse tipo de leitura:

Por conseguinte, a leitura silenciosa, onde quer que fosse praticada, introduzia uma nova dimensão à atuação que perdura até nossos dias. O ato de leitura passou de público para o privado. O leitor não mais compartilhava o texto com outras pessoas (que podiam interromper com dúvidas e comentários) ou conferia sons às letras. Já era possível ler em segredo, em silêncio, aproximar-se de conceitos de

modo direto, permitindo que os pensamentos fluíssem em um nível superior de consciência, fazendo referências cruzadas e comparações, ponderando e avaliando. Isso modificou os hábitos de leitura de modo profundo no Ocidente, com influência não só sobre as circunstâncias e os temas externos da leitura, mas também com efeito psicológico no leitor. Esse acontecimento se tornou parte da experiência interior das pessoas.

Podemos acrescentar que a leitura silenciosa permitiu que o ato de ler fosse realizado com menos censura, na medida em que cada pessoa lia para si e não mais para o outro. A interpretação que se fazia de um texto poderia ser livre, pois ninguém controla o pensamento de outro indivíduo. Cada pessoa passa a ter uma experiência única com o texto. Esse modo de leitura começou a se expandir por toda a Europa.

Por sua vez, a partir do século XI, a escrita que, quase exclusivamente, era restrita aos clérigos, passou a ser também mais difundida no comércio, com vistas à elaboração de contas, correspondências e escrituras, dentre outras atividades. Todavia, para uma parcela das classes altas da sociedade tanto a escrita quanto a leitura eram ainda consideradas como um ofício não digno de suas posições que, por conseguinte, acabava relegado aos padres e aos escribas. Por outro lado, para o cidadão comum, a leitura representava algo “mágico” difícil de ser decifrado. Podemos, assim, concluir que uma quantidade muito pequena de indivíduos sabia ler na Alta Idade Média. Mesmo aqueles que o sabiam, não atingiam a fluência com que lemos hoje em dia, uma vez que sempre liam em latim, língua que muitas vezes não dominavam ou era desconfortável. Além disso, cada palavra não era muitas vezes legível, devendo muitas vezes ser lida em voz alta para ser compreendida e o material em que o texto era escrito não era tão claro. Sendo assim, a leitura representava uma tarefa árdua.

Aos poucos, a leitura foi sendo vista de forma diferente, pois a partir do século XIV, ela passou a ser considerada uma obrigação cívica e espalhou-se pela Europa. É importante salientar, entretanto, que, fora do âmbito da Igreja, aprender a ler constituía privilégio da burguesia e da aristocracia. Ressaltamos, também, que nessa época o material lido já era muitas vezes escrito em língua vernácula, facilitando sobremaneira o processo de leitura. Mas as leituras públicas continuavam; como exemplo desse fato temos o autor inglês Geoffrey Chaucer (1340-1400), que lia seus manuscritos em voz alta para um público que o acompanhava, extasiado. Naquela época, poderíamos dizer

que os escritores escreviam suas obras tendo em mente elas iriam ser ouvidas e não lidas: (Manguel 2009 p. 63)

Até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Um vez que em termos comparativos, poucas pessoas sabia, ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que “prestasse ouvidos” à história.

Desse modo, as obras literárias produzidas na Idade Média foram primeiramente ouvidas uma vez que poucos sabiam ler ou tinham livros. Ainda assim, os livros eram vistos como objetos singulares, tanto é que constavam no testamento de famílias da Idade Média e eram exibidos em suas casas como peças raras. O roubo de um livro podia levar um individuo à pena capital. Não podemos esquecer que para população em geral, o livro tinha um poder milagroso, pois era através dele que as missas eram celebradas e que se ouvia acerca da religião e do caminho da salvação. Isso influenciava extraordinariamente o pensamento da população.

A invenção da impressão influenciou muito o processo de leitura em toda a Europa. Poderíamos dizer que foi através dela que ocorreu uma ruptura intelectual e social com os padrões vigentes até então. Aos poucos, o público leitor foi se ampliando cada vez mais e os leitores foram se tornando mais ativos. Além disso, o livro deixava de ser um objeto único, feito por um escriba, tornando-se um objeto produzido em série. Os critérios de avaliação da leitura passaram a ser mais pessoais, muito embora ainda fossem sedimentados em uma cultura cristã. Nessa época, a oralidade cede espaço para a escrita e a leitura oral e o latim são aos poucos suplantados pelas línguas vernáculas. Isso proporciona uma nova dinâmica na sociedade. Podemos afirmar que a invenção da imprensa proporcionou um avanço da Europa em relação às demais partes do mundo. Por sua vez, o livro, que outrora constituía um objeto raro e louvado, passou a ser simplesmente um instrumento de estudo. Outrossim, a leitura deixa de ser difícil tarefa de decifração, passando a ser um ato de prazer e deleite com o texto. Os livros antigos foram se tornando obsoletos. As tradições orais também diminuíram e a comunidade dos letrados aumentou sobremaneira com o advento da impressão. A

leitura passa ser competência de todos e não somente de uma elite de sábios e clérigos, como havia sido no decorrer da Idade Média

Na segunda metade do século XV, os leitores não mais decifravam os manuscritos como haviam feito na Idade Média, tentando muitas vezes corrigir o que havia sido escrito. Por sua vez, o texto impresso é definitivo e a atitude do leitor mudou uma vez que a leitura era mais impessoal. Apesar disso, a Europa não estava preparada para uma alfabetização generalizada: o foco ainda era o ensino superior. Desse modo, a leitura de livros embora tenha aumentado em relação à Idade Média não tinha se tornado algo amplamente difundido. Na Renascença, muitas mulheres de comerciantes ajudavam seus respectivos maridos nos negócios da família e para tal fazia-se necessário que fossem letradas. Na Inglaterra, embora a população rural nos séculos XVI e XVII fosse analfabeta, o crescimento da classe média especialmente nas cidades fez que muitos se tornassem letrados e as escolas aumentassem.

Apesar da diminuição da leitura oral, no século XVII as pessoas ainda se reuniam para ouvir leituras informais. Os livros tornaram-se mais acessíveis e eram feitos de forma tal que podiam facilmente ser manuseados. No século XIX, a oralidade quase que desaparecera e o livro impresso era venerado como arte e, ao mesmo tempo, como instrumento. Na economia de mercado que começou a vigorar nesse século, a economia privilegiou aqueles que tinham competência de leitura e escrita. Podemos definir o homem moderno por sua capacidade de ler e escrever. A leitura passa a ser vista como um caminho a ser trilhado.

Com o Iluminismo, houve um declínio na leitura de textos religiosos e os romances tão comuns na época, começaram a ser lidos. Assim, o livro expandia-se cada vez mais. Os livros foram se tornando cada vez mais baratos e, conseqüentemente, mais pessoas poderiam ler as obras publicadas. Além disso, o sistema de iluminação possibilitou que as pessoas lessem à noite e não somente durante o dia.

No início do século XIX, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, as mulheres não podiam ser vistas lendo em público, pois a atividade de ler era considerada eminentemente masculina. Mas algumas escritoras rompiam com essa regra como, por exemplo, Jane Austen – escritora inglesa do começo do século XIX – que lia suas obras em voz alta para o público. Nesse mesmo século, os livros passaram a ser consumidos em massa e a leitura proliferava como nunca: a maioria das casas tinha um exemplar da Bíblia e vários outros livros. Essa atividade provocava muita fascinação. Além disso, os clássicos passaram a ser lidos intensamente. Contudo, essa

atividade não era estendida para todas as pessoas, pois aos negros dos Estados Unidos a leitura foi proibida até 1865, ano do término da Guerra de Secessão. Muitos negros que eram vistos instruindo seus companheiros eram enforcados pelos fazendeiros. Todavia, de acordo com Maguel (2009 p. 313), “aprender a ler para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro”. Muitos donos de escravos consideravam que a palavra escrita tem o poder de libertar, daí a proibição da leitura. Os nazistas também sabiam disso e queimaram milhares de livros em praça pública na década de trinta do século passado.

No começo do século XX, a alfabetização, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, França e Alemanha atinge um patamar surpreendente: 90% da população era letrada. Podemos observar que isso tornou possível muitas transformações sociais. Em muitos regimes autoritários, contudo, há uma tentativa de coibir o ato da leitura. Para corroborar esse fato, podemos citar o regime autoritário de Pinochet, no Chile, em que a obra *Don Quixote* de Cervantes, foi proibida devido ao fato de a personagem principal enfatizar a liberdade individual. O ato de ler tornou-se uma das principais atividades do mundo desenvolvido. Se, no passado, poucos tinham condições de ler, hoje isso é amplamente divulgado, de forma rápida e barata. A leitura está presente o tempo inteiro, não saber ler é ser banido da sociedade. Além disso, devemos estar acostumados a diversos tipos de leitura seja de um manual ou de um romance.

Em nossa época, a criança é avaliada pela capacidade de leitura que possui. A leitura passa a ser o alicerce do currículo escolar. Segundo Fisher (2005:309), “a leitura é realmente um “sexto sentido”, pois envolve uma percepção que a humanidade não possuía até a elaboração da escrita”. Nesse sentido, ela é de vital importância para o desenvolvimento do aluno na escola. Acrescentamos, também, que é o leitor que confere sentido ao texto, pois lemos para compreender e a leitura faz parte essencial de nossas vidas para que melhor possamos entender o mundo. Sendo assim, a leitura não se constituiu em um processo automático que possa ser explicado por meio de uma tarefa mecânica, em que um único sentido é conferido ao texto. O ato de ler depende de como nos relacionamos com a linguagem para decifrar os símbolos, e tal capacidade é social, dependendo da forma como fomos alfabetizados e a do modo como a linguagem é posta em uso. (Manguel 2009).

Nesse sentido, texto e leitor se entrelaçam na construção de um sentido que não é de forma alguma definitivo, uma vez que uma nova leitura pode ser feita e outros

sentidos podem surgir. O leitor devora o livro e lê aquilo em que acredita estabelecendo com ele uma só entidade com o livro que detêm nas mãos, formando uma relação íntima. Assim, quando lemos *O nome da Rosa* de Umberto Eco, citado na epígrafe deste capítulo, ficamos curiosos para saber quem matou os monges nos sete dias consecutivos período em que se passa o romance e essa curiosidade nos leva até o desfecho do romance. (Manguel 2009). Isso nos leva a afirmar de acordo com Barbier (2008 p. 320):

A leitura é um ato do presente, mas cuja liberdade se constrói em relação a um horizonte determinado – pela bagagem social e cultura do leitor, pelas necessidades que ele procura satisfazer lendo, também por sua disponibilidade no instante em que quer ler ou efetivamente vai ler (o acesso ao livro)

Nessa visão, o leitor delinea o seu objetivo ao ler um texto a partir de sua própria bagagem com seu próprio conhecimento. Uma leitura terá múltiplos significados, de acordo com o objetivo que se quer atingir. Isso não significa que o leitor não esteja um pouco preso às amarras que o texto gera, pois nem toda interpretação é possível. De qualquer forma, o leitor compõe sua interpretação de acordo com os caminhos que o texto lhe proporciona. Verificaremos que no caso do livro didático essa interpretação será feita com base nas perguntas elaboradas para compreensão do texto.

CAPÍTULO 2

DUAS VISÕES SOBRE LEITURA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Paulo Freire

No capítulo anterior fizemos uma breve reflexão sobre o que constituiria a leitura em uma perspectiva histórica. Pudemos perceber o quanto a concepção de ler mudou através dos tempos. Neste capítulo, todavia, buscamos uma visão mais atual da concepção dessa atividade, com autores que já se debruçaram sobre o tema e lançam alguma luz sobre em que afinal consiste o processo de ler. Para Freire (2003), não nos aproximamos da leitura sem um conhecimento prévio, pois temos um discernimento do que consiste o mundo que precede àquele da palavra. Assim, nossos alunos não podem ser considerados como uma tabula rasa antes de lerem um texto, na medida em que eles já conhecem, muitas vezes, algo sobre o tema ou possuem conhecimentos afins. Desse modo, cabe ao professor levantar esse conhecimento prévio para facilitar o ato de ler. Em nossa sociedade, a leitura se faz presente o tempo todo, então não podemos privar nossos alunos de desenvolver essa habilidade tão útil independentemente da profissão pela qual o aluno de ensino médio irá optar. Nesse sentido, a escola é a instituição responsável pelo desenvolvimento e iniciação desse conhecimento. Cabe ressaltar ainda que não deveria ser tão-somente a matéria de português a responsável pelo desenvolvimento da leitura, mas também outras matérias que fazem uso de textos, uma vez que nossos alunos não leem em suas vidas somente textos relacionados à língua portuguesa.

Outrossim, a leitura é uma das formas principais em que a cultura de uma nação é transmitida. Muitos professores já devem ter indicado algum livro para ser lido extra classe e isso vai contribuindo para formação cultural do aluno. Além disso, nosso conhecimento é arquivado pela leitura, e não somente pela transmissão oral como na Idade Média. Apesar de hoje em dia termos diversos meios de comunicação (televisão, rádio, computador etc), a leitura continua sendo primordial para que estejamos realmente inseridos em nossa sociedade. Para Silva (1981, p. 41). “ler é realmente

participar mais crítica e ativamente da comunicação humana”. A leitura pode ser considerada uma forma de participação e relacionamento entre os seres humanos; nesse sentido, ela é sócio-cultural. Participamos de nossa sociedade ao lermos não somente para nos inteirarmos sobre os acontecimentos, mas para como cidadãos que somos, termos uma inserção ativa na sociedade. Podemos verificar que não estar alfabetizado ou mal alfabetizado em nossa sociedade é ficar ao largo de toda a nossa herança cultural, não participando assim de nossa sociedade de forma integral.

Mas a leitura deve ir além da mera decodificação de palavras e estar no patamar da compreensão, ou seja, da atribuição de sentido não somente ao texto que se está lendo mas também a outros já lidos pelo leitor.

Desse modo, o ato de ler não pode de forma alguma ser considerado um ato solitário e isolado, mas é uma interação verbal com o autor do texto. O leitor tem o conhecimento prévio que utiliza para ler o texto, ao mesmo tempo em que o autor elaborou outras interações na feitura do texto; que devem ser percebidas pelo leitor (Soares, 1992). Nessa interação surge o sentido do texto, que não pode ser confundido com um simples decifrar das letras, constituindo-se antes, em uma compreensão maior para que se perceba a tessitura do texto. É importante salientar que em nossa cultura o ato de ler é visto de forma positiva. Se para as camadas mais populares ele é visto como uma forma de ascensão social, por outro lado, para aquelas oriundas da classe média a leitura representa uma inserção no meio do qual faz parte. De qualquer forma, o contato com a leitura faz a diferença para o aluno seja ele de que classe for.

Marcuschi (1992, p. 51) aponta as condições para que os textos sejam compreendidos. Consideramos que tais parâmetros serão importantes agora para que melhor possamos analisar os textos nos livros didáticos. Vejamos como elas se apresentam:

(1) *Condição de base textual*

Existência de um sistema linguístico de domínio comum e suficiente dos interactantes.

(2) *Condição de conhecimentos relevantes compartilhados*

Necessidade de conhecimentos relevantes partilhados.

(3) *Condição de coerência*

As condições (1) e (2) só serão significativamente produtivas se o texto for coerente.

(4) *Condição de cooperação*

A compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção.

(5) *Condição de abertura textual*

O texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com n possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis.

(6) *Condição de base contextual*

Presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para produção como para a recepção.

(7) *Condição de determinação tipológica*

Se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade contextual, que só ocorre em se considerando o tipo de texto, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação, agindo conjuntamente com as condições (5) e (6).

As condições formuladas acima servem de comparação para estabelecermos o sentido de um texto escrito. O autor aponta que tais condições podem ser também utilizadas para textos orais; todavia, para o propósito de nossa pesquisa, faremos uso de textos escritos para que possamos mais bem analisar os textos no livro didático. Acreditamos, porém, que uma mudança no hábito de leitura na sala de aula só poderá acontecer quando os professores mudarem a postura e se assumirem como sujeitos do processo de transformação, passando a ver a leitura como forma de mudança e instrumento de conscientização cujo objetivo final é a constituição do leitor em pessoa ativa (Zilberman 1992).

Após essa breve introdução sobre alguns aspectos da leitura, passaremos agora a discutir duas vertentes que estudam esse assunto sob ângulos diferentes: o modelo interacionista e o psicolinguístico. Esses modelos também fornecerão subsídios quando da análise dos textos.

1. Modelo Interacionista

De acordo com Kleiman (2007), a interação com o texto na sala de aula é incompreensível para os alunos que muitas vezes não entendem o que é proposto, o que faz com que o texto seja, para eles, um obstáculo que muitas vezes não é vencido, causando, assim, uma falta de interesse por parte de nossos pupilos em ler textos propostos em classe. Nesse sentido, continua a autora, o papel do professor é criar oportunidades a fim de que o texto possa ser mais bem entendido e que as atividades propostas sejam mais prazerosas; enfim trata-se de fazer com que os alunos sintam motivação para a leitura.

Para a autora, a leitura caracteriza-se por um ato social em que três componentes entram em contato: o professor, seus respectivos alunos e o autor. Essa interação é muito importante na medida em que ela estabelece o fracasso ou o sucesso da atividade. A nosso ver, o aluno deve sentir que o texto não é algo estável cujos sentidos estão à espera de um leitor voraz para decifrá-los, mas sim um objeto que é construído a cada leitura e depende do leitor para existir. Vemos que há uma relação de reciprocidade entre texto, professor e alunos. Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 10) destaca que “a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos de provas formais e informais, de objetivos, de intenções muitas vezes de ações e de modificações”. Desse modo, o ato de ler não é passivo e exige muito mais do que a simples decodificação de palavras: o leitor deve apreender o todo do artigo. A autora acrescenta que o leitor, na busca da apreensão de um texto, lança mão ainda de três tipos de conhecimento: o prévio, o linguístico e o textual. O primeiro, como mencionamos anteriormente, consiste na informação que o aluno já possui sobre o assunto, ou seja, seu conhecimento de mundo. É importante que o texto a ser lido em classe esteja dentro do interesse do aluno, caso contrário se tornará obscura fazendo que o aluno perca sua motivação. Já o elemento linguístico, consistiria no conhecimento das construções de frases e vocabulário e no modo como eles estão dispostos para a construção do texto. Finalmente, o conhecimento textual diz respeito à distinção dos tipos textuais, que o aluno deve fazer para que melhor desenvolva sua competência leitora: trata-se de verificar, por exemplo, se o texto apresentado é uma descrição, uma narração, uma argumentação, etc. Poderíamos dizer que será a mescla desses três tipos de conhecimento que fará com que o texto se torne acessível para o aluno.

Kleiman (op. cit. p.30) alega que muitas vezes os alunos começam a ler um texto sem ter um objetivo previamente estabelecido. Tal fato dificulta a sua compreensão, na medida em que na maioria das vezes que lemos um texto fora da sala de aula temos um objetivo em mente; como exemplos a leitura de uma bula de remédio, um jornal, uma correspondência bancária, etc. Nesse sentido, as questões colocadas no livro didático devem suprir essa aparente dificuldade encontrada na leitura feita em classe, que muitas vezes não tem um objetivo. Todavia, faz-se necessário analisar se as questões propostas pelo livro didático efetivamente contribuem na formação da competência leitora dos pupilos. A autora ainda enfatiza a “evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico”. Assim, o professor deveria traçar um objetivo para a leitura para que ela faça mais sentido para o aluno.

Nessa visão de Kleiman (op. cit.: p. 55), a leitura não pode de forma alguma, como havíamos dito, ser considerada passiva, pois o leitor deve elaborar uma série de tarefas:

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralingüístico a fim de construir a coerência tanto local (mediante a construção de laços coesivos entre as seqüências) como temática (mediante a construção de um sentido único para essa seqüência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama esse tipo de processo descendente ou de cima-para-baixo) quanto a partir de elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse processo ascendente, de-baixo-para-cima).

Desse modo, verificamos diversos níveis de conhecimento que entram em ação no processo de leitura. Nesse sentido, cabe ao professor ativar e estabelecer um relacionamento entre esses níveis a fim de que seus alunos possam desenvolver a competência leitora em sua plenitude. O leitor/aluno, nesse processo, formula hipóteses e procura no texto marcas que possam corroborá-las, assim como aceita e rejeita conclusões estabelecendo um diálogo com o texto. Quanto mais proficiente o leitor for, mais facilmente ele poderá elaborar essas ações. O leitor tenta reconstruir os passos que o autor deixou para a reconstrução do texto; ao mesmo tempo, ele acredita que o autor tenha algo de relevante a dizer para tornar a leitura mais instigante. Dessa maneira, o aluno deve estar convencido acerca da importância das tarefas a serem realizadas com o

texto (Kleiman, 2007 b). Não podemos esquecer que toda leitura de textos nos remete a outros já lidos; assim, há uma intertextualidade na leitura e isso deve ser levantado pelo professor.

Mas quais aspectos da leitura poderiam possivelmente ser desinteressantes para os alunos? Em muitas aulas, o texto é somente utilizado como forma de ensinar e ilustrar aspectos gramaticais, independentes do contexto em que estejam inseridos. A nosso ver, isso constituiria uma forma de diminuir o interesse do aluno pela leitura, uma vez que sua interpretação acaba ficando em segundo plano. Tal fato contribui para a formação de um leitor passivo, interessado somente em verificar por exemplo casos de voz passiva descontextualizados de sua ocorrência. Outro aspecto desse tipo de atividade destacado por (Kleiman 2007b), diz respeito ao momento em que o texto é utilizado como forma de buscar palavras semelhantes em que o leitor só precisa ler superficialmente o texto para encontrá-las, ou muitas vezes ele nem lê o texto e já encontra as palavras solicitadas pelo professor. Essas práticas ressaltam a leitura apenas como decodificação e não como construção de sentido pelo leitor. Todavia, não queremos dizer com isso que ensinar gramática não seja importante, mas que esta última deve estar apoiada no contexto em que o texto se constitui e não deve ser tomada isoladamente. Acreditamos que muitas práticas levadas a cabo pelos professores ou propostas pelo livro didático inibem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Em nossa opinião, isso necessita ser pesquisado.

Segundo Kleiman (2007b p.45), “o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”. Para que isso ocorra, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio, linguístico e textual. Desse modo, o aluno com a ajuda do professor - ambos apoiados no livro didático - deve chegar à estrutura do texto percebendo suas diferenças superficiais diante dos demais textos, verificando a intertextualidade e atribuindo uma intenção ao autor. Nesse sentido, o livro didático serve como pano de fundo para a compreensão do texto. Mas, muitas vezes, a escola não ensina de forma tal que o aluno possa sair da escola proficiente na leitura surgindo, desse modo, vários problemas para a vida futura dos alunos, para o momento em que eles forem enfrentar o mercado de trabalho ou iniciar um curso de nível superior.

Antunes (2008:41) também corrobora essa visão acrescentando que muitas das atividades de leitura encontradas nas escolas apresentam as seguintes características:

exercícios de decodificação, ausência da função da leitura e do prazer que advêm dessa atividade. Tornando-se pura obrigação, a leitura visa apenas a recuperação de elementos literais no texto, não exercitando as múltiplas funções textuais, e além disso, há o problema da falta de tempo para a leitura. O professor dedica a maior parte do tempo para outras atividades que não sejam a leitura, contribuindo, assim, para que seus alunos sejam analfabetos funcionais. Antunes (2008) conclui que, por esse prisma, a escola não forma leitores proficientes, uma vez que, na visão linguística do professor, a leitura é uma atividade meramente decodificadora e não uma forma de suscitar uma relação do aluno com o texto intermediada pelo professor. Assim, para a autora, somente “uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. Nesse contexto, a língua se atualiza tão-somente em situações de atuação social estando associada às condições em que o texto foi escrito, já que o autor quando escreve sempre tem um público leitor em mente. A fim de suscitar o interesse do aluno pela leitura, ela deve ser diversificada expondo o aluno a vários gêneros. Nesse sentido, será importante para a nossa análise verificar a variedade de gêneros textuais contidas no livro didático.

Nessa proposta de Antunes (2008), a leitura seria uma das formas de integrar o aluno em seu meio social. Tendo isso em mente, podemos contribuir melhor para a formação da competência leitora de nossos alunos. Mesmo com a presença do livro didático na sala de aula, o professor não é eximido da necessidade de ser um pesquisador e um questionador das propostas de atividades prontas. O professor deve examiná-las para verificar em que medida elas contribuem favoravelmente para o desenvolvimento dos alunos na habilidade de leitura. Acreditamos que isso seja uma das formas de não associarmos a leitura ao fracasso. A leitura não ocorre de forma linear, pelo simples acúmulo de significados de palavras no texto, mas por meio de associações com outros textos, com a nossa própria vida, sendo a memória sempre ativada (Terzi, 2006). Além disso, o leitor faz uma representação mental do texto: caso isso não ocorra, ele terá dificuldade na compreensão da leitura, criando-se assim um obstáculo para sua significação. Como dissemos anteriormente, o leitor não é passivo e, quanto mais proficiente for, mais questionará a informação contida no texto. A nosso ver, isso é parte integrante do processo de leitura. Desse modo, precisamos verificar se as perguntas colocadas no livro didático efetivamente ajudam os alunos na compreensão do texto, fazendo com que busquem não somente uma resposta, mas também um

significado. O aluno deve ser formado para fazer inferências ler nas entrelinhas, compreendendo não apenas o que foi dito, mas também o não dito.

2. Modelo Psicolinguístico

Kato (1995:47) aponta que a escola tem muita preocupação com a escrita e pouca com a leitura. Daí os alunos não lerem tanto quanto o necessário e não desenvolverem o gosto pela leitura no decorrer do ensino fundamental e médio. No entanto, como postula a pesquisadora, a leitura deve também ser ensinada. Acrescenta também que pesquisas na área de psicologia são unânimes em dizer que uma leitura proficiente não é feita palavra por palavra, mas sim por blocos. Da mesma forma como reconhecemos uma pessoa apenas pela silhueta, também entendemos as palavras por meio de alguns traços marcados pelo contexto em que elas ocorrem. A leitura em blocos ocorre da seguinte forma:

- a) através da resposta instantânea diante do estímulo devido à existência do item no acervo de palavras e blocos do armazém da memória permanente, em sua forma e conteúdo;
- b) através da resposta instantânea ao estímulo devido à existência desse item no estado de consciência, ou memória a médio prazo, do leitor em forma de conteúdo e/ou forma;
- c) através da análise e síntese dos componentes do bloco, reconhecidos por um dos três processos hipotetizados.

Vale lembrar que Kato (1995) distingue três tipos de memória: a de curto prazo (a temporária), a memória permanente (longo prazo) e a memória rasa (médio prazo). Esses tipos de memória são utilizados quando do processo de leitura. A memória rasa, por exemplo, é responsável por lembrarmos a coerência do texto e o que está sendo narrado. Por outro lado, a de curto prazo se volta às palavras novas que aparecem no texto e a de longo prazo as aprendizagens anteriores ao momento da leitura do texto, que facilitam a apreensão dele.

Kato (1995:62) menciona dois procedimentos de leitura: procedimento descendente (*top down*) e procedimento ascendente (*bottom up*). O primeiro vai da macro para a micro-estrutura e o segundo vai da micro-estrutura para a macro-estrutura. Os leitores

utilizam esses dois tipos de procedimentos; no entanto há aqueles que privilegiam mais um tipo em detrimento de outro. Assim, por exemplo, o leitor que privilegia o descendente apreende as idéias principais e gerais é fluente e faz adivinhações, embora que muitas vezes de maneira errônea. Esse leitor usa o seu conhecimento prévio para ler um texto. Por outro lado, há o leitor que emprega basicamente o procedimento ascendente, constrói a leitura com base no texto e utiliza-se muito pouco de seu conhecimento prévio, prendendo-se muito à ortografia das palavras. Para a autora, o bom leitor utiliza esses dois tipos de procedimentos para a sua leitura. O procedimento descendente aciona pacotes de conhecimentos que estão armazenados em nossa memória constituindo uma rede de inter-relações. Por sua vez, esses esquemas estão armazenados em nossa memória de longo-prazo, podendo ser modificados se o nosso conhecimento do mundo é alterado. Para melhor entendermos esses dois procedimentos, vejamos a citação abaixo:

Para as formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento do leitor é basicamente ascendente (*bottom up*) ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top down*)

Assim, podemos verificar que um leitor proficiente utiliza esses dois procedimentos. Ao ler efetuamos, paralelamente, predições sobre aquilo de que trata o texto. Começamos pelo título e fazemos hipóteses sobre o seu conteúdo. Depois disso, confirmamos se a nossa previsão é apropriada ou não baseando-nos no texto. Nesse sentido, Kato (1995:80) define a leitura “como um jogo psicolinguístico de adivinhação”, atitude essa fundamental para uma leitura significativa. De qualquer forma, ao lermos um texto ativamos esquemas que podem ocorrer da seguinte forma (Kato1995: 102):

- a) através do processamento *top down* (do todo para as partes), isto é de Esquemas em direção a Subesquemas, e
- b) através do processamento *bottom up* (das partes para o todo), isto é, dos Subesquemas para os Esquemas.

A adivinhação seria parte do processamento *top down*; por outro lado, a *bottom up* será responsável pela confirmação dessas adivinhações as quais seriam contrastadas pelo contexto. Os professores poderiam tornar mais evidentes esses procedimentos a fim de facilitar o processo de leitura para os alunos.

Acreditamos que um conhecimento mais aprofundado acerca dos processos de leitura por parte dos professores poderia beneficiar o docente quando este for utilizar o livro didático, para que assim haja um melhor aproveitamento do aluno. Acrescentamos que esses dois modelos de leitura apresentados – o interacionista e o psicolingüístico – não se opõem, mas sim se complementam para mais bem entendermos o fenômeno da leitura. Nesse sentido, iremos nos referir a ambos quando da análise dos textos do livro didático.

CAPÍTULO 3

O Livro Didático na Sala de Aula

No capítulo anterior, vimos as duas concepções de leitura que se complementam para melhor compreendermos como ocorre o processo de leitura. Discutiremos, agora, o livro didático como ele tem sido analisado nas últimas décadas e, também, algumas críticas ao conteúdo que ele insere. Na segunda parte, faremos uma análise de três capítulos do livro *De Olho no mundo do Trabalho* de Ernani Terra e José de Nicola. Selecionamos esses capítulos aleatoriamente e analisaremos em cada um deles tão-somente dois textos, com suas respectivas perguntas de compreensão que remetem ao que foi lido. Desse modo, verificamos que foram escolhidos seis textos no total. Gostaríamos de salientar que o livro a ser analisado é para o ensino médio e constitui um único volume que abrange as três séries. Acreditamos que as discussões acerca do livro didático, além do conteúdo dos capítulos anteriores, irão contribuir para uma análise dos textos.

1. Visões sobre o livro didático

Em muitas situações de ensino, podemos verificar que o livro didático constitui a única fonte de informação (Coracini 1999). Daí a importância de nos debruçarmos sobre esse tema para que possamos compreender melhor como ele é utilizado. Além disso, uma grande quantidade de livros editados no Brasil são classificados nessa categoria, ou seja, são produzidos para fins didáticos. Nesse sentido, podemos perceber que os professores anseiam por novos lançamentos para que possam incrementar as suas aulas. Há aqueles professores que, muitas vezes incentivados pela escola em que trabalham, resistem ao livro didático considerando que a confecção de seu próprio material em forma de apostila se enquadra melhor nas proposições do ensino médio. Existem também aqueles professores que preferem mesclar o uso de vários materiais e selecionam algumas partes de cada um que mais sejam adequadas à proposta curricular. De qualquer forma, diante de todas essas alternativas, temos como pano de fundo algum(s) livro(s) didático(s), mesmo que isso não seja deliberadamente admitido; desse modo, ele está sempre presente mesmo quando recusam a sua presença. Há ainda os professores fiéis que o usam como se fosse uma bíblia a ser seguida e não questionada. Vejamos o que nos mostra Bezerra (2005, p.35) acerca do livro didático de português:

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Pela citação acima percebemos que o livro didático está sempre presente na sala de aula, determinando aquilo que pode ser ensinado ou não. O professor, por sua vez, perde a sua voz seguindo, na maioria das vezes, rigorosamente todas as páginas salvo algumas exceções em que prepara outro material diverso do proposto pelo livro. De qualquer forma, sua presença é primordial nas aulas de português. Paralelamente, encontramos subjacente uma determinada concepção do autor do livro a respeito da linguagem. Assim, por exemplo, na década de 70 começaram surgir textos jornalísticos e histórias em quadrinhos juntamente com os textos literários nos livros didáticos. No entanto, a percepção do que consistiria um texto não havia mudado, pois para muitos autores este ainda era uma mensagem a ser decodificada, visão que remonta à Idade Média conforme vimos no primeiro capítulo. De acordo com Bezerra (2005), essa concepção de texto perdurou até meados da década de 80.

Por outro lado, hoje em dia a variedade de gêneros contida em um livro didático não contempla as mudanças ocorridas nos últimos anos. Com o surgimento do computador em nossa vida diária surgiram paralelamente outras necessidades sócio-comunicativas que muitas vezes o livro não abrange, ou, por vezes, a variedade de textos apresentada não distingue com precisão os diferentes gêneros dos referidos textos. Todavia, surgem as unidades didáticas por temas tais como: fome, desemprego, discriminação, esporte e outros mais, dependendo da faixa etária à qual se destinam os diversos textos. Contudo, resta saber se um livro didático produzido no eixo Rio-São Paulo pode ir ao encontro das necessidades da população em todo o Brasil ou se cada região distinta do Brasil deveria produzir o seu próprio material.

Salientamos, ainda, que muitas vezes os textos servem mais como pretexto para ensinar algum aspecto gramatical do que propriamente para que seja estudado o modo como eles se estruturam. Além disso, muitas vezes os excertos selecionados não compõem uma unidade coerente e coesa estrutural causando, assim, dificuldade de

compreensão para o aluno. Acrescentamos que as questões de compreensão do texto sugerem que o aluno somente efetue uma cópia para responder às questões (Silva 2001). Outrossim, há uma fragmentação das partes que compõem o livro, faltando, portanto, uma integração entre elas; paralelamente, não há uma progressão de dificuldade em muitos livros de uma serie para outra. Nesse sentido, não existe em muitos livros didáticos uma preocupação com a evolução do aluno que ele comece de uma unidade mais fácil e daí consiga chegar a uma mais complexa. Em outras palavras, muitos livros são homogeneizados quanto à progressão de dificuldade e o aluno, ao final do livro, não consegue avaliar o que aprendeu.

Segundo Coracini (1999, p. 26), na aula de texto é muito comum que os alunos tenham de abrir determinada página e encontrar as resposta sem que haja uma possível reflexão sobre esse ato. Nesse contexto, os professores e os alunos devem ser fieis ao texto e responder somente o que está lá escrito. Assim, tanto um quanto o outro se acomodam no simples fato de encontrar a resposta no que está escrito, não percebendo que o mais importante seria perceber as múltiplas leituras que um texto pode provocar dependendo do ângulo enfatizado. Na visão da pesquisadora:

Mantém-se, assim, tanto no discurso da sala de aula quanto na LA o desejo e a ilusão do controle, da consciência, da objetividade, da neutralidade, na busca da verdade que só pode ser, de acordo com a nossa cultura, atingida pela razão

Essa busca conforme Coracini (1999), é ilusória, uma vez que ela depende de fatores históricos e não de uma possível neutralidade. Afinal, o sistema escolar é um lugar de conflito e só assim podemos entender a presença do livro didático (Souza 1999). Além disso, a pesquisadora reitera que o livro didático é considerado um lugar de saber definido que não é questionado pelos professores, pois eles acreditam que ele contenha uma verdade única que não pode ser contestada. Caso o livro didático contenha uma resposta que vai de encontro à visão do professor, este muitas vezes prefere se conformar com aquilo dito pelo texto abrindo mão de sua visão crítica e reflexiva. Por outro lado, para que um livro seja bem sucedido em termos de vendagem, ele deve estar conforme a outros do mercado. Nesse sentido, o autor do livro didático se vê atrelado a certas formas e padrões a serem seguidos, caso queira ser adotado por várias escolas.

Segundo Coracini (1999, p.35), o livro didático se legitima na escola na medida em que a ele é designado o papel de formação de cidadão. Nesse sentido, o ele pode ser

visto como portador de verdades cabíveis de discussões tanto pelos professores quanto pelos alunos. Apesar das críticas que temos ao livro didático, ele possui certas vantagens no que diz respeito a professores e alunos:

Embora reconhecendo os defeitos dos livros, muitos professores preferem adotar um por diversas razões: os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas. A escolha do livro a ser adotado depende, também, de vários fatores: o(a) coordenador(a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual); o livro já é tradicionalmente adotado e a criança pode usar o livro do irmão, ou até do vizinho, conforme afirma P2....

Apesar das vantagens pontuadas acima, o professor não deveria se valer somente desse instrumento didático para incrementar as suas aulas, pois não há um livro que contenha todas as informações de que os alunos necessitem. Nesse sentido, acreditamos que os alunos deveriam estar expostos a outras fontes de informações. O livro didático representa em muitos sentidos uma camisa de força para o professor na medida em que, na maioria das vezes, este o utiliza sem visão crítica esquecendo que o material adotado representa um momento sócio-político, contribuindo para a manutenção de uma ideologia ao homogeneizar o heterogêneo em nossa sociedade. Assim, o texto didático se apresenta como uma verdade em que todos os sentidos estão fechados e já foram pré-estabelecidos pelo autor. O livro didático se apresenta de uma forma em que todas as suas unidades são postas de forma igual. O aluno não contribui para as possíveis leituras dos textos, na medida em que elas foram organizadas pelo escritor do livro didático e o professor, por sua vez, segue aquilo que seu manual sugeriu.

Grigoletto (1999, p.74) aponta que em alguns manuais de professores há um excesso de perguntas feito com o intuito de abarcar todo o conteúdo do texto. Isso é feito como se pudéssemos abranger o todo e um significado dominasse por sobre as outras possíveis leituras. Há, assim, uma homogeneização do significado do texto, pois somente uma leitura é considerada possível.

A ilusão de que há uma leitura correta, que abarca tudo o que é relevante no texto e que se concretiza em perguntas seletivas daquilo que se deve ser compreendido, tem o propósito de clarificar, explicitar, fazer o aluno atentar para determinados conteúdos, e, dessa forma, desambiguar o texto e,

indiretamente, garantir a unicidade do sujeito-leitor. Igualmente, a pressuposição de que há uma ordem ideal para a leitura do texto, que deve comandar o trabalho do leitor, está ancorada, no limite, na mesma premissa de linearidade (e, acompanhando-a, clareza, ordem etc.) da linguagem.

Nessa visão sobre leitura inserida no livro didático, o aluno não faz uso de sua criatividade e não se dá conta de que outras possibilidades podem também estar contidas no texto. Por outro lado, para o professor essa posição é confortável, pois ele não precisa refletir com o aluno acerca de possibilidades de leitura na medida em que ele está ancorado na proposta do livro adotado.

Nessa mesma linha, Bonazzi (1980, p.16) e Deiró (2005) nos mostram a ideologia que subjaz nos livros didáticos. Estes não são neutros como nos informam as duas autoras e podemos perceber um pouco do que está em suas das entrelinhas. Os livros nos proporcionam os seguintes conteúdos:

Os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade dos seus compiladores.

Começaremos a nossa discussão por Bonazzi (1980), uma vez que foi a primeira a abordar esse tema de uma forma mais crítica. O livro é subdividido por temas cujos modos de apresentação exploraremos aqui neste trabalho. Vejamos a divisão dos capítulos: os pobres, o trabalho, o herói e a pátria, a escola e uma pequena igreja, raças e povos da terra, a bela família italiana, a ausência de deus, a educação cívica, os menores que trabalham, a história nacional, a nossa bela língua, a ciência e a técnica, o dinheiro e, finalmente, a caridade e a previdência social. Apesar desses temas terem como pano de fundo a família italiana, percebemos que também podem se reportar à sociedade brasileira.

Para Bonazzi (1980), a pobreza nos livros didáticos é considerada como um fenômeno natural: não se discute suas causas nem tampouco uma possibilidade de mudança. A pobreza existirá para todo o sempre e os pobres são felizes em sua condição social. Por outro lado, está ausente a noção de trabalho como algo transformador, que atua sobre a natureza, e não são abordadas as origens das relações de trabalho. O trabalho é apresentado como uma escolha moral ou uma dádiva divina, ficando separado da pobreza e dos pobres. Ele é visto como algo que sempre será de

determinada forma, não sendo possível a mudança de um trabalho a outro. Por outro lado, o trabalho não é visto como um direito; não aparece alguém que queira trabalhar e não pode e as profissões que aparecem não correspondem àquelas as quais os alunos estão acostumados muitas vezes o tipo de profissão apresentado não pertence ao contexto histórico em que a criança está inserida. Outrossim, o trabalho é apresentado como algo que estamos sempre felizes em executar.

O Estado aparece como uma instituição neutra, como se fosse um fenômeno natural e não procedesse do voto popular. A pátria, por sua vez, tem uma identidade histórica pela qual vale a pena morrer ou colocar a sua vida em risco. O herói nunca se sente infeliz de se expor aos mais temíveis perigos sendo desprovido do instinto de autopreservação. Assim, o herói se arrisca de forma imprudente sendo valorizado por essa atitude.

A escola é comparada a uma igreja, ou seja, um lugar sério em que as brincadeiras não são benquistas, prevalecendo a obrigação e não a vontade de aprender. Além disso, um racismo permeia toda a escola. As diferenças étnicas não são mencionadas. Contudo, é passado para o aluno que ele pertence a uma raça melhor e que sua pátria está repleta de montanhas e belos prados. A família é mostrada em extrema pobreza, mas sempre feliz, cabendo à mulher todos os afazeres domésticos. Nesse sentido, as crianças que porventura sejam desprovidas de dinheiro são encorajadas a ter uma posição passiva de aceitação desse fardo. Com essa descrição, poderíamos supor que Deus estaria sempre presente para confortar a família dos pobres. Mas não é isso que ocorre, pois em vez disso os livros abundam em santos e anjos, sendo que o ser Supremo não aparece.

A obediência à família está sempre presente, o que pode se estender ao Estado, na medida em que este forma cidadãos passivos e pouco ou quase nada criativos. Os menores são incentivados a trabalhar e não se fala em direito de adolescentes ou crianças. Os jovens fazem bem de começar a trabalhar mais cedo. Da mesma forma, não é apresentada a visão histórica dos fatos, pois a história é sempre falseada o que impede, assim, a formação de cidadãos críticos. A língua também é mostrada de forma simplista, não se explorando a riqueza de usos que ela pode ter. A ciência também se faz ausente ou se apresenta de uma forma pífia, o que vai de encontro ao público alvo dos livros, que veem a todo momento avanços tecnológicos e esses são desprezados

Nos livros didáticos o dinheiro é dos ricos, aos pobres resta apenas trabalhar e economizar. A obrigação dos ricos é praticar a caridade e os pobres devem poupar. Por

outro lado, a vida dos ricos é dura, pois estão sempre na iminência de perder o que possuem e por isso devem trabalhar muito. O pobres são retratados como felizes e desprovidos de problemas, devendo somente guardar dinheiro. Nesse sentido, não existe uma visão mais ampla de melhoria social para a população mais pobre de uma mudança social. A caridade individual em si é suficiente, não se aventando a hipótese de uma mudança coletiva. Como podemos notar essas visões, embora tenham sido feitas para a sociedade italiana, também são pertinentes a muitos livros didáticos encontrados no Brasil.

No livro de Deiró (2005) também encontramos uma reflexão acerca da ideologia encontrada no livro didático que nos elucida para a posição desse em nossa sociedade. Apesar de ter sido escrito tendo por base livros da primeira a quarta série do ensino fundamental, acreditamos que as posições críticas ali encontradas podem servir também para o ensino médio. *As Belas Mentiras* abordam dez temas que são amplamente discutidos no decorrer do livro e a ideologia que apresentam: a família, a escola, a pátria, o ambiente, o trabalho, os pobres e os ricos, as virtudes, as explicações científicas e o índio. Há uma coincidência temática entre os dois livros. Desse modo, os dois livros se pautam em temas comuns. Antes de levarmos adiante a discussão sobre os temas, faz-se necessário alguns esclarecimentos para que possamos mais bem nos aprofundarmos.

Em cada um dos temas, vemos a ideologia da classe dominante se sobrepôr àquela da classe trabalhadora, colocando valores que não são pertinentes a esta última. Segundo Deiró (2005), isso funciona como papel estruturador das crianças e dos adolescentes. Considerando que o livro didático possui um papel norteador na sala de aula, o conteúdo que ele apresenta deve ser bem avaliado a fim de que não se apresente valores não condizentes com a vida da maioria dos alunos. Todavia, o objetivo principal que muitas vezes o livro didático apresenta é de manutenção do *status quo* da classe dominante em uma sociedade capitalista. Desse modo, há uma conformação ideológica a fim de que a classe trabalhadora permaneça em seu mesmo lugar e que a dominante possa exercer seu domínio sobre as demais. A escola, por sua vez, absorve essa estrutura e a reproduz, tendo por um dos instrumentos de apoio o livro didático.

Passemos agora a apresentar os temas levantados por Deiró (2005). A família foi o primeiro deles. De acordo com a autora, ela é sempre unida e feliz, mesmo que seja de recursos parcos. A família representa segurança e tranquilidade de uma forma estereotipada, como se cada um dos membros exercesse o seu papel seria suficiente para

manter a harmonia e evitar o conflito. O pai é responsável pelo sustento da casa e seu principal provedor; mesmo no caso de a mãe exercer alguma profissão essa não deve ser mais importante do que aquela exercida pelo pai. A profissão que se coaduna com esse molde é a de professora. Além disso, o pai não é responsável pela educação dos filhos, mas apenas de levá-los para passear. Assim, o pai é apresentado como um ser sem contradições cuja meta principal é a manutenção da família.

A mãe, por sua vez, está preocupada com os afazeres do lar, que exerce com muita perfeição e esmero, mas não é culta. O pai é informado e, dessa forma, é superior à mulher. O papel exercido pela mãe volta-se totalmente para os membros da família, assim sendo, nega-se qualquer possibilidade de realização a não ser nos parâmetros do lar. É um ser perfeito. Os filhos têm uma dívida infinita para com ela, tendo em vista tanta dedicação. Podemos perceber que os pais vivem para os filhos e esses retribuem a tanto amor. Assim, os filhos são bons, educados gentis e respeitam os pais e seus respectivos irmãos e irmãs. Nesse sentido, o relacionamento entre os membros da família possuem posições rígidas, bem definidas e imutáveis que não apresentam variação de comportamento. Assim sendo, não há possibilidade de mudança na família.

De acordo com Deiró (2005), os avós não têm problemas e vivem sossegadamente em chácaras ou sítios à espera de que seus netos venham passar as férias ou feriados. A empregada é vista como um membro da família e é geralmente negra.

A escola, por sua vez, é vista como um prolongamento da família. Caso o aluno percorra todos os anos na escola, encontrará êxito e será feliz. Assim, aqueles que tiverem qualificações escolares serão mercedores dos melhores empregos. A escola, assim como a família, é vista como um lugar alegre. Nesse sentido, a professora é vista com a segunda mãe pois, apesar de ser boa, mantém a autoridade escolar. Dessa forma, os laços afetivos entre a instituição família e a escola são constituídos. Os alunos devem ser obedientes e respeitar as autoridades. Em relação ao processo de ensino, Deiró (2005) nos mostra que ele ocorre na vertical: no topo, temos a professora, que é detentora do saber, e abaixo temos os alunos meros receptáculos do conhecimento. A assiduidade é enfatizada e o aluno que não comparece às aulas não é bem visto. Sendo assim, o aluno é o principal responsável pelo seu sucesso.

A pátria é sempre exaltada no livro didático, sendo apresentada como uma entidade. As várias instituições são vistas cada uma com sua função em mútua dependência para constituir o todo. A classe trabalhadora é posta de uma forma

conformista, sem muita consideração por aqueles que detêm o poder. Desse modo, as diversas regiões do Brasil são também vistas de um modo estereotipado, não se levando em consideração as diversidades sócio-econômicas. A pátria é vista sempre a partir dos deveres que os cidadãos devem cumprir, mas que quase nunca seus direitos são abordados. O passado histórico da nação não foi grandioso, porém o presente é cheio de progresso e o futuro está repleto de esperanças.

O ambiente é retratado por meio de imagens como as dos rios, dos campos, das matas e do mar. O campo é mostrado como mais importante do que a cidade. Deiró (2005) enfatiza que o campo é o local em que as crianças passam as férias. Contudo, a exploração do trabalhador no campo é silenciada. Os problemas entre a cidade e o campo são mascarados: não há menção do êxodo rural e do problema da aglomeração nos centros urbanos. Paralelamente, o livro didático não cita os problemas ecológicos tão prementes em nossa sociedade, tais como: contaminação dos rios, devastação de florestas, produtos tóxicos das indústrias, presença de lixo nos rios, a matança dos peixes e outros animais e outros mais. Por outro lado, nota-se a presença da neve, o que é totalmente contrário à situação climática do Brasil, pois em poucos lugares no território brasileiro há neve. Isso torna a caracterização brasileira totalmente artificial. Nesse sentido, as descrições da natureza não são ligadas à realidade.

Por outro lado, o trabalho é visto como entretenimento e diversão para os adultos e como exemplo que as crianças devem seguir. O trabalho é sempre recompensado com bons frutos: o indivíduo que se esforça será bem recompensado. Como podemos perceber, essa é uma visão simplista do trabalho, pois há muitas pessoas que se esforçam muito e pouco recebem em retorno; na verdade, grande parte da população brasileira vive esse dilema. Como o empenho individual é recompensado, o aluno não se da conta de que o coletivo rege a pessoa. Assim, como sabemos, se um operário trabalhar muito, ele com certeza não obterá um salário compatível com seu esforço, uma vez que a sociedade brasileira não valoriza a classe trabalhadora, mas o livro didático dissemina a falsa ideologia que sustenta que só com o trabalho o operário poderá obter um bom salário. O aluno que lê um texto passa acreditar que o indivíduo é responsável por seus ganhos e poderá ganhar bem, mesmo sendo operário. Por outro lado, de acordo com Deiró (2005), não há uma atualização das profissões nos livros didáticos pois a ênfase é em profissões artesanais e todas as ocupações são apresentadas como equivalentes, gerando a falsa impressão que todas terão a mesma remuneração.

A divisão de classe social é bem simples: ricos e pobres. As crianças são levadas a pensar nessa estrutura e não se dão conta de que somente 5% da população pertence à classe alta. Outrossim, a justiça é feita pelos ricos e é concedido aos pobres não como um direito, mas sim um favor. As diferenças entre classes sociais tornam-se secundárias e não parecem ter muita importância. Do mesmo modo, o problema da seca no nordeste é abordado como sendo de pouca relevância não tendo solução plausível. Não são mencionados os problemas sociais e econômicos decorrentes desse fenômeno da natureza. Por outro lado, o pobre pode ficar rico com um golpe de sorte: encontrando muito dinheiro por acaso. Todavia, isso oculta os mecanismos econômicos que geram o acúmulo de capital. Mesmo adulto, depois de ser trabalhador, persiste a crença que os mais desfavorecidos poderão mudar seu destino com uma simples compra de um bilhete.

As boas maneiras que aparecem nos textos são valores burgueses que muitas vezes não são os mesmos dos filhos da classe operária. A ordem é uma virtude pregada nos livros. O dever maior da criança é a obediência tanto a seus pais quanto a seus mestres para torna-se um adulto dócil que obedece as regras da sociedade sem as questionar. A estratificação social é mostrada como sendo natural fazendo com que as crianças se tornem adultos passivos. Nesse sentido, qualquer violação dessa ordem é vista como absurda; as crianças devem se conformar com seu lugar na sociedade. Assim, os interesses da classe dominante são resguardados.

Além disso, as explicações científicas são evasivas, não esclarecendo as crianças acerca dos fenômenos da natureza. Consequentemente, os autores de livro didático, lançam mão de fábulas e histórias, na medida em que não é interesse da ideologia dominante formar leitores críticos e pensantes que questionem as explicações de ordem pseudo-científicas

O índio também é visto como um ser inferior, sendo que sua cultura não é valorizada e os brancos são os detentores da verdadeira cultura, cabendo ao índio adequar-se à cultura do branco. Nesse sentido, sua importância é somente salientada quando ele se coloca a serviço do branco. Desse modo, o índio aparece como um ser estereotipado que vive em perfeita harmonia com a natureza. Por outro lado, o índio é visto nos livros de duas formas extremas: super-herói que vive nas selvas e é bem corajoso ou um ser inferior, abominável.

Podemos observar que nos dois livros apresentados – Bonazzi (1980) e Deiró (2005) – deparamo-nos com uma visão distorcida da realidade contida no livro didático

a fim de que os leitores fiquem mais conformados com o mundo que os rodeia cerceando, portanto, qualquer possibilidade de crítica e de tentativa de mudança. Os alunos não são incentivados a tomar uma posição questionadora perante os fatos. Resta saber se os livros publicados recentemente mantêm ainda essa mesma postura de passividade ou se alguma proposta de mudança pode neles ser encontrada. Isso é o que veremos quando da análise do livro didático na próxima seção do capítulo.

2. Análise do Livro Didático de Português– *De olho para o mundo do Trabalho* - de Ernani Terra e José de Nicola

Nesta seção do capítulo temos a intenção de analisar esse livro para o ensino médio distribuído em volume único para os professores. Nosso objetivo na análise é verificar se as questões de compreensão para os textos efetivamente ajudam o aluno em um entendimento mais profundo ou se elas não levam a esse esclarecimento em relação aos textos. Pretendemos também verificar em que medida as questões levantadas na seção anterior se aplicam a esses textos.

O livro em tela está dividido em três partes: produção de textos, gramática e literatura. A primeira parte é composta de vinte e quatro capítulos, a segunda de dezessete capítulos e a última parte de dezenove capítulos. Depois dessas seções, o livro apresenta uma assessoria pedagógica com sugestões de como ensinar os capítulos propostos, bem como sugestões de respostas para os exercícios. Ao longo do livro é apresentado um parágrafo cujo título é *de olho no mundo do trabalho* em que os autores discorrem sobre determinadas profissões como, por exemplo, publicitário, jornalista, advogado, roteirista, fonoaudiólogo, secretária executiva, tradutor intérprete, professor de português, historiador, biblioteconomista. Acreditamos que o objetivo dos autores seja de elucidar os alunos acerca de algumas profissões que eles possam escolher. Notem que os autores só salientam ocupações que necessariamente impliquem uma formação universitária. Desse modo, poderíamos dizer que esse livro visa um público mais elitista, uma vez que grande parte de nossos alunos não irão cursar uma universidade, embora esse número tenha aumentado com a abertura de novas universidades e faculdades privadas. Além disso, eles sempre colocam questões de vestibulares de universidades federais, estaduais e algumas particulares. Desse modo, podemos verificar que a intenção explícita dos autores é preparar os alunos para o vestibular, assim parte-se do pressuposto de que os alunos tentarão cursar uma

universidade tendo profissões compatíveis com os respectivos cursos. Além disso, os autores enfatizam faculdades estaduais e federais tendo por meta que os alunos se candidatem a essas universidades ou a boas universidades particulares.

Nesse sentido, esse livro é bem diferente daqueles analisados por Bonazzi (1980) e Deiró (2005) em que a ênfase era dada a profissões pertinentes da classe trabalhadora. Percebemos, assim, que o público alvo de *De Olho no mundo do Trabalho* é mais seletivo na medida em que seu conteúdo visa a formação de alunos que muito provavelmente tem a intenção de cursar uma universidade, tendo uma profissão de destaque.

É importante salientar que nas três partes do livro, o capítulo se inicia com um texto que está relacionado com a temática da unidade. Desse modo, a produção de textos é feita com base na leitura, e a gramática também é estudada a partir de uma leitura textual o que também ocorre com a literatura. Devido a extensão do livro, optamos para analisar tão-somente a parte de produção de textos a fim de que possamos nos aprofundar em nossa análise. Analisaremos os textos com as respectivas perguntas de compreensão, contidos em três capítulos escolhidos aleatoriamente. Daremos preferência para aqueles textos cujas perguntas de compreensão foram elaboradas pelos autores, pois verificamos que em alguns casos há perguntas de vestibulares ou do Enem. Caso escolhêssemos esses textos cujas perguntas de compreensão não tivessem sido elaboradas pelos autores, não estaríamos dando ênfase ao nosso objetivo do trabalho, ou seja, analisar questões referentes aos textos elaboradas pelos autores.

Observamos que, em todos os capítulos vistos na seção de Produção de Textos, há uma ligação entre as diversas partes do capítulo. Assim sendo, por exemplo, no primeiro capítulo cujo título versa sobre produção de textos todas as leituras abordam produção escrita e ao final do capítulo os autores propõem uma redação que reflete a temática discutida no decorrer do capítulo. Percebemos que há uma preocupação explícita dos autores em unir leitura e produção de textos. Desse modo, antes de os alunos elaborarem os textos propostos, os autores se certificam de que os alunos foram suficientemente expostos ao tema para assim escreverem seus textos mais bem preparados. Nesse sentido, as propostas de produção de textos só ocorrem no final do capítulo ajudando o aluno a comporem seus textos.

Além disso, os alunos são expostos a diversos gêneros textuais e, paralelamente, são convidados a produzir diversos textos. Assim, no primeiro capítulo há uma crônica de Carlos Eduardo Novaes, um texto da internet que versa sobre leitura, quadrinhos de

Calvin e Haroldo e finalmente um texto de Joaquim Mattoso Câmara. No segundo capítulo, há um texto de horóscopo asteca. No decorrer dessas seções, o aluno tem contato com textos de filosofia, letras de músicas, propagandas, poemas de Castro Alves e de Carlos Drummond de Andrade, textos jornalísticos, crônicas, fragmento dos romances *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *A guerra do fim do mundo*, de Mário Vargas Llosa, de Ítalo Calvino além de um texto tirado do Guia Quatro Rodas. Além disso, há diferentes tipos textuais: narrativos, argumentativos, descritivos e narrativos. Nessa amplitude de contato com diferentes gêneros textuais, acreditamos que os alunos tenham uma visão mais ampla do que constitui a produção textual em sua manifestação nos diversos gêneros textuais. Desse modo, os autores fornecem subsídios para que o aluno elabore um texto com mais confiança.

Notamos, também, que devido a essa variedade de gêneros textuais que a seção *produção de textos* encerra, não conseguimos perceber uma ideologia subjacente que une todos os textos, como aquela encontrada em Bonazzi (1980) e Deiró (2005). Pelo contrário, encontramos uma crítica social explícita à sociedade brasileira e não um conformismo assoberbado como aparece nos referidos autores. Cada um dos textos nos mostra uma visão acerca da realidade provocando uma reflexão por parte do aluno que o instiga a ler mais sobre o assunto. Todavia, não há em todos os textos que examinamos questões de conhecimento prévio elaboradas pelos autores para suscitar uma discussão acerca do tema que o texto irá tratar, que é o que sugeri Kleiman (2007b). Desse modo, o aluno lê o texto e posteriormente aparecem as questões de compreensão. Consideramos que uma discussão anterior à leitura do texto auxiliaria os alunos a mais bem compreenderem os textos.

Passaremos, agora, a uma apresentação os textos e das questões a serem analisadas. Decidimos analisar os textos de três capítulos escolhidos aleatoriamente.

Capítulo 4

O que é filosofia?

“

Querida Sofia,

Muitas pessoas tem *hobbies* diferentes. Algumas colecionam moedas e selos antigos, outras gostam de trabalhos manuais, outras ainda dedicam quase todo o seu tempo livre a uma determinada modalidade de esporte.

Também há os que gostam de ler. Mas os tipos de leitura também são muito diferentes. Alguns lêem apenas jornais ou gibis, outros gostam de romances, outros ainda preferem livros sobre temas diversos como astronomia, a vida dos animais ou as novas

descobertas da tecnologia.

Se eu me interesso por cavalos ou pedras preciosas, não posso querer que todos os outros tenham o mesmo interesse. Se fico grudado na televisão assistindo a todas as transmissões de esporte, tenho que aceitar que outras pessoas achem esporte uma chatice.

Mas será que existe alguma coisa que interessa a todos? Será que existe alguma coisa que concerne a todos, não importando quem ou onde se encontram? Sim, querida Sofia, existem questões que deveriam interessar a todas as pessoas. E é sobre tais questões que trata este curso.

Qual é a coisa mais importante da vida? Se fazemos esta pergunta a uma pessoa de um país assolado pela fome, a resposta será: a comida. Se fazemos a mesma pergunta a quem está morrendo de frio, então a resposta será: o calor. E quando perguntamos a alguém que se sente sozinho e isolado, então certamente a resposta será: a companhia de outras pessoas.

Mas, uma vez satisfeitas todas essas necessidades, será que ainda resta alguma coisa de que todo mundo precise? Os filósofos acham que sim. Eles acham que o ser humano não vive apenas de pão. É claro que todo mundo precisa comer. E precisa também de amor e de cuidado. Mas ainda há uma coisa de que todos nós precisamos. Nós temos a necessidade de descobrir quem somos e por que vivemos.

Portanto, interessar-se em saber por que vivemos não é um interesse “casual” como colecionar selos, por exemplo. Quem se interessa por tais questões toca um problema que vem sendo discutido pelo homem praticamente desde quando passamos a habitar este planeta. A questão de saber como surgiu o universo, a Terra e a vida por aqui é uma questão maior e mais importante do que saber quem ganhou mais medalhas de

”

ouro nos últimos Jogos Olímpicos.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Questões referentes ao texto acima elaboradas pelos autores:

1. Sobre o texto lido podemos afirmar que a intenção do falante foi fundamental para determinar o tipo de texto, a linguagem e o modo como a mensagem se organiza. Pensando nisso, responda:

- Por qual gênero optou o emissor?
- No fragmento apresentado há um indicador da intenção do falante, o que nos permite concluir algo sobre sua profissão. Qual a intenção do falante? Qual a sua provável profissão?

c) Que passagem do texto nos leva a essas conclusões?

d) Quem é o destinatário? Justifique sua resposta com um indicador gramatical.

2. Considerando os elementos de comunicação (emissor, mensagem, destinatário, código, referente), você diria que o texto está organizado predominantemente em função de qual deles? Por quê?

3. O texto está estruturado em sete parágrafos, bem amarrados uns aos outros.

- a) Os dois primeiros parágrafos apresentam afirmações genéricas. Que classe gramatical é responsável por essa generalização?
- b) O terceiro, o quarto, o sexto e o sétimo parágrafo são introduzidos por conjunções. Pense no texto como um todo e responda: que relação podemos perceber entre esses parágrafos?

4.No segundo parágrafo, o remetente da carta fala sobre os diferentes tipos de leitura. Qual a sua leitura preferida? Dê para um provável interlocutor, um

argumento favorável a esse tipo de leitura.

5. “Eles os filósofos acham que o ser humano não vive apenas de pão.” Que outras necessidades o remetente cita?

6.Se colecionar selos, por exemplo, é um interesse “casual”, como você classificaria a necessidade que o homem tem de saber “quem somos e por que vivemos”?

7. Escreva um parágrafo explicando por que é importante saber quem somos e por que vivemos.

Os autores basearam as perguntas em um excerto do livro *O mundo de Sofia* de Jostein Gaarder dirigido para o público jovem que está interessado em saber sobre filosofia. Vemos que as sete questões procuram suscitar uma compreensão do texto. Na primeira questão, os autores mencionam a intenção do autor do texto no uso de certo linguajar e depois subdividem a questão em quatro partes. Consideramos apropriada a questão (a) na medida em que o aluno deve saber em que gênero o texto se insere e deve chegar a essa conclusão por si mesmo. Por outro lado, na questão (b) não consideramos válido mencionar novamente a questão da intenção do autor, pois o aluno deve estar atento a sua própria leitura, uma vez que o objetivo do autor pode ser recuperado pelas pistas lexicais encontradas no texto. Sendo assim, os autores poderiam ter perguntado sobre quais elementos lexicais mostram a intenção do autor, juntamente com a questão anterior. Todavia, parece apropriado perguntar sobre a provável profissão do autor do texto, uma vez que há pistas na leitura que nos levam a essa possível conclusão. Finalmente, a questão (d) faz o aluno refletir sobre o gênero do texto que está em formato de carta; sendo assim, o aluno facilmente identificará o remetente .

Na segunda questão, os autores retomam o segundo capítulo do livro em que foram discutidos os elementos da comunicação. Nesse sentido, os autores forçam os alunos a retomar conceitos anteriormente vistos em um outro contexto provocando, assim, uma melhor aprendizagem.

Na terceira questão, os autores fazem com que os alunos reflitam sobre a construção do texto em parágrafos. Segundo Kato (1995), nosso conhecimento se organiza em blocos e as perguntas propostas ajudam os alunos a terem essa visão.

O início da quarta questão responde a primeira, pois diz respeito ao gênero do texto. Todavia, da forma como está formulada, torna-se repetitiva e talvez pudéssemos sugerir que o texto da questão fosse algo como: “Justifique o seu tipo de leitura preferido com base naquelas que foram mencionadas no segundo parágrafo”.

Entretanto, a quinta questão encoraja o aluno a questionar mais o que está escrito no texto, embora forneça resposta para a questão 1b. Um aluno atento notará esse lapso dos autores.

Por sua vez, a sexta questão abre uma discussão para os alunos que não se prende somente ao texto constituindo, assim, uma forma crítica de os alunos elaborarem a compreensão do que foi lido. Como a sexta e a sétima questão estão interligadas, consideramos que ambas poderiam ser formuladas como uma única questão.

Três Apitos Capítulo 4

“Quando o apito
Da fábrica de tecidos
Vem ferir os meus ouvidos
Eu me lembro de você.
Mas você anda,
Sem dúvida, bem zangada
E está mesmo interessada
Em fingir que não me vê.

Você que atende ao apito
De uma chaminé de barro
Por que não atende ao grito,
Tão aflito,
Da buzina do meu carro?

Você no inverno
Sem meias vai pro trabalho
Não faz fé com agasalho,
Nem no frio você crê.
Mas você é mesmo

Artigo que não se imita,
Quando a fábrica apita
Faz reclame de você.

Nos meus olhos você lê
Que eu sofro cruelmente
Com ciúmes do gerente
Impertinente
Que dá ordens para você

Sou do sereno,
Poeta muito soturno
Vou virar guarda-noturno
E você sabe por quê.
Mas você não sabe
Que, enquanto você faz pano,
Faço junto do piano

Estes versos pra você.”

Rosa, Noel In: Noel Rosa. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 86, Literatura Comentada.

1. Em que pessoa está escrito o texto? Justifique com palavras retiradas do próprio texto.
2. Caracterize a segunda pessoa do discurso.
3. Aponte duas circunstâncias que distanciam o falante da destinatária da mensagem.
4. A prosopopéia (ou personificação) consiste em atribuir características de seres animados a seres inanimados. Aponte uma prosopopéia presente no texto
5. Podemos afirmar que o texto está centrado exclusivamente na segunda pessoa?
6. Reclame é um galicismo, isto é, uma palavra de origem francesa (*réclame*), muito empregada na época em que o samba foi composto (1931). Observando o contexto, substitua a palavra reclame
7. Por que o falante afirma que vai “virar guarda-noturno”?

As questões acima fazem com que os alunos reflitam sobre a letra de música escrita por Noel Rosa. Tanto na primeira quanto na segunda questão, os alunos pensam em que pessoa o poema está escrito e a caracterizam. Assim, há a primeira pessoa, que narra a letra da música e uma segunda pessoa, para quem o poema se dirige. Além disso, na terceira questão os alunos pensam sobre os elementos de distanciamento presentes na letra, tais elementos fazem com que o eu-lírico não esteja sempre perto de sua amada. Nas questões quatro e seis, os autores partem do pressuposto que, muito provavelmente, os alunos desconhecem termos como prosopopéia ou galicismo e fazem uma breve explicação sobre eles. Isso provoca uma compreensão bem pontual de termos no poema, pois os alunos terão de reler a letra de música para encontrar as respostas. Na questão sete, os autores pedem que seja esclarecido o significado de virar guarda-noturno. Verificamos que a resposta a essa pergunta não está explícita no texto, conseqüentemente não exige uma simples cópia: bem diferente do que postula Silva (2001), quando diz que algumas questões são meras cópias. Pelo contrário, os alunos devem se debruçar sobre a questão para poder desvendá-la. Podemos perceber que todas as questões referentes à letra de música ajudam os alunos a compreenderem o texto e refletir sobre ele. Nesse sentido, podemos dizer que as questões foram bem elaboradas.

Capítulo 8

SEAN PENN SALVA MELODRAMA

“Uma Lição de Amor, Jessie Nelson. Bons atores são capazes de melhorar filmes medianos com atuações maiúsculas. É o caso de Sean Penn nesse drama familiar-judiciário. Ele está ótimo como um deficiente mental, fanático pelos Beatles, que luta pela guarda de sua filha de 7 anos. Embora pareça uma daquelas “atuações shows”, na qual o exibicionismo da composição ofusca a construção do personagem, Penn desaparece por trás de sua interpretação. Cria um tipo com verdade própria, sem expor os macetes do processo criativo. Seu minucioso trabalho com o corpo e a voz alavanca um filme que, sem ele, ficaria reduzido a um melodrama feito para arrancar lágrimas. De fato é isso. Mas a força do ator garante dignidade às manipulações emocionais da história. É difícil não se render a cenas nas quais seu personagem desafia as próprias limitações em nome do amor pela filha. Penn capricha tanto que faz a colega Michelle Pfeiffer, no papel de sua advogada, parecer uma novata perdida em cena. Seu rendimento foi indicado para o Oscar. Ele disse que vai dar cano na festa. Também furou quando concorria por *Os últimos passos de um homem* e *Poucas e boas*. Acha a cerimônia constrangedora. “

Época, n.200 18 março 2002.

1. Qual o tema central do artigo? De que maneira é desenvolvido?
2. Explique qual é a função do uso recorrente do pronome pessoal **ele** e dos pronomes possessivos **seu** e **sua** ao longo do texto.
3. Releia o texto e identifique a que fazem referência os pronomes em destaque.
 - a) “.....**que** luta pela guarda de sua filha de 7 anos.”
 - b) “É difícil não se render a cenas **nas quais** seu personagem desafia as próprias limitações em nome do amor pela filha.
4. Observe o trecho abaixo e explique que tipo de relação a conjunção destacada estabelece entre as orações.

“**Embora** pareça uma daquelas atuações shows, na qual o exibicionismo da composição ofusca a construção do personagem, Penn desaparece por trás de sua interpretação.”
5. Considerando que a unidade de um texto decorre de sua coerência e que esta deve manifestar também na relação entre o texto propriamente dito e seu título, explique se o título dado ao artigo é coerente.

A primeira questão obriga os alunos a efetuarem uma leitura *top down* (Kato, 1995), ou seja, aquela que vai do todo para as partes. Desse modo, nesse tipo de leitura o todo está em primeiro lugar. Os alunos leem o texto todo a fim de verificarem as relações estabelecidas. Por outro lado, já na segunda questão os autores apontam para uma leitura mais pontual e isso também ocorre com as duas perguntas subsequentes. Na segunda questão os autores se referem ao uso dos pronomes e a razão pela qual eles ocorrem. Tal pergunta faz com que o aluno elabore um trabalho de interpretação das partes para avaliar a que se referem o que constituiria uma leitura *bottom up*, segundo a terminologia assim expressa por Kato (1995).

Na terceira questão os autores pretendem discutir a que os pronomes relativos expressos em duas frases se referem. Consideramos muito importante que os alunos manejem esse tipo de informação a fim de que mais bem interpretem um texto, na medida em que tais recursos formam a coerência e coesão de um texto (Marcuschi 1992). Na quarta questão temos também uma reflexão sobre a formação do texto para que os alunos percebam o uso da conjunção e o papel que ela exerce na leitura. Consideramos que esse tipo de questão seja muito importante para o aluno refletir acerca da estrutura de um texto. Na quinta questão, os autores remontam à estrutura *top down* (Kato 1995) de leitura fazendo com que os alunos percebam a relação do título com a totalidade do texto. Para sugerir isso, os autores discorrem a respeito da questão da coerência do texto. Assim, poderíamos dizer que todas as questões elaboradas para esse texto foram bem feitas, inserindo-se nas pesquisas atuais entendem que a função da leitura é fazer com que o aluno reflita sobre seu processo de leitura.

É verdade que só usamos 10% da capacidade do nosso cérebro?

Capítulo 8

Não há razão científica para acreditar nisso. Se usássemos só 10% da massa cerebral, 90% do que temos na cabeça deveria ser então dispensável. No entanto, lesões no cérebro, mesmo pequenas, podem prejudicar gravemente o intelecto e o comportamento. Se, por exemplo, usássemos só 10% dos neurônios, os outros 90% deveriam servir como espécie de “reserva”. Mas sabemos que em sua grande maioria eles estão ativos.

Essa dúvida pode partir do pressuposto de que, se nosso cérebro estivesse trabalhando com sua capacidade máxima, não teríamos como desenvolver novas habilidades. A resposta está na capacidade de fazer novas sinapses (conexões entre os neurônios) e fortalecer as já existentes.

Galileu, n.139 fev. 2003, p.7

Fonte: Suzana Herculano Houzel, neurocientista autora de *O cérebro nosso de cada dia*

1. Esse tipo de texto, bastante comum em revistas, tem por finalidade responder a uma carta-pergunta de um leitor. Evidentemente, a resposta não é dirigida apenas a quem faz a pergunta, mas a todo o público leitor da revista. Textos como esse costumam ter por objetivo ser didáticos e apresentar credibilidade. Que recursos são utilizados no texto para atingir esses objetivos?
2. Ao responder ao leitor, no primeiro período afirma-se que “Não há razão científica para acreditar **nisso**”. Considerando que a palavra **nisso** resulta da contração da preposição em mais o pronome demonstrativo **isso**, responda:
 - a) Que papel exerce a preposição **em** na frase?

- b) O pronome demonstrativo funciona como um elemento de coesão textual por retomar uma idéia anteriormente apresentada. Que idéia é retomada pelo pronome **isso**?
3. Na frase “**Mas** sabemos que em sua grande maioria eles estão ativos”, as palavras em destaque funcionam como elementos de coesão textual. Explique por quê.
4. Que relações de sentido são estabelecidos pelos elementos coesivos destacados no trecho abaixo?

“**Se** usássemos só 10% da massa cerebral, 90% do que temos dentro da cabeça deveria então ser dispensável. **No entanto**, lesões do cérebro, mesmo pequenas, podem prejudicar gravemente o intelecto e o comportamento.”

5. No último parágrafo, os pronomes **essa** e **as** tem caráter anafórico por retomarem segmentos textuais anteriormente expressos. Que elementos do texto são retomados por esses pronomes?
6. Os conectivos e advérbios não se prestam apenas a estabelecer conexões entre segmentos textuais. Eles também podem ser utilizados com finalidades argumentativas, isto é, podem orientar o leitor para um determinado argumento e não outro. Compare os enunciados abaixo e, a seguir, comente por que no texto o advérbio só tem força argumentativa.

É verdade que usamos 10% da capacidade de nosso cérebro?

É verdade que só usamos 10% da capacidade de nosso cérebro?

Apesar de o texto acima ser bem curto, os autores não se privaram de elaborar seis questões para sua compreensão. Poderíamos dizer que todas elas ora abrangem aspectos mais globais – como a primeira – ora outros mais pontuais, como a segunda questão a respeito do papel da palavra “nisso” na frase. Sendo assim, a perceber a tessitura do texto e a maneira com que ele está construído. Os autores valorizam as relações estabelecidas com as palavras do texto fazendo com que os alunos entendam que apenas a adição de uma palavra tão pequena – “só” na questão 6 – pode alterar o sentido da frase.

É importante salientar também que os autores pressupõem que muito provavelmente os alunos não dominam certos conceitos que para nós pareçam claros. Desse modo, antes de os autores fazerem a pergunta, eles inserem uma pequena introdução a fim de que o aluno compreenda o que está sendo requisitado. Assim, por exemplo, na última questão, os autores salientam que os conectivos e os advérbios servem como elementos argumentativos. Depois dessa breve exposição, os autores lançam a pergunta para os alunos. Acreditamos que tal procedimento seja de vital importância na medida em que situa os alunos na confecção da resposta,

uma vez que se os autores somente pedissem que os alunos discorressem sobre a diferença entre as frases com e sem “só” o aluno talvez não soubesse bem avaliar o que estava sendo solicitado.

Poderíamos afirmar, então, que as questões relativas a esse texto também foram bem elaboradas e contribuem para uma compreensão geral do texto.

NÓS, O PISTOLEIRO, NÃO DEVEMOS TER PIEDADE

Capítulo 21

“Nós somos um temível pistoleiro. Estamos num bar de uma pequena cidade do Texas. O ano é 1880. Tomamos uísque a pequenos goles. Nós temos um olhar soturno. Em nosso passado há muitas mortes. Temos remorsos. Por isto bebemos.

A porta se abre. Entra um mexicano chamado Alonso. Dirige-se a nós com desrespeito. Chama-nos de *gringo*, ri alto, faz tilintar a espora. Nós fingimos ignorá-lo. Continuando bebendo nosso uísque a pequenos goles. O mexicano aproxima-se de nós. Insulta-nos. Esbofeteia-nos. Nosso coração se confrange. Não queríamos matar mais ninguém. Mas teremos de abrir uma exceção para Alonso, cão mexicano.

Combinamos o duelo para o dia seguinte, ao nascer do sol. Alonso dá-nos mais uma pequena bofetada e vai-se. Ficamos pensativo, bebendo uísque a pequenos goles. Finalmente atiramos uma moeda de ouro sobre o balcão e saímos. Caminhamos lentamente em direção ao nosso hotel. A população nos olha. Sabe que somos um temível pistoleiro. Pobre mexicano, pobre Alonso.

Entramos num hotel, subimos ao quarto, deitamo-nos vestido, de botas. Ficamos olhando o teto, fumando. Suspiramos. Temos remorso.

Já é manhã. Levantamo-nos. Colocamos o cinturão. Fazemos a inspeção de rotina em nossos revólveres. Descemos.

A rua está deserta, mas por trás das cortinas corridas advinhamos os olhos da população fitos em nós. O vento sopra, levantando pequenos redemoinhos de poeira. Ah, este vento! Este vento! Quantas vezes nos viu caminhar lentamente, de costas para o sol nascente?

No fim da rua Alonso nos espera. Quer mesmo morrer, este mexicano.

Colocamo-nos frente a ele. Vê um pistoleiro de olhar soturno, o mexicano. Seu sorriso se apaga. Vê muitas mortes em nossos olhos. É o que ele vê.

Nós vemos um mexicano. Pobre diabo. Comia o pão de milho, já não comerá. A viúva e os cinco filhos o enterrarão ao pé da colina. Fecharão a palhoça e seguirão para Vera Cruz. A filha mais velha se tornará prostituta. O filho menor ladrão.

Temos os olhos turvos. Pobre Alonso. Não devia nos ter dado duas bofetadas. Agora está aterrorizado. Seus dentes estragados chocalham. Que coisa triste.

Uma lágrima cai sobre o chão poeirento. É nossa. Levamos a mão ao coldre. Mas não sacamos. É o mexicano que saca. Vemos a arma em sua mão, ouvimos o disparo, a bala voa para o nosso peito, aninha-se em nosso coração. Sentimos muita dor e tombamos.

Morremos diante do riso de Alonso, o mexicano.

Nós, o pistoleiro, não *devíamos* ter piedade.”

Scliar, Moacyr. In: *Para gostar de ler* – contos. São Paulo:Ática, 1984 v. 9.

1. O escritor gaúcho contemporâneo Moacyr Scliar realiza um interessante trabalho com o narrador, o que nos permite enquadrar o conto na literatura fantástica. Comente esse trabalho.
2. A última frase do conto dialoga com o título.
 - a) Comente os tempos verbais empregados.
 - b) Reescreva a última frase, alterando o tempo verbal, mas sem alterar profundamente o sentido.
3. Caracterize o cenário do geral para o particular.
4. Destaque uma sequência indicadora de passagem do tempo.
5. Analise a construção e a solução do conflito: pistas, desfecho.
6. Como você percebeu, o autor utiliza um estilo muito peculiar, com frases curtas, pouca subordinação. Qual seria a intenção do autor? Que efeito esse estilo provoca?

As questões acima também auxiliam em uma compreensão melhor do texto. No entanto, sentimos falta de uma questão que pontuasse o uso de “nós” como primeira pessoa do plural concordando com a terceira do singular. Ao lermos o título, sabemos que se trata de uma pessoa e não de um grupo de indivíduos. Esse tipo de concordância não foi explorada em nenhuma das questões e consideramos de vital importância que assim tivesse sido, na medida em que isso ajudaria os alunos a atingir uma melhor compreensão do texto.

Por outro lado, a primeira questão nos parece um tanto vaga para que o aluno possa responder, teria sido melhor que houvesse uma explicação sobre o que os autores entendem por literatura fantástica e explicitar melhor sobre esse aspecto. Os autores não deixam claro a razão pela qual a narrativa está inserida nessa classificação. A terceira questão também parece um tanto vaga, pede-se que o aluno caracterize o cenário do geral para o particular sem que seja fornecida uma explicação prévia sobre o que constituiria cenário. Do mesmo modo, sentimos falta de mais detalhes na pergunta. Da mesma forma, também sentimos a ausência de explicação da questão quatro a respeito do que constitui essa “sequência indicadora de tempo”. A questão cinco também não apresenta uma explicação clara sobre o que os alunos devem fazer. Todavia a segunda questão que obriga o aluno a efetuar uma leitura *top down* e ter uma visão geral do todo com o texto ao estabelecer como o título dialoga com o final do texto.

Acreditamos que as questões poderiam ser bem mais explicadas para que os alunos soubessem exatamente o que fazer com o texto, mesmo que elas fossem em número menor. O texto é muito rico, mas as questões – exceção da segunda questão – não exploram suficientemente a riqueza que o texto apresenta.

Capítulo 21 – Frankenstein

“O inverno, a primavera e o verão se passaram enquanto eu trabalhava; não observei, porém, as flores que desabrochavam ou as folhas que cresciam – visões que antes me enchiam de uma satisfação suprema -, pois estava profundamente absorto em minhas ocupações. As folhas daquele ano murcharam antes que meu trabalho se aproximasse da conclusão, e agora cada dia mostrava-me mais claramente o quão bem-sucedido eu fora. [...] Às vezes, eu me alarmava ao perceber a ruína em que me encontrava; a energia do meu propósito era tudo o que me sustentava: meus esforços terminariam em breve, e eu acreditava que o exercício e a diversão afastariam, então, a doença incipiente; prometi a mim mesmo dedicar-me a ambos quando minha criação se completasse.

Foi em uma terrível noite de novembro que vi meu árduo trabalho chegar ao fim. Com uma ansiedade que beira a agonia reuni ao meu redor os instrumentos necessários, de modo a poder infundir uma centelha de vida ao ser inanimado que jazia a meus pés. Já era uma hora da manhã; a chuva tamborilava lúgubre nas vidraças e minha vela já quase se havia extinguido quando, à luz bruxuleante já meio consumida, vi os olhos amarelos e opacos da criatura se abrirem; inspirou com força, e um movimento convulsivo agitou-lhes os membros.”

SHELLY, Mary. *Frankenstein*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 69-70

1. Caracterize o foco narrativo.
2. Como a autora do texto trabalha o elemento **tempo** no primeiro parágrafo transcrito?
3. No segundo parágrafo transcrito, temos um interessante trabalho com os elementos tempo e espaço, para caracterizar o clima da narrativa. Comente-o.
4. No segundo parágrafo, notamos um interessante trabalho com a linguagem: a autora seleciona e combina palavras que são indícios de que o narrador não viria a ser tão bem-sucedido quanto declarara no primeiro parágrafo. Aponte algumas dessas palavras.

O texto que se apresenta acima é de Mary Shelly, escritora inglesa do século XIX. É importante enfatizar que o trecho selecionado representa uma unidade semântica, pois se trata do momento em que o cientista concebe a sua criatura e não de um fragmento aleatório em que muitos livros se pautam. Consideramos a primeira questão relativa ao excerto muito importante, na medida em que é importante caracterizar o foco narrativo – se é narrado em primeira pessoa ou se o narrador é onisciente. No caso da narrativa em questão o foco narrativo é em primeira pessoa.

Observamos que as questões dois e três mencionam sobre o elemento tempo, consideramos um pouco repetitivas, na medida em que na duas o elemento “tempo” é abordado. Sendo assim, sugeriríamos que ambas formassem somente uma questão

A quarta questão situa melhor os alunos no que eles devem fazer, pois há uma explicação dos autores e os alunos devem procurar palavras que apontem que a pesquisa não será tão bem sucedida.

Neste capítulo, analisamos seis textos contidos no capítulo quarto, oitavo e vigésimo primeiro. Pudemos perceber uma variedade de gêneros textuais que o livro contém. A nosso ver, tal fato amplia a variedade de textos com que os alunos tem contato. Além disso, todos os textos estão ligados à temática do capítulo fazendo com que eles não somente os analisem, como também possam produzir melhores redações frente ao insumo recebido. Notamos também falhas em algumas questões, pois algumas delas poderiam ser resumidas em apenas uma. Vimos também que em um texto uma questão respondia outra. Acreditamos, todavia, que tais fatos não impedem de classificar este livro didático como apropriado para o ensino médio. Além disso, dada a variedade de textos pudemos perceber que o aluno está bem mais preparados para enfrentar o mercado de trabalho quando do término do ensino médio. Outrossim, o livro está pautado em conceitos atuais de linguística.

Faz-se importante revelar que não pudemos perceber uma ideologia que subjaz todos os textos com aquela apontada por Bonazzi (1980) e Deiró (2005) nos livros didáticos analisados. Pelo contrário, dada a variedade de gêneros textuais os alunos tornar-se-ão mais críticos à com relação àquilo que leem.

CONCLUSÃO

Nossa experiência de vida em sociedade tem nos mostrado a importância da leitura, seja para o indivíduo, seja para as relações interpessoais. Ela permeia o tempo todo nossa existência, fazendo que, caso uma pessoa não possua tal habilidade com apuro, ela seja excluída de pertencer a determinados ciclos sociais.

A nossa volta está sempre recheada de leitura: temos de ler placas de ônibus, propagandas e, mais recentemente, devemos lidar com o computador. Em nosso trabalho, vimos que essa habilidade nem sempre esteve tão presente, pois nos tempos antigos ela era restrita a um grupo seletivo e o conhecimento, na maior parte das vezes, era transmitido de forma oral. Da mesma forma, ler na Idade Média não significava o mesmo que ler hoje em dia. Nessa época, os poucos que tinham acesso à leitura liam em latim, sendo que não havia normas de padronização para ler, como temos hoje em dia; por exemplo, com o uso de ponto, vírgula, dois pontos, aspas, parágrafo, etc. Desse modo, naquela época a leitura era lenta e demandava muito esforço por parte do leitor. Hoje, como vimos no segundo capítulo, possuímos padrões que nos auxiliam na leitura e interagimos com o texto escrito, imprimindo significado nele. Assim, não podemos dizer que a leitura é uma habilidade passiva, na medida em que construímos um significado com base nas pistas que o autor nos deixou, ou seja, não se trata de uma mera atividade de decodificação de símbolos e sinais.

O leitor faz uso de três conhecimentos na leitura: o prévio, o linguístico e o textual. No primeiro, o aluno não lê o texto como se fosse uma tabula rasa que nada conhecesse a respeito daquele assunto. Nesse sentido, o professor necessita avivar esse conhecimento a fim de que o aluno tenha facilidade para ler o texto. O linguístico diz respeito ao conhecimento das construções de frases, vocabulário e elementos coesivos. O textual se insere no gênero discursivo do qual o texto faz parte, bem como diz respeito à identificação do tipo textual em questão. A nosso ver, esses tipos de conhecimento devem ser trabalhados a fim de que o aluno possa desenvolver sua competência leitora.

Vimos também que os leitores proficientes leem por blocos, não parando a todo momento para verificar o significado de determinada palavra. Há dois procedimentos de leitura mostrados do decorrer do trabalho: o *top down* e o *bottom up*. O primeiro vai do sentido global para a micro-estrutura e o segundo parte da micro estrutura para chegar

ao global. Desse modo, quando lemos, fazemos uso desses dois mecanismos e não somente de um deles.

No terceiro capítulo, tomamos conhecimento acerca da presença do livro didático na sala de aula. Ao mesmo tempo em que ele pode ser uma forma de auxiliar o professor na medida em que traz o material a ser dado durante o curso, pode ser também um elemento de coerção para o professor cerceando a sua criatividade. Sem contar o elemento ideológico que contém alguns tipos de livros didáticos que impingem ao aluno a ideologia da classe dominante.

Todavia, nem todos livros didáticos se inserem nessa categoria. Há aqueles, como o dos autores Ernani Terra e José de Nicola – *De olho no mundo do trabalho* – que apresentam uma gama de textos que se inserem em diferentes gêneros discursivos e preparam o aluno para que obtenham uma boa competência leitora. Notamos, porém, algumas falhas em algumas perguntas de compreensão do texto: algumas questões repetitivas ou outras vagas demais foram as nossas principais críticas. Contudo, isso não nos impede de indicar esse livro para uma possível adoção em uma escola do ensino médio, pois se trata de um material que apresenta textos atuais e variados com temas que instigam o aluno a ler mais sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, Frédéric. **História do Livro**. Trad. Valdir Heitor Bazotto. São Paulo: Paulistana, 2008.
- ECO, Humberto. O Nome da Rosa. Trad. Aurora Fornoni e Homero Freitas Andrade. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.
- FISHER, Steven Roger. História da leitura. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45 Edição. São Paulo Editora Cortez, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **O ato de ler**. 10 Edição. São Paulo, Editora Cortez, 1981
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5 Edição. Editora Ática, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito com ato individual de uma prática social. In: Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5 Edição. Editora Ática, 1992.
- ZILBERMAN, Regina & Ezequiel Theodoro da Silva. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5 Edição. Editora Ática, 1992.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola. 2008
- KLEIMAN, Ângela (b). **Oficina de leitura**. 11 Edição São Paulo: 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**. 10 Edição. São Paulo: Pontes: 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e Pesquisa**. 3 Edição São Paulo: Pontes. 2008.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes. 2006
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1995
- CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: Maria José Coracini (Org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo, Editora Pontes, 1999

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, autoria e livro didático. In: Maria José Coracini (Org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. São Paulo, Editora Pontes, 1999

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na Escola de Ensino Fundamenta e Médio: Uma Questão de ética. In: Maria José Coracini (Org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. São Paulo, Editora Pontes, 1999

GROGOLETTTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: Maria José Coracini (Org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. São Paulo, Editora Pontes, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: Maria Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra. O livro didático de português. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2005.

SILVA, Ana Claudia, Magali Elisabete Sparano, Maria Stella Aoki Cerri & Rosemeire Carbonari. A leitura do texto didático e didatizado. In: Helena Brandão e Guaraciaba Michelette. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo. Editora Cortez 3 Edição, 2001.

BONAZZI, Marisa & Umberto Eco. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo 8 Edição. Summus Editorial, 1980.

DEIRÓ, Maria Lourdes Chagas. **As belas mentiras**. 13 Edição, São Paulo Editora Centauro, 2005