

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA  
COM ÊNFASE NOS GÊNEROS DO DISCURSO**

**FERNANDA PESSETI MILANEZ**

**A ATUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSOLIDAÇÃO DA  
PRÁTICA DE LEITURA**

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2010**

**FERNANDA PESSETI MILANEZ**

**A ATUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSOLIDAÇÃO DA  
PRÁTICA DE LEITURA**

Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, para a obtenção do título de especialista em Língua e Literatura com Ênfase nos Gêneros do Discurso.

Orientadora: Prof. Dra. Angela Cristina Di  
Palma Back

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2010**

## **AGRADECIMENTO**

A Deus.

Aos familiares, amigos, namorado pelo que representam em minha vida e à professora orientadora, pela suas sábias palavras.

**“Leitura é como um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita.”  
Isabel Solé**

## RESUMO

Devido ao crescente uso do livro didático no cotidiano da escola brasileira, apresentaremos neste trabalho discussão com base em análise das atividades de leitura propostas por esses manuais. O material utilizado para investigação foi o livro didático de ensino médio Português: linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em razão de ser a primeira coleção enviada pelo Governo do Estado em 2006 às escolas públicas estaduais de ensino médio e por abordar atividades de leitura voltada à análise cuja unidade de ensino prioriza os gêneros textuais. Com isso, focalizar-se-ão o gênero, objetivo da leitura, concepção de língua que emerge durante a leitura do gênero, habilidades de apreensão, sequência didática, variação linguística, fazendo dessas unidades categorias de análise formuladas e refinadas a partir de autores problematizados durante a pesquisa.

**Palavras-chave:** leitura; gênero textual; livro didático.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DE LEITURA .....</b>	<b>8</b>
2.1 Leitura como interação .....	8
2.2 Leitura como decodificação .....	10
2.3 Sala de aula, aluno e professor .....	12
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>25</b>
3.1 Questões e hipóteses .....	26
<b>4 PRÁTICAS DE LEITURAS NO LD - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> <b>.....</b>	<b>31</b>
4.1 Trabalhando com Gêneros: o que se propõe o LD.....	34
4.2 Concepção de Língua no LD.....	42
4.3 Variação linguística.....	44
4.4 Sequência didática.....	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente é muito comum no cotidiano das escolas a presença do LD, o que, conseqüentemente, desdobra-se como um fator a influenciar no processo ensino-aprendizagem na sala de aula. De acordo com o exercício da profissão, podemos dizer que o LD estabelece o conteúdo de ensino, expõe o rumo que pode ser explorado pelos professores e alunos, delimitando todo o processo a ser percorrido. E, além de ser o depositário do conhecimento do conteúdo escolar, tornou-se, com o tempo, um dos maiores instrumentos pedagógicos utilizados nas instituições de ensino.

A presença dos LDs na sala de aula constitui-se um dos mediadores no espaço escolar, consolidando sua presença na educação muito mais do que um apoio, acabando por ser um instrumento por vezes útil e único, no meio escolar. É exatamente com base nesse contexto de sala de aula cujo apoio (ou muito mais que isso) passa a ser o LD, que cabe, então, desenvolver práticas de leitura, com vista a possibilitar aos alunos o acesso ao domínio dessa competência, para que eles possam avançar nas práticas de leitura por meio de situações significativas, possibilitando a construção de vários outros sentidos por intermédio desse ato, que, sem sombra de dúvida, é dialógico, pois, ao ler, não somos passivos, estamos interagindo com quem escreveu sobre o tema, e com aqueles antes dele.

Assim, para que o processo de leitura na sala de aula aconteça, é necessário que o LD aborde as atividades de leitura por meio de seleções textuais, de diversos gêneros, focalizando não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito. Pois, ler é um processo a dar sentido ao texto, é a partir de

conhecimentos que já possui que o leitor interage com o texto construindo significado e avançando.

Dessa maneira, pretende-se, neste trabalho, apresentar a pesquisa acerca das atividades de leitura propostas no LD de Língua Portuguesa. Basear-nos-emos, em nossa análise, nos aspectos de concepção de leitura para a sua efetivação em sala de aula; não só considerando no processo a leitura por decodificação, mas, para além disso, por interação junto ao qual se percebe a triangulação que engloba o processo de leitura entre si que é a sala de aula, aluno e professor; a relação da sequência didática entre os capítulos; os gêneros de que as atividades se apropriam. Observaremos, também, a variação linguística presente e ainda alguns critérios de seleção usados pelas escolas, com o intuito de analisar o LD antes de adotá-lo.



## **2 CONCEPÇÕES DE LEITURA**

A leitura é uma prática fundamental na construção do conhecimento, configura-se como um processo, e requer que o leitor, além de partilhar e recriar referenciais de mundo, transforme-se num produtor de acontecimentos em função de sua compreensão e consciência crítica. Nesse sentido, a prática da leitura precisa se caracterizar como um processo contínuo a ser apreendida, internalizada. Com o propósito de entender a complexidade no entorno dos processos que envolvem a prática da leitura, trazemos para esta discussão estudos que tratam de diferentes concepções de leitura. Dentre eles, podemos citar a leitura como interação, por ser o modelo que defenderemos neste trabalho.

### **2.1 Leitura como interação**

Ao entendermos que a prática de leitura deve ser vista como um processo de interação, evidentemente pressupomos aí o caráter dialógico que perpassa quaisquer práticas de linguagem. Bazerman (2006) defende que há um imbricamento tal entre leitura e escrita, o que o leva a propor um modelo conversacional, apontando para o fato de que durante o processo de leitura entra-se em uma relação mais dialética com aqueles que escreveram antes. Nesse sentido, o leitor interage ativamente com o texto.

O registro da interação, segundo Bazerman (2006), pode justamente ser os comentários sobre a leitura às margens das páginas lidas sob a forma de notas de reação ou de conteúdo. Podemos, então, perceber o viés interacionista da proposta do autor, haja vista que o texto passa a ser o mediador do conhecimento,

pois nele há pistas deixadas pelo autor que permitem acionar conhecimentos prévios, com vistas a tornar a leitura significativa.

Segundo Conceição, Kato (1985) aponta duas posições teóricas e as relaciona com dois tipos básicos de processamento de informação: um deles, o processamento do tipo *top down* ou descendente, baseado em Goodman (1988), centrado nos encaminhamentos teóricos da psicologia cognitiva, e parte do pressuposto de que o bom leitor é aquele que, diante de pistas que o texto fornece, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretá-lo.

Contudo, para Kato (1985), o leitor ideal seria aquele que tem a capacidade de comparar os dados do texto com as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua prática vivida, construindo o sentido do texto por meio da interação *texto x leitor x autor*. Trata-se, portanto, de uma visão interacionista, segundo a qual o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, uma vez que cabe a ele descobrir o significado e deduzir sentidos do texto a partir de sua interação com o texto.

A discussão posta por Bazerman (2006) e Conceição (2005), na verdade, está presente de alguma forma junto às propostas ligadas ao ensino de língua. Podemos trazer como exemplo os PCN's, que definem a concepção de leitura como uma variante interacionista, que se pode observar a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (PCN de Língua Portuguesa p.69, 1998).

Em Coracini (2005), percebemos uma concepção de leitura cujo foco é a construção de sentido e, para tal, o fator interação apresenta-se nessa construção significativa, levando-se em conta, de modo explícito, a existência de autor e leitor,

ambos presentes e ativos. A leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor frente ao autor do texto. Segundo Coracini (*op. cit.*), esse modelo, de orientação cognitivista, entende a leitura como processo ativo de construção mental, mas que se constitui frente à interação. Ressalta-se, portanto, que a autora coloca em evidência a cognição, que, certamente, está presente junto ao processo em que se apresenta um desejo de controle da construção do sentido, ou seja, um desejo de ser fonte e origem do dizer. Importante, porém, é frisarmos que isso se dá não só de posse do controle cognitivo, mas também considerando toda a complexidade que uma prática de linguagem envolve, do lugar interacionista que defendemos. Em suma, a visão de Coracini (1995), embora focalize a cognição, não se opõe à concepção de leitura como uma prática dialógica, a exemplo da defesa proposta por Bazerman (2006), Goldman (1988) trazido por Kato (1985 *apud* CONCEIÇÃO, 2005).

O fato é que, junto às concepções tratadas aqui, pode-se observar o distanciamento de uma leitura que se resume a mera decodificação, tema sobre o qual versaremos na próxima seção, com vistas a nos tornarmos didáticos ao focalizar as diferenças de concepção.

## **2.2 Leitura como decodificação**

A perspectiva de leitura como decodificação, segundo Kato (1985), prevê que o processamento seja do tipo *bottom up* ou ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem, compreendendo que o texto é quem conduz os sentidos, e que o leitor apenas descobre o significado do texto. Para essa concepção, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que *a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo*

*instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado* (KATO, 1985, p.62).

Coracini (2005) observa que a concepção de leitura na perspectiva da modernidade tende a definir a leitura como decodificação (descoberta do sentido). A autora ressalta que, nessa perspectiva, o leitor é um verdadeiro espectador em busca de sentido do texto. Trata-se da visão essencialista da leitura, acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa é buscá-la. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos: a função do leitor seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos. Costuma-se dizer, nas teorias sobre leitura, que esta é a perspectiva do estruturalismo, que vê a língua e o texto como uma estrutura, um todo que pode ser desmembrado em unidades menores, que por sua vez, quando estudadas, em seu funcionamento podem ser recompostas de modo a construir o objeto (texto).

Isso posto, destaca-se que o PCN de língua portuguesa (1998) desabona a visão estruturalista, pois, segundo ele, a concepção de leitura não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão por meio da qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

No âmbito das concepções de leitura, Solé (1998) pressupõe que, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e apreender as distintas estratégias que levam a compreensão. Supõe-se, para isso, que o leitor faça parte do processo de modo ativo com vistas a apropriar-se do sentido do texto, e que, durante a leitura, ele possa estar em constante emissão e verificação de hipóteses que levam à compreensão do texto.

Leitura é como um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Diante das concepções de leitura como decodificação, o que se pode extrair é que o texto é a fonte única de sentido, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o significado, pois o sentido está ligado às palavras e às frases, o que estabelece uma forma de dependência. Vale, portanto, ressaltar que o processo de leitura não se limita única e exclusivamente ao texto e seus elementos formais ali expressos como esta seção pretendeu ilustrar, é preciso envolver uma gama complexa de dispositivos (conhecimentos prévios, leitor ativo, texto em si, autor) a fim de que as informações ali dispostas possam efetivamente significar. Para tanto, procuraremos discutir a seguir, brevemente, como se inter-relacionam alguns fatores no processo de leitura.

### **2.3 Sala de aula, aluno e professor**

Somado a concepção de leitura esboçada na seção anterior, há ainda os elementos externos, propriamente ditos, que interferem, digamos assim, no processo de leitura. Esses elementos formam uma triangulação que engloba a situação de produção e cujo centro é o processo da leitura em si.

Geraldi (2006) afirma que a prática da leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto, este embora ausente, do ponto de vista da interação face a face, manifesta-se por meio de sua palavra escrita, garantindo a interlocução. É nesse processo que o leitor reestrutura o texto com sua

leitura, atribuindo a ele a sua significação, baseado em leituras anteriores e em seu conhecimento de mundo. É por esse motivo que se pode falar em maturidade na leitura, ou, até mesmo, leitor maduro, que nada mais é do que “aquele para quem a nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a compreensão dos livros”. (Lajolo, M., 1982ab, p53).

Mascia (2005) menciona que o papel do leitor é o de reconstruir o texto ou recuperar o seu verdadeiro sentido. Bom leitor é aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias deste.

É colocando em prática, lendo e relendo, quantas vezes forem necessárias, até tornar-se compreensível o que estamos lendo, que se formam leitores maduros. É por meio da busca de objetivos previamente estabelecidos que o leitor almeja perante o texto extrair algum tipo de informação, estabelecendo assim, o processo de leitura.

Ainda, sobre a perspectiva de Geraldi (2006), pode-se constatar que, a maior parte dos alunos leem obras ou textos estabelecidos pelos professores, o aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões determinados por eles e tendo em mente ainda, que seu texto será avaliado. Constantemente, os critérios de seleção de leitura são realizados pelos próprios professores, pois eles selecionam livros, autores e conteúdos de seu conhecimento. Sendo que, muitos desses profissionais estão, há anos, impedidos de ler - por falta de tempo ou dinheiro - e a sua seleção se dirige por autores com quem conviveram há algum tempo no passado. Por isso que a atividade de leitura, em princípio, não deveria ter algum tipo de cobrança, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura.

Solé (1998) apresenta um estudo associado à concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Considerando-se a situação educativa como um

processo de construção conjunta por meio do qual o professor e alunos podem compartilhar de significados mais amplos e complexos, dominando com maior precisão e rigor o processo percorrido, de modo que ambos se tornem mais preparados para entender e refletir sobre a realidade.

Pois, segundo Solé (*op. cit.*), o professor é o que media a construção que o aluno pretende realizar às construções sociais. O professor ainda serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, sistematicamente, para verbalizar e comentar os processos que lhe permite compreender o texto, suas hipóteses, dúvidas, falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-los.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Doravante OCEM) (2008), buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. Daí, a presença do professor como aquele que estabelece as correlações decorrentes dessas situações de interação.

Sendo assim, Solé (1998) propõe como estratégias de leitura aquelas que possam ser trabalhadas pelo professor antes, durante e depois da atividade de leitura.

Como compreensão de estratégias antes da leitura, Solé (1998) tratou daquelas que são prévias objetivando aprimorar a compreensão de textos pelos alunos. Um bom exemplo a ser seguido é o citado pela autora : “motivar os alunos em relação à leitura, selecionando o material adequado, planejando uma boa aula e incentivando os alunos”. Outra questão, que Solé (1998) fundamenta, é questionar com os alunos se o texto que irão ler está numa revista, num jornal, num livro, se foi retirado da Internet, etc. Se for um jornal pode-se explorar para quem ele é direcionado? A que tipo de leitor? Quem publicou o texto ou o suporte? Pode-se aqui também analisar o gênero do texto: se é uma reportagem, um conto, uma piada, uma bula, entre outros. Os elementos como título, subtítulo, sumário, servem-nos para fazer junto com os alunos certo tipo de antecipação do tema, ou ideia principal e quais as expectativas que os alunos formarão em relação à leitura pretendida. Depois disso, é só definir os objetivos da leitura.

Solé (1998) propõe ainda que para definir os objetivos da leitura, tanto para o professor quanto para o aluno, o importante é a finalidade da leitura. Os objetivos de leitura determinam a forma com que o leitor se situará frente ao texto e controlará consecutivamente o seu objetivo; pois podemos ir ao texto para obter informações precisas, para aprender, para sentir etc. Propiciar aos alunos atualização do conhecimento prévio, incentivando-o a expor o que já sabe sobre o tema. Como, por exemplo, formular perguntas pertinentes ao texto, utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema e conscientizando-se do que sabem e do que não sabem sobre o texto. Essa mediação facilita a compreensão dos alunos.

Como estratégia de compreensão, a autora ressalta o que acontece durante a leitura, constrói-se uma interpretação possível do texto, chamada de tarefas de leituras compartilhadas, realizada entre professor e aluno. Acontece



quando o professor e os alunos revezam-se e trocam seus papéis na organização da tarefa de leitura; num primeiro momento os alunos assistem a demonstração do modelo do professor e, em seguida, os alunos assumem progressivamente as responsabilidades, em torno de quatro estratégias importantes para uma leitura eficiente: 1) formular previsões sobre o texto a ser lido, 2) formular perguntas sobre o que foi lido, 3) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e 4) resumir as ideias do texto. Por meio dessa tarefa, o leitor vai assumindo um papel ativo na leitura e na aprendizagem, dominando a autonomia dos conteúdos que foram objetos de construção. Assim, quando os alunos se acostumarem com esse trabalho, poderão ser organizadas situações de pequenos grupos, nos quais cada participante se reveza para assumir a função de mediador.

E por fim, as tarefas que possam ser trabalhadas depois da leitura, em que Solé (1998) menciona que deve ser uma continuação da aprendizagem e também ser uma atividade em conjunto, entre o professor e seus alunos, deve-se: 1) ressaltar a identificação da ideia principal e o modo pelo qual se pode encontrá-la para sua leitura; 2) revisar o tema; os objetivos; atualizando-se assim o conhecimento prévio; 3) ensinar o aluno a encontrar o tema no parágrafo e dele retirar a informação principal; 4) ensinar a elaboração do resumo e de perguntas e respostas, para ajudar o aluno a se situar no texto.

Na esteira desse raciocínio, vale salientar as estratégias textualizadoras, que fazem uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído e assim o gênero constituído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais), que, de modo composicional, tornam as práticas de leitura significativas, a exemplo, do que se pode explorar a partir do uso de recursos lingüísticos em

processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas) e a organização e progressão temática (OCEM: 2008, p.38).

“Ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura, e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Segundo Cereja e Magalhães (2005), diante das estratégias de leitura mencionadas, é nítido que, quando vamos ao texto com o intuito de ler, estamos de qualquer modo fazendo uso dos mais diversificados gêneros, pois eles existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível.

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (PCN: 2000, p.19).

[...] o que se propõe é que, na delimitação de conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de **gêneros discursivos, [negrito nosso]** à luz da diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (OCEM: 2008, p. 36)

Podemos, com base na citação acima, compreender melhor o porquê de se trabalhar com gêneros em sala de aula, já que sua concepção não se limita a

mera formatação textual, faz-se necessário a intervenção do professor, durante o processo de leitura, com vistas a contribuir junto à construção do significado, mediando sua compreensão por meio da exposição *de fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)* (OCEM, 2008, P. 38), que podem envolver desde elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação (papéis sociais, propósito discursivo etc.) até elementos ligados a ações de escrita (ortografia, acentuação construção e reformulação de segmentos textuais etc.). (OCEM, 2008, P. 39).

Isso posto, vamos a algumas concepções de gênero. Amaral (2007) em seu estudo sobre gênero conceitua-o como o nome que se dá às diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, sejam mais ou menos informais. Um romance, um conto, um artigo de opinião são gêneros, pois revelam a forma como a língua se organiza nas inúmeras situações de comunicação que vivemos diariamente. De modo que os gêneros são a língua em uso, a língua viva, para além de serem instrumentos da comunicação, trata-se de elemento crucial junto à interação verbal.

A concepção de Amaral (2007), na verdade, parece desdobrar-se das relevantes contribuições de Bakhtin (1979) sobre gêneros, junto às quais se pode depreender também o conceito de leitura. Importantes para o ensino de língua portuguesa e para a análise dos textos presentes nos livros didáticos.

Segundo Bakhtin (1997), quando produzimos enunciados, sempre tomamos por base um gênero. Cada esfera social elabora “tipos mais ou menos estáveis de enunciados” e distingue-os em dois conjuntos: os gêneros primários e os secundários: os primários constituem-se na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (réplicas da esfera íntima e temas do cotidiano), já

os gêneros secundários (romance, teatro, discurso) repousam, sobre as instituições sociais, nas condições da comunicação mais complexa, que se dão por meio de relações formais mediadas pela leitura e principalmente pela escrita.

Cereja e Magalhães (2003)<sup>1</sup> salientam que, independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte da realidade linguística, cultural e social. Transpô-los para a unidade escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento e o conhecimento prévio às suas capacidades de linguagem, que é justamente o que se propõe junto às OCEM, anteriormente ilustrado. Além disso, exige-se também que se selecionem os gêneros que mais interessam aos objetivos da instituição de ensino, pensando sempre em sequências didáticas que sejam viáveis aos alunos, de modo a propiciar o contato, o estudo e sua apropriação. Para tanto, veja-se OCEM (2008, p. 36):

Pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos de sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Até aqui, percebemos a sintonia que existe entre as OCEM, Amaral (2007) e Cereja e Magalhães (2003), junto aos quais se constata uma concepção de lingua(gem) calcada em orientações bakhtinianas.

As diferentes linhas de pesquisa linguística de orientação bakhtiniana, segundo Cereja e Magalhães (2003), têm demonstrado que a atuação dos

---

<sup>1</sup> Trata-se do Livro Didático que se constitui como *corpus* junto ao qual faremos a análise proposta e descrita na metodologia: "Português linguagens" de Willian Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães - Ensino Médio, 1ª edição. São Paulo: Atual, 2003.

professores de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, diversifica e amplia a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, aprimorando também a capacidade de leitura, compreensão e interpretação de textos. Pois, quando o aluno lê diferentes gêneros, aos poucos não irá somente aprender o conteúdo em estudo, mas sim a estrutura, a linguagem, apropriando-se também de informações a respeito da situação de produção e de recepção desses gêneros, e aperfeiçoando também a capacidade de leitura e recepção do texto.

Diante de das concepções de leitura em estudo, podemos verificar que ler é uma atividade complexa que envolve o domínio de todas as concepções citadas, pois a leitura é um processo em que o leitor interage com o texto, visando a obter uma informação determinada para satisfazer os objetivos que o levaram ao ato da leitura.

#### **2.4 Livro Didático (LD): como se apresenta a variação linguística nessa plataforma?**

Somado às discussões acerca de leitura já tratadas junto às seções anteriores, podemos citar ainda dois outros fatores essenciais que devem ser contemplado em se tratando de construir e constituir significados no processo de leitura. Trata-se da concepção de língua vinculada à variação linguística, que pode ser entendida por meio de sua história no tempo (variação histórica) e no espaço (variação regional) e estão de alguma modo presentes no Livro Didático (LD).

Para tratar da concepção de língua falada nos manuais didáticos, Marcuschi (1997: 40 e 41) observou que em geral, há uma visão monolítica da

língua que valoriza apenas a escrita em detrimento do oral, sem se observar as relações de influências mútuas entre fala e escrita, aquele imbricamento tal mencionado por Bazerman (2006). Com relação às práticas de linguagem, ele afirma que prevalece ainda o ensino da escrita da classe dominante, o padrão necessário, mas que, em geral, ocorre o desprezo às demais variantes utilizadas pelos alunos de classes sociais pobres. Isso, certamente, pode, em algum momento, prejudicar as significações construídas durante as práticas de leitura se não houver por parte do professor a intervenção adequada.

Albuquerque (2009) menciona que, quanto à questão da escolha do LD, sabemos que são vários os fatores que influenciam a sua escolha: a formação, atualização e experiência de ensino do professor, orientação da escola, modismos de linhas teóricas, etc. Nem sempre o LD escolhido, por melhor que seja, é bem utilizado pelo professor. O que não se pode esquecer é que escolher um LD implica em escolher uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa, que traz em si uma concepção de língua e de sua aquisição.

Os critérios de seleção usados pelas escolas do Estado de Santa Catarina, para analisar o LD antes de adotá-lo, é a da secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999) que sugere uma série de critérios de análise, entre eles:

- i) verificar se o livro incorpora os avanços da ciência, da técnica e das novas concepções pedagógicas e educacionais;
- ii) não adotar livros que contenham, basicamente, exercícios do tipo: identifique, risque, sublinhe, siga o modelo, copie, resolva etc.;
- iii) não adotar livros que veiculem concepções de mundo preconceituosas no tocante à classe social, etnia, ao gênero, opção sexual, entre outros;
- iv) observar se os conteúdos trabalhados no livro se apresentam com clareza, coerência e nível argumentativo consistente e, por fim,
- v) observar se o livro de língua portuguesa apresenta vários gêneros.

Podemos, a partir dos critérios sugeridos, perceber que não se menciona a questão da variação, nem mesmo sob o enfoque do preconceito, pois sugerem-se

que não se adote se assim o expressarem, mas nada diz acerca do preconceito linguístico.

Sobre a variação linguística no LD, Bagno (2007) cita que se o LD não tratar da variação linguística em nenhum momento, ele já se revela fora de sintonia com as propostas mais avançadas de educação em língua materna, até mesmo no que diz respeito a diretrizes oficiais de ensino.

Já se o LD menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil. Bagno (2007) inclui que por causa da formação histórica da sociedade brasileira que trouxe consigo para nossa cultura o poderoso mito do monolinguismo. O Brasil faz parte de uma pequena lista de oito países que abrigam em seu território a língua portuguesa. Que também é tratado no LD, principalmente nas atividades de leitura, em que muitas vezes é posto um poema ou fragmento de poemas de autores portugueses. Sendo que, a maioria dos LDs mais vendidos no Brasil são produzidos e escritos na região sudeste, sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades. Com isso as variedades linguísticas mais apresentadas nessas obras são as urbanas dessas regiões.

É por isso que no que diz respeito ao tratamento da variação linguística, esses livros recorrem a exemplos das variedades rurais de suas próprias regiões ou a variedades de outras regiões brasileiras. Mas, quando se tratam características das variedades prestigiadas, muito LDs acabam deixando de lado as variedades urbanas, por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos. Isso se revela na confusão terminológica entre “norma culta” e “norma-padrão”, tomadas como sinônimos, quando de fato não são, numa perspectiva científica de estudos das práticas de linguagem orais.

O tratamento da variação no LD fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais. Bagno (2007) infere que o estudo da língua contempla aspectos que pertencem tanto à gramática normativa quanto à gramática em uso, defendendo-se a alteração das prioridades de conteúdos e a inclusão de novos. Pois, espera-se que o aluno não se limite a aprender a descrever a norma culta, mas que opere a língua como um todo, incluindo as variedades linguísticas, daí a necessidade de se trabalhar com a unidade básica de ensino como sendo o gênero, inserindo no rol de agrupamentos de textos, aqueles oriundos dos gêneros primários (esferas do cotidiano), cujas representações de interação se dá em regiões urbanas ou não-urbanas, entre faixas etárias diferentes, entre profissionais distintos e assim por diante.

Destaca-se, ainda, que alguns LDs podem vir a abordar a variação linguística simplesmente para cumprir as exigências do Ministério da Educação e, assim, entrarem nas obras que vão ser compradas e distribuídas. Essa é uma hipótese que valeria a pena testar, pois, intuitivamente, parece que isso que ocorre.

Assim, de acordo com Bagno (2007), a variação linguística precisa ser estudada como fato social e cultural, naquilo que ela é, na riqueza que representa e como reveladora do dinamismo da língua. Não tem cabimento apresentar as formas variantes para, em seguida propor alguma atividade que implique em negar a existência delas e o valor que elas têm. Em outras palavras, o estudo da variação não pode se limitar a análise aos usos da população rural, pobre, analfabeta etc. É preciso mostrar e demonstrar que a língua falada e escrita pelos brasileiros chamados “cultos” também varia e não corresponde ao que está previsto na gramática normativa.



Assim, diante de todas as concepções e estratégias que nos remetem ao ensino da leitura, o que devemos entender é que ela é um processo contínuo no qual se compreende a linguagem escrita e a partir do texto, ser capaz de lhe atribuir significado. Pois, a leitura é essencial na vida pessoal e social do leitor e tem papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos escolares. Não esquecendo também que os gêneros fazem parte de todo esse processo e que cada vez mais se tornam fundamentais para uma construção significativa de conhecimentos referentes à linguagem em suas manifestações de interação verbal entre os leitores e que está muito presente no livro didático.

### 3 METODOLOGIA

Tomaremos como base de dados, o LD volume único da coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2003) que funcionará como suporte junto ao qual buscaremos compreender qual é a concepção de língua posta nele. Junto ao LD faremos a análise das atividades de leitura, que estão organizadas ao longo de nove das unidades compostas pelo suporte. Em análise prévia, o critério de organização das unidades é dado segundo o viés literário, de modo que em cada unidade é estudada uma estética literária ou parte dela.

Esse livro é composto por 9 (nove) unidades, cada qual subdividida em capítulos que variam de 4 (quatro) a 6 (seis) e, ao final de cada unidade, há uma seção chamada Intervalo, funcionando como uma espécie de síntese da unidade, de modo a explorar, sobretudo, diversas linguagens e garantir o fechamento temático que se apresenta na unidade. Cada capítulo está organizado em seções que iniciam por textos explicativos compondo-se de gêneros a serviço da temática trazida pela unidade. Ao final do livro do professor, encontramos considerações metodológicas com pressupostos teóricos acerca de conceitos e estratégias empregadas no livro, que também serão analisados por nós.

Vale destacar, também, que a escolha desse exemplar para pesquisa de trabalho, deu-se pelo motivo, segundo o MEC, de ser a primeira coleção enviada pelo Governo do Estado, em 2006, às escolas públicas estaduais de ensino médio. Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o PNLEM calculou a distribuição de livro didático para os alunos do ensino médio público de todo o país.

O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006.

A seguir apresentaremos as questões e hipóteses referentes à pesquisa, para que se possa esclarecer o assunto em estudo.

### **3.1 Questões e hipóteses**

#### **1. Qual é a concepção de língua dos LDs?**

Para responder à questão colocada, nossa hipótese se fundamenta em Marcuschi (1997), segundo o qual junto aos manuais didáticos observa-se uma visão de língua monolítica que valoriza a escrita em detrimento da oralidade, sem se observar as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Com relação à escrita, ele afirma que prevalece ainda o ensino da escrita da classe dominante, o padrão necessário, mas que, em geral, ocorre o desprezo às demais variantes utilizadas pelos alunos de classes sociais pobres. Portanto, tentaremos investigar em que medida isso se constata junto ao nosso *corpus*.

#### **2. O livro didático trata da variação linguística?**

Segundo Bagno (2007), se o LD não tratar da variação linguística em nenhum momento, ele já se revela fora de sintonia com as propostas mais avançadas de educação em língua materna. No LD em estudo (português: linguagens) admitem-se a existência de outras variedades linguísticas, além da norma padrão, pois as diferentes variações linguísticas podem contribuir para o ensino de línguas nas escolas.

3. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?

Baseado em Bagno (2007), por causa da formação histórica da sociedade brasileira existe uma formação marcada em nossa cultura, que é o mito do monolinguismo, pois todo discurso que circula na nossa sociedade carrega a noção de que ser brasileiro é sinônimo de ser falante do português, o que não é correto, pois os primeiros habitantes do Brasil não falavam o português, questão essa que é tratada nas atividades de leitura do livro didático.

4. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?

Ainda com base em Bagno (2007), o qual, como a maioria dos LDs mais vendidos no Brasil são produzidos e escritos na região sudeste, isso se faz sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades. Com isso as variedades linguísticas mais apresentadas nessas obras são as urbanas dessas regiões.

5. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?

Bagno (2007) ressalta que mesmo os LDs que conseguem tratar da variação lingüística de maneira satisfatória acabam deixando de lado as variedades urbanas, por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos mais letrados, o que também acontece com LD em estudo. Essa hipótese aqui construída claramente mantém vínculos com as outras, pois as questões se inter-relacionam.

6. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?

Não é possível confundir, embora ainda ocorra a diferenciação entre ‘norma-culta’ e ‘norma-padrão’. Norma-culta = variedades linguísticas reais, autênticas, que caracterizam a fala e a escrita dos cidadãos urbanos, letrados e socioeconomicamente privilegiados. Já norma-padrão = conjunto de regras padronizadas, descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados. Isso, por exemplo, é o que estamos tomando por esses conceitos com base em Bagno (2007) entre outros. No LD em questão, estudo de certas categorias como pronome, por exemplo, é um meio de explorar aspectos semânticos da língua e discutir problemas de interlocução relacionado às variedades lingüísticas regionais, padrões socialmente aceito nessas comunidades que se diferenciam do conceito de ‘norma-padrão’ que aqui temos posto.

7. O tratamento da variação no LD fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?

O estudo da língua contempla aspectos que pertencem tanto à gramática normativa quanto à gramática em uso, defendendo-se a alteração das prioridades de conteúdos e a inclusão de novos conteúdos. Pois, espera-se que o aluno não se limite a aprender a descrever a norma culta, mas que opere a língua como um todo, incluindo as variedades linguísticas e os padrões aí instituídos.

8. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?

Segundo Bagno (2007) alguns livros didáticos parecem abordar a variação lingüística simplesmente para cumprir as exigências do Ministério da Educação e poder entrar nas obras que vão ser compradas e distribuídas. Pois, é

preciso não se limitar ao capítulo ou unidade que aborda especificamente esses temas, mas também investigar o trabalho que se faz na obra toda.

9. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?

Essa pergunta se faz, em função de que em Bagno (2007) há a afirmação de que a fala é mais espontânea e a escrita mais monitorada existe um amplo contínuo de gêneros textuais que representam as realizações empíricas da língua nas interações sociais, de modo que a hipótese se constrói tentando investigar em que medida essa afirmação é confirmada junto ao *corpus*.

10. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?

De acordo com Bagno (2007) alguns abordam, mas quase nunca avançam no sentido de esclarecer que a mudança não parou, que a língua continua se transformando e que no futuro ela será tão diferente do que é hoje quanto a de hoje é diferente da que se falava há 500 anos.

11. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Bagno (2007) ressalta que essa é uma forma muito sutil de preconceito linguístico, pois abordar a variação linguística, mostrar que a língua é heterogênea para, enfim, insistir na preservação de um modelo idealizado de língua, de um padrão normativo extremamente rígido e conservador.

Portanto, podemos depreender dessas questões e hipóteses que a concepção de língua emergente durante a leitura do gênero, pode ser monolítica, ou seja, valorizar somente a escrita em detrimento da oralidade, sem se observar as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Ou, por outro lado, apresentar o fator da variação linguística, o que contribui para o ensino nas escolas, tratando

tanto da língua não padrão; variedades regionais ou rurais; quanto das variedades mais prestigiadas; a língua padrão culta. Assim, podemos dizer que o fenômeno da variação ocorre em todas as comunidades de fala e que até a língua falada e escrita pelos mais cultos sofre variação.

#### 4 PRÁTICAS DE LEITURAS NO LD - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme visto durante a análise de dados das unidades 1, 2 e 3 do LD Português: *linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2003), percebemos que, das 209 atividades de leitura analisadas, foram encontrados variados gêneros textuais, somando 28 gêneros diferentes de variados autores, em cujo rol de textos figuram poemas, tiras, textos explicativos, anúncios, notícias, letras de músicas, trovas, haicai, fragmentos de carta, etc. Segundo as considerações de Solé (1998), devemos fazer uso dos mais variados gêneros textuais em sala de aula, motivando os alunos em relação à leitura, selecionando o material adequado, planejando uma boa aula e incentivando os alunos. Dentro desse parâmetro, podemos dizer que o livro o atende.

Solé (1998) ainda propõe que, ao analisarmos as atividades de leitura, faz-se necessário averiguar a que tipo de leitor se destina e quem/qual plataforma teria publicado o texto gerador das atividades de leitura do LD. Dessa maneira, observamos, durante nossa análise, que há no LD textos que se destinam a leitores que fazem uso de uma linguagem acessível, sendo que, dentre os suportes, a revista (periódicos) constitui-se como uma das fontes de onde se extraíram as publicações dando um caráter de atualidade, estando, portanto, muito presente nas atividades de leitura, por naturalmente trazerem linguagem escrita de fácil acesso.

Há também atividades de leitura que envolvem maior complexidade no LD, decorrente do próprio gênero em função de seu estilo e composição estarem distanciados dos gêneros com os quais os estudantes têm contato no cotidiano nas variadas esferas sociais. Trata-se de leitura de poemas de clássicos consagrados pela literatura; entre eles, obras ou fragmentos delas pertencentes a Casimiro de



Abreu, Luís de Camões, Carlos Drummond de Andrade, etc., muitas delas são marcadas por influências da cultura e da literatura portuguesa; daí fazerem uso de um estilo de linguagem cuja variedade não guarda identidade com a dos estudantes, dificultando o entendimento, pois, em princípio, requer, por parte do professor, o acesso à leitura de modo a compreender a cultura e o contexto social a fim de não limitar a um pequeno número de estudantes mais interessados e informados.

Em função do distanciamento histórico exibido pelos gêneros anteriormente destacado, expresso no modo como o estilo de linguagem se apresenta nos faz crer que a leitura desses clássicos reduziu muito, motivo pelo qual torna as escolas o lugar de apresentação, discussão e disseminação desses gêneros de modo ainda a tentar resgatar o interesse pela leitura, por meio da análise de gêneros literários, a exemplo de poemas, garantindo, assim, o acesso a cultura em torno da literatura.

Dessa maneira, diante da análise das 209 atividades de leitura do LD, 196 envolvem habilidades de decodificação, variando o grau de complexidade, mas extraindo informações do texto. Nesse processo, capta os significados, busca a construção de novas ideias ou informações que o farão capazes de assimilar o conteúdo apreendido. Evidentemente que é com a prática da leitura, significativa, que se conciliam habilidades em nível de decodificação das letras, palavras e frases dentro do texto, com habilidades de compreensão/ interpretação e posicionamento que fará com que seja capaz tornar a leitura compreensível, pois é o que Solé (1998) pressupõe, pois, para ler, é necessário dominar tais habilidades a fim de apreender as distintas estratégias que levam a compreensão.

#### 4.1 Trabalhando com Gêneros: o que se propõe o LD

A título de exemplo, vejamos a tira de Hagar e Helga cujas informações não estão suficientemente explicitadas, como o fato de serem marido e mulher.



Figura 1: Tira de Dik Browne ( *apud* CEREJA e MAGALHÃES, 2003)

A julgar pelo comportamento de Hagar acerca da informação contida no 5º quadrinho faz-nos pensar que ele levou a fala de Helga ao pé da letra, causando o efeito surpresa destacado no último quadrinho. Essa é a característica do gênero: provocar o riso ao surpreender. Via de regra, esse gênero não oferece maiores dificuldades de interpretação quando há mediação para isso. Evidentemente que envolvem conhecimento de mundo, que é explicitado por pistas linguísticas junto ao gênero, para o qual o estudante já está preparado dado a faixa educacional para a qual o LD se destina.

As atividades de leitura que não requerem respostas explícitas, vão além de explorar habilidades de decodificação, exigindo do estudante na posição de leitor reflexão, pois envolvem avaliação e julgamento. Entre os dados analisados no LD, temos como exemplo 13 atividades de leitura.

Segundo mencionado anteriormente, tratam-se de atividades que são provenientes de um português arcaico e que fazem parte dos clássicos da nossa

literatura. A cantiga de amigo, a título de ilustração, comprova que a linguagem utilizada é complexa, dificultando assim, o processo de ensino/aprendizagem, pois, sem conhecimento prévio do aluno, não lhe será atribuído significado algum. O papel do professor em situação como essa é fundamental.

<p>Vaiamos, irmã, vaiamos dormir (en) nas ribas do lago, u eu andar vi a las aves meu amigo.</p> <p>Vaiamos, irmã, vaiamos folgar (en) nas ribas do lago, u eu vi andar a las aves meu amigo.</p> <p>En nas ribas do lago, u eu andar vi, seu arco na mão as aves ferir, a las aves meu amigo.</p> <p>En nas ribas do lago, u eu vi andar, seu arco na mão a las aves tirar, a las aves meu amigo.</p> <p>Seu arco na mão as aves ferir, a las que cantavam leixa-las guarir, a las aves meu amigo.</p> <p>Seu arco na mão as aves tirar, a las que cantavam non nas quer matar, a las aves meu amigo.</p> <p>(Idem, p. 369.)</p>	<p><b>amigo:</b> namorado. <b>folgar:</b> descansar, divertir-se. <b>vaiamos:</b> vamos. <b>u:</b> onde. <b>tirar:</b> atirar. <b>leixa-las guarir:</b> deixava-as salvar-se. <b>irmã:</b> irmã.</p>	
<p><i>Très riches heures du duc de Berry (1413-1416), iluminura dos irmãos Limburg.</i></p>		

Figura 2: Cantiga de Amigo (*apud* CEREJA e MAGALHÃES, 2003)

Diante dos fatos mencionados, sobretudo do papel do professor no processo de interação que envolve o ensino-aprendizagem, Solé (1998) ressalta ainda que precisamos incentivar mais a leitura, propor e definir os objetivos, tanto para o professor quanto para o aluno, o importante é ter a finalidade da leitura. Isso se coloca, porque, de acordo com a análise das atividades, observamos que de 209, 86 delas tem como finalidade orientar para o aprendizado na medida em que contextualiza o que está exposto do ponto de vista cultural, social, e de informações que visam a aprender; 82 em composição com as anteriores visam a obter informações precisas, embora nem sempre estão explicitadas; 24 exploram o

sentimento, trabalhando a arte: música, poema ou humor; e, por fim, 16 atividades utilizam técnicas de comparação.

A atividade de leitura que tem como objetivo aprender, consolidar conhecimentos, busca, em princípio, sua construção, com base na leitura, passando pela decodificação estrutural a fim de apreender ideias com vistas a apropriar-se do saber ali posto; depois se estabelecem relações com o que já se sabe, do conhecimento acumulado na medida em que revê novos termos, ou mesmo efetua recapitulações e sínteses de modo frequente. Quando o propósito que se coloca para a leitura é o de proporcionar o aprendizado, abre-se espaço para a elaboração de significados que permitem compreender como o autor caracteriza a leitura de um determinado gênero. Vejamos a atividade de leitura que apresenta o poema de Adélia Prado, mediado justamente pelo texto do autor:

**Explicação de poesia sem ninguém pedir**

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,  
Mas atravessa a noite, a madrugada, o dia  
Atravessou minha vida,  
Virou só sentimento

*(Poesia reunida. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 48.)*

1) A expressão *trem de ferro* é conceituada, no 1º verso, como “*coisa mecânica*”. No caso, ela está sendo empregada com o seu sentido comum ou com sentido figurado? Podemos perceber que a resposta para esta pergunta é simples, pois esperamos que o aluno responda “com sentido comum”, para ele chegar a essa resposta se faz necessário decodificar as ideias presentes no poema, apreendendo o sentido dos versos.” Na questão

2) No 2º verso, a palavra “*mas*” introduz uma ideia de oposição em relação a outra ideia anteriormente expressa. Quais são as ideias que estão em oposição? Esse exemplo requer que o aluno pense utilize seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e chegar à resposta de que “a oposição está entre a característica mecânica do trem de ferro e suas características sentimentais”.

Figura 3: Poema de Adélia Prado (apud CEREJA e MAGALHÃES, 2003)

A figura 3 expõe, então, o que temos chamado de gênero híbrido que se apresenta explicando, contextualizando os gêneros a serem trabalhados junto aos capítulos. Nesse caso em específico, trata-se da mediação do autor do LD com vistas a explicar/explicitar o poema de Adélia Prado a fim de que o aluno apreenda e consolide seus conhecimentos. Mais uma vez, é importante salientar a importância do professor nesse processo, entendendo-o como um movimento de triangulação [aluno <>professor<>livro].

Outros exemplos que tratam de gênero híbrido foram encontrados em 10 atividades de leitura analisadas, uma vez que, um gênero assumiu a forma de outro. Tomamos como base o poema “A onda” de Manuel Bandeira, no qual, há no fundo uma imagem que tem como propósito mesclar a ilustração com o poema, sobressaindo-se assim, com a forma e sugerindo à leitura o movimento das ondas.

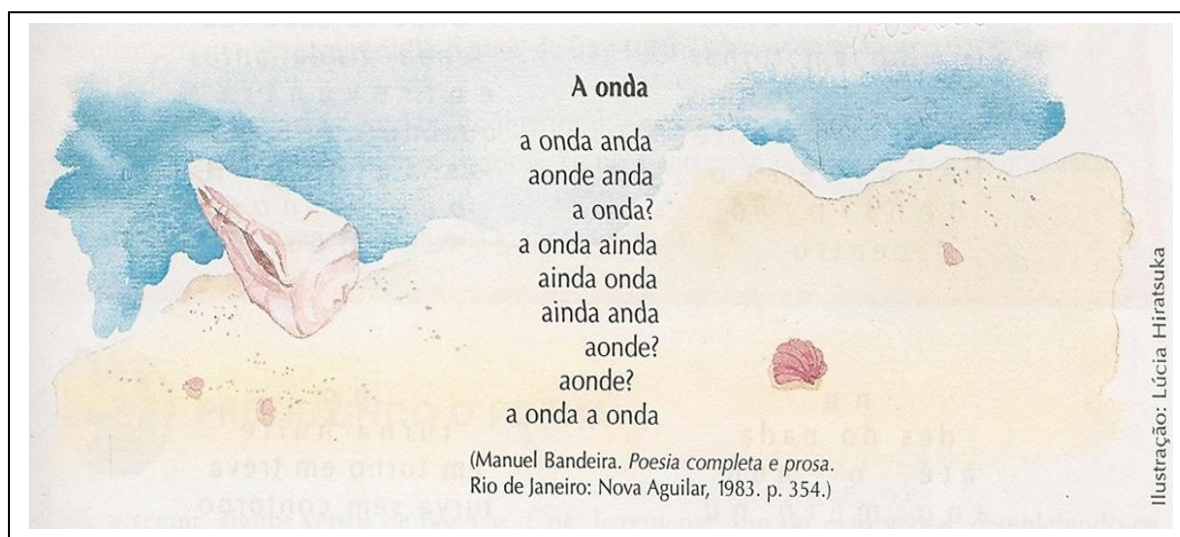


Figura 4: Poema de Manuel Bandeira. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Exemplificando melhor, há atividades que também fazem o uso do hibridismo, como o poema “O bicho” de Manuel Bandeira, a título de ilustração, junto ao qual se atesta uma foto ao fundo para ilustrar uma realidade que mantém certa

identidade com o poema, ou seja, mescla as duas linguagens (verbal e visual) com o propósito de ressignificar o poema.

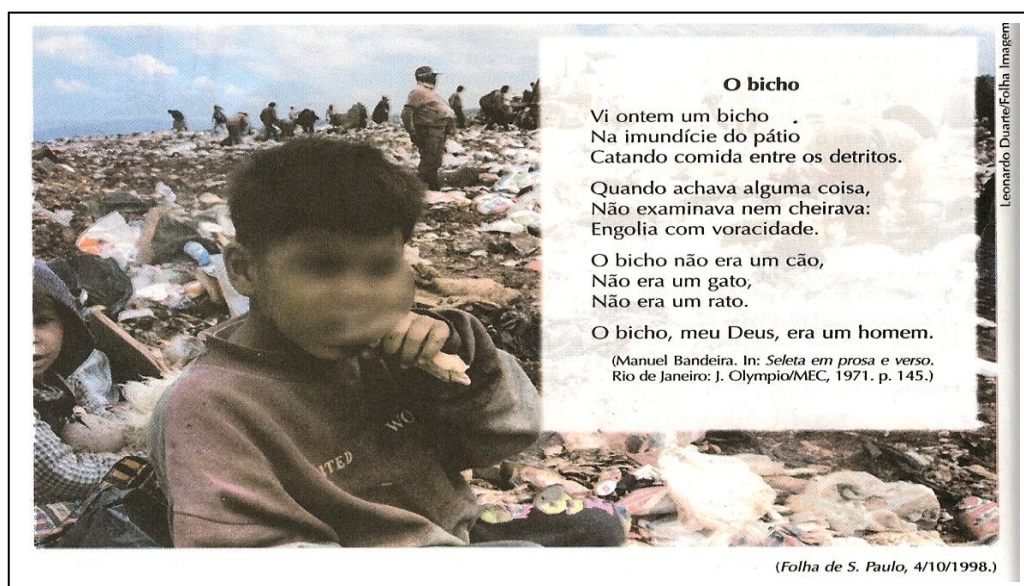


Figura 5: Poema de Manuel Bandeira e foto. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Nesse caso, em especial no LD, já é habitual, portanto parece fazer parte do gênero, a ilustração de poesia, o que também já atestado em obras literárias que reúnem poesias e junto a elas vêm as ilustrações. Digamos que o hibridismo aí já vem se consolidando de tal modo que já é parte integrante da composição do poema.

Outro bom exemplo que se propõe a promover o aprendizado por meio da leitura está presente em uma tira de Quino, com as personagens Mafalda e Miguelito, como se observa a seguir:



No 3º quadrinho, Miguelito pensa algo a respeito da promessa da Mafalda de apresentá-los aos amigos dela na volta das férias. Que sentidos, no pensamento de Miguelito, o emprego dos artigos **o** e **um** confere ao substantivo **amigo**?

Figura 6: Tira de Quino. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

O viés da atividade da Figura 4 proporciona o aprendizado na medida em que indaga o leitor, fazendo-o refletir sobre os efeitos de sentido proporcionado pelos artigos. Diferentemente da atividade proposta pela figura 3, na qual já havia uma reflexão posta. Nessa atividade, a presença dos artigos definidos e indefinidos não entram como elementos meramente gramaticais, como elementos que proporcionam interpretações, o que certamente serão explanados pelo professor antes ou depois de feitas as atividades. Dessa maneira depreendemos que o aluno a partir daí irá interiorizar o assunto e, assim, compreender a atividade respondendo que o artigo definido particulariza o substantivo, denotando afetividade, enquanto o indefinido generaliza, somando o amigo aos demais. Isso se o professor julgar importante fazer esse tipo de intervenção, haja vista que o mais relevante em atividades de leitura é promover justamente a leitura por meio da apreensão dos significados ali postos independentemente de metalinguagens.

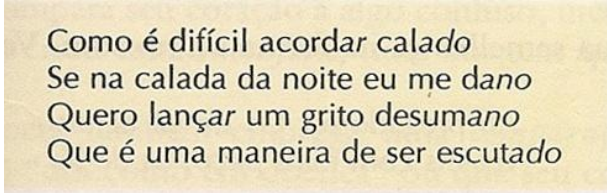
A atividade de leitura que tem como objetivo obter informações precisas é voltado a leituras que se realizam quando se pretende algum dado específico. A título de exemplo, há uma seção no LD que procura destacar informações sobre como se constitui a rima e o ritmo dos poemas. No capítulo referente a esse tema, parte-se do fragmento de Vinícius de Moraes:

Berçando versos de saudade imensa.  
Não é maior o coração que a alma

*O fragmento acima retrata o ritmo que é dado pela alternância das sílabas acentuadas e não-acentuadas, isto é, sílabas que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas. A acentuação de uma sílaba poética é determinada pela sequência melódica em que ela se insere. No trecho acima, o ritmo decorre da incidência de acentuação nas sílabas, 4ª, 8ª e 10ª de cada verso. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003)*

Figura 7: Fragmento de Vinícius de Moraes. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Assim como já posto, também podemos perceber no trecho da canção de Chico Buarque; a seguir; a presença da busca de informações precisas.



Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado

*Nos dois exemplos, ocorre uma busca de informações precisas, nos casos mencionados são sobre ritmo e rima presentes no poema. Já a rima, podemos dizer, segundo Cereja e Magalhães (2003) que é um recurso musical baseado na semelhança sonora das palavras no final dos versos (rima externa) e, às vezes, no interior dos versos (rima interna). Observe o exemplo a seguir, como Chico Buarque, no trecho da canção Cálice, explora tanto a rima no final dos versos quanto à rima interna.*

Figura 8: Trecho da canção de Chico Buarque (*apud* CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Outro exemplo que poderíamos observar ainda é o gênero lírico, que é um certo tipo de texto no qual um *eu lírico* exprime suas emoções, ideias e impressões ante o mundo exterior. Normalmente os pronomes e os verbos estão em 1ª pessoa e há o predomínio da função emotiva da linguagem. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003).

Outro exemplo que poderíamos observar ainda é o gênero lírico, que é um certo tipo de texto no qual um *eu lírico* exprime suas emoções, ideias e impressões ante o mundo exterior. Normalmente os pronomes e os verbos estão em 1ª pessoa e há o predomínio da função emotiva da linguagem. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003).

Observe o lirismo no trecho da música da banda Titãs:



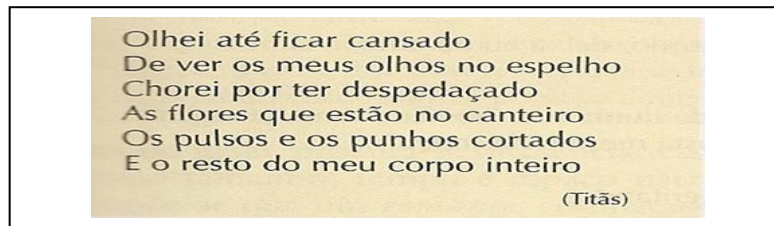


Figura 9: Trecho de música da banda Titãs. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003).

Dentre as atividades de leitura que tem como objetivo aflorar os sentimentos, mexendo com as sensibilidades, pode-se exemplificar com uma anedota de Ziraldo:

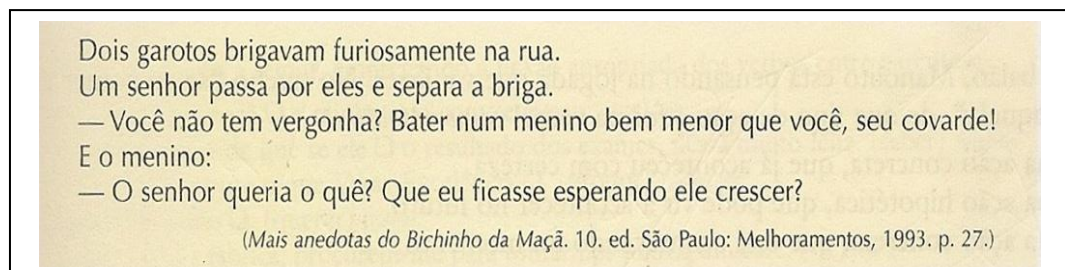


Figura 10: Anedota de Ziraldo. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

A partir da leitura dessa anedota, o sentimento criado é de humor, por isso que, muitas vezes, também lemos para sentir, não necessariamente para sorrir, mas também para se emocionar.

Das atividades de leitura que tem como objetivo a comparação, podemos exemplificar com os dois fragmentos de dois poemas a seguir:

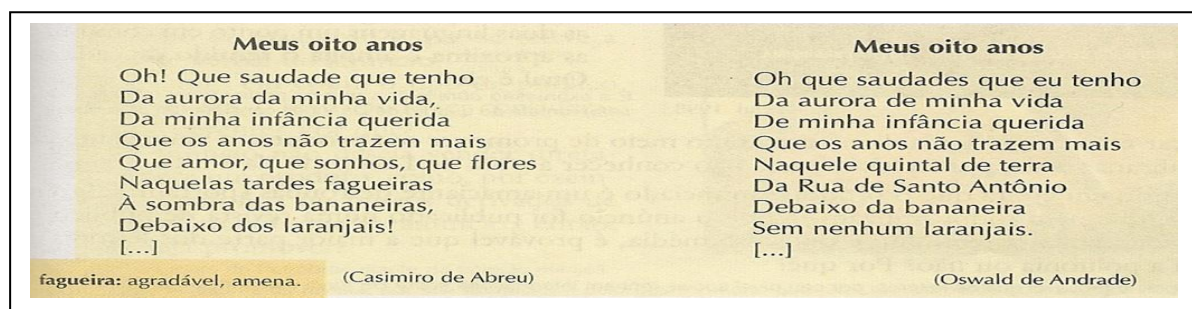


Figura 11: Fragmentos de poema de Casimiro de Abreu e Oswald de Andrade. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

O primeiro fragmento é de Casimiro de Abreu, foi escrito no século XIX; o segundo fragmento, de Oswald de Andrade, foi escrito no século XX. A semelhança entre os dois é evidente, pois o tema deles é o mesmo e há versos inteiros que se

repetem. Portanto, o 2º cita o 1º, estabelecendo uma comparação proposital. (*apud* CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Outra categoria analisada nas atividades de leitura são as que trazem a questão da forma e do conteúdo, englobando aí o que Bakhtin chama de conteúdo temático, estilo e formas composicionais, e se estes são apropriados ao gênero, tentando destacar em que medida o LD proporciona esse viés ou em que medida explora os hibridismos. Assim, podemos constatar que durante a análise das atividades de leitura, foram encontradas 199 atividades apropriadas ao gênero, tanto em sua forma e conteúdo. Como podemos observar, no poema a seguir de Manuel Bandeira:

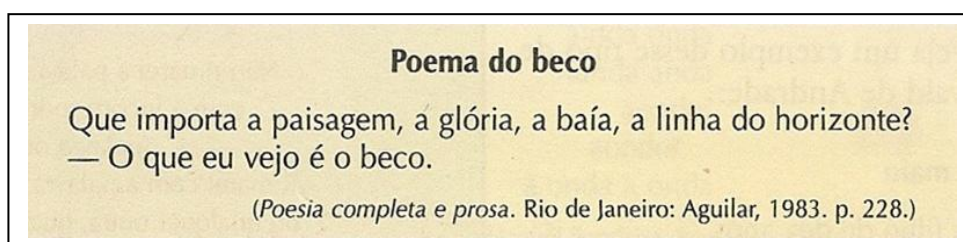


Figura 12: Poema de Manuel Bandeira. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

É fato, pelo até aqui exposto, que o LD em questão explora o universo do trabalho pedagógico elegendo o gênero discursivo como unidade de análise. A próxima seção ilustra qual é, então, a concepção de língua que o LD abriga.

## 4.2 Concepção de Língua no LD

A concepção de língua que emerge durante a leitura dos gêneros, que compõem o LD, permitiu constatar 203 atividades de leitura em acordo com a norma padrão da língua. Dentre elas, 57 atividades valorizam ambas as linguagens, tanto a escrita quanto a oral. Dentro, então, desse parâmetro, as atividades foram por meio de gêneros textuais como o poema, este por sua vez se constrói não apenas com ideias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e

seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras -, da função poética da linguagem e de palavras com sentido conotativo, que constituem o gênero em questão. Muitas delas se combinam de tal forma que evidenciam terem sido selecionadas com a finalidade de compor imagens, odores, sons, permitir múltiplas leituras e interpretações. Isso é o que observamos quando lemos ou ouvimos um poema. (CEREJA E MAGALHÃES, 2003).

Encontramos ainda 10 atividades de leitura que colocam em evidência a oralidade, de modo que passamos a entender que essa modalidade também se faz presente e é relevante sob a ótica do LD, sendo que o gênero que a compõe é a música, muito embora esta contenha sons que guardam fortes marcas de sonoridade que não poderíamos dizer que se trata de um tratamento dado à oralidade do ponto de vista das variedades linguísticas que compõe o mapa da língua portuguesa. Vejamos a leitura da letra da música da Banda Engenheiros do Hawaii:

**Somos quem podemos ser**

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão  
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção  
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão  
Uma estrela de brilho raro, um disparo pára o coração

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês  
Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram quem eram os donos da situação  
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão  
E tudo ficou tão claro  
O que era caro ficou comum  
Como um dia depois do outro  
Como um dia um dia comum

A vida imita o vídeo, garotos inventam um novo inglês  
Vivendo num país sedento, um momento de embriaguez  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão  
Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão  
Quem ocupa o trono tem culpa  
Quem oculta o crime também  
Quem duvida da vida tem culpa  
Quem evita a dúvida também tem  
Somos quem podemos ser  
Sonhos que podemos ter




Ilustração: Kipper

(Humberto Gessinger. No disco *Ouçá o que eu digo, não ouça ninguém*. BMG Ariola, 1988.)

Figura 13: Letra de música de Engenheiros do Hawaii. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003).

Temos também, 39 atividades que valorizam habilidades de leitura, centradas nas linguagens visual, oral e escrita (esta, diríamos, um visual diferente), muito presentes em alguns poemas com foto, mas principalmente nas tiras, que, por sua vez, apresentam recursos linguísticos próximos da linguagem oral; as falas são curtas, espontâneas, além de as personagens se expressarem também por meio de gestos, expressões faciais; produzindo sentido por intermédio da linguagem escrita e visual.

Há também 24 atividades, que valorizam somente a linguagem visual, que são as imagens e ilustrações presentes no LD, sempre afinadas ao conteúdo com o qual se relacionam. Ainda, 40 atividades valorizam a língua escrita, que são os textos explicativos e as introduções, essas atividades exploram o conteúdo abordado, introduzem, explicam e exemplificam o tema em estudo.

E, por fim, 33 atividades valorizam mais a linguagem visual e escrita que são representadas pelos anúncios; mensagem publicitária publicada pela mídia; e pelas fotos, principalmente pelas fotos que retratam cenas de peças teatrais, estas, por sua vez, valorizam mais a linguagem visual, porque o objetivo do anúncio, por exemplo, é promover algo, assim, se tivermos contato com a imagem anunciada, será muito mais fácil de prender a atenção do leitor.

### **4.3 Variação Linguística**

Variedades linguísticas estão presentes na bandeira do idioma de Norte a Sul do país e são atestadas por meio das variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas que é utilizada. Todas elas são corretas, desde que cumpram com eficiência o papel fundamental de

uma língua – o de permitir a interação verbal entre as pessoas (BAGNO, 2007). Apresentaremos, a seguir, 8 atividades de leitura nas quais encontramos o fenômeno da variação linguística.

Somado a isso, percebemos que o LD cita uma seção só para entender e exemplificar a variação linguística; que pode ser entendida por meio da sua variação histórica, regional e cultural, posto que, toda língua tem e sofre suas variações, tema este muito abordado por Bagno (2007). Dentre as atividades analisadas podemos destacar a que valoriza a oralidade, fazendo uso do que se convencionou chamar de norma não-padrão da língua. Como se pode observar no exemplo a seguir:



Figura 14: Tira de Fernando Gonsales. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

A tira acima utiliza uma variedade em que a linguagem é aproximada da fala, faz uso da usada por certos grupos, o que denuncia que o autor satirizou a dificuldade que alguns jovens de hoje têm para elaborar enunciados mais complexos, utilizando uma variação linguística própria dos adolescentes, no qual, não utilizam as palavras por inteiro e sim, reduzidas como nota-se na tira acima a redução das palavras “podi crê”. De acordo com Bagno (2007) uma variedade linguística é um dos muitos modos de falar uma língua. Esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar, origem, idade, sexo, classe

social, grau de instrução etc. E que cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades.

Há outras atividades de leitura que exploram a variação linguística como tema, a atividade a seguir valoriza as linguagens oral e escrita, trata de um anúncio que faz contraste com duas variações linguísticas:

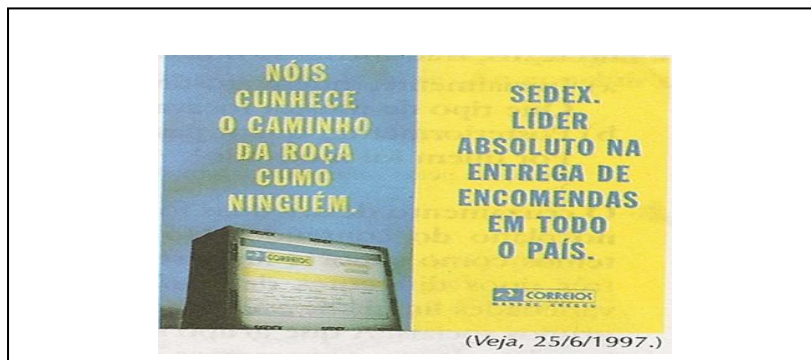


Figura 15: Anúncio dos Correios. (*apud* CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Considerando-se que o anúncio dos Correios foi publicado numa revista de circulação nacional, em que predomina a norma culta formal da língua, a intenção do anunciante, ao empregar a variedade linguística regional, foi a de adequar a língua ao conteúdo do enunciado, contrastando uma variedade a outra. Assim, Bagno (2007) menciona que muitas vezes esse conceito de variedade linguística regional ou rural é entendido como sinônimo de “erro” no uso da língua, ou quando muito, como um modo “engraçado” e “pitoresco” de falar, isso por causa dos preconceitos que vigoram na nossa sociedade, algumas variedades linguísticas sofrem mais discriminação que outras. Porém, nesta atividade, o emprego do dialeto regional ou caipira dá a ideia de que os serviços do correio chegam até os pontos mais distantes da vida rural brasileira, menciona a variedade regional, para exemplificar algumas das variações linguísticas existentes em nossa sociedade.

Temos, ainda, outro exemplo de variação linguística presente também no gênero anúncio, no qual há na parte superior um texto escrito a mão. Voltado diretamente ao interlocutor, ele apresenta uma variedade linguística informal; que é

mais solta que a coloquial; pois apresenta redução da palavra *tá*, aproximando-se do modo oral, como se percebe principalmente pelo emprego das expressões *cara* e *tipo assim*, muito comum entre o grupo social dos adolescentes. Outra atividade que traz o mesmo exemplo de variedade linguística é uma tira de Angeli, no qual também apresenta a redução da palavra *tá*. De fato, de acordo com Bagno (2007) a língua falada pelas gerações mais jovens, pode-se detectar sinais bem claros de mudança linguística. E é também justamente por isso que pessoas mais velhas costumam julgar negativamente a fala dos mais jovens, dizendo que eles têm um *vocabulário pobre*, *falam palavras reduzidas* ou usam *gírias*, e são eles, um dos grupos que mais demonstram variação linguística. Veja a seguir os dois exemplos:

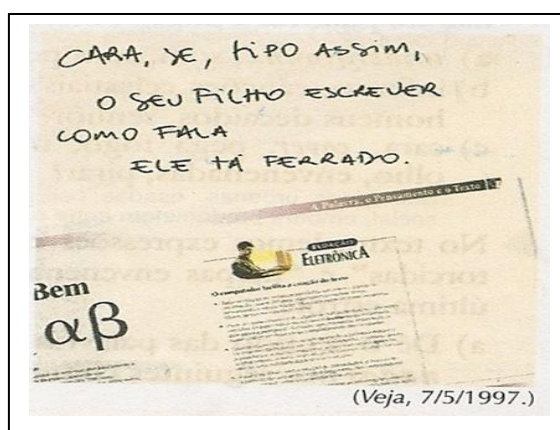


Figura 16: Anúncio publicado pela Revista Veja. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)



Figura 17: Tira de Angeli. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Como nas duas atividades anteriores, esta atividade também apresenta o uso de gírias, variedade esta que uma língua pode apresentar, quase sempre é criada por um grupo social, neste caso pelo gênero exposto, provavelmente seja o grupo dos metaleiros, grupo social que de *rock* pesado. No qual, o gênero é uma letra de música, do compositor Zeca Baleiro; o que valoriza mais a oralidade; fazendo um cruzamento linguístico entre três tipos diferentes de dialetos sociais, isto é, três tipos diferentes de variedades linguísticas utilizadas por determinados grupos sociais. Entre elas temos, as variedades linguísticas usadas provavelmente pelo grupo dos metaleiros; principalmente pelo emprego de *underground*; pelo grupo social religioso; por fazer uso de palavras como inferno, canções celestiais, anjos, Deus, santos, etc; e por pessoas de qualquer grupo social, pois utilizam gírias como cara, pega fogo, maneiro, rolar, tá de olho, e etc. (colocar as palavras ou em itálico ou entre aspas para não se misturar ao que esta sendo dito.) Note-a no exemplo a seguir:

**Heavy metal do senhor**



o cara mais *underground* que eu conheço é o diabo que no inferno toca cover das canções celestiais com sua banda formada só por anjos decaídos

enquanto isso deus brinca de gangorra no playground do céu com os santos que já foram homens de pecado de repente os santos falam "toca deus um som maneiro" e deus fala "agüenta vou rolar um som pesado"

a banda cover do diabo acho que já tá por fora o mercado tá de olho é no som que deus criou com trombetas distorcidas e harpas envenenadas mundo inteiro vai pirar com o heavy metal do senhor









Fotos: Fábio R. Martins;  
Oscar Cabral/Abriil  
Imagens

(Por onde andaré Stephen Fry?. MZA Music, 1997.)

***underground***: alternativo, diferente.  
**tocar cover**: executar repertório de alguém procurando imitá-lo.

Figura 17: Letra de música de Zeca Baleiro. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)



Como mencionado anteriormente, há também a variedade padrão culta da língua, característica das variedades prestigiadas, é a variedade linguística de maior prestígio social. Pois segundo Bagno (2007) mesmo os LDs que conseguem tratar da variação linguística de maneira satisfatória acabam deixando de lado as variedades urbanas. Por causa do prestígio socialmente conferido à fala dos cidadãos urbanos mais letrados, fica a ilusão de que eles se comportam linguisticamente de acordo com as prescrições da gramática normativa. Assim, de acordo com nossa análise, o LD em estudo traz duas atividades que tratam da variedade prestigiada, na qual podemos observar na tira pela fala do militar e pelo fragmento da carta de Olavo Bilac, a seguir:



Figura 18: Tira de O Estado de S. Paulo. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. Dizem, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]

Figura 19: Fragmento de carta de Olavo Bilac. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Assim, Cereja e Magalhães, 2003, ressaltam sobre as atividades acima a seguinte percepção:

Perceba que a personagem da tira, o militar, usa a variedade padrão culta da língua, como se nota pelo emprego de palavras e expressões como *sexistas* e *em meio a*, emprega também um registro formal, com construções que seriam mais comuns na língua escrita, como *ofendê-las* e *as respeito*. Esse grau de formalismo pode se dar por duas razões básicas: ou pela idade do locutor ou pelo fato de ele querer impressionar as moças, provocando com sua linguagem elevada que é um homem fino, inocente e bem intencionado. Já no fragmento da carta de amor do poeta Olavo Bilac; que viveu no final do século XIX e início do século XX; a variedade linguística também a variedade padrão culta, o fragmento é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas nessa época, nesse tipo variedade linguística.

Dessa forma, podemos entender, que de acordo com as duas atividades de leitura acima, as variedades prestigiadas são utilizadas por falantes urbanos e/ou escolarizados e devido a época em que o fragmento da carta de Bilac fora escrito podemos depreender que hoje a linguagem usada foge do contexto atual, principalmente por fazer uso dos pronomes de tratamento como *Vossa Excelência*, pois remete-nos a crer que a carta foi escrita à uma mulher por quem estava enamorado, como uma forma de declarar seu amor.

Ainda relacionado às atividades de leitura, temos atividades que valorizam a escrita, mas empregam a linguagem não-padrão e trata da variação como *certo* e *errado*, é o que o gênero *cartum* apresenta, pois há alguns problemas de regras ortográficas, ou seja, uma grafia diferente da que é recomendada pelas normas da língua escrita, abordando também fenômenos gramaticais, assim de acordo com o contexto, nos leva a crer que o cartunista escreveu de propósito porque tinha a intenção de criar humor. Conforme observa-se a seguir:



Figura 20: *Cartum*. (apud CEREJA E MAGALHÃES, 2003)

Diante da análise das atividades de leitura, podemos ressaltar que de acordo com Bagno (2007) a variação linguística precisa ser estudada como fato social e cultural naquilo que ela é na riqueza que representa e como reveladora do dinamismo da língua. Em outras palavras, o estudo da variação não pode se limitar a análise aos usos da população rural, pobre, analfabeta etc. É preciso conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado é entender que em um país grande e de culturas variadas como o Brasil existem sotaques, expressões regionais e maneiras diferentes de falar, como a variação linguística de certos grupos sociais mencionados no LD a dos adolescentes e grupos de *rock*, nenhum deles está certo ou errado, simplesmente são diferentes.

#### **4.4 Sequência didática**

De acordo com os critérios de seleção e os procedimentos para a análise de livros da Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999) que tem como intenção orientar, sem fornecer modelos ou padrões determinados para uma análise, mas proporcionar aos educadores uma reflexão sobre os livros que integrarão o universo dos estudantes.

Constatamos que houve nas atividades de leitura e produção, 15 exercícios do tipo “identifique”, no qual classificamo-los como um nível mais fácil, pois identificar algo em uma atividade é fazer uma leitura atenta acerca do assunto a ser identificado, 1 atividade de *aponte semelhanças* e uma de *passe os enunciados* como de nível fácil, no qual requer do aluno uma visão atenta no sentido de considerar as semelhanças ente uma atividade e outra.

Encontramos ainda, outras atividades consideradas como nível médio, em que 1 atividade propunha o uso de *há ou a*, assim para a realização desta é preciso que o aluno tenha conhecimento do assunto e para isso ele já deve ter apreendido o conteúdo, 2 atividades de *levante hipóteses* e 1 de *preencha as lacunas* como de nível difícil, pois para levantar hipóteses e preencher lacunas o aluno além de fazer uma leitura atenta acerca do tema proposto, ainda há que passar pelo processo de decodificação, de modo que interprete os enunciados para levantar as hipóteses, o que não engrandece muito o LD no momento de sua escolha, porque são atividades mecanizadas.

Dessa maneira, podemos perceber que de acordo com a análise das atividades de leitura, o LD utiliza de sequência didática, cujo eixo é temático, e está presente nas 3 (três) unidades analisadas, o que está em sintonia às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), pois essas sequências didáticas envolvem agrupamentos de textos baseados em consonância com os temas.

Bem como percebemos na unidade 1, *A comunicação, da Idade Média ao Quinhentismo*, há uma sequência didática coerente entre os capítulos 1, 2, 3, 4 e 6, no qual mencionam os temas com certa clareza referentes à comunicação e à literatura quinhentista. No capítulo 5 (cinco), intitulado como “texto teatral”, fez-nos refletir o porquê desse gênero estar relacionado a uma unidade em que o tema é a literatura quinhentista? Dessa maneira, aprofundamo-nos na análise e concluímos que o gênero teatral além de estar incluído na esfera da arte, naquele momento se fazia considerando a literatura, uma das formas de arte das mais antigas e que promovia a interação, de modo que o autor se comunicava com o público por meio da obra que se projetava junto aos atores a partir das palavras, gestos, olhares e expressões corporais.

Na unidade 2, *História Social do Barroco*, época das grandes produções literárias e também de vários acontecimentos religiosos, políticos e sociais, tomamos como exemplo, o principal poeta brasileiro, Gregório de Matos que escrevia poemas baseado na irreverência causada pela falsa moral da sociedade da época, dessa maneira Gregório escrevia seus poemas dentro do contexto em que vivia. Exemplificando melhor, de acordo com a análise feita, observamos nos capítulos 9 e 10, ainda da unidade 2, que se referem a produção textual. Mas, o que isso tem a ver com a história social do Barroco?

Como os autores barrocos escreviam suas obras baseados no contexto vivido pela época, no capítulo 9 não é diferente, pois é destinado à produção textual de um relato, que apenas mostra o que a personagem viveu, ou seja, narrou a situação vivida naquele contexto. O mesmo acontece no capítulo 11, destinado à produção de um debate regrado, texto argumentativo, em que as pessoas expressam o que pensam por meio do conhecimento de mundo, de seu contexto de vivência. Da mesma forma, o capítulo 10, “texto e discurso” que também requer uma reflexão maior, pois trata da intenção comunicativa, que também se dá em torno ao contexto histórico vivido.

Na unidade 3, *História Social do Arcadismo*, também trata da sequência temática, mas como nas duas unidades anteriores, os capítulos 13 e 15 também requerem uma análise mais detalhada.

Assim sendo, o capítulo 13 trata do texto argumentativo escrito, o que parece não ser condizente à história social do arcadismo. Mesmo assim, notamos que há um ponto em comum. O tema do arcadismo era se adequar à nova realidade vivida pela burguesia, que era a livre expressão de expor suas ideias, o que se assemelha muito ao texto argumentativo, tratando assim sobre um ponto de vista.

Já o capítulo 15 destina-se à acentuação gráfica, que serve para auxiliar a representação escrita da linguagem, distinguindo a tonicidade das sílabas. Sendo que, o tema parece estar totalmente fora, em relação ao tema proposto pelo Arcadismo. Mas, analisando melhor podemos perceber que toda linguagem por mais simples que seja, faz o uso da norma padrão escrita e a linguagem do arcadismo era considerada simples, com vocabulário comum e com poucas figuras de linguagem, características que aproximam as regras de acentuação ao contexto histórico árcade.

Assim, sendo podemos concluir que o LD propõe uma sequência didática coerente, as atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Trata da sequência didática baseada por tema no qual agrupa na questão temática todos os conteúdos mencionados, o que contempla a qualidade do LD.

Levando em conta essas reflexões e que a qualidade do livro a ser utilizado pelos alunos merece grande atenção, podemos destacar que o LD em estudo contempla a diversidade de gêneros do discurso, respeita uma sequência didática temática, não veicula concepções de mundo preconceituosas no tocante à classe social, etnia, ao gênero, opção sexual, etc., e que ainda apresenta os conteúdos trabalhados com coerência, clareza e nível argumentativo consistente, junto às atividades de leitura. Mas, mesmo assim, devemos selecioná-los e analisá-los criteriosamente aos recursos pedagógicos por eles utilizados antes de adotá-los.

Pois, um dos maiores problemas encontrados acerca da escolha do LD, é que a maioria dos LDs mais vendidos no Brasil são produzidos e escritos na região sudeste, sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades. Com isso as variedades linguísticas mais apresentadas nessas obras são as urbanas e a maioria das atividades de leitura analisadas são de autores paulistas e cariocas. Portanto, é

preciso que se estabeleçam novas relações com a cultura e novas formas de adquirir informações e de construir conhecimentos, conceitos e valores, visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão à nossa volta, em sintonia com a realidade dos alunos.

Contudo, após o levantamento feito no LD com relação aos gêneros presentes nas três unidades analisadas, podemos depreender que um LD pode apresentar variados gêneros desde que apresente uma sequência didática a ser seguida, se não será um suporte sem embasamento. Mostra coerência entre o que diz nos capítulos destinados à variação linguística, pois há uma seção separada para abordar o fenômeno, neste menciona com mais enfoque às variedades prestigiadas e regionais. Menciona somente outra atividade que não pertence a essa seção em que trata a variação como certo ou errado, mas explicita que há variação entre fala e escrita (e quanto à variação urbana, há?). Trata do fenômeno da mudança como a transformação decorrente de uma língua, como os jargões usados por certos grupos sociais.

Portanto, o LD é parte integrante do processo pedagógico que, por conseguinte, requer determinação de qualidade que é de responsabilidade dos professores, uma vez que deverão participar do processo de sua avaliação e de sua escolha, dando uma tomada de decisão consciente e responsável, pois irão estabelecer critérios considerados básicos que se aplicam para a avaliação de quaisquer livros didáticos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de atingir o objetivo traçado, apresentar um diagnóstico apropriado acerca da análise das atividades de leitura propostas no LD, nosso olhar recaiu sobre a maneira como o LD conduz as atividades de leitura no suporte. No geral, os resultados deste estudo mostraram que as atividades enfocam os gêneros textuais, sendo que o LD proporciona-nos gêneros variados, que envolvem habilidades, que variam o grau de complexidade, extraíndo informações do texto, captando os significados e buscando a construção de novas informações para assimilar o conteúdo a ser compreendido.

Verificou-se ainda que a maior parte das atividades de leitura analisadas valoriza ambas as modalidades de expressão da linguagem, tanto a escrita quanto a oralidade, respeitando uma sequência didática temática, mas em algumas atividades apresentam o hibridismo ou gênero híbrido, que por sua vez, é algo habitual nesse LD, pois parece fazer parte do gênero, trazendo ilustrações de poema, o que o torna parte integrante do gênero.

Observou-se, ainda, que o tratamento da variação linguística se dá por meio de atividades em que a linguagem é aproximada da fala, de modo a fazer uso de uma linguagem usada por certos grupos sociais, ou pelas variedades regionais; que são as chamadas variedades estigmatizadas que designam as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil; utiliza a linguagem não padrão e trata da variação como certo e errado, sendo que, não há uma língua certa ou errada, única e estática, não há, portanto, somente uma maneira certa de se falar ou de se escrever. Mas, o LD também trata das variedades



prestigiadas, variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana.

A fim de tentar contribuir para o estudo sobre a análise das atividades de leitura do LD, cabe ao professor selecionar o suporte adequado caminhando para uma integração entre a eficiência e o processo de ensino-aprendizagem do aluno, estabelecendo o consenso entre os objetivos do ensino, objetivos do livro com relação à concepção de língua oral, para que não se obtenha uma visão de língua distante da realidade social dos alunos, tendo como consequência a prática de uma língua descontextualizada da vivência dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. Análise de livro didático: o conceito de letramento presente nas atividades de leitura e escrita para a 1ª série do ensino fundamental. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04\\_17-45.html](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04_17-45.html)>. Acesso em 16 mai. 2009

AMARAL, Heloisa. Como e por que trabalhar com gêneros textuais no prêmio escrevendo o futuro. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=262](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=262)>. Acesso em: 17 ago. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAGNO, Marcos. A variação linguística nos livros didáticos. In: Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, p. 119-140, 2007.

BAZERMAN, Charles. Gênero, Agência e Escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Leitura e cultura: a contribuição da sociolinguística. In: Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, p.71-82, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2. Ed. 2000.

BRITO, Gizele Mancuzo de. O papel do livro didático no ensino da escrita. Disponível em: [www.ple.uem.br/defesas/pdf/gmbrito.pdf](http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/gmbrito.pdf). Acesso em: 18 ago. 2009

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. Disponível em:

<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/rute.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2009.

CORACINI, Maria José Faria. Concepções de leitura na (Pós-) Modernidade. In: Leitura Múltiplos Olhares. São Paulo: Mercado de Letras, p.15-44, 2005.

DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti; LUZ, Mary Neiva Surdi da. Leitura de Implícitos. In: Leitura e Produção de Texto. Sistema Acafe. 2007.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo - desconstrutivista.

In: Leitura Múltiplos Olhares. São Paulo: Mercado de Letras, p.45-58, 2005.

PINTO, Pedro. Vida e Obra de Luís de Camões: contexto histórico, social e cultural.

Disponível em: [http://pedropinto.com/files/secondary/portugues/por1\\_trabalho1.pdf](http://pedropinto.com/files/secondary/portugues/por1_trabalho1.pdf).

Acesso em: 05 jun. 2010.

PNLEM – apresentação. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12371&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=86)> Acesso em: 24 ago. 2009.

PNLD e PNLEM. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12373:pnld-e-pnlem-saiba-mais&catid=311:pnlem](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12373:pnld-e-pnlem-saiba-mais&catid=311:pnlem)>. Acesso em: 26 ago. 2009.

SANTA CATARINA, Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia. Considerações sobre análise e escolha de livros. Disponível em:

[http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/component/docman/doc\\_download/234-hl=pt-BR](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/component/docman/doc_download/234-hl=pt-BR). Acesso em 24 mai. 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# APÊNDICE

## INSTRUMENTO DE ANÁLISE DO LD

### ***1) Focaliza cada gênero individualmente***

1) Qual é o gênero textual? (uma reportagem, um conto, uma piada, uma bula, entre outros (Solé, 1988).

2) Qual é o autor? Sua origem?

3) A forma e o conteúdo são apropriados ao gênero ou há um hibridismo? (*Essa pergunta se coloca porque Solé (1988) observa que a compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo*).

4) A que tipo de leitor se destina?

5) Quem publicou o texto ou o suporte?

6) Qual é o objetivo (ou os objetivos) da leitura? Os gêneros discursivos que neles se encontram apresentam que tipo de funções sociocomunicativas? (*para obter informações precisas, para aprender, para sentir etc*) (OCM, 2008).

7) Qual é a concepção de língua que emerge durante a leitura do gênero? (*Valoriza-se somente a escrita em detrimento do oral?*) (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999))

1) O gênero trata da variação linguística?

2) O gênero menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?

3) O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?

4) O gênero apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?

5) O gênero separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?

6) O tratamento da variação no gênero fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?

7) O gênero mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?

8) O gênero explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?

9) O gênero aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?

10) O gênero apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

8) As atividades de leitura, para a compreensão do gênero em questão, direcionam para respostas explícitas, explorando habilidades de decodificação apenas e extraíndo, assim, apenas informações do texto?

9) As questões exploram habilidades de apreensão das distintas estratégias que levam a compreensão? (Solé, 1988) [*A leitura requer que o leitor atribua ao texto significação, baseado em leituras anteriores e em seu conhecimento de mundo?* (Geraldí, 2006)]

10) As atividades de leitura e produção contém, basicamente, exercícios do tipo: identifique, risque, sublinhe, siga o modelo, copie, resolva etc. (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999)).

## **II) Focaliza cada capítulo do livro didático (LD)**

- 11) Os gêneros são selecionados respeitando uma sequência didática?
- 12) As atividades de leitura são organizadas a partir de seqüências didáticas? (OCM, 2008) *Essas seqüências didáticas envolvem agrupamentos de textos, baseados em temas, ou mídias e suportes em que circulam; ou, ainda, domínios ou esferas de atividades de que emergem?* (OCM, 2008)
- 13) Observar se os conteúdos trabalhados, junto as atividades de leitura se apresentem com clareza, coerência e nível argumentativo consistente (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999)).

## **III) Focaliza o livro didático (LD)**

- 14) O LD incorpora os avanços da ciência, da técnica e das novas concepções pedagógicas e educacionais? (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999))
- 15) O LD veicula concepções de mundo preconceituosas no tocante à classe social, etnia, ao gênero, opção sexual, entre outros? (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999))
- 16) O LD apresenta vários gêneros? (Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (1999))
- 17) A maioria dos LDs mais vendidos no Brasil são produzidos e escritos na região sudeste, sempre por autores vinculados à cultura das grandes cidades. Com isso as variedades linguísticas mais apresentadas nessas obras são as urbanas dessas regiões. Qual é o autor das leituras em jogo? (BAGNO, 2007)
- 18) O livro didático trata da variação linguística? O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
- 19) O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
- 20) O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
- 21) O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
- 22) O tratamento da variação no LD fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
- 23) O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?
- 24) O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
- 25) O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
- 26) O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?