

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

PATRICIA TASSI RODRIGUES

**O TRABALHO COM A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO
DO 2.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA
ANÁLISE DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DO
GÊNERO CONTO**

Itatiba

2018

PATRÍCIA TASSI RODRIGUES

**O TRABALHO COM A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO
DO 2.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA
ANÁLISE DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DO
GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos

Orientadora: Prof.^a Dra. Milena Moretto

Itatiba

2018

371.671
R615t

Rodrigues, Patrícia Tassi.
O trabalho com a leitura no livro didático do 2º ano
do ensino fundamental I : uma análise das questões de
interpretação do gênero conto / Patrícia Tassi
Rodrigues. – Itatiba, 2018.
127 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Livro Didático. 2. Concepção de Leitura.
3. Tipos de Questões. 4. Letramento. I. Moretto, Milena.
II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Patricia Tassi Rodrigues defendeu a dissertação "O TRABALHO COM A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DO 2.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO CONTO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 15 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Ruth Maria Rodrigues Garé
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Dedico este trabalho ao bem maior que qualquer pessoa possa ter na vida: a família. Ao meu pai, Luiz Antonio Rodrigues, e à minha mãe, Nadir Tassi Rodrigues, pela força, pela coragem, pelo apoio e pelo amor incondicional que me proporcionaram a vida inteira. Vocês foram e são os melhores mestres. À minha filha, Maria Eduarda, responsável por dar sentido à minha existência! Ao meu companheiro, a pessoa que amo partilhar a vida, Juliano Zemuner, pelo carinho, pela paciência e pelo incentivo. E a Deus, pela concretização de um sonho muito idealizado. A vocês, minha imensa gratidão.

AGRADECIMENTOS

Não é fácil transmitir por meio de palavras o meu sentimento de gratidão. Esse agradecimento é uma sincera e humilde homenagem a todos que fizeram do meu sonho uma realidade. Sonhar é uma das fontes imprescindíveis na vida do ser humano que só se materializa por meio de muita fé, coragem, dedicação, perseverança e determinação. A concretização de um sonho mostra que a luta nunca será em vão.

Eu só tenho a agradecer, agradecer e agradecer.

A Deus, por todas as coisas que aconteceram na minha vida, as boas e as más, pois cada uma delas contribuiu para chegar aonde cheguei, porque foram as derrotas e as vitórias que me fizeram entender o âmago da vida. Que a minha gratidão alcance o Senhor.

Agradeço aos meus pais por renunciarem horas de sono e de descanso por mim e aos esforços que tiveram para a criação do ser que sou hoje: vocês fizeram total diferença na minha formação e na minha vida.

Agradeço também à minha filha amada, pois sua inocente alegria sempre me faz continuar: você é o melhor de mim.

A minha gratidão também ao Juliano Zemuner, pelo seu sorriso diário e por acreditar em mim.

Aos meus amigos, Lisiane Sari e Isaías Silva, que me ofereceram palavras de coragem e que não mediram esforços para me ver feliz e realizada. É um privilégio ter vocês ao meu lado. Vocês são pessoas maravilhosas, especiais e muito amadas. Os dois são parte da minha história e agradeço, infinitamente, a lealdade.

À minha professora e orientadora, doutora Milena Moretto, o meu reconhecimento pela sua paciência e pela partilha do conhecimento. Professores como você deixam uma marca sólida em seus alunos e, apesar do clichê, é a mais pura verdade. Você deixou em mim um pedacinho do seu “eu”. Obrigada por não ter desistido de mim.

Nesse momento de realização, só há gratidão no meu coração.

*O homem não é nada além daquilo
que a educação faz dele.*

Immanuel Kant

RODRIGUES, Patrícia Tassi Rodrigues. **Atividades de leitura no livro didático do 2.º ano do Ensino Fundamental I: uma análise das questões de interpretação do gênero conto**. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMO

A Lei n. 9.394/1996, das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assegura que o objetivo do ensino de nossas escolas é garantir a formação básica do cidadão mediante “a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, art. 32). No entanto, resultados de avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), têm mostrado que o Brasil ocupa a 55.^a posição no que diz respeito ao desempenho de leitura. Diante desse cenário e sabendo que um dos instrumentos mais utilizados nas escolas para o ensino da leitura é o livro didático, esta pesquisa, que está inserida na linha intitulada *Educação, Linguagens e Processos Interativos*, tem por objetivo analisar a concepção de leitura que emerge de um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 2.º ano do Ensino Fundamental I, sugeridos pelo PNLD, por meio da análise das atividades propostas que envolvem o gênero textual conto. O trabalho tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar os tipos de questões que são apresentados pelo livro didático selecionado para o desenvolvimento das habilidades de leitura; e 2) Analisar se essas atividades contribuem para a formação de leitores. A escolha do livro didático selecionado se deu com base na experiência da pesquisadora como coordenadora pedagógica e como uma das responsáveis pela escolha do material mais adequado a rede privada na qual trabalha. Como procedimento de produção e de análise das atividades, foram selecionadas aquelas que estavam relacionadas ao gênero conto, por esse ser um dos textos mais utilizados nessa etapa de ensino na respectiva rede. As análises foram realizadas com base nos aportes teórico-metodológicos de autores que levam em conta o caráter constitutivo e dialógico da linguagem, que discutem o letramento, bem como os que analisam os tipos de questões apresentados por materiais didáticos. As análises realizadas nesta pesquisa ressaltam que o livro analisado apresenta diferentes estratégias de leitura, mas sobressaem nele as atividades de decodificação. Por isso, torna-se imprescindível a intervenção do professor para que o trabalho com a leitura possibilite o letramento dos estudantes e que eles se sintam inseridos e ativos nas diferentes práticas sociais das quais participam.

Palavras-chave: Livro didático, concepções de leitura, tipos de questões, letramento.

ABSTRACT

Law No. 9.394/1996, of Directives and Bases of National Education (LDBEN), assures that the purpose of teaching in our school is to guarantee citizen's basic formation through "the capacity of learning, with basic means the full mastery of reading, writing and calculating" (BRASIL, 1996, art. 32). However, assessment results, such as the International Program of Student Assessment (PISA), have shown that Brazil occupies the 55th position concerning reading performance. Based on this scenario and knowing that one of the instruments most used in schools for teaching reading is the academic textbook, this research, which is inserted in the line entitled Education, Languages and Interactive Processes, aims to analyze the reading concepts that emerges from one of the Portuguese Language textbooks of the 2nd year of Elementary School, suggested by the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PLND - National Program of the Book and the Academic Textbook), through the analyses of the proposed activities that involve the textual genre: Short Tale. This work also has specific objectives: 1) Analyze the types of questions presented by the selected textbook about developing reading skills; and 2) Analyze whether these activities contribute to the formation of readers. The choice of the selected textbook was based on the researcher's experience as a pedagogical coordinator and as one of the responsible for choosing the most appropriate textbook for the private school in which she works. As a procedure of production and analysis procedure of the activities, those that are related to the short tale genre were selected, because it is the genre most used in this stage year in the respective school. Analyses were made based on theoretical-methodological inputs of authors who consider constitutive character and language dialogue, which discuss the literacy, as well as those that analyze question types presented in the academic textbooks. The analyzes carried out in this research point out that the analyzed textbook presents different reading strategies but excels in the activities of decoding. That is why the teacher intervention is crucial for student's literacy with reading works and that they feel inserted and active in different social practices where they participate.

Keywords: Academic Textbook, Reading Concepts, Types of Questions, Literacy.

LISTA DE SIGLAS

LABEUR – Laboratório de Estudo Urbano

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

CEP – Centro de Estudos e Pesquisas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

LD – Livro didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Abertura da unidade 3.....	77
FIGURA 2 – Conto: O mingau doce.....	78
FIGURA 3 – Conto: O mingau doce.....	79
FIGURA 4 – Conto: O mingau doce.....	80
FIGURA 5 – Conto: O mingau doce.....	82
FIGURA 6 – Conto: O mingau doce.....	83
FIGURA 7 – Conto: O mingau doce.....	84
FIGURA 8 – Conto: O mingau doce.....	84
FIGURA 9 – Conto: Os três irmãos.....	86
FIGURA 10 – Conto: Os três irmãos.....	87
FIGURA 11 – Conto: Os três irmãos.....	88
FIGURA 12 – Conto: Os três irmãos.....	89
FIGURA 13 – Conto: Os três irmãos.....	90
FIGURA 14 – Conto: Os três irmãos.....	91
FIGURA 15 – Conto: Papo-furado.....	93
FIGURA 16 – Conto: Papo-furado.....	94
FIGURA 17 – Conto: A princesa e o sapo.....	95
FIGURA 18 – Conto: A princesa e o sapo.....	96
FIGURA 19 – Conto: A princesa e o sapo.....	97
FIGURA 20 – Conto: A princesa e o sapo.....	98
FIGURA 21 – Conto: A princesa e o sapo.....	98
FIGURA 22 – Conto: A princesa e o sapo.....	99
FIGURA 23 – Conto: A princesa e o sapo.....	100
FIGURA 24 – Conto: A princesa e o sapo.....	100
FIGURA 25 – Conto: A princesa e a ervilha.....	101
FIGURA 26 – Conto: A princesa e a ervilha.....	102
FIGURA 27 – Conto: A princesa e a ervilha.....	103
FIGURA 28 – Conto: A princesa e a ervilha.....	103
FIGURA 29 – Conto: A princesa e a ervilha.....	104

FIGURA 30 – Abertura da unidade 9.....	105
FIGURA 31 – Conto: Os três cabritinhos.....	106
FIGURA 32 – Conto: Os três cabritinhos.....	107
FIGURA 33 – Conto: Os três cabritinhos.....	107
FIGURA 34 – Conto: Os três cabritinhos.....	108
FIGURA 35 – Conto: Os três cabritinhos.....	109
FIGURA 36 – Conto: Os três cabritinhos.....	110
FIGURA 37 – Conto: Os três cabritinhos.....	111
FIGURA 38 – Conto: Os três cabritinhos.....	111
FIGURA 39 – Conto: Os três cabritinhos.....	112
FIGURA 40 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	112
FIGURA 41 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	113
FIGURA 42 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	115
FIGURA 43 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	115
FIGURA 44 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	116
FIGURA 45 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	117
FIGURA 46 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	117
FIGURA 47 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	118
FIGURA 48 – Conto: O sufoco do bicho-papão.....	118

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
 CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: UMA INTERAÇÃO MEDIADA PELO DIÁLOGO.....	 17
1.1 A língua portuguesa como disciplina curricular: um pouco de história.....	17
1.2 Concepções de linguagem e ensino de língua.....	24
1.3 A dialogicidade do signo linguístico: as contribuições de Mikhail Bakhtin.....	26
 CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE LEITURA E O PROCESSO DE LETRAMENTO.....	 39
2.1 Alfabetização e letramento: uma discussão.....	39
2.2 A leitura no contexto escolar.....	45
2.3 O livro didático e a formação do leitor.....	56
 CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	 59
3.1 A abordagem de pesquisa.....	59
3.2 Objetivos da pesquisa.....	59
3.2.1 Objetivos específicos.....	59
3.3 O contexto da pesquisa e os instrumentos de análise.....	60
3.3.1 PNLD.....	61
3.4 Procedimento de análise.....	67
 CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE EMERGEM NAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....	 68
4.1. Uma apresentação dos materiais selecionados.....	68
4.2. Os tipos de questões contempladas no livro analisado: o gênero conto em foco.....	77
4.3 Algumas considerações.....	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	125

APRESENTAÇÃO

Educar é um dos processos que levam à liberdade e à autonomia. Nesse sentido, ser pedagogo é ter o privilégio de presenciar a aurora de uma personalidade em formação, a luz que ilumina as mentes das crianças a cada novo conhecimento adquirido, a cada apropriação de novos saberes.

Quando era criança, no início da década de 1980, o desejo de ser professora era um sonho colorido e infantil. Lembro-me de que as brincadeiras com meus amigos e familiares, naqueles nostálgicos e belos dias ensolarados e quentes na minha terra natal, Londrina (PR), quase sempre terminavam na simulação de uma sala de aula, comigo, é claro, sempre na figura da mestra. Naquela época, minha madrinha, por exemplo, psicóloga e proprietária de duas escolas de Educação Infantil, era, ao lado de minha querida mãe, umas das principais incentivadoras, pois sempre me presenteava com giz e pequenas carteiras e mesas características de sala de aula, para garantir a brincadeira. Talvez, tenham sido as minhas primeiras experiências no sistema de ensino que fizeram brotar o desejo de lecionar. Lembro-me do ambiente acolhedor e das professoras carinhosas – mesmo sem recordar os seus nomes – que me acolheram na primeira instituição de ensino. São dos primeiros anos da Educação Infantil – então chamada de pré-escola ou jardim de infância –, na escola Leãozinho, ainda no norte do Paraná, os primeiros registros felizes da convivência entre aluno e professor que preservo em minha memória.

A mudança de instituição de ensino também é uma recordação viva, pois essa transição marca a vida de uma criança. Recordo-me das diferenças que identifiquei entre uma escola e outra quando fui transferida para uma instituição adventista. O sistema de ensino era praticamente o mesmo do ponto de vista da educação tradicional – com carteiras enfileiradas e alunos dispostos um atrás do outro, por exemplo –, mas tinha um cenário diferente, pois se tratava de uma instituição confessional.

Foram anos de experiências contraditórias, mas de grande crescimento como indivíduo. Uma mudança clara de rotina eram as atividades promovidas pelo Ensino Religioso, com reuniões religiosas semanais. Além disso, a política e as normas de conduta promovidas pela referida escola, por exemplo, a proibição de uso de acessórios

de beleza, como pequenos brincos e anéis, provocavam certo desconforto entre as estudantes, impactando, mesmo que indiretamente, no desempenho acadêmico.

Outra lembrança, que também ilustra o sistema de ensino tradicional daquela instituição, era as cerimônias de entrega de livros didáticos na 1.^a série do Ensino Fundamental I. No meio do ano, a escola reunia alunos e familiares para a entrega de uma cartilha de estudos da família silábica, com letra cursiva e outras características da metodologia tradicional que marcou aquele tempo. Contudo, boas experiências marcaram positivamente a minha memória, como as aulas de um professor que, por meio de sua didática característica, despertou em mim um interesse maior pela disciplina de Matemática.

Foi naquele período, mais precisamente quando estava finalizando a antiga 8.^a série do Ensino Fundamental II, que decidi pela profissão de pedagoga.

Durante esse nível de ensino, alguns sinais apontavam para essa vocação, como as minhas experiências nas feiras de Ciências anuais organizadas pelo colégio. Lembro-me, com muitas saudades, daqueles momentos especiais, pois eram oportunidades de colocar-me na posição dos professores, explicando e descrevendo todo o processo de criação dos trabalhos elaborados em grupo para colegas e familiares que visitavam os encontros. Aguardava com ansiedade esses eventos e pensava, durante os dias de antecedência, o passo a passo de cada explicação. Sem notar, desenvolvia estratégias pedagógicas com base nos modelos de aulas que vivenciava em sala de aula. Certamente, foram momentos de realização pessoal e de muito aprendizado para uma criança que sonhava ser professora.

Por fazer parte de uma família de classe média, tive o privilégio de frequentar as citadas instituições de ensino privadas durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Porém, no início da década de 1990, quando meu pai enfrentou desafios em sua vida profissional, migrei para o Colégio Estadual Castaldi. Foi nessa instituição, durante a 1.^a série do Ensino Médio, que iniciei o meu primeiro contato com o curso de Magistério e dei os primeiros passos para realizar o sonho de ser professora.

Nova realidade, novos desafios. A primeira dificuldade enfrentada por mim e a minha família foi conseguir vaga nessa instituição pública. Lembro-me de que minha mãe pernoitou durante uma semana em frente ao colégio para conseguir efetuar a minha matrícula – um grande esforço, mas pequeno diante do amor e do desejo de ajudar a filha. Uma vez matriculada, outros revezes surgiram, como greves e descasos da então administração do colégio com a formação escolar.

Mesmo apresentada para a dura realidade da vida de um professor, a minha intenção de tornar-me pedagoga nunca foi enfraquecida, muito pelo contrário, observar os obstáculos diários que a equipe pedagógica enfrentava servia de combustível para alimentar a minha idealização de que cada um é responsável pela qualidade de ensino e de que era possível mudar aquela realidade.

A minha experiência no colégio durou um ano letivo. Depois disso, em 1994, meu pai recebeu uma proposta de emprego na cidade de Curitiba (PR), para onde eu e minha família migramos.

Vivendo uma nova realidade na capital paranaense, ingressei no então 2.º ano do Ensino Médio do Colégio Padre João Bagozzi, que também oferecia o curso de Magistério. Novamente, enfrentei situações características de uma transição entre instituições e, principalmente, entre culturas de cidades diferentes. A primeira diferença estava na média das notas definida pelo Colégio Bagozzi. Acostumada com média 5,0, tive que repensar a minha estratégia de estudos pressionada por uma média maior: 7,0.

Esse maior rigor de avaliação, que inicialmente se apresentou como uma preocupação adicional na minha rotina acadêmica, provou-se, com o tempo, um estímulo providencial. Foi a conquista de boas notas que me ajudaram a superar o preconceito linguístico ao qual me deparei quando cheguei à Curitiba. Por ter nascido e crescido no norte do Paraná, a minha fala continha pronúncias características daquela região, como pronunciar o “erre” retroflexo na palavra *porta*, por exemplo.

Lembro, de maneira muito clara, as palavras de minha mãe diante daquela situação: “Estude mais do que os outros e tire as melhores notas. Prove que o ‘povo do norte’ também é inteligente”. Esse misto de provocação com incentivo me levava a ser uma das melhores alunas do meu curso.

A partir do 2.º ano do curso, tudo era novo e mais atrativo para mim, principalmente as disciplinas específicas, como a de Alfabetização. Não via a hora de iniciar os estágios obrigatórios para ver a minha “brincadeira” de professora começar a se tornar real. Foi então, no 3.º e 4.º anos do curso, que iniciei a primeira experiência profissional na área pedagógica, atuando em uma creche na qual o Colégio Bagozzi, em parceria com a prefeitura da cidade, assistia uma comunidade carente. Os atendimentos eram remunerados e ocorriam no período matutino. Já no período da tarde, atuava no estágio obrigatório, auxiliando nas aulas para as turmas do Ensino Fundamental I do Colégio Bagozzi.

Foram experiências marcantes, pois, pela primeira vez, assumia responsabilidades e desafios reais de uma sala de aula. Ao final de cada estágio, professores do Magistério da sala de aula onde atuei avaliavam as minhas atuações, desde o atendimento aos alunos até a decoração dos espaços de ensino, que contavam como critério de avaliação.

Os estágios foram imprescindíveis para a minha formação profissional. Particularmente, naquela época, meu foco de interesse era a Educação Infantil, devido ao trabalho com atividades lúdicas e similares. Depois disso, durante a faculdade, despertei para outras áreas de interesse, em especial, o Ensino Fundamental I – minha principal área de atuação neste momento.

Prestei vestibular para o curso de Pedagogia apenas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual ingressei no primeiro semestre de 2000 e me formei no final do ano de 2003.

Durante a graduação, realizei estágios em escolas públicas e cursei disciplinas optativas que reforçavam a minha escolha em atuar na área da educação. Nesse período, tive a oportunidade de auxiliar em coordenações pedagógicas de três escolas públicas, com turmas do Ensino Médio. A observação do comportamento disciplinar dos alunos inspirou a produção de minha monografia, que teve como tema “A indisciplina escolar no Ensino Médio noturno”.

Os três últimos anos do curso foram complementados por experiências profissionais com turmas de Educação Infantil de escola particular. Atuava como professora não regente atendendo alunos de dois e três anos, desde o desfralde até o encaminhamento de atividades com tinta e colagem, por exemplo. Nessa instituição, fui efetivada em 2003 como professora regente da mesma série.

Entre 2005 e 2010, trabalhei simultaneamente em escolas particular e pública – na qual ingressei por meio de concurso público. No período da manhã, atuava no Centro Municipal de Educação Infantil, com uma turma de pré, que atendia crianças de cinco anos e, à tarde, no Colégio Bom Jesus, com a antiga turma de 1.^a série.

Em relação à formação acadêmica, no final de 2003 participei de uma seleção para ingressar no curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, na própria UFPR, que durou dois anos. Esse processo consistiu em uma prova com o objetivo de avaliar a capacidade de síntese do aluno, uma vez que envolveu a leitura de três livros indicados. Foram abordadas também a análise do currículo e a apresentação

de um pré-projeto. A referida especialização reafirmou a importância e a função do pedagogo no âmbito escolar.

Em 2005, no segundo ano de especialização, ingressei em outra instituição particular, o Colégio Bom Jesus, Unidade Aldeia, em Campo Largo (PR). Nesse ano, conheci o sistema de avaliação da Instituição e passei a aplicá-lo em turmas de 1.^a série do Ensino Fundamental I. Nesse contexto, surgiu a ideia para o meu projeto de pesquisa para a pós-graduação *Lato sensu*, que consistia em analisar o processo avaliativo do Bom Jesus. A pesquisa analisou o sistema e os instrumentos de avaliação do colégio, objeto da investigação com base no conceito de verificação da aprendizagem escolar do educador Luckesi. Procedi à coleta de dados durante um ano, analisando as provas de Língua Portuguesa e de Matemática aplicadas no Bom Jesus, a cada trimestre, de alunos de 6 a 7 anos da antiga 1.^a série do Ensino Fundamental I.

O resultado da pesquisa demonstrou que as conjecturas inicialmente levantadas foram validadas, comprovando a eficácia do processo avaliativo que, mesmo sendo classificatório, está fundamentado em um ensino de qualidade. Ficou claro que, apesar de o estilo de avaliação da escola ser classificatório, as provas eram bem elaboradas, fazendo parte de contextos, por isso não focava apenas na memorização de fatos. Ao final do curso de especialização, a nota atribuída ao meu projeto foi de 9,5.

No período de análise, a realidade pedagógica observada no Colégio Bom Jesus era de mais conteúdo, com provas previstas em calendário e semanais (toda quarta-feira); cronograma de trabalho com as páginas do livro didático e indicações de atividades a serem trabalhadas no caderno. Essas atividades e o cronograma vinham em um material elaborado pela coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas (CEP) do Colégio, denominado *Plano de Atividades* (PA). Com esse plano, recebíamos o Plano Curricular com os critérios (anuais – divididos em três trimestres das cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) a serem trabalhados em cada trimestre e o Encaminhamento do Bom Jesus – material que reúne todas as orientações e normas da Instituição (fundamentação teórica, rotina, uso da agenda, aplicação de avaliação, formas de correção dos materiais do aluno, direção de trabalho com a produção de texto e com todas as áreas do conhecimento, entre outras).

O meu crescente interesse pela produção de conteúdo pedagógico coincidiu com o convite, em 2011, para trabalhar como coordenadora do 2.^o ano do Ensino Fundamental I do CEP. Para essa vaga, eram necessárias 50 horas-aula de trabalho, uma vez que atendia a 34 unidades de ensino da Instituição. Diante dessa realidade, solicitei

licença sem vencimentos para a Prefeitura de Curitiba e fiquei dois anos afastada desse cargo concursado. Ao término da licença, optei pela exoneração do meu cargo por me identificar com o novo trabalho de coordenação.

Nesse novo trabalho, iniciei atividades como a elaboração de materiais e de avaliações para os professores da série, além de oferecer orientações e capacitações a esses profissionais.

Em 2015, com o crescimento da Editora Bom Jesus, uma das empresas do Grupo Educacional Bom Jesus e principal fornecedora de materiais didáticos ao Colégio Bom Jesus, fui convidada para escrever o livro didático do 2.º ano do Ensino Fundamental I na área de Ciências. Em 2016, escrevi novo livro, dessa vez um paradidático na área de História. Ainda nesse ano, participei da seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para a Instituição.

Finalmente, em 2016, ingressei como aluna regular do Mestrado em Educação da Universidade São Francisco (USF) após um período como aluna especial, em 2015, e posterior aprovação em concorrido processo de seleção. A decisão por esse curso surgiu justamente pelo meu intenso interesse em investigar o que os materiais didáticos poderiam contribuir na formação do aluno leitor. A ênfase está na leitura porque é considerada uma das tarefas mais importantes que a escola tem que ensinar, uma vez que ela e a escrita são as bases de todas as demais disciplinas escolares.

Além disso, muitos resultados de avaliações nacionais indicam que a leitura trabalhada no âmbito escolar se resume à decodificação dos signos linguísticos que estão no texto, atividade que pouco contribui para a formação de um leitor, e é diante desse cenário que pesquisadores têm tornado a leitura um objeto de investigação.

Por essas razões, o objetivo da presente pesquisa é analisar a concepção de leitura que emerge de um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 2.º ano do Ensino Fundamental I, sugeridos pelo PNLD com base na análise das atividades propostas que envolvem o gênero textual conto. O respectivo material foi aprovado no último PNLD e é intitulado de *Porta Aberta*, da editora FTD, cujas autoras são Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança.

Para que pudéssemos realizar tal investigação, esse texto foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas nas quais nos apoiamos para realizar a análise discursiva das concepções de leitura e das atividades dos livros didáticos que foram selecionados por meio do meu trabalho na escolha dos materiais de língua portuguesa para uma rede privada em que sou coordenadora

pedagógica. Nesse capítulo, discutimos o ensino de língua materna e a concepção de linguagem na qual nos apoiamos e que está respaldada pelos estudos de Mikhail Bakhtin.

A seguir, no capítulo 2, destacamos a concepção de letramento que coaduna com a concepção de linguagem postulada por Bakhtin, ou seja, o letramento como uma prática discursiva e como uma prática social. Diante disso, discutimos a importância de a escola pautar-se nas práticas de letramento, uma vez que hoje não basta o indivíduo ter acesso ao sistema linguístico, é necessário que ele saiba utilizar a leitura e a escrita no meio em que se encontra.

Já no capítulo três, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Explicamos a abordagem em que ela se pauta – a qualitativa, o contexto de onde surgiu o tema da investigação, os objetivos do trabalho, bem como os procedimentos de seleção e de análise dos dados.

No capítulo quatro, apresentamos nossas análises. Nele, discorremos sobre a organização do material didático selecionado e faremos uma análise do estilo de questões que são contempladas e quais concepções de leitura emergem nessa obra.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: UMA INTERAÇÃO MEDIADA PELO DIÁLOGO

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam nossos estudos. Primeiramente, discutiremos como a língua portuguesa foi se constituindo em uma disciplina curricular ao longo dos anos e as diversas concepções de linguagem em que esse ensino esteve pautado. Em seguida, discutiremos sobre a concepção de linguagem que assumimos – dialógica e interativa – por meio da apresentação dos construtos bakhtinianos.

1.1 A língua portuguesa como disciplina curricular: um pouco de história

No decorrer dos anos, o ensino de língua portuguesa esteve marcado devido a diferentes concepções de linguagem. Dentre essas concepções, as quais abordaremos a seguir, o que tem preocupado alguns estudiosos, tais como Geraldi (2006), Brito (2006), Grandini (2002), Moretto (2013), entre outros, é que, muitas vezes, dependendo da concepção de linguagem assumida, esse ensino não tem proporcionado aos estudantes o devido desenvolvimento da leitura e da escrita, haja vista a dificuldade de muitos estudantes brasileiros em relação a essas modalidades. As causas dessas dificuldades, no entanto, podem estar relacionadas ao processo sócio-histórico.

Vamos a um breve retrospecto. De acordo com Guimarães et Al. (S.d.), a língua portuguesa foi trazida com a chegada dos portugueses (1500) e com a definitiva colonização portuguesa no Brasil (1532), porém os povos que viviam aqui nessa época utilizavam outras línguas, as indígenas. Para um melhor entendimento da história da língua portuguesa, podemos dividi-la em quatro períodos diferentes.

Para os pesquisadores, o início do primeiro momento vai do começo da colonização até à retirada dos holandeses do Brasil, em 1654. Durante esse período, a língua portuguesa frequenta o mesmo local de outras línguas: as línguas indígenas, a língua geral e o holandês. A língua geral referia-se à língua que parecia prevalecer na comunicação entre os índios de diferentes tribos ou entre os índios e os portugueses, por exemplo.

Segundo Guimarães et al. (S.d.), o segundo período começa com a partida dos holandeses do país até a entrada da família real portuguesa. Nesse momento, a língua portuguesa não tem mais antagonismo com a língua holandesa. Enfatiza-se nesse momento, devido à colonização, a ruína da língua geral. O Brasil passa a receber mais portugueses e africanos. Estes trazem para o país outras línguas: as línguas dos escravos e a variedade da língua portuguesa de Portugal (dialetos de regiões diferentes). Foram esses fatos que também contribuíram para as alterações particulares do português do Brasil no que tange ao de Portugal. Ainda nesse período, há acontecimentos significativos. O Império Português impossibilita o uso da língua geral nas escolas com o objetivo de tornar o português a língua mais utilizada no Brasil. Esse fato, com o aumento da população portuguesa no país, acarreta a decadência da língua geral no país, e o português passa a ser a língua oficial do Estado e a mais falada.

O terceiro estágio do português no Brasil, de acordo com os autores, se efetiva com o advento da família real em 1808, o que gera decorrências consideráveis: aumento da população portuguesa no Brasil e transformação do Rio de Janeiro em Capital do Império – o que ocasiona novas relações sociais no Brasil e afeta a questão da língua. Já no começo, Dom João VI implementou a imprensa e fundou a Biblioteca Nacional, o que levou a língua portuguesa a circular por meio da imprensa. Assim, a língua portuguesa passa a ser visto como a língua do Rei e da Corte.

O quarto período, segundo Guimarães et al. (S.d.), inicia quando, em 1827, houve debates se os professores necessitariam ensinar a ler e a escrever por meio da gramática da “língua nacional”. Foi nesse ciclo que brasileiros passaram a estabelecer suas gramáticas para o ensino de português e seus dicionários. Dessa forma, consagrou-se no Brasil a apropriação do português como língua que tem seus vestígios com as relações de outras línguas, tais como as indígenas, as africanas e a geral.

Conforme os pesquisadores, por meio desses dados compreende-se que na metade do século XVII a língua portuguesa era ensinada para a alfabetização de alguns privilegiados, ou seja, não fazia parte da grade curricular, uma vez que por um bom tempo não era caracterizada como língua dominante. Nesse cenário, o português não se estabeleceu como disciplina curricular. Foi em meados do século XIX, com as determinações compulsórias de Marquês de Pombal, que fortaleceu a incorporação e o reconhecimento do português na escola. Esse fato também auxiliou no estudo da gramática portuguesa e da Retórica, além do ensinar a ler e escrever em português. Entendia-se como importante o estudo da Retórica, uma vez que a linguagem era

compreendida como expressão do pensamento. Dessa maneira, quem demonstrasse conhecê-la bem era considerado como um sábio da língua. O ensino da gramática, no entanto, era considerado como pressuposto para a aprendizagem da gramática latina. Segundo Soares (2002), isso ocorreu por três motivos:

em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem do latim e através do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português, como se disse acima, não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a Gramática de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja: não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. (SOARES, 2002, p. 158-159)

Porém, à medida que o uso do latim foi decaindo, em meados do século XX, a gramática da língua portuguesa foi se avigorando e estava auxiliada a uma concepção de língua estruturalista.

Já nos anos 1950, houve mudanças nas disciplinas escolares, bem como no ensino de língua portuguesa, uma vez que, com a democratização do ensino, mudou-se o perfil dos estudantes que tiveram acesso à escola. Nessa época, conforme Soares (2002, p. 166),

começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os "filhos-família", os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário.

De acordo com Soares (2002), como consequência da multiplicação na quantidade de alunos a preocupação voltou-se para recrutamento e, dessa forma, com um processo seletivo menos criterioso, “embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de

língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática” (SOARES, 2002, p. 167). De acordo com a autora, nesse contexto as condições pedagógicas, culturais e escolares passam a ser outras, bem distintas das que já estavam estabelecidas.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2002, p. 167)

Soares (2002) ainda complementa que, além de tudo isso, os manuais do livro didático começam a inserir exercícios de gramática e interpretação, e o professor já não precisa mais formular exercícios, sendo que a responsabilidade disso cai no autor do livro didático. Para a autora, isso ocorre porque

se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos eletivo de professores [...] resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p. 167)

Segundo Soares (2002), a integração gramática-texto deu-se de forma sucessiva e se pode perceber, principalmente, nos livros didáticos publicados nos anos 1950 e 1960, pois

já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade, conservando a coletânea destes o nome de "antologia". (SOARES, 2002, p. 168)

Soares (2002) explica que, nos anos 1970, a disciplina de português, bem como as demais, sofreu, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5.692/1971), uma grande modificação, uma vez que ela não foi progressiva, mas uma

mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse

desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão, nas séries iniciais do então criado 1.º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2.º grau o foco em "comunicação" desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira. (SOARES, 2002, p. 169)

Soares (2002) explica que, em conformidade com essa alteração de cunho político e ideológico, a análise da língua é referenciada como a teoria da comunicação. É nesse cenário que a disciplina “Português” passa a ser intitulada de *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (no 2.º grau).

A concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (SOARES, 2002, p. 169)

A autora ressalta que essa mudança também se reflete no livro didático, uma vez que, nesses materiais, a gramática passa ser minimizada. Soares (2002) afirma que foi nesse período que

surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com outros textos literários; amplia-se, assim, o conceito de "leitura": não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos. (SOARES, 2002, p. 170)

Soares (2002) ressalta que junto com essa nova concepção da disciplina de Português houve um desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil e, assim, os livros didáticos são enriquecidos com ilustrações e se tornam coloridos.

Talvez por essa nova orientação fugir tanto à tradição do ensino da língua portuguesa no Brasil, [...] talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda

metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa, e recuperada a denominação português, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional. Na verdade, os protestos contra as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, português, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina português assume a partir dos anos 1980. (SOARES, 2002, p. 170-171)

De acordo com Soares (2002), foi a partir de 1960 que a linguística e depois a sociolinguística e em 1980 a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso “chegam à escola, aplicadas ao ensino da língua moderna” (SOARES, 2002, p. 171). A autora ressalta que houve muitas interferências relevantes delas na disciplina de Português e elenca três:

Em primeiro lugar, as ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada "padrão culto", que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização da escola e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística. (SOARES, 2002, p. 171-172)

Para a autora, todo esse momento solicita um novo comportamento por parte dos professores frente a essa situação de diversidades dialetais, ou seja, é necessário debruçar em estudo que atenda a essa demanda por meio de novas metodologias e novos conteúdos.

Em segundo lugar, a linguística, ao desenvolver estudos da descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática; novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada. (SOARES, 2002, p. 171-172)

Além do que já foi apresentado, para a autora, alguns aspectos, como o conflito entre os estudos do sistema ortográfico com o sistema fonológico, têm contribuído para uma grande remodelação dos processos de aprendizagem da língua escrita.

Em terceiro lugar, a vertente da linguística textual vem ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase [...].Tendo, de certa forma, suas raízes na retórica e na estilística, que, como se viu, tiveram presença marcante no ensino escolar do português, a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino. (SOARES, 2002, p. 171-172)

Para Soares (2002), o estudo do significado das palavras está se agregando à linguística textual, para propor uma diferente forma de tratar a expressão e a compreensão tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, mais essencial que os subsídios descritos anteriormente, é a influência que a teoria da enunciação traz aos estudos da língua materna, uma vez que nos oferece uma nova concepção de língua:

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e até mesmo o ensino da gramática. (SOARES, 2002, p. 173)

Soares (2002) conclui que a disciplina de português é demarcada pelas condições sociais, culturais e políticas que especificam a escola e o ensino e que, além disso, a constituição do português também é definida pela formação dos profissionais atuantes nessa área e pelos conhecimentos da língua. Para a autora, é por meio do ponto de vista histórico que podemos entender e esclarecer o estatuto efetivo da disciplina de língua portuguesa. Considerando esses pressupostos, na próxima seção discutiremos um pouco mais as concepções de linguagem que embasaram durante anos o ensino de língua portuguesa.

1.2 Concepções de linguagem e ensino de língua

O ensino da língua portuguesa, conforme vimos na seção anterior, esteve pautado em três concepções de linguagem que, de acordo com Geraldi (1984), são:

1) A linguagem como expressão do pensamento – essa concepção entende que há uma forma correta de falar ou escrever. Dessa forma, os defensores dessa perspectiva acreditam que o falante deve seguir certas regras, bem como, para eles, é o pensamento que direciona a linguagem. Isto é, “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 1984, p. 43).

2) A linguagem como instrumento de comunicação – essa concepção remete a linguagem como meio de comunicação entre as pessoas, ou seja, compreende-se que a língua serve para transmitir uma mensagem. Para que isso ocorra, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras (GERALDI, 1984).

3) A linguagem como forma de interação – a linguagem nessa concepção abrange algo que vai além da comunicação e da expressão do pensamento, pois ela envolve uma construção social, ou seja, a

linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43)

Assumimos, nesse trabalho, a linguagem como uma atividade de interação, e não como um mero sistema. Essa concepção, de acordo com Geraldi (2006, p. 88), deveria se apresentar na escola em “três práticas: leitura de textos; produção de textos; análise linguística” que, em um processo de ensino-aprendizagem, possui dois propósitos relacionados:

a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar pelo uso não artificial da linguagem o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 2006, p. 88)

Para o autor, na escola, tradicionalmente como reflexo do processo histórico, conforme já apresentamos, os professores e os alunos gastam muito tempo e energia na aula de língua portuguesa para ensinar e aprender a metalinguagem de análise da língua, atualmente. Entretanto, conforme expõe Geraldi (2006),

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma e expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir

dos quais se fala sobre a língua, se apresentem suas características estruturais de uso. (GERALDI, 2006, p. 89)

De acordo com Geraldi (2006, p. 89), na escola “institui-se uma atividade linguística artificial”, uma vez que, apesar de assumirem papéis de locutor/interlocutor, isso não acontece de forma efetiva. Dessa forma, ele a denomina de *artificial* porque esse processo é apenas uma simulação da leitura e da escrita. O autor explica que não está dizendo que não existe a interlocução na sala de aula, ele apenas aponta para a artificialidade da linguagem, visto que “os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder)” (GERALDI, 2006, p. 89).

De acordo com o autor, para tentar transcender essa artificialidade é preciso “assumir um ‘tu’ na fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu” (GERALDI, 2006, p. 89). Entretanto, Geraldi (2006) ressalta que na escola o “eu” e o “tu” são sempre os mesmos. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. “Quanto o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola” (GERALDI, 2006, p. 89). Para o autor, essa artificialidade embarça e confunde a aprendizagem na escola de uma língua porque, entre um dos motivos, “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2006, p. 90).

Não obstante, Geraldi (2006) traz o questionamento de como podemos incorporar a concepção de leitura interativa “com atividades de sala de aula sem cair no processo de simulação de leitura” (GERALDI, 2006, p. 92).

O autor responde que estudar a língua é “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2006, p. 42). Diante disso, o ensino da língua se torna mais significativo se for levado em consideração o vínculo que se estabelece entre os sujeitos na hora em que falam de estipular classificações e qualificar os tipos de sentenças. Isso se deve porque a língua é produzida socialmente, uma vez que todas as esferas da atividade humana estão unidas à utilização da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Essas considerações de Soares (2002) e de Geraldi (2006; 1984) que assumimos nesse texto estão pautadas nos estudos de linguagem feitos por Bakhtin e Volochínov (2014) em 1929 e os quais apresentaremos a seguir.

1.3. A dialogicidade do signo linguístico: as contribuições de Mikhail Bakhtin.

Bakhtin, pensador russo, nasceu em Oriol, uma cidade da Rússia, em 1895 e morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou, deixando um grande legado para as Ciências Humanas. Conforme Yaguello (2014), Bakhtin frequentou a Universidade de Odessa, em seguida a de São Petersburgo, onde se formou em História e Filologia, no ano de 1918. Dois anos mais tarde, trabalhou em diferentes atividades que envolviam o ensino. A autora também descreve que o russo fez parte de um pequeno círculo de artistas e de eruditos. Esse círculo ficou conhecido como *Círculo de Bakhtin*. Ele possuía dois seguidores e admiradores, eram eles: Volochínov e Medviédiev. Yaguello (2014) conta que Bakhtin passou por uma situação financeira difícil e foi nesse momento, com a ideia de ajudá-lo e de propagar suas ideias, que seus discípulos ofereceram seus nomes para poder publicar as duas primeiras obras de Bakhtin: *Freidizm (O Freudismo)*, Leningrado, 1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Leningrado, 1929), que levaram o nome de Volochínov. O livro *Formalni método v literaturoviédénie – Kritícheskoie vvdíénie v sotsiologuítcheskuiu poétiku (O método formalista aplicado à crítica literária - introdução crítica à Poética Sociológica)* foi difundido em 1928 e, de certo modo, foi uma desaprovação aos formalistas, assinado por Medviédiev. De acordo com Yaguello (2014), foram dois motivos que levaram Bakhtin a não assinar as obras: Bakhtin teria rejeitado qualquer alteração colocada pelo editor do livro e “a outra ordem de motivo seria mais pessoal e ligada ao caráter de Bakhtin, ao seu gosto pela máscara e pelo desdobramento e também, parece, à sua profunda modéstia científica” (YAGUELLO, 2014, p. 12).

Yaguello (2014) relata que, na época em que viveu, Bakhtin teve uma grande intervenção marxista na elaboração de suas ideias, ou seja, com os marxistas, dividiu o seu fascínio do mundo social e histórico, e sua maior feição estava focada no uso da língua como uma prática social. Suas ideias estavam centradas na essência do diálogo e na ideia de que a língua é dialógica por natureza. Bakhtin e seus aliados viam na linguagem o ponto central para a reflexão e a luta contra a alienação.

Para eles, que se sustentam na teoria marxista, todo signo é ideológico e “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em

outros termos, tudo e que é ideológico é um signo. Sem signos, não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31).

Essas considerações de Bakhtin e Volochínov (2014) se contrapõem às teorias linguísticas de sua época, como a filosofia idealista e o positivismo psicologista, por exemplo, em que ambos situam a ideologia na consciência e, assim,

transformam o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis: pouco importa que isso seja feito em termos transcendentais ou termos empíricos-psicológicos. Esse erro não só é responsável por uma confusão metodológica acerca da inter-relação entre domínios diferentes do conhecimento, como também uma distorção radical da realidade estudada. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34)

Bakhtin e Volochínov (2014), ao contrário, trazem o conceito de ideologia e sua relação com os signos e a com a consciência, tratando o signo como algo sociológico. Segundo eles,

qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em um signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 32)

Ou seja, para os autores, qualquer objeto de consumo pode se tornar um signo desde que se tenha um sentido que exceda suas particularidades. O signo existe como parcela de uma realidade, porém também retrata uma outra parte e, portanto,

todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31-32)

De acordo com os autores, todo o signo é ideológico e essa ideologia reproduz as estruturas sociais, é por isso que afirmam que o signo e a situação social estão ligados. Dessa forma,

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33)

Segundo Bakhtin e Volochínov (2014), a realidade do signo é concreta, uma vez que cada signo ideológico não é somente “[...] uma sombra da realidade, mas também

um fragmento material” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33), visto que o “signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33).

Conforme os autores, para compreender um signo é necessário associar o signo apropriado a outros signos já conhecidos, ou seja, “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34).

Para esses autores, essa cadeia propaga-se de consciência individual em consciência individual, conectando-se umas às outras. Sendo assim,

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33)

Bakhtin e Volochínov (2014) explicam que um sistema de signos só pode se constituir quando, por exemplo, dois sujeitos estiverem em uma unidade social, ou seja, não adianta só colocar dois indivíduos frente a frente para que a comunicação aconteça, é preciso reconhecer, de acordo com os autores, que

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência do seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36)

Para os autores, o signo ideológico por excelência é a palavra porque

a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36)

Portanto, toda palavra não se resume a um significado dado pelo dicionário. Sua significação depende do contexto em que está inserida, ou seja, é na palavra que mais bem se revela a ideologia.

Diante disso, a palavra pode ser vista como signo social e, dessa forma, em um primeiro momento, as palavras são alheias a nós até se tornarem próprias. Por essas razões, toda palavra não pode ser entendida de forma isolada ou fragmentada, ou seja,

não pode ser compreendida fora de um contexto. Por isso, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 45) explicam que é necessário

1. Não separar ideologia da realidade material do signo (colocando no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Nesse sentido, para Bakhtin e Volochínov (2014), a língua que funciona em determinado contexto social carrega um conteúdo ideológico. De acordo com os autores, todo signo é ideológico, e essa ideologia reproduz as estruturas sociais. E, por isso, eles afirmam que o signo e a situação social estão ligados. Para os autores, o signo ideológico por excelência é a palavra, como já dito anteriormente, porque é por meio dela que se revelam as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

Essas considerações acerca do signo se contrapõem às duas correntes linguísticas intituladas de *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, que eram vigentes na época em que os autores propuseram tais construtos.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2014, p. 74), para a primeira orientação (subjetivismo idealista) o âmago da língua é o ato de fala individual e seu princípio é o psiquismo individual. As proposições dessa primeira orientação são:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. 2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. 3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. 4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 74-75)

Portanto, o subjetivismo idealista privilegia o ato da fala e considera a língua na criação individual, ou seja, conceitua a língua como algo que tem sua gênese no interior do sujeito e, conseqüentemente, a enunciação, conforme essa visão, parte do interior para o exterior dele. Nesse contexto, Bakhtin e Volochínov (2014) se posicionam de

forma crítica quanto a essa visão individualista, uma vez que essa ação não se importa com a interação verbal e o social.

A segunda orientação do pensamento filosófico linguístico a que se referem Bakhtin e Volochínov (2014) é o objetivismo abstrato. Nessa orientação, a língua é entendida como um sistema fechado e imutável que não se amarra a qualquer significação ideológica, na verdade só existe um critério linguístico: a palavra é um item de dicionário (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). Ou seja, de acordo com os autores, para essa orientação não há relação entre o sistema de formas linguísticas e a evolução histórica dessas formas, uma vez que, sendo um sistema fechado, qualquer alteração poderia gerar um novo sistema.

As principais proposições do objetivismo abstrato são:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. 2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. 3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência nem vínculo artístico. 4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 85)

A crítica de Bakhtin e Volochínov (2014) a essa segunda orientação gira em torno de que ela considera a língua como um sistema de normas imutáveis. Mas, ao contrário desse sistema, os autores consideram que a língua se apresenta como uma corrente evolutiva que varia e muda no decorrer do tempo. Então, não há como concebê-la como um sistema de normas imutáveis. Além disso, essa orientação separa a língua de seu conteúdo ideológico.

De acordo com os autores, a consciência subjetiva do autor não usa a língua como um sistema de forma normativa; aliás, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 95). Por isso, o essencial não é o processo de decodificação da forma linguística, pois, assim, não haverá valor linguístico, mas, sim, sua significação em uma enunciação particular

(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). Segundo os autores, não pode haver separação do uso prático da língua com seu conteúdo ideológico. É nesse contexto, da não separação, que a palavra passa a ser signo e não apenas um sinal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 97-98).

O estudo dos autores, ao contrapor a concepção de linguagem dessas tendências, revolucionou os conceitos de língua e linguagem, uma vez que, para eles, a língua é social e um instrumento de interação humana.

De acordo com eles, a enunciação é de natureza social porque ela é o resultado da interação verbal de dois indivíduos socialmente situados e é nesse contexto de interação verbal que o autor estabelece a realidade fundamental da língua.

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 117), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” . Nesse sentido, de acordo com os autores,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127)

Ou seja, para os autores, o diálogo é a forma mais importante da interação verbal, podendo entendê-la em um sentido global que não se restringe “a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

A concepção de linguagem em Bakhtin e Volochínov (2014) se fundamenta num caráter dialógico. Para eles, todo enunciado faz parte de um diálogo, isto é, todo enunciado faz parte de um processo de comunicação ininterrupto.

Barros (2007, p. 31) explica que para Bakhtin e Volochínov (2014),

o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos” , ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

Para ele, uma das características do diálogo é a intercalação entre os sujeitos do discurso, que necessita de um começo e de um fim absoluto de cada falante, ou seja, é preciso oferecer a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão responsiva.

Barros (2007, p. 25) reitera que a “concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica”, ou seja, todo enunciado faz parte de um diálogo, de um processo de comunicação incessante, e que o surgimento da linguagem é a interação entre interlocutores.

Barros (2007) elucida outros aspectos que sucedem do dialogismo entre os interlocutores para Bakhtin, os quais são: que a construção e a interpretação dos textos elaboram-se a partir do sentido de texto e da significação da palavra, que se baseiam nas relações entre sujeitos; que na relação entre os interlocutores também constrói-se “os próprios sujeitos produtores de textos” (BARROS, 2007, p. 26), além de dar sentido ao texto e de constituir a linguagem; e que a noção de sujeito bakhtiniana é a de sujeito social, pois o filósofo indica dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos e a relação dos sujeitos com a sociedade. Nesse momento, se entrelaçam dois sentidos de dialogismo: “a de diálogo entre interlocutores e a de diálogo entre discursos” (BARROS, 2007, p. 27).

Barros (2007, p. 27) esclarece que ao levar em conta esses aspectos do dialogismo interacional, entende-se que “a interação entre locutores é o princípio fundador da linguagem”, ou seja, a linguagem é uma prática social que abrange a experiência do relacionamento entre indivíduos. Assim, toda essa relação dialógica e sócio-histórica entre os indivíduos é o centro do processo de composição do discurso.

Além desse diálogo entre interlocutores, conforme mencionado, há a relação entre discursos. Na interação entre os enunciados, há o que os autores denominaram de *polifonia*, as vozes sociais que estão no entremeio desses discursos, isto é, a relação que existe entre um texto e outro.

Barros (2007, p. 27) enfatiza que Bakhtin reserva

o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes [...].

Bakhtin deixa muito claro que a linguagem é dialógica e complexa por envolver as relações dos discursos e que ao se desconsiderar esse dialogismo, é o mesmo que suprimir o vínculo presente entre a linguagem e a vida.

Por isso, é nessa diretriz que se fortalece o aperfeiçoamento real da língua:

as relações sociais evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de

fala evoluem consequentemente da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 129)

Nesse sentido, a língua não pode se resumir a um sistema estável normativamente idêntica e, concebendo-a assim, ela é meramente uma abstração científica que não atende de forma pertinente a realidade concreta da língua. Ao contrário, a língua é um “processo de evolução ininterrupta que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 132) e que as leis da evolução linguística são primordialmente leis sociológicas (percurso histórico). Portanto, a estrutura da enunciação é unicamente social, “a enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 132).

Com base nessas considerações, os autores discutem os sentidos do enunciado. Para isso, de acordo com o pensamento bakhtiniano, é preciso distinguir o tema da significação, observando a relação entre eles. Conforme menciona os autores, a investigação do tema compreende a significação contextual de certa palavra em determinadas circunstâncias de enunciação, e a investigação da significação aborda o significado da palavra no sistema linguístico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 136). No entanto, uma reflexão é essencial, pois ainda que tema e significação possam ser distintos, esses elementos estão unidos, uma vez que

é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem constituir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 134)

Apresentamos um exemplo dado por Bakhtin e Volochínov (2014) para melhor esclarecer esses termos. Os autores apresentam que a enunciação “Que horas são?” tem um sentido distinto toda vez em que é dita, o que tem como consequência um tema diverso. Conforme vimos, para Bakhtin e Volochínov (2014), a enunciação também é formada por uma significação, que está relacionada

aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 134)

Para os autores, como já dito anteriormente, não há tema sem significado nem significado sem tema. Dessa forma, não é possível estabelecer uma demarcação perceptível entre tema e significação. Portanto, tema para Bakhtin e Volochínov tem a ver com o sentido da palavra. A palavra tem múltiplos sentidos, dados pelos diferentes contextos. A significação não pode ser desvinculada do tema, pois, a depender do sentido, a significação é uma ou outra.

Para Bakhtin e Volochínov (2014), o discernimento entre tema e significação assume particular percepção de vínculo com o problema da compreensão. Para eles:

Só a compreensão ativa nos permite compreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137)

Portanto, para os autores, compreender é uma forma de diálogo, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137). Eles trazem um exemplo ao dizer que, para entender ou compreender uma palavra estrangeira, é preciso encontrar uma palavra que a representa, que consista na própria língua, e é nesse entendimento que ele diz

é por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137)

Dessa forma, a significação não está na palavra no princípio vital do falante ou do interlocutor, “ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137).

E por ser social e interativa, a língua é usada em diversos campos de atividade humana. Cada um desses campos elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são denominados por Bakhtin (2003) de *gêneros do discurso*.

Para o autor, os seres humanos só escrevem e falam, ou seja, se comunicam por meio dos gêneros do discurso, uma vez que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Assim, toda comunicação ocorre por meio de determinado gênero, que é adotado e adaptado pelo falante de acordo com sua intencionalidade comunicativa. Para Bakhtin (2003), uma vez que o gênero é elaborado em cada situação social e ao refletirmos a respeito dessas situações, nota-se que há uma quantidade ilimitada de gêneros que são construídos. E é devido a essa diversidade que o autor realizou uma classificação dos gêneros, separando-os em primários e secundários (BAKHTIN, 2003). Os gêneros primários estão relacionados às situações do cotidiano mais informais e espontâneas, como um bilhete. Os gêneros secundários surgem em episódios comunicativos mais complexos, como a palestra, por exemplo. É importante destacar que a distinção entre gêneros primários e secundários está na complexidade desses textos, uma vez que ambos são formados por enunciados.

Todo gênero, de acordo com Bakhtin (2003), apresenta três características essenciais: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Para o autor, a língua se concretiza pelos enunciados (orais e escritos) e

esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Para Bakhtin (2003, p. 262), os três aspectos abordados “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”. Nesse cenário, Bakhtin (2003) relata que cada enunciado é individual, porém cada utilização da língua constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais ele denomina de *gêneros do discurso*, como já abordado anteriormente. É, por esse motivo, que Bakhtin respalda a afirmação que existe uma diversidade grande de gêneros do discurso, ou seja, essa variedade é devido à infinidade de viabilidades da atividade humana e

porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Além disso, Bakhtin (2003) ressalta a heterogeneidade dos gêneros do discurso. A cada circunstância cria-se um gênero com suas formas particulares, ou seja, a heterogeneidade decorre de cada interpretação que cada leitor realiza por meio do seu discurso e do seu ideológico. É, portanto, o resultado das diferentes situações de produção existentes.

Nessas condições, todo locutor seleciona o gênero do discurso com base nas suas necessidades e na situação em que está imerso. Com isso, o falante adapta-o e ajusta-o de acordo com os objetivos que pretende atingir. Se não houvesse os gêneros *a priori*, a comunicação se tornaria quase impossível, mas dada a infinidade de gêneros, é comum observarmos que

Muitas pessoas [que] dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza de vocabulário nem de estilo tomado de maneira abstrata: tudo se resume a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente. (BAKHTIN, 2003, p. 284)

Para Bakhtin (2003), podemos pensar de maneira mais adaptável a situação individual da comunicação quando conhecermos melhor os gêneros e os utilizarmos de maneira livre. Assim, para ele, para o falante não é oferecido somente as maneiras de língua articuladas ao vocabulário e à gramática, “mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 285). O autor explica que os gêneros do discurso são ajustáveis e modificáveis em relação às formas da língua, porém, para o sujeito falante, “eles têm significado normativo, não são criados por eles, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Tudo que é dito pelo locutor, materializado em determinado gênero de discurso, é repleto de resposta e necessita de uma compreensão responsiva ativa, dado o caráter ideológico e dialógico dos signos. Para Bakhtin (2003, p. 272),

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta [...]. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Consequentemente, para Bakhtin toda palavra exige uma resposta, isto é, toda enunciação demanda um processo dialógico entre locutor e interlocutor, entre discursos, de acordo com os propósitos desse locutor, uma vez que

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Segundo Bakhtin (2003), toda compreensão global é ativamente responsiva, assim sendo, não pode haver separação do uso prático da língua com seu conteúdo ideológico. É nesse contexto, da não separação, que a palavra passa ser signo, e não apenas um sinal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

Assumindo nesse trabalho os aportes teóricos de Bakhtin e considerando que a linguagem é social, interativa, dialógica, histórica e ideológica, discutiremos, no próximo capítulo, a concepção de alfabetização e letramento e, concomitantemente, de leitura que assumiremos para nossas discussões no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE LEITURA E O PROCESSO DE LETRAMENTO

A concepção de linguagem que assumimos como processo interativo e dialógico precisa fazer parte das instituições escolares no que diz respeito às práticas de ensino da leitura e da escrita. Por isso, nesse capítulo, inicialmente apresentaremos uma discussão de alfabetização e de letramento para, em seguida, discorrermos a concepção de leitura que emerge dessa concepção de linguagem interativa, social e histórica.

2.1 Alfabetização e letramento: uma discussão

Durante toda a história de alfabetização no Brasil, vários métodos de alfabetização foram sendo elaborados em busca de minimizar o fracasso da escola em desenvolver no aluno o domínio das habilidades da leitura e da escrita para o uso em diferentes contextos sociais, uma vez que, conforme Soares (2016, p. 23), até 1980, “via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização”. De acordo com a autora, devido à persistência desse fracasso, havia a tentativa de vários métodos “ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição global [...]” (SOARES, 2016, p. 23).

Soares (2016) expõe que, nessa década também, aparece o construtivismo como uma opção para solucionar o fracasso escolar no que diz respeito à alfabetização, porém, apesar influência do construtivismo, o fracasso relacionado à alfabetização persistia. Esse fracasso era visto por meio de avaliações internas nas escolas e, posteriormente, foi também exaltado nas avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais –, e já não se concentrava nos anos iniciais da escolarização, mas se estendia ao longo de todo o Ensino Fundamental, chegando também ao Ensino Médio. As avaliações, dessa forma, indicam números altos de precariedade no domínio da língua escrita, mostrando grandes quantidades de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de alguns anos de escolarização (SOARES, 2016).

A autora relata que não se pode apontar um só motivo para a causa dos problemas dos métodos de alfabetização, porém ela traz uma explicação que predomina: “métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções

diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 25).

Essas considerações são historicamente construídas. Soares (2016) explica, por exemplo, que até 1980 a leitura sempre teve maior relevância em relação à escrita, ou seja, a escrita era limitada ao ditado ou à cópia, “a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio” (SOARES, 2016, p. 25). E assim, é devido ao novo modelo – o construtivismo – que a escrita ficou compreendida que sua prática envolvia muito além de uma simples cópia e reprodução, isto é, “a escrita entendida como produção textual passa a desempenhar papel importante na alfabetização” (SOARES, 2016, p. 26). Soares (2016) relata que o construtivismo

ênfaticamente o papel da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea” ou “inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático [...]. (SOARES, 2016, p. 26)

Soares (2016) explicita que, ainda nessa década, acontece a emergência da palavra *letramento*, uma vez que apenas a consideração da leitura enquanto decodificação e/ou da escrita enquanto invenção não era suficiente para o desenvolvimento social e cultural do país, por exemplo. Nessa circunstância, entendia-se a leitura decodificada como uma aquisição de código, limitando-se a correspondência letra-som, portanto é como se não existisse uma função social para essa habilidade. No entanto, podemos questionar se a decodificação faz parte ou não do processo da aquisição da leitura, uma vez que, segundo Solé (2012, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Porém, para essa autora, essa apropriação do código não pode ocorrer sem significados

o acesso ao código deve se inserir sempre em contextos significativos para a criança. [...]. O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, pode dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não e levar em conta, ou seja, se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras ou sons, ou as palavras. (SOLÉ, 2012, p. 58)

Dessa maneira, podemos compreender que o processo de decodificação, dentro de um contexto, se faz presente no estágio inicial da aprendizagem da leitura. No

entanto, como acreditamos que o objetivo substancial da leitura é a compreensão do que se lê e como a leitura envolve habilidades cognitivas, o ato de decodificar, por si só, não é suficiente.

Assim, ganham, nesse cenário, “cada vez maior visibilidade, as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p. 26).

Diante disso, a autora enfatiza que tudo isso fez com que fossem revistos os objetivos e as práticas do ensino da leitura e da escrita na escola e que é, nesse contexto, que o termo *letramento* se relaciona ao termo *alfabetização* para

designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 27)

Em síntese, a autora diz que alfabetização é considerar a aprendizagem do sistema alfabético e, de forma mais ampla, o letramento que introduz o indivíduo aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Letramento, de acordo com Soares (2014), é uma palavra que chegou em meados dos anos 1980 ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. O termo, segundo ela, surge de *literacy*, da língua inglesa, para a versão em português e significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 17).

Para Soares (2014, p. 17-18),

em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e a escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico [...].

Nesse sentido, o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18). Por isso, consideramos que o alfabetizado aprende a ler e a escrever, porém não se apreende da leitura e da escrita dentro de uma prática social. Nesse contexto,

ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar

a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (SOARES, 2015, p. 15-16)

Concordamos que esse processo de alfabetização não dá conta das necessidades mundanas que o indivíduo está inserido pois não é realizado dentro de uma prática social.

Segundo Soares (2014), o surgimento do termo *letramento* se deu no início da leitura e da escrita em um âmbito de prática social, ou seja, vai além da mera decodificação de palavras, e existe, então, a apropriação das práticas sociais da leitura e da escrita. Essas habilidades passam a possuir uma função social, portanto o sujeito letrado é aquele que “faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2014, p. 36), ou seja,

a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2014, p. 36)

Para Soares (2014), as palavras *estado* ou *condição* são essenciais para o entendimento das diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado. Isso porque o propósito é que o sujeito que aprende a ler e a escrever e faz uso dessas práticas “torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2014, p. 36). A autora explica que o indivíduo letrado passa a ter outra situação social e cultural, uma vez que isso altera o seu lugar social e o seu modo de enxergar a sociedade. Além disso, Soares (2014) também mostra que o letrado “torna-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada” (SOARES, 2014, p. 37) e que o letrado apresenta implicações linguísticas, uma vez que depois de letrados passam a falar de forma modificada, “evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário” (SOARES, 2014, p. 37).

Soares (2014) explica que *analfabetismo* é uma palavra habitual para todas as pessoas, uma vez que seu uso era comum desde que o Brasil era colônia de Portugal e, por meio desse contexto, ela traz o seguinte questionamento: “Por que só agora, no fim do século XX, a palavra *letramento* tornou-se necessária?” (SOARES, 2014, p. 45). Segunda a autora, palavras novas podem surgir devido às novas ideias ou fenômenos

que aparecem. Ela esclarece que, ao longo dos séculos, lidamos com problemas de analfabetismo, porém, à medida que ocorre a aquisição da escrita e da leitura e o analfabetismo vai sendo ultrapassado, uma nova situação surge: não é suficiente aprender a ler e a escrever.

Os sujeitos se alfabetizam, portanto conseguem ler e escrever, “mas não necessariamente incorporam a prática social da leitura e da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento [...]” (SOARES, 2014, p. 45-46). Consideramos que essa descrição se faz presente no momento em que o sujeito lê uma notícia no jornal, mas não compreende as informações, podendo até possuir uma leitura fluente dentro na decodificação, no entanto não consegue abstrair sentidos e significados do conteúdo lido.

É nesse sentido que Soares (2014) esclarece que “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2014, p. 47).

No entanto, Soares (2014, p. 75) ressalta que o letramento

não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Carvalho (2008) também reforça esse entendimento entre alfabetização e letramento ao explicar que “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita” (CARVALHO, 2008, p. 65).

Assim, em relação ao alfabetizar e ao letrar, é importante perceber que

a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem eventualmente, ter pouco ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, revistas [...]; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. (CARVALHO, 2008, p. 66)

De acordo com Kleiman (1995), a discussão do letramento ainda se faz muito presente por envolver questões a respeito de situações de grupos sociais que desconhecem a função social da escrita e que, portanto, necessitam de mudanças. Para a autora, o conceito de letramento iniciou-se em ambiente escolar com a intenção de desagregar o ensinamento da prática social da escrita com os estudos de alfabetização. Para ela, o debruçar sobre o letramento ocorreu devido ao desenvolvimento social que esteve junto com o aumento da utilização da escrita desde o século XVI, como “as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporam às forças de trabalhos industriais, o desenvolvimento das ciências [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 16), ou seja, conforme Kleiman (2008), o impulso ao letramento estava relacionado aos aspectos de transformações políticas, sociais, econômicas, as quais estavam atreladas a utilização da escrita.

Kleiman (1995) explica que o termo letramento ainda não está registrado no dicionário devido a sua multiplicidade nos estudos e sua complexidade. No entanto, atualmente, Kleiman (1995) enfatiza que podemos determinar o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico, como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), ou seja, a ênfase está no papel social e no uso do letramento:

as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Sendo assim, para a autora, as práticas de letramento são estabelecidas com base nas condições e nos objetivos da utilização da leitura e da escrita. Esse entendimento pode nos levar a um questionamento: “Por que há pessoas alfabetizadas que não conseguem utilizar a escrita e a leitura em diferentes contextos sociais?”. Nesse sentido, por meio dessa pergunta o ensino da leitura e da escrita, de forma tradicional, passa a ser questionado.

Ao pensarmos na concepção de língua assumida, em que a entendemos como um processo dinâmico e utilizável nas diferentes esferas de atividade humana, a leitura precisa envolver práticas sociais.

Nesse cenário, Kleiman (1995) afirma que o letramento está além do que se aprende nas escolas. O que se aprende na escola é exemplo de uma forma de prática de

letramento. E, diante disso, distingue o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

Para Street, o modelo autônomo de letramento “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (STREET *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21). Ela aponta que a característica do modelo autônomo de letramento está retratada na escola pelo motivo de que

o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade ou a consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 22)

Dessa forma, Kleiman (1995) apresenta outras características desse modelo, são elas: a aprendizagem da escrita é derivada da incumbência do desenvolvimento cognitivo, pois a aquisição da escrita é consequência da escolarização; a dicotomia da oralidade e da escrita, uma vez que entendem que a escrita é algo mais planejado e a oralidade mais informal, por exemplo; e a última característica, refere-se àquele que detém o conhecimento, a escrita, detém o poder. É perceptível que nesse modelo a classe menos favorecida está direcionada a um fracasso escolar, pois nesse cenário a escola se mostra cerrada e até com um ensino fora de contexto, em que o papel do aluno é de um indivíduo passivo. Nesse modelo, não há permissão para interação e questionamentos.

Assim, para confrontar esse modelo, assumimos nesse trabalho o modelo ideológico de letramento que está relacionado às práticas de letramento – sociais e culturais. Nesse contexto, “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Dessa forma, o modelo de letramento ideológico defende que o letramento se efetiva não apenas na escola, mas em qualquer ambiente de comunicação por meio da interação do sujeito com o social. Nota-se que, nesse modelo de letramento, está presente o dialogismo, ou seja, o processo de interatividade. Portanto, entendemos que, para o indivíduo se tornar letrado, é essencial sua vivência em ambientes que favorecem e solicitem o uso da leitura e da escrita.

Nota-se que aprender a escrever e a ler não se limita a reprodução ou mecanização da ação de ler e escrever, portanto o foco dessas habilidades deve estar em

seu uso nas diferentes situações de comunicação, ou seja, é fazer o aluno participar, em diferentes cenários, do uso da língua.

Considerando que, assim como diz Soares (2014), Carvalho (2008) e Kleiman (1995), não basta apenas ler e escrever, mas torna-se necessário saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, na seção seguinte discutiremos a concepção de leitura que assumimos e que pode possibilitar o desenvolvimento de um sujeito letrado, problematizando-a com as práticas que têm se desenvolvido, tradicionalmente, nas escolas.

2.2 A leitura no contexto escolar

Conforme vimos anteriormente, a leitura pode ser considerada como uma das tarefas mais importante que a escola tem em ensinar, uma vez que, segundo Kleiman (1999, p. 7), “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”, pois ela faz parte das práticas sociais das quais determinado indivíduo participa. Não podemos universalizar, mas encontramos em muitas escolas somente trabalho com textos muitas vezes selecionados sem finalidades ou até situações em que o interesse que prevalece é a relação de editora-escola-professor.

De acordo com a edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA, em que as avaliações que acontecem a cada três anos), o resultado mostra que, pela segunda vez e de forma contínua, as médias dos alunos brasileiros não progrediram. Segundo o relatório do PISA, a média do Brasil no aspecto de leitura permaneceu regular desde o ano 2000. Por mais que houvesse um aumento na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, essa diferença não indica uma alteração estatisticamente considerável. Vale ressaltar que a definição de leitura, de acordo com o PISA 2015, refere-se a “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (OCDE, 2016). Esses resultados mostram que ainda existe a necessidade de se investir na formação de um leitor autônomo, crítico e transformador de sua realidade.

Para Kleiman (1998), nenhuma pessoa gosta de fazer aquilo que considera muito difícil ou fazer algo que não consiga retirar significados. E, segundo ela, “essa é uma

boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos, ler é difícil demais, justamente porque não faz sentido” (KLEIMAN, 1998, p. 16).

Carvalho (2008) esclarece que muitas pessoas aprendem a apreciar uma leitura por influência e exemplos familiares ou por professores, porém, na escola, isso só se efetiva se houver “uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores-leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos” (CARVALHO, 2008, p. 67). A autora afirma que, para aprender o gosto pela leitura, não é por meio do dever, da obrigação ou do imperativo com atividades de leitura e gramática supervisionados,

a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo [...]. As atividades de leitura bem selecionadas mostram aos alunos que eles se alfabetizam para aprender, para divertir-se e para fins práticos, como ler um cartaz, um aviso. (CARVALHO, 2008, p. 67)

A autora ainda complementa dizendo que essa comoção deve estar atrelada à leitura livre, espontânea, e não somente à guiada. Ressalta que o encantamento pela leitura deve ser incentivado, tratado desde o início da alfabetização.

Para Kleiman (1989),

ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento linguísticas, discursivas, enciclopédias – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo e que as sequências discretas contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 1989, p. 151-152)

Carvalho (2008) menciona que a “leitura escolar” vem sendo um tema de muito estudo entre os linguistas e explica que ensinar a ler com o objetivo da compreensão não é indicar uma leitura única, “pois a compreensão é altamente subjetiva e cada leitor aborda o texto a partir de sua experiência de mundo, seu conhecimento do assunto, seu momento existencial” (CARVALHO, 2008, p. 81). Porém, a autora esclarece que isso não pode gerar o entendimento de que “não há nada a ser ensinado quando se ensina a leitura” (CARVALHO, 2008, p. 81). Ao contrário, esclarece que

Para criar essa atitude (de busca de compreensão) frente ao texto devemos, por um lado, sensibilizar a criança para os traços linguísticos que servem de suporte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor, isto é, aqueles traços que salientam, hierarquizam informações, e que funcionam no nível macroestrutural de texto, como macroconectivos, ou predicções que marcam a linha

temática. Por outro lado, mais importante é criar condições na sala de aula para que a criança interaja globalmente com o autor via texto. (CARVALHO, 2008, p. 81)

A autora, baseando-se nos estudos de Kleiman, afirma que as práticas das salas de aula não colaboram para a compreensão, uma vez que se pautam em um ensino da leitura não como prática social, mas unicamente escolarizada.

a leitura em voz para verificar se houve compreensão; a leitura sem orientação prévia e sem objetivo definido; as práticas de leitura que visam a automatismos e não criam condições para que a criança reconstrua o sentido global do texto; a escolha de livros didáticos cujos textos são falhos em matéria de coerência e legibilidade; as aulas centradas no ensino de vocabulário (um dos objetivos mais enfatizados da leitura escolar), obedecendo a princípios metodológicos inadequados e inconsistentes com o modelo de leitura como interação entre leitor e autor via texto. (KLEIMAN, 1989, *apud* CARVALHO, 2008, p. 81)

A autora complementa explicando que, de acordo com Kleiman (1989), o trabalho com a leitura em sala de aula deve ser bem planejado, sistematizado e não é indicado “deixar o aluno entregue à própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, fosse transformado magicamente um leitor proficiente” (CARVALHO, 2008, p. 81).

Soares (2014) também esclarece que a leitura não é uma ação solitária, e sim uma forma de diálogo e de enunciação, ou seja, há uma interação verbal entre o sujeito, o autor e suas relações com o mundo.

No entanto, mesmo dada essa interação e dialogismo nas práticas de leitura, Smolka (2003) apresenta uma incoerência dessa prática no contexto escolar, uma vez que “uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (Smolka, 2003, p. 15).

Nesse cenário, Smolka (2003, p. 16) traz a alfabetização como uma

das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.

Para Smolka (2003), tradicionalmente, os métodos de alfabetização propõem uma produção em massa de indivíduos alfabetizados por meio de uma aprendizagem desarticulada e descontextualizada e em que a participação do aluno é a mera repetição de sílabas, palavras, frases sem sentidos o que, na verdade, acaba silenciando a voz do aluno.

Para esse episódio de uma alfabetização em massa descrita anteriormente, Carvalho (2008) apresenta um paradigma discorrendo a respeito da “receita de alfabetização”:

Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxague-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha a sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na 9.^a semana ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com os livros [...] e outros perigosos materiais impressos. Abra a boca da criança e faça com que engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha [...]. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos. Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras [...]. Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere uma criança alfabetizada. [...]. Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início [...]. (CARVALHO, 2008, p. 132-133)

Se defendemos a ideia de que a aquisição da escrita e da leitura se concretizam por meio das interações sociais, essa receita mostra a necessidade de dar outro significado ao processo de ensino, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à escrita e à leitura se efetiva em compreender sua função e sua utilização em diferentes contextos sociais. E, nesse cenário, se faz essencial o papel do professor como mediador do processo criando condições para o aluno refletir e se tornar um agente transformador, evitando, assim, a massificação e a mecanização do ensino. Para Freire (1996, p. 29), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. O educador ressalta a necessidade da presença de alunos e professores investigadores e curiosos para que o ensino e a aprendizagem não se reduzam à educação bancária na qual o professor tem a função de transferir o conhecimento e o conteúdo para um aluno que ele acredita ser desabastecido de pensamentos, sendo o papel do aluno nesse ambiente meramente passivo. Por isso, Freire (2015) defende a educação libertadora que exige espaço para o diálogo, para a comunicação e para a transformação, ou seja,

a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2015, p. 93)

Portanto, é papel do professor ensinar o aluno a desenvolver a criatividade, a problematização e o raciocínio por meio de aprendizagem significativa e dialógica, não enxergando os alunos “como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” (FREIRE, 2015, p. 94), como podemos visualizar na descrição de alfabetização de Carvalho (2008), porque “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). Dessa maneira, entendemos que ensinar é fazer com o que o aluno se torne encarregado por sua própria aprendizagem (FREIRE, 1995), ou seja, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

No que diz respeito à aquisição da leitura, Freire (1989, p. 11) afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, essa dinâmica é primordial porque esse tipo de leitura é essencial para a compreensão da relevância da ação de ler, e ela se torna significativa para o educando. Por isso, muitos autores defendem a ideia de ativar conhecimentos preexistentes antes da leitura de um texto, uma vez que a compreensão envolve o vínculo entre o texto e o contexto, isto é, ler é mais do que realizar a identificação de palavras, como foi exposto na receita, essa ação envolve dar sentidos e significados. Freire (1989, p. 28-29) ressalta que

o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Logo, ler é um processo interativo e é algo supremo para a aprendizagem do indivíduo em qualquer circunstância. O educador deve estar consciente desse processo para poder oportunizar em sua sala de aula uma leitura em que o educando encontre relações e significados na palavra, na linguagem e no contexto de que escreve, fala ou lê.

Portanto, o papel da escola está para além da receita mencionada anteriormente, ou seja, sua função é “formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais” (CARVALHO, 2008, p. 66), ou seja, devemos formar indivíduos letrados para utilizar a apropriação da leitura e da escrita com destreza em qualquer âmbito social.

Mas, para isso, de acordo com Bellenger (*apud* KLEIMAN, 1998), a leitura se baseia no desejo e no prazer. Segundo o autor,

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir os parênteses do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de mar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, *apud* KLEIMAN, 1998, p. 15)

De acordo com Kleiman (1998), na escola há um predomínio de atividades de leitura que têm como foco apenas a decifração de palavras, o que, segundo a autora, não faz menção com a leitura prazerosa descrita por Bellenger.

Essas informações nos mostram que ler é uma das competências que devem ser ressignificadas, portanto refletidas e retomadas. O ensino e o incentivo da leitura no ambiente escolar são uma atitude primordial nos dias atuais. Talvez os resultados de avaliações como o PISA podem nos indicar que a leitura ainda está sendo trabalhada nas escolas como decodificação.

Sabendo que, conforme menciona Solé (2012, p. 32), um dos desafios da escola é “fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”, é preciso considerar que, conforme diz Kleiman (1999, p. 7),

a maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite, entre outros afazeres, a interação à distância, como um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Entretanto, esse tipo de intervenção é vedado a grande parte das crianças, para as quais o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucessor escolar. Daí que uma questão fundamental para o ensino seja como ensinar a criança a compreender o texto escrito.

Um dos caminhos que podem nos levar a compreender a raiz da concepção de leitura respaldada pela decodificação é pensarmos na história da leitura. De acordo com Frade (2005), historicamente os métodos de alfabetização agrupam-se em: sintéticos e analíticos.

De acordo com a autora, os métodos sintéticos trabalham das partes para o todo, ou seja, “letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo” (FRADE, 2005, p. 23). Complementa afirmando que dentro dessa concepção encontramos os seguintes métodos: o alfabético, o qual enfatiza como unidade a letra; o fônico, que

evidencia como unidade mínima o som; e o silábico, que toma como unidade o que é possível pronunciar, a sílaba. Para Frade (2005), o método sintético é distante de qualquer uso ou prática social e está baseado no princípio da decodificação. Nesse contexto, conforme Macedo (1990, p. 93), encara-se “os leitores como ‘objetos’. É como se seus corpos conscientes estivessem absolutamente vazios, esperando ser preenchidos pela palavra do professor”. Para esse autor, essa leitura é alienadora, uma vez que abandona a história e a experiência de vida do aluno, ou seja, “essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura” (MACEDO, 1990, p. 94). Ressaltamos, nesse caso, que os métodos sintéticos, além de não levarem em conta o caráter dialógico da linguagem, não permitem que o trabalho seja realizado como foco no letramento.

Dessa forma, nota-se que, muitas vezes, adotando métodos que desconsideram o dialogismo e a interação, a preocupação da escola se restringe a informar, tornar algo conhecido, ao invés de formar leitores. A visão reducionista de leitura resume-se na prática de decodificação que não possibilita a formação do leitor por não permitir a interação e o diálogo entre os sujeitos participantes, entre textos, isto é,

as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 1998, p. 16)

Freire (1990) já afirmava que não havia significado aprender a ler por meio de uma letra. Seu questionamento era “Por que as crianças haveriam de começar a ler decorando, soletrando o ABC?” (FREIRE, 1990, p. 110). Porém, na história da educação, muito se acreditou que ler era um conjunto de estratégias mecânicas de memorização e decodificação e que, somente após esse processo, acontecia a compreensão. Atualmente, sabe-se que a leitura é uma atividade mais complexa porque compreender o texto envolve estratégias para que o entendimento se confirme e por estar vinculado à dependência locutor-interlocutor. Dessa forma, como afirma Kleiman (1999), é um ato cognitivo. Para a autora,

o papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. (KLEIMAN, 1999, p. 7)

Entendemos que a leitura não é um processo sequencial, mas uma atividade que, segundo Solé (2012), envolve a construção de significados por haver a interação entre o leitor, o texto e a autor. Nesse sentido, a leitura não deve ser entendida como apresentação de uma técnica, resumida apenas na decodificação, uma estratégia de leitura em que o aluno usa a relação grafema-fonema para realizar o reconhecimento da frase ou do texto, por exemplo. Concebendo que a leitura não se baliza a decodificar símbolos linguísticos, mas, sim, o ato de interpretar e compreender o que se está lendo, ela pode ser considerada como um processo dialógico/interativo. Assim, toda essa interação evidencia ainda mais o caráter social da leitura.

Dessa maneira, com base nessa concepção, a leitura não é uma atividade simples e meramente de aceitação, pois por meio do diálogo o leitor tem uma função ativa, uma vez que esse leitor deve processar e examinar o texto (SOLÉ, 2012, p. 22), ou melhor,

supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 2012, p. 24)

Fazendo uso da leitura nesse modelo, a escola possibilita ao aluno o entendimento da realidade em que ele está inserido, pois a leitura exerce influência no modo de agir, pensar e na vida desse sujeito. Além disso, Kleiman (1989) afirma que para uma compreensão textual há a necessidade de um conhecimento preexistente, ou seja, o leitor deve usar em sua leitura o que ele adquiriu no decorrer de sua vida, o que ele já sabe, seu conhecimento de mundo para dessa forma construir um significado, um entendimento.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (KLEIMAN, 1999, p. 25)

Para a autora, ao considerarmos a leitura como um processo interativo, há a necessidade dessa comunicação e desse diálogo, pois sem esse engajamento não se efetivará o processo de compreensão. Para Kleiman (1999), o leitor deve entender que a leitura é uma atividade que designa o uso de conhecimento prévio, já que o aluno não é

um agente passivo, pois para ela “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto” (KLEIMAN, 1989, p. 26). Para a autora, o leitor não pode ser um sujeito passivo porque

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1989, p. 26-27)

Além da ativação do conhecimento prévio que colabora para recriar o sentido, é essencial “o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura” (KLEIMAN, 1999, p. 30), ou seja, não se pode começar uma atividade de leitura sem que os alunos encontrem motivação, estímulos e objetivos. Em relação aos objetivos da leitura, Solé (2012) elenca alguns:

- a) Ler para obter informação precisa: é uma leitura seletiva “à medida que deixa de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar a necessária” (SOLÉ, 2012, p. 93), pois a intenção é localizar a informação ou os dados precisos.
- b) Ler para seguir instruções: esse objetivo envolve a leitura de receitas, instruções de jogos ou aparelhos e “é absolutamente necessário ler tudo e compreendê-lo, como requisito para atingir o fim proposto (SOLÉ, 2012, p. 94). Para a autora, é um gênero textual que incentiva a compreensão e o monitoramento da própria compreensão, pois é a compreensão do que se leu que permitirá fazer o que está solicitado no texto.
- c) Ler para obter uma informação de caráter geral: é o tipo de leitura que geralmente se realiza em jornais. Por exemplo, a leitura de manchete pode ser uma leitura já aceitável para ir para outra notícia. É uma leitura “que fazemos quando queremos ‘saber de que trata’ um texto, ‘saber o que acontece’, ver se interessa continuar lendo [...]; nem precisamos saber detalhadamente o que diz o texto; é suficiente ter uma impressão, com as ideias mais gerais” (SOLÉ, 2012, p. 94). Kleiman (1999, p. 35) reitera que,

na leitura do jornal, já na primeira página o leitor faz uso de mecanismos para apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos, geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes.

- d) Ler para aprender: tem o objetivo de aumentar o conhecimento por meio de um texto específico, isto é, “quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma

leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem” (SOLÉ, 2012, p. 96).

e) Ler para revisar em escrito próprio: nesse caso, a leitura possui a função de controle porque o autor revisa o que escreveu colocando-se no lugar do futuro leitor, “é uma leitura crítica, útil, que nos ajuda a aprender a escrever” (SOLÉ, 2012, p. 96).

f) Ler por prazer: esse tipo de leitura incorpora-se à leitura de literatura, porém é importante separar entre “ler literatura só para ler e ler literatura – e aqui tem sentido, por exemplo, que todos os alunos leiam um mesmo fragmento para realizar determinadas tarefas” (SOLÉ, 2012, p. 97).

g) Ler para comunicar um texto a um auditório: é uma forma de leitura que o objetivo é que as pessoas que estão escutando consigam compreender a informação ou a mensagem lançada. Há uma condição para que a leitura em voz alta aconteça: é necessário que “tenha sentido, tanto para o leitor como para os ouvintes, relaciona-se o fato de que estes não podem ter acesso ao conteúdo emitido de outra maneira” (SOLÉ, 2012, p. 97).

h) Ler para praticar a leitura em voz alta: é uma estratégia que, em muitas situações, o professor solicita a leitura em voz e, em seguida, já realiza as perguntas referentes ao conteúdo com o objetivo de verificar se o aluno compreendeu, por isso a autora sugere que “não se pode esperar que a atenção dos alunos [...] possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu” (SOLÉ, 2012, p. 99).

i) Ler para verificar o que se compreendeu: essa é uma estratégia muito utilizada na escola, na qual os alunos terão que responder questionamentos do texto lido para verificar se eles deram conta da compreensão. Porém, Solé (2012, p. 99) afirma que “algumas pesquisas mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto em tê-lo compreendido globalmente”. Ela retoma que esse tipo de atividade leitura/pergunta/resposta não é inútil, entretanto deve ser muito bem planejada.

Com base nessas considerações, toda a atividade de leitura deve estar associada a um objetivo, isto é, sempre é preciso ler com alguma intenção ou finalidade, pois, de acordo com Kleiman (1999, p. 30-31), “há evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico” Também é preciso considerar que aprender a ler é obter

sentido e interesse na leitura. Por isso, ela não pode ser desvinculada da realidade do aluno porque ler envolve um processo de interação, ou seja, para um processo de leitura, devemos considerar o aluno e o autor do texto como sujeitos sociais, culturais e históricos.

Por meio do pressuposto e do conhecimento que a leitura é um processo interativo, fica o questionamento: Por que muitos alunos não conseguem obter uma leitura proficiente? Muitas conjecturas podem ser levantadas e discutidas, porém, para esse momento, a proposta é discorrer se os livros didáticos podem ou não contribuir para esse processo de aprendizagem – o que buscamos discutir na seção a seguir.

2.3 O livro didático e a formação do leitor

Um dos objetivos dos livros didáticos de Língua Portuguesa é possibilitar a aquisição da leitura. Mas qual a proposta de trabalho desses livros? Que concepções de leitura apresentam? De que forma as atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da leitura tem sido apresentadas?

Segundo Marcuschi (2003, p. 52), “os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos. Principalmente, devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação”. As ideias do autor são incorporadas por Spnillo, quando a autora afirma que “a escola pouco tem contribuído para a compreensão de texto dos alunos” e “que a contribuição dos livros didáticos para a compreensão é bastante questionada” (SPNILLO, 2008, p. 30).

Nessa mesma linha de raciocínio, Kleiman afirma que as atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, que envolvam a compreensão e a interpretação de texto, geralmente ficam delimitadas “à manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (KLEIMAN, 1998, p. 39).

Para essa autora, no momento em que o aluno entende que o texto é algo pronto e acabado, a função social da leitura se esgota porque o aluno não está sendo considerado como interlocutor ativo, que tem voz, isto é, não é permitido a ele que entre no diálogo e interaja com o texto, com o autor, com os colegas, com o professor etc.

Em uma pesquisa dos tipos de questões que mais aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com a compreensão de texto,

Marcuschi (2003) construiu um quadro com as tipologias mais comuns que foram apresentadas nos materiais pesquisados:

Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	* Ligue: Lilian <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe <i>Não preciso falar eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	* Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que ... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	* Quem comprou a meia azul? * O que ela faz todos os dias? * De que tipo de música Bruno mais gosta? * Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	* Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. * Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	* Qual a moral dessa história? * Que outro título você daria? * Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	* Qual sua opinião sobre...? * O que você acha do...? * Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	* De que passagem do texto você mais gostou? * Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? * Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição). Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Meta-lingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	* Quantos parágrafos tem o texto? * Qual o título do texto? * Quantos versos tem o poema? * Numere os parágrafos do texto.

Infelizmente, em sua pesquisa, o autor chega à finalização que poucas são as questões inferenciais apresentadas que poderiam possibilitar um maior desenvolvimento e compreensão da atividade leitora. Em geral, o autor chegou à conclusão de que os materiais didáticos centralizam suas atividades na decodificação. Entendemos, nesse contexto, a decodificação como a relação fonema e grafema e como uma leitura mecânica que se limita à decodificação de códigos, ou seja, uma forma de leitura que se distancia da elaboração de sentidos.

Marcuschi (2003) realizou essa pesquisa há mais de uma década. Fica-nos alguns questionamentos: O que os materiais didáticos atuais possibilitam aos alunos? Que tipos de questões têm apresentados? Que concepção de leitura tem predominado nesse instrumento que é, por muitas vezes, o único recurso de algumas escolas, professores e alunos? É o que pretendemos discutir a seguir. Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a produção dos dados dessa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Inicialmente, caracterizamos nossa pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa. Posteriormente, apresentamos os objetivos da pesquisa, o contexto em que ela se deu, bem como os procedimentos de seleção e de análise dos dados.

3.1 A abordagem de pesquisa

A pesquisa será de abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Flick (2009), ela é necessária na pesquisa social. Conforme o autor, toda a modificação veloz e a resultante diversificação das esferas de vida fazem com que os estudiosos enfrentem atuais cenários e perspectivas sociais. Dessa forma, Flick (2009) ressalta que os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte direta da produção de conhecimento, ou seja, para o autor, a subjetividade do pesquisador torna-se parte do processo.

3.2 Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de leitura que emerge de um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 2.º ano do Ensino Fundamental I, sugeridos pelo PNLD, por meio da análise das atividades propostas que envolvem o gênero textual conto.

3.2.1. Objetivos específicos

A presente pesquisa tem como objetivos específicos:

- a) Analisar os tipos de questões que são apresentados pelo livro didático selecionado para o desenvolvimento das habilidades de leitura.
- b) Analisar se essas atividades contribuem para a formação de leitores.

3.3 O contexto da pesquisa e os instrumentos de análise

O interesse pela pesquisa surgiu quando, como coordenadora de série do 2.º ano do Ensino Fundamental I, em uma instituição particular de ensino, tive como atribuição participar da seleção dos materiais didáticos adotados pela escola, pois os livros devem estar de acordo com o projeto político-pedagógico e atender à realidade sociocultural. Além disso, conforme já relatado, me envolvi na autoria de livro paradidático e didático na área de Ciências. Foram esses dois contextos que desencadearam o interesse pela pesquisa relacionada à análise de livro didático de Língua Portuguesa e sua contribuição para a formação do leitor. A escolha pela disciplina de Língua Portuguesa é porque me identifico como professora dos anos iniciais e, atualmente, como coordenadora do CEP, bem como acredito que a leitura é a base para a compreensão de qualquer outra área do conhecimento.

Para a organização dessa análise, selecionei um livro didático de Língua Portuguesa de uma editora de atuação nacional e com sólido histórico de coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive no segmento Fundamental I, pois esse Programa tem o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores.

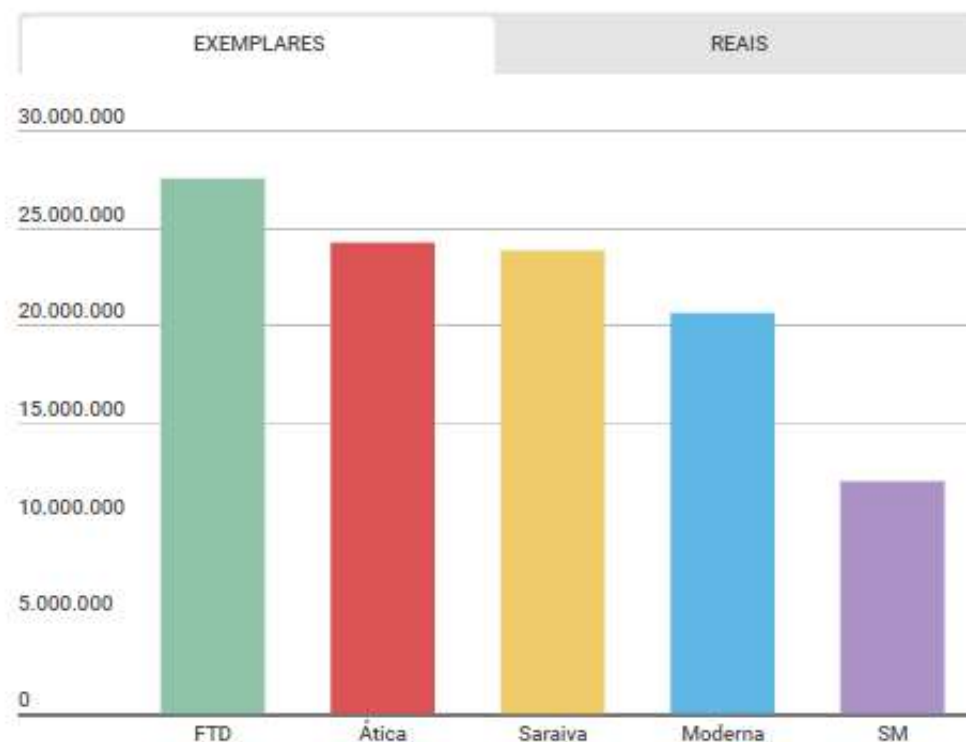
Outro aspecto relevante pela seleção do livro é por ser de uma editora que está entre as 50 maiores editoras do mundo, de acordo com a pesquisa de um grupo de especialistas que reúne informações a respeito das maiores editoras. O consultor responsável por essa sistematização é o austríaco Rüdiger Wischenbart, que realiza a ordenação da Global Ranking of the Publishing Industry. Aliás, é uma editora com 110 anos de existência e que acumulou muita experiência na elaboração de LD¹.

Além das perspectivas já mencionadas, selecionei uma pesquisa do segmento editorial publicado pela revista *Nova Escola*, que apresentarei a seguir. Antes disso, é importante ressaltar que esse veículo de comunicação, mantido pela Fundação Lemann, registra média de circulação mensal de 120 mil exemplares em instituições de ensino de todo o Brasil, além de disponibilizar conteúdo *on-line* para mais de 2,5 milhões de visitantes por mês, o que pode ser uma grande formadora de opinião para milhares de professores.

¹ Dados obtidos em <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/09/05/duas-brasileiras-entre-as-50-maiores-editoras-do-mundo?fb_comment_id=1490769950960543_1491479094222962#f248de2799c68d8>.

Voltando à pesquisa, o *site* da revista *Nova Escola* publicou, em 31 de março de 2017, um gráfico demonstrativo das editoras que mais venderam LD impressos no Brasil naquele ano. Nesse *ranking*, a editora com maior volume de vendas unitárias foi a FTD, com mais de 25 mil exemplares comercializados no período, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: As editoras que mais vendem no Brasil



Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

Esse aspecto logístico também foi levado em consideração na escolha do LD em análise, pois esse modelo de livro está presente em um grande número de escolas públicas, contribuindo para um recorte mais próximo da realidade do ensino nacional.

3.3.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a organização, a publicação e as distribuições dos LD foram iniciadas em 21 de dezembro

de 1937, por uma instituição chamada Instituto Nacional do Livro. Segundo o FNDE, durante todos esses anos o programa foi lapidado e teve diferentes denominações. Foi em 1985 o início do programa que conhecemos como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual trouxe alterações com o objetivo de trazer melhorias, tais como:

indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1.^a e 2.^a série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2018)

Hoje, o PNLD está direcionado para a educação básica e indica os livros didáticos mais apropriados, de acordo com o parecer de especialistas. Nesse trabalho, analisaremos um dos livros didáticos sugeridos pelo programa. O material selecionado para análise foi aprovado no PNLD de 2016, que atenderá o período de 2016 a 2019 e esteve voltado para a análise de materiais didáticos direcionados para os três primeiros anos do Ensino Fundamental I (primeiro, segundo e terceiro ano), bem como para o quarto e quinto ano.

Para o conhecimento das obras aprovadas no programa, bem como para servir de orientação aos docentes para a seleção do LD, há o *Guia de livros didáticos*, cujos órgãos responsáveis são o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Nesse documento, encontramos as seguintes informações:

informações sobre a organização do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental; os princípios e critérios com base nos quais as coleções aqui apresentadas foram avaliadas e aprovadas; uma visão panorâmica dos tipos de propostas pedagógicas presentes no conjunto dessas coleções, com esclarecimentos sobre o que podemos esperar de cada um desses tipos; as resenhas que descrevem e comentam essas coleções, apontando a contribuição que trazem para o letramento, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. (PROGRAMA..., 2015, p. 7)

Conforme a proposta do PNLD de 2016, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e no que diz a respeito ao processo de alfabetização, o *Guia dos livros didáticos* mostra que os componentes curriculares devem contribuir para o

objetivo central de inserir a criança, da forma o mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo, ainda, sua plena alfabetização. Não por acaso, este é o objetivo perseguido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Como o próprio nome indica, trata-se de um programa desenvolvido pelo MEC, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de coordenar esforços e organizar as redes públicas no sentido de garantir às crianças do país o direito de se alfabetizarem ao longo dos três primeiros anos de escolarização. (PROGRAMA..., 2015, p. 9)

Para garantir a execução desse objetivo, o Guia do PNLD 2016 direciona e compreende a primeira etapa, que atende do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, para a alfabetização e o letramento. De acordo com o documento, ao término da primeira etapa, o estudante deve ser capaz de conhecer e reconhecer as funções sociais da escrita, ter o conhecimento dominado dos códigos e das convenções do sistema alfabético e possuir competências e habilidades básicas no que diz respeito à leitura e à produção textual (PROGRAMA..., 2015.).

Para a aprovação das obras, vários critérios são impostos, tais como: seleção dos textos, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos, manual do professor, entre outros. De acordo com as informações do Guia PNLD 2016, as coleções aprovadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental são designadas a crianças de 6 a 8 anos que correspondem à primeira etapa – a de “Letramento e Alfabetização” e em relação às crianças de 9 e 10 anos, que se referem à segunda etapa – a de “Língua Portuguesa”. Segundo o documento,

no PNLD 2016, foram avaliadas 35 coleções de ‘Letramento e Alfabetização’ e 21 foram aprovadas, o que corresponde a 60% dos livros avaliados. Em relação às coleções de ‘Língua Portuguesa’, das 32 coleções avaliadas, [foram avaliadas] 16 (50%). (PROGRAMA..., 2015, p. 21)

Devido ao objetivo da pesquisa, abordaremos no momento os critérios relacionados ao trabalho com o texto e a leitura, especificamente.

Em relação ao trabalho com o texto, o Guia afirma que a obra deve comprometer-se em garantir diversidade de estratégias ao abordar atividades de alfabetização, letramento, produção textual (oral e escrito) e a na construção de conhecimentos linguísticos. Conforme o documento, os livros que atendem à primeira etapa devem apresentar atividades aptas para oferecer ao ensino-aprendizagem

a organização de práticas pertinentes e adequadas de letramento, que levem o aluno a conviver com diferentes funções da escrita e a reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita; a compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita; o desenvolvimento da fluência, tanto na leitura e na escrita quanto nas práticas de linguagem oral de interesse escolar. (PROGRAMA..., 2015, p. 16-17)

Quanto ao aspecto da leitura, o Guia ressalta que as atividades que envolvem o texto “têm como objetivo geral a formação do leitor; e como objetivo específico, o desenvolvimento da proficiência em leitura” (PROGRAMA..., 2015, p. 17). Assim, de acordo com o documento, para a efetivação desses objetivos é importante que

encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social; colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global; explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados; desenvolvam estratégias e capacidades, tanto as envolvidas nos gêneros propostos quanto as inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PROGRAMA..., 2015, p. 17)

Assim, o Guia traz nas orientações metodológicas das obras aprovadas uma divergência de ensino que o documento chama de “inovador” e “transmissivo”. Quanto a uma forma de ensino construtivista-reflexivo (inovador), o aluno é convidado a explorar, analisar, comparar, refletir e possuir um papel ativo dentro de sua própria aprendizagem, sistematizando o que aprendeu. De acordo com o Guia, essas coleções, por exemplo,

têm o cuidado de investir na compreensão leitora, praticando um ensino de variadas estratégias de compreensão, mesmo nos volumes da primeira etapa em que nem sempre as crianças são solicitadas a responder, por escrito, a perguntas sobre os textos lidos. (PROGRAMA..., 2015, p. 23)

Quanto à forma de ensino “transmissivo”, é uma metodologia que “acredita que o aluno avança, recebendo e memorizando informações prontas transmitidas, que lhe são administradas de forma controlada pelo livro didático” (PROGRAMA..., 2015, p. 24), ou seja, conforme o Guia, é uma forma de ensino eficaz por meio da repetição, da padronização e da memorização de informações.

Consideramos que chama muito a atenção esse tipo de ensino, descrito anteriormente, ainda estar presente em um recurso que possui um grande valor educacional, como o LD, pois o apreciamos como um forte mecanismo para difundir

conhecimentos e como um dos caminhos para a inserção do indivíduo no mundo letrado. Letrado entendido nesse contexto como um sujeito que faz da leitura e da escrita uma prática social. Assim, essa ação coaduna com o ensino respaldado na memorização e na reprodução, pois não há relações dialógicas. Estamos cientes que o LD pode ser examinado e/ou elaborado por meio de diferentes fundamentações ou correntes teóricas. No entanto, nessa pesquisa, acolhemos o respaldo teórico embasado no dialogismo e na interação juntamente com uma atitude responsiva.

Segundo o Guia,

as coleções propõem um trabalho mais reflexivo para o ensino de leitura, produção de textos escritos e oralidade; mas assumem uma perspectiva mais transmissiva, quando lidam com conhecimentos linguísticos vinculando-os à tradição gramatical. Entretanto, é importante destacar que, mesmo nesses casos, há espaço para a reflexão. (PROGRAMA..., 2015, p. 23)

Dessa forma, o Guia indica que ao escolher a coleção, é responsabilidade do professor verificar qual inclinação prevalece mais forte nos volumes, selecionando aquela que mais se aproxima do seu modo de trabalhar.

Porém, apesar de toda essa orientação criteriosa que o Guia (PROGRAMA..., 2015) indica na aprovação das coleções, não podemos deixar de ressaltar que a maneira de usar e aplicar o LD dentro de uma sala de aula são aspectos que também podem qualificar ou desqualificar o material. Logo, fica evidente a importância do papel do professor na intervenção e na mediação desse instrumento para possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos. A obra, que está em análise nesta pesquisa, passou pela aprovação do PNLD que descrevemos anteriormente. Trata-se do material descrito a seguir:

Livro que será analisado

Título	Autoras	Editores	Ano de publicação
Porta aberta	Isabella Carpaneda Angiolina Bragança	FTD	2014

Em relação a essa obra, o próprio Guia faz indicações das ampliações que devem ser realizadas. Segundo o Guia (PROGRAMA..., 2015), em relação à leitura, o material aponta que o professor deve amplificar mais o trabalho com o “eixo da leitura, as

especificidades do texto literário, seus contextos de produção (com atividades de leitura de poemas e narrativas literárias diversas) e os recursos expressivos próprios dos gêneros literários” (PROGRAMA..., 2015, p. 115). Quanto ao trabalho com produção de textos escritos, o documento ressalta a importância da extensão desse estilo de atividades, pois considera restrita a proposta oferecida na coleção.

No que diz respeito à oralidade, o documento também indica aumentar a quantidade de atividade e sugere também a variedade quanto “às situações de produção de gêneros orais e de reflexão sobre as especificidades da modalidade e sobre as funções sociais dos gêneros orais propostos e à adequação do registro à situação de produção” (PROGRAMA..., 2015, p. 115). E por último, em relação aos conhecimentos linguísticos, o Guia (PROGRAMA..., 2015) ressalta novamente a essencialidade de ampliação de estratégias de

trabalho com outros tipos de atividades que promovam a reflexão sobre o funcionamento da escrita e a aplicação dos conhecimentos sistematizados a novas situações. Devem ser inseridas mais atividades de análise das unidades sonoras das palavras e suas correspondências na escrita. (PROGRAMA..., 2015, p. 115)

Isso pode nos indicar que, para um processo de ensino-aprendizagem efetivo, faz-se necessário um trabalho em conjunto do LD com a prática pedagógica eficiente por parte do professor, ou seja, o LD como um forte colaborador para o trabalho do professor.

3.4 Procedimento de análise

Primeiramente, para realizar a análise do livro didático selecionado, observamos como ele estava organizado, os gêneros que eram contemplados e suas respectivas quantidades. A seguir, apresentamos um quadro que apresenta os gêneros abordados no respectivo material.

Unidade do LD	Gênero textual	Quantidade de histórias na seção <i>Estudo do texto</i>
Unidade 1	Legenda	2
Unidade 2	Poema	2
Unidade 3	Contos de fada	2
Unidade 4	Convite	2

Unidade 5	Texto de instrução	2
Unidade 6	Anúncio publicitário	2
Unidade 7	Textos informativos	2
Unidade 8	Contos de fada	2
Unidade 9	Conto tradicional	2

O LD explora os diferentes gêneros textuais. Assim, pode-se dizer que há uma variedade de gêneros, o que consequentemente aumenta as chances de o aluno utilizá-las em diferentes situações cotidianas. Na seção *Estudo do texto*, a perspectiva é abordar perguntas que atendem à compreensão do texto e ao trabalho com as características do gênero textual. A fim de analisar a concepção de leitura e as atividades de interpretação oferecidas, optamos por selecionar as atividades que estavam relacionadas ao gênero conto, pois é bem comum os livros apresentarem esse gênero e por ele ser um gênero muito utilizado nos anos iniciais na rede em que trabalhamos. Os contos selecionados para análise foram: *O mingau doce*, *Os três irmãos*, *Papo-furado*, *A princesa e o sapo*, *A princesa e a ervilha*, *Os três cabritinhos*, *O sufoco do bicho-papão*.

Sendo assim, é com base nesses textos selecionados que, no próximo capítulo, analisaremos as atividades de interpretação com a finalidade de averiguar se os exercícios propostos colaboram ou intrincam com o desenvolvimento de uma leitura reflexiva, dialógica e crítica, pois essas habilidades são primordiais para a inserção e a participação efetiva e autônoma na sociedade atual.

CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE EMERGEM NAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CONTO

Ao considerarmos que a função da escola é desenvolver no aluno a autonomia e os pensamentos crítico e reflexivo com base numa prática dialógica e interativa, entende-se que a instituição precisa valorizar o conhecimento preexistente do aluno e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Para isso, professores buscam auxílio nos livros didáticos, que são, muitas vezes, os únicos recursos pedagógicos que possuem. Assim, o livro didático é um poderoso instrumento utilizado como mediação para ensinar tais conhecimentos, pois ele pode ser considerado um dos meios relacionados ao arquivo físico na aquisição de informações. Neste capítulo, analisaremos como as atividades que envolvem interpretação de textos são apresentadas e se contribuem ou não para a formação do leitor, bem como as concepções de leitura que emergem dessas atividades.

4.1. Uma apresentação dos materiais selecionados

Como já dito anteriormente, selecionamos um LD de Língua Portuguesa destinado ao 2.º ano do Ensino Fundamental I e com a finalidade de analisar se as atividades de interpretação textual que envolvem o gênero conto contribuem para a formação do aluno-leitor, bem como a concepção de leitura que esse material possui.

O livro foi escrito pelas autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. Nas páginas iniciais do LD, encontramos a formação acadêmica e a experiência profissional de cada autora.

De acordo com as informações do LD, Carpaneda é pedagoga formada pela “Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Também é especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto AVM – Faculdade Integrada. Trabalha com assessoria pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília, além de coordenar e preparar material pedagógico e de ministrar cursos e treinamentos para professores de EI e EF.

Bragança também é pedagoga, formada pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, com especialização em Administração Escolar. Assim como Carpaneda, coordena e prepara material pedagógico e ministra cursos e treinamentos para professores de EI e EF, além de trabalhar com a assessoria pedagógica de EI e EF em Brasília.

A obra está ordenada em 9 unidades, sendo que em cada abertura de unidade há imagens que compõem cenas que dão pistas a respeito dos gêneros textuais que serão abordados, são eles: legenda, notícia, fábula, poema, conto, convite, texto de instrução, anúncio publicitário e artigo de divulgação científica. Além das imagens, há perguntas que, segundo as autoras, buscam levantar o conhecimento preexistente do aluno e, dessa forma, realizar conclusões e apresentar problematizações para o aluno ponderar sobre a função social do gênero em questão.

Em cada unidade há as seções *Leitura 1* e *Leitura 2* e, para as pedagogas, a ideia é, no primeiro momento, ler o que está contido em *Leitura 1*. Assim, o professor realiza a leitura do texto proposto e, de forma gradual, a responsabilidade da leitura é demandada aos alunos. O objetivo da *Leitura 2* é a expansão, pois o primeiro texto está associado ao segundo texto. As autoras indicam em cada início de texto o levantamento dos conhecimentos prévios e o incentivo à listagem de conjecturas para fomentar o interesse dos estudantes.

A obra está dividida em duas seções: principais e secundárias. As autoras reforçam que as seções secundárias não significam que possuem menos relevância e explicam que são secundárias porque elas não são contempladas em todas as unidades.

Após a apresentação das autoras, algumas seções que encontraremos no decorrer do LD são descritas. Brevemente, são elas:

- Abertura da unidade – como descrita anteriormente,
- Estudo do texto – de forma global, essa seção atende aos objetivos de trabalhar a compreensão textual e às características do gênero textual.
- Estudo da língua – envolve o estudo quanto ao sistema de escrita alfabética e às convenções ortográficas por meio da mediação do professor e da reflexão do aluno.
- Hora da história – visa ao trabalho com a leitura oral com base em diferentes gêneros textuais por meio do levantamento de hipóteses e da antecipação do tema.

- Reflexão sobre a escrita – o enfoque aqui é incentivar o pensamento do estudante a respeito das regularidades da escrita alfabética e do uso das regras ortográficas, além do desenvolvimento da consciência fonológica.
- Que tal ler; Que tal acessar?; Que tal ler e acessar?; Que tal assistir? – o foco é o aumento de recursos, portanto há dicas de CDs, DVDs, livros *sites* que abordam a mesma temática trabalhada.
- Para se divertir – a proposta nesta parte é apresentar entretenimentos com atividades mais recreativas e divertidas e, apesar desse objetivo, as autoras ressaltam que essa oportunidade é indicada para possibilitar a compreensão do texto trabalhado e determinar uma conversa com o gênero textual, por exemplo.
- Na ponta da língua – a ideia é oportunizar o ensaio de expressão oral em debate, por exemplo.
- Qual é a sua opinião? – a proposta é o aluno desenvolver segurança e argumentar seu ponto de vista.
- Produção – o objetivo desta parte é trabalhar com a produção textual. Para tanto, as pedagogas indicam, primeiramente, que é importante elaborar as etapas de planejamento com base nas ideias dos alunos, para, depois, seguir para a etapa de elaboração do texto.
- Para concluir – apresenta uma variedade de atividades que recuperam os critérios trabalhados na unidade.

Após a apresentação dessas seções, na obra tem o sumário com a divisões das 9 unidades e, em seguida, é iniciada a unidade 1. Ao realizar a leitura da organização e da proposta do LD, percebe-se que há a preocupação, por parte das autoras, que o aluno seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que os conteúdos abordados sejam escolhidos pensando-se nas práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Depois do término da unidade 9, o livro disponibiliza o alfabeto móvel, as orientações para o professor, apresentando a fundamentação teórica da obra, os quadros para cada unidade, que remetem aos conteúdos conceituais (aprender a conhecer), aos conteúdos procedimentais (aprender a fazer) e aos conteúdos atitudinais (aprendendo a ser). Para finalizar, as autoras disponibilizaram as orientações específicas para o livro do 2.º ano, com o encaminhamento indicado para cada página do livro. O gabarito para o professor está acessível no decorrer das atividades.

A obra indica que a fundamentação teórica do livro está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo as autoras, esse documento considera a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e, dessa forma, contribui para a inserção do aluno em atividades humanas que envolvem a prática social da língua. Para elas, essa prática se efetiva por meio de diversos usos de leitura e de produção textual. Elas afirmam que é necessário oferecer aos alunos

a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para as diversas práticas de linguagem – falar, ouvir, ler e escrever – de acordo com as variadas situações propostas. Nos anos iniciais, especialmente nos três primeiros, esse complexo processo deverá garantir que os alunos acessem e experimentem diferentes práticas de letramento, que compreendam e dominem o funcionamento básico do sistema de escrita e possam utilizar esses conhecimentos de forma adequada. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 5)

Conforme as autoras, para a aquisição ou a atuação das práticas letradas, a alfabetização não se faz um processo obrigatório, porque a criança que não sabe ler ou escrever participa da prática letrada na oportunidade que faz de conta que lê ou escreve. Assim, as pedagogas dizem que

é possível e desejável que os alunos não alfabetizados sejam inseridos em práticas de leitura e escrita – e tenham a oportunidade de se tornar proficiente na língua. Segundo elas, é igualmente desejável que eles vivenciem situações didáticas planejadas intencionalmente, para que dominem os princípios e o funcionamento do sistema alfabético. Em outros termos, a ampliação dos processos de letramento pressupõe também o processo de alfabetização. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 5)

As autoras ressaltam, na parte de orientação ao professor, a conexão entre letramento e alfabetização e que

nesta coleção, a alfabetização não é concebida como pré-condição ou pré-requisito para o letramento; ao contrário, desde o início o compromisso com o letramento orienta o trabalho realizado de modo que a seleção textual e as atividades de leitura e produção de texto respeitam o momento inicial de escolarização dos alunos, mas também o desafiam a utilizar diferentes habilidades necessárias para a compreensão do universo letrado e para a participação em diversas situações de comunicação. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 5-6)

Percebe-se que as ideias das autoras é que a alfabetização e o letramento são processos vinculados, ou seja, não se efetivam de forma fragmentada ou isolada.

Entretanto, as pedagogas afirmam que para o estudante possuir as práticas letradas, a efetivação e a cooperação nelas, o indivíduo que é principiante necessita entender o funcionamento da escrita, ou seja, ele precisa se alfabetizar, fazer a relação

entre fonema e grafema. Enfatizam que o aluno precisa discernir a letra de outros símbolos, e esse tipo de conhecimento e/ou atividade as autoras esclarecem que estão disponíveis no volume 1 da coleção.

Elas ressaltam que é importante compreender convenções como o direcionamento da escrita e a categorização gráfica (as diferentes maneiras de grafar a mesma letra) e que “é preciso garantir ainda que, aos poucos, ele domine grafia de todas as letras em suas diferentes possibilidades” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 6). As autoras demonstram também a importância de entender o princípio alfabético, apesar de ser um princípio que não corresponde apenas à relação de “um para um”, pois existem letras de concorrência, ou seja, há várias letras para o mesmo som dependendo da posição na sílaba, por exemplo. Elas enfatizam que o processo é trabalhoso, pois

envolve a apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, bem como os usos e funções sociais da escrita, as práticas de ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental, principalmente nos três primeiros anos, deverão observar a organização do tempo escolar de modo a se trabalhar atividades voltadas para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como destacam os PCN: falar, escutar, ler e escrever. A seleção dos conteúdos precisa ocorrer em função dessas habilidades e dos dois eixos organizadores para o ensino: o uso da língua oral e escrita (usos e formas) e a análise e reflexão sobre a língua. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 7)

As pedagogas se fundamentam em Leite e Moraes para indicar princípios básicos para o entendimento do aluno em relação ao sistema alfabético:

1. que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito [...]; que letras, números e outros símbolos são diferentes;
 2. que as letras têm formatos fixos (isto é, embora P, Q, B e D tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas também que uma mesma letra tem formatos variados (P é também **P**, **P**, p, **P**, **p**, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
 3. quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando com QU em português);
 4. que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ô/, /õ/, /ó/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc.).
- MORAIS, A. G. de; LEITE, T. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. G. de (Orgs.). *Alfabetizar letrando no EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 42.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 7.

Para refletir sobre a pluralidade do sistema alfabético, elas indicam a necessidade de exercícios como:

- 1 – Atividades que buscam familiarização com as letras.
 - 2 – Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis.
 - 3 – Atividades que destacam análise fonológica.
 - 4 – Atividades de composição e decomposição de palavras.
 - 5 – Atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas.
 - 6 – Atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras”, através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para decodificação (leitura).
 - 7 – Atividades de escrita de palavras e textos (que sabem de memória ou ditados pelos professores), utilizando-se os conhecimentos disponíveis sobre o sistema.
 - 8 – Atividades de sistematização das correspondências grafofônicas.
 - 9 – Atividades de reflexão durante produção e leitura de textos.
- LEAL, T. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 12-13.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 7.

As autoras finalizam enfatizando que a alfabetização é um processo assíduo e com base em Rojo (2009) citam que “é a ação de ensinar a ler e a escrever que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a ser tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, *apud* CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 10). Porém, para as autoras do material, o processo de letramento é ininterrupto, pois,

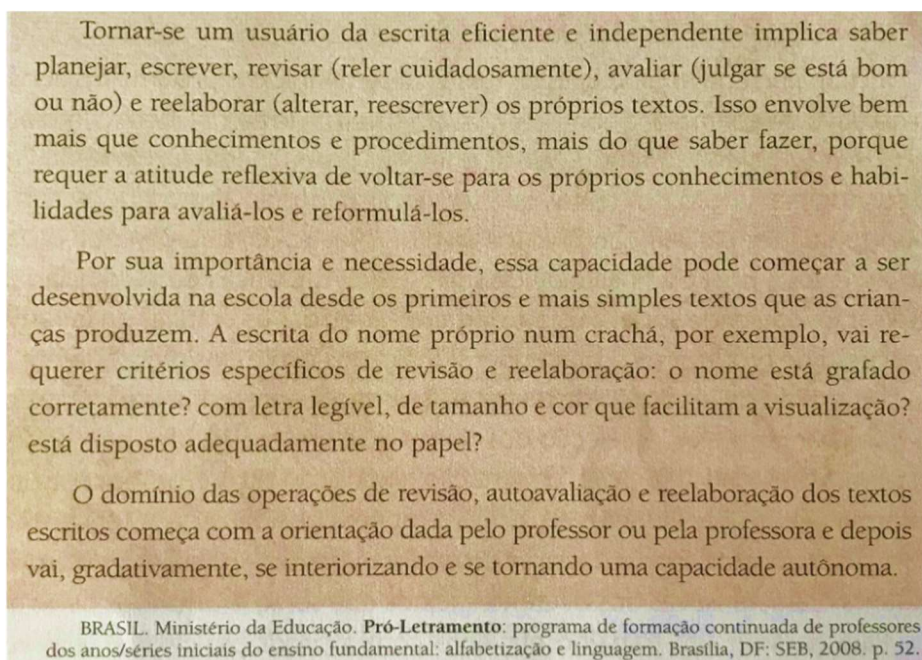
da mesma forma que se inicia quando a criança ainda não está alfabetizada, o letramento continua seu curso de desenvolvimento para além da alfabetização. Constantemente, o sujeito que vive em um mundo letrado como o nosso é solicitado a participar de novas práticas de letramento, ou seja, a usar a linguagem escrita em novas situações, com novos interlocutores e novos objetivos. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 8)

Elas terminam a discussão de alfabetização e letramento retomando que, para o aluno ser um agente ativo nas práticas sociais, é preciso que ele detenha as “habilidades e competências necessárias para ler, escrever, falar e ouvir em situações públicas, as

quais se requer mais do que apenas o uso da linguagem cotidiana, informal, geralmente oral” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 8).

As pedagogas trazem, ainda nessa seção, fundamentações teóricas quanto ao trabalho com produção de texto, leitura e linguagem oral. De forma sintética, abordaremos cada aspecto durante esta pesquisa.

Quanto à produção de texto, é visível que as autoras se respaldam em Bakhtin ao afirmar que “as práticas de escrita são produto das diferentes esferas de atividade social e estão, portanto, atreladas às práticas de letramento, no que vão além do processo de produzir e compreender significados expressos graficamente” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 9). Segundo elas, o papel do professor, nesse trabalho com produção, é de mediador, pois ele deve criar estratégias para o trabalho como planejar, elaborar e revisar a escrita de texto, atendendo, dessa forma, as dificuldades e as competências dos alunos. Elas também ressaltam a necessidade de conhecer as orientações do material didático para que, assim, com base nas sugestões mencionadas, o professor possa avaliar ou modificar atividades para atender a demanda de seus alunos. Nesse sentido, trazem as seguintes considerações:



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 10.

Em relação à leitura, as pedagogas afirmam que ler vai além da codificação e da decodificação e acreditam que esse processo de leitura envolve uma elaboração de sentidos, pois

é fundamental oferecer aos alunos textos autênticos, que circulam em diferentes esferas (literária, jornalística, de divulgação científica, publicitária, cotidiana) e que representam a variedade de gênero textuais própria de uma sociedade letrada como a nossa. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 11)

Carpaneda e Bragança (2014) enfatizam que nos anos iniciais, para os alunos participarem da prática da leitura, é necessário o trabalho de mediação do professor, uma vez que ele poderá ser o leitor para o aluno, e que essa prática deve se efetivar em contextos reais e com propósitos delineados. Para elas, o ensino da leitura também deve envolver o uso de texto e de estratégias variadas, pois o trabalho depende do objetivo da leitura. Nesse sentido, explicam que

alguns textos serão mais adequados quando se pretende encontrar informações específicas; outros exigirão uma leitura integral para que seu sentido geral seja compreendido. Textos há que servem ao entretenimento; outros prestam à ampliação do conhecimento. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 11)

Para as autoras, a concepção de leitura que se remete apenas a uma forma de interpretação e de compreensão está ultrapassada, pois

os sentidos são construídos durante a leitura e não são determinados somente pelo texto em si. As condições de produção em que ele foi elaborado, o diálogo com outros textos e discursos, os recursos estético-estilístico empregados, sua finalidade, o suporte em que circula, dentre outros aspectos, participam da construção dos sentidos e devem ser considerados. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 11)

Porém, elas ressaltam que isso não significa que qualquer compreensão e/ou entendimento é válido em uma interpretação textual. Dessa forma, ao anunciar na obra que a leitura é um processo de elaboração de sentidos, as autoras entendem que a leitura é um processo interativo, sendo assim, a intenção é analisar como esse entendimento do processo de leitura se efetiva nas atividades propostas do LD, pois toda a fundamentação teórica da obra se integra ao suporte teórico que respalda essa pesquisa, em relação à concepção de alfabetização, de língua e de leitura assumida.

Dando continuidade, as autoras salientam a importância de o foco da leitura guiar suas práticas e estratégias e de a escola oferecer diferentes ocasiões de uso da leitura. Por isso, elas afirmam que, “além dos objetivos sugeridos pelo material didático, é necessário que o professor explore e enfatize outras possibilidades, de acordo com as necessidades dos alunos” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 11).

Em relação ao trabalho com a leitura, as autoras reforçam a inevitabilidade de elencar as ideias iniciais do aluno, seu conhecimento prévio, pois acreditam que essa prática

auxilia o leitor a interpretar o que está nas entrelinhas, perceber intenções, a recuperar a estrutura do texto e sua organização. Além disso, aliados ao título do texto e a outras informações sobre o contexto de produção, esses conhecimentos contribuem para a formulação de hipóteses, que auxiliam o leitor a monitorar sua compreensão” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 11)

Outros aspectos que as autoras indicam ser cruciais no processo de leitura são a inferência e a habilidade de fazer relações intertextuais, pois elas afirmam que “a compreensão de um texto supõe um diálogo com ele” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 12). Para elas, uma atividade efetiva e adequada com as práticas de leitura deve favorecer uma construção de um leitor competente e assim as autoras afirmam que:

um leitor competente [que] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente [que] é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o textos e outros textos já lidos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1998. p. 70.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 12.

Em relação à linguagem oral, as autoras colocam a essencialidade de o aluno ser “capaz de participar das diferentes práticas de linguagem oral” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 12) e, por isso, o material didático e a escola devem proporcionar ensinamentos em que os alunos aprendam a respeitar a variedade linguística e notem a “necessidade de planejar o que será dito e escutar atentamente o que será sendo dito” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 13). Assim, as autoras afirmam que a escola não possui a função de ensinar o aluno a falar, mas sim ensinar “outros modos de falar, conforme exigido pelas diferentes situações de comunicação” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 13).

Percebe-se que as autoras se respaldam na fundamentação de Bakhtin ao mencionarem a concepção da prática social da leitura e a questão do uso dos diferentes gêneros textuais, bem como em Kleiman, Morais e Soares, ao abordarem questões referentes à alfabetização e ao letramento. Citam Solé ao mencionarem o uso de diferentes estratégias para a prática de leitura e para os objetivos da leitura. Esses

autores também serviram de fundamentação para esta pesquisa. O objetivo da análise das atividades propostas no material didático é verificar se coadunam os exercícios que envolvem a leitura com as concepções e as fundamentações teóricas mencionadas, pois essa coerência entre teoria e prática realmente contribui para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo.

4.2. Os tipos de questões contempladas no livro analisado: o gênero conto em foco

Conforme explicamos anteriormente, analisaremos, nesta seção, as atividades de um único gênero textual que aparece no livro didático selecionado: o conto. A escolha se deu porque é um gênero bastante comum trabalhado nos anos iniciais, em especial no 2.º ano. Nesta seção, visamos apresentar as análises referentes aos tipos de questões que são mostradas em torno desse gênero textual.

Na unidade 1, a obra trabalha os seguintes gêneros textuais: legenda, notícia e fábula; e a unidade 2 aborda os gêneros: poema, parlenda e cantiga. O trabalho com o gênero textual conto inicia-se na unidade 3, e a abertura dessa unidade é uma cena com castelo, príncipe, rei, rainha, princesa, dragão, entre outras figuras, ou seja, elementos que caracterizam o conto de fadas e que encantam e estimulam a imaginação a fim de criar entusiasmo e envolvimento pela leitura – uma das maneiras de despertar o interesse do leitor. Além disso, oferece a possibilidade de o aluno realizar uma analogia e uma reflexão por intermédio da própria realidade, com o intuito de buscar possíveis soluções para problemas inerentes ao cotidiano e enriquecendo experiências peculiares, pois, conforme afirma Freire (2003),

este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais [...] do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2003, p. 41)

Para ilustra mais, vamos apresentar a parte da abertura da unidade 3.

FIGURA 1: abertura da unidade 3



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 66-67.

Nota-se que na abertura há perguntas com a intenção de levantar conhecimentos prévios do aluno, um aspecto muito importante que é ressaltado pelas autoras na fundamentação teórica da obra. Freire (2003) reforça essa estratégia ao afirmar que a

“linguagem e [a] realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2003, p. 13).

Nas orientações específicas do livro, há indicações para que o professor pergunte aos alunos quais são os contos preferidos deles e que justifiquem a escolha, bem como que solicite o registro em um cartaz dos contos mencionados pelos alunos para uma futura consulta e que situe o aluno sobre quem foram os irmãos Grimm.

Em relação à unidade 3, encontramos o conto intitulado *O mingau doce*, o qual está assegurado nas seções *Leitura* e *Estudo do texto*.

FIGURA 2: Conto – *O mingau doce*

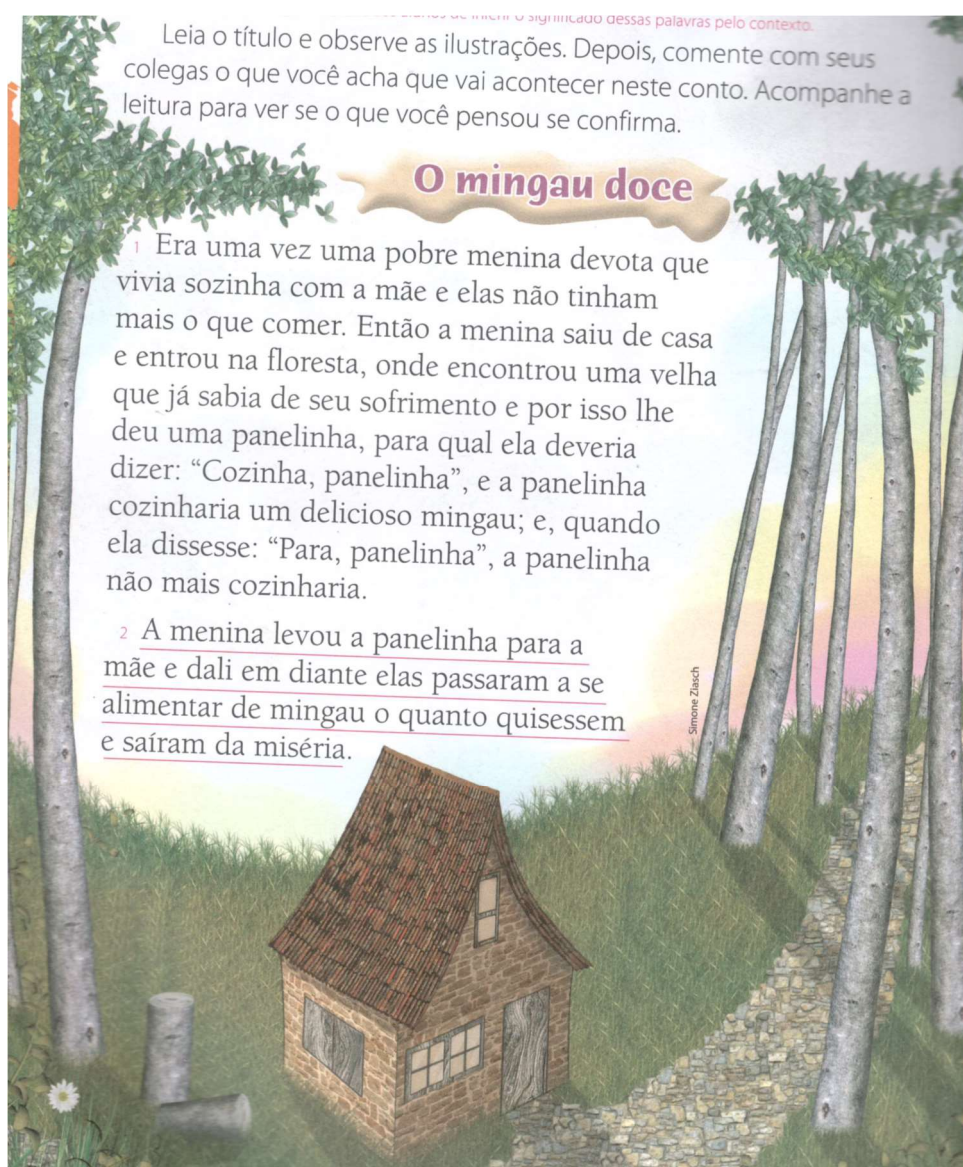


FIGURA 3: Conto – *O mingau doce*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 69-70.

A orientação das autoras, antes de iniciar a leitura do conto, é que o professor realize a leitura em voz alta da história sem paradas, para o aluno realizar inferências das palavras que não conhecem por meio do contexto. É uma estratégia de leitura indicada por Solé (2012) para não perder o ritmo da leitura. De acordo com Solé (2012), procurar o significado da palavra em dicionário deve ser o último recurso. Kleiman (1998) também coaduna com essa ideia ao afirmar que

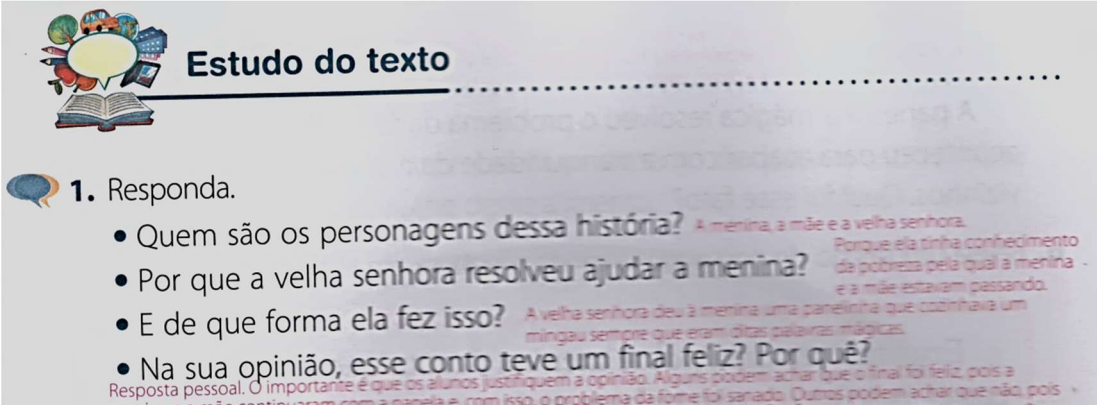
cada vez que encontramos a mesma palavra num novo contexto, rodeada por outras palavras, esse contexto nos ajuda a defini-la um pouco melhor. A leitura é um dos melhores meios para ir aprendendo aos poucos novas palavras que vão ficando a cada novo encontro mais claras. Muitas vezes o significado da palavra não é necessário para entender o texto: apenas o significado aproximado, o que ela representa, é suficiente para a leitura. (KLEIMAN, 1998, p. 73)

Em seguida, a orientação é, por meio do título e das ilustrações, que o aluno antecipe o tema para depois refutar ou não sua ideia inicial. Também é uma tática indicada por Solé (2012) por colaborar com a compreensão do texto, pois sem esse acordo não haverá compreensão, uma vez que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1999, p. 13)

Após a leitura do conto, são apresentadas algumas questões.

FIGURA 4: Conto – *O mingau doce*



Estudo do texto

1. Responda.

- Quem são os personagens dessa história? A menina, a mãe e a velha senhora.
- Por que a velha senhora resolveu ajudar a menina? Porque ela tinha conhecimento da pobreza pela qual a menina e a mãe estavam passando.
- E de que forma ela fez isso? A velha senhora deu à menina uma panelinha que cozinhava um mingau sempre que eram ditas palavras mágicas.
- Na sua opinião, esse conto teve um final feliz? Por quê?

Resposta pessoal. O importante é que os alunos justifiquem a opinião. Alguns podem achar que o final foi feliz, pois a menina e a mãe continuaram com a panela e, com isso, o problema da fome foi sanado. Outros podem achar que não, pois...

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 71.

Podemos perceber que as quatro questões iniciais (exercício 1), que são indicadas para serem feitas oralmente, envolvem as ideias gerais do texto e, de certa forma, abrangem o entendimento da história. Porém, a primeira pergunta envolve apenas a decodificação, pois solicita ao aluno que responda apenas quem são as personagens (questão objetiva); a segunda e a terceira questão abrangem fatos explícitos no texto, não proporcionando ao aluno a oportunidade de inferir, de utilizar estratégias de leitura e de interagir com o texto, que são recursos relevantes, pois acreditamos que “somos sempre coautores dos textos dos quais resultam nossas compreensões” (MARCUSCHI, 2008, p. 269). Podemos considerar que são questões em que as respostas ou as informações estão literalmente expressas e que apenas com o apoio da leitura do professor e com a memória do aluno são facilmente respondidas.

Esse entendimento diverge com a concepção de linguagem bakhtiniana, pois o papel do indivíduo fica delimitado a uma mera passividade. Entretanto, acreditamos que o indivíduo deve agir e atuar com o seu interlocutor. Portanto, o indivíduo que realiza a leitura deve efetivar uma relação dialógica, pois “o sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que têm como referência o todo da interação verbal” (BENEVIDES, 2008, p. 100). A quarta questão, conforme Marcuschi (2008), é uma questão subjetiva porque a resposta fica limitada à opinião do aluno e envolve o texto de maneira rasa. Porém, as autoras do material deixam claro, na fundamentação da obra, que nas atividades que envolvem interpretação não é qualquer resposta que deve ser aceita. Nesse caso, acreditamos que cabe ao professor conduzir de forma adequada a atividade, pois se ele se contentar com uma resposta simples ou uma argumentação frágil, como “sim, porque a menina comeu”, a questão fica realmente desqualificada. No entanto, se o professor estimular a respostas mais elaboradas, como “não, porque a solução de alimentar as pessoas acabou gerando um grande problema”, ele estará contribuindo para o desenvolvimento da prática oral e o da argumentação.

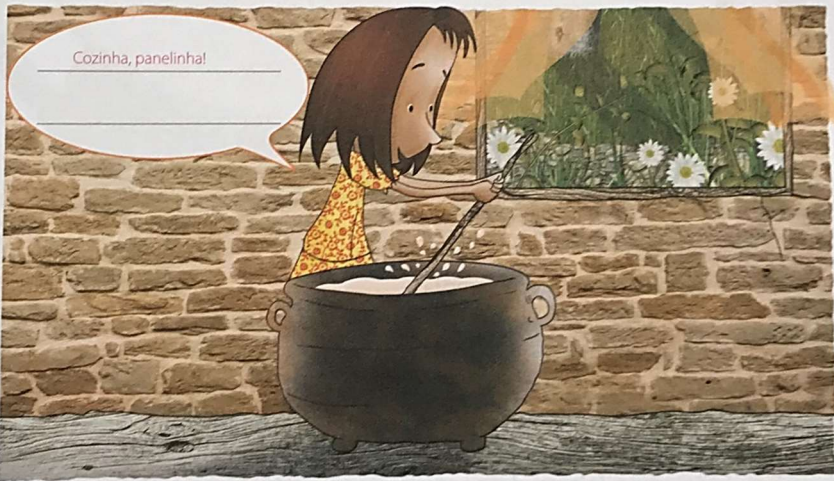
Acreditamos que o LD pode apresentar questões de decodificação e subjetivas (de opinião), pois esse tipo de leitura, como a de decodificação, está presente em práticas sociais. Exemplo disso é quando um sujeito necessita pegar um ônibus e precisa decodificar para qual lugar esse ônibus irá. Porém, dada a diversidade de práticas sociais que o indivíduo participa, o que não pode e não se deve fazer é limitar a aprendizagem a esse tipo de questão ou priorizá-la.

Após essas questões apresentadas, o livro mostra outras questões para serem realizadas.

FIGURA 5: Conto – *O mingau doce*

menina e a mãe continuaram com a panela e, com isso, o problema da fome foi sanado. Outros podem achar que não, pois a rua ficou repleta de mingau e todos que quisessem entrar na cidade teriam de abrir caminho tomando mingau.

2. Escreva no balão o que era preciso dizer para a panelinha começar a cozinhar.



3. Marque.
Na sua opinião, a velha senhora que a menina encontrou era:

☐ uma fada ☐ uma bruxa ☐ a avó da menina

4. Qual foi o problema inicial que gerou esse conto? Sublinhe.

- ★ A velha senhora ter dado uma panela à menina.
- ★ Mãe e filha estarem passando fome.
- ★ A mãe da menina conseguir fazer a panelinha parar de cozinhar.

Discuta a questão e estimule os alunos a justificarem as respostas. Muitas crianças podem fazer referência à panela mágica como coisa de bruxa uma vez que nos contos maravilhosos as bruxas costumam ser más. Neste caso, o importante é que percebam que se trata de um ser do bem, pois ajudou a menina.

USO EXCLUSIVO DO PROFESSOR
VENDA PROIBIDA

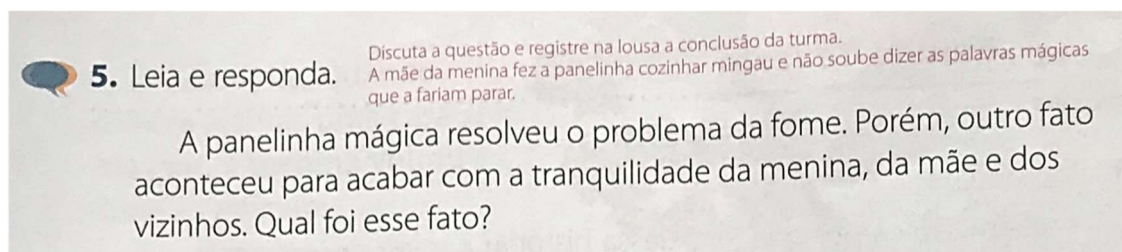
Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 71.

O registro da resposta da questão 2 envolve a cópia das palavras *cozinha* e *panelinha*, e o próprio enunciado dá pistas para localizar a resposta no texto. Dessa forma, entendemos que a estrutura do enunciado também pode comprometer a dinamicidade e a dialogicidade com o texto. Na questão 3, apesar de parecer que não há indicação no enunciado para justificar a resposta, há orientação na obra para o professor solicitar aos alunos que expliquem porque escolheram uma das alternativas dadas: uma fada, uma bruxa ou a avó da menina. Em relação à questão 4, a resposta encontra-se facilmente no primeiro parágrafo do texto. Nota-se que a palavra *inicial* no enunciado fornece a indicação para pensar no primeiro problema. Se suprimíssemos a palavra *inicial*, o aluno poderia pensar em todos os problemas que há no conto e depois restringir, para poder responder à questão, naquele que gerou o problema. Além disso, se a questão fosse aberta, poderia gerar mais diversidade de resposta, tais como: “O

sofrimento de uma mãe e de uma filha”; “A pobreza de uma família”; “A falta de comida na casa da família”; “O fato de uma mãe e de uma filha estarem com fome” etc.

Nessa questão, não há espaço para a resposta, e sim para uma discussão.

FIGURA 6: Conto – O mingau doce



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 72.

Apesar de promover a interatividade, a dialogicidade, a resposta coletiva registrada no quadro – estratégia de resposta indicada na orientação para o professor – pode, para alguns alunos, se tornar um mero exercício de cópia. De acordo com Marcuschi (2008, p. 267), exercícios de cópia são uma maneira limitada e reduzida “de ver o funcionamento da língua e do texto”. Ou seja, a atitude do professor frente às atividades propostas é crucial, pois por mais que a questão ou o professor promova um espaço para a interação, a reflexão ou o diálogo, se no final das contas o professor registrar no quadro a resposta “correta” e pedir que os alunos copiem, apaga-se o dialogismo.

Diante disso, percebemos o quão importante é o papel do educador, pois cabe a ele ensinar as estratégias de leitura que contribuem para o desenvolvimento da compreensão (SOLÉ, 2012; KLEIMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008) para que assim, durante o ensino da leitura, o aluno consiga atribuir significado ao texto. Para isso, é preciso, portanto, que o professor utilize um método que coloque o estudante em dialogia com o texto e com os colegas, para que haja a discussão das múltiplas interpretações que o texto possibilita compreender.

Conforme Marcuschi (2008), encontramos muito em livro didático atividades em que o texto é apenas um pretexto para trabalhar algum conteúdo da gramática normativa, situação das questões 6 a 8.

FIGURA 7: Conto – *O mingau doce*

6. Releia um trecho do conto, observando a palavra em destaque.

Era uma vez uma pobre menina devota que vivia sozinha com a mãe e **elas** não tinham mais o que comer.

- Discuta a questão abaixo com seus colegas. Depois ajude a escrever a conclusão da turma.
A quem se refere a palavra em destaque?

A palavra **elas** se refere à mãe e à menina.

7. O professor vai reler esse trecho do conto substituindo a palavra em destaque pelas palavras a que ela se refere.

- Agora marque as alternativas adequadas.
A palavra destacada em laranja:

☒ evitou a repetição desnecessária de palavras.

☐ tornou a leitura do conto mais cansativa.

☒ deixou a leitura do conto mais agradável.

8. Releia mais um trecho do conto.

Um dia, a menina saiu de casa e a mãe disse à panela: “Cozinha, panelinha!”, e aí a panela começou a cozinhar e ela se fartou de mingau.

- Nesse trecho, aparece uma expressão que marca a passagem de tempo na história. Qual é essa expressão? Sublinhe.

*É importante que releia o trecho em voz alta substituindo o pronome em destaque pelas palavras **menina** e **mãe**. Isso levará os alunos a perceberem a importância da substituição de palavras para evitar a repetição desnecessária. Nesse momento, não é preciso nomear **elas** como pronome.*

**USO EXCLUSIVO DO PROFESSOR
VERBA PROIBIDA**

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 72.

Segundo Kleiman (1998, p. 17), “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”. Geraldi (2006, p. 45) também afirma que “a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios [...]”. Para este autor, ter o domínio da habilidade de utilização da língua em oportunidades concretas de interação, ou seja, saber a língua, é diferente de “analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a

língua, se apresentam características estruturais e de uso” (GERALDI, 2006, p. 45). De acordo com Geraldi (2006), é necessário, entre esses dois estilos de atividades, escolher pela hegemonia de um em relação ao outro. Para ele, “tradicionalmente prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc.” (GERALDI, 2006, p. 46). Ainda de acordo com este autor, o que realmente se aprende na escola é “exemplificar descrições previamente feitas pela gramática” (GERALDI, 2006, p. 46).

As atividades 6 e 7 tratam da coesão nominal. No entanto, percebe-se que as autoras não buscam levar os alunos a dominarem o conceito e decorar nomenclaturas. Ao contrário, ao tratar desse tópico gramatical, visam levar os alunos a compreenderem sua importância no texto. O texto não é, nesse caso, um pretexto para o ensino da gramática. A gramática é enfocada como necessária e significativa para a escrita.

Essa forma de exercício pode ser uma consequência do fato de que o LD, ou seja, o ensino da língua materna, tem o objetivo de esquivar-se do ensino centrado na gramática, no qual o foco é o ensino de inúmeras regras, o que acaba desvalorizando a linguagem e o uso da língua. O ensino da gramática de forma isolada pode se tornar um ensino fora do contexto, o que acarreta um ensino sem sentido e sem significado para o aluno.

Analisaremos agora a figura 8.

FIGURA 8: Conto – *O mingau doce*

1. Volte ao texto **O mingau doce** e pinte os espaços que marcam o início dos parágrafos.

2. Agora, responda.

a. Quantos parágrafos tem o trecho do texto que você leu?

O texto tem 7 parágrafos.

b. Que tipo de letra inicia cada parágrafo do texto que você leu?

Cada parágrafo inicia com letra maiúscula.

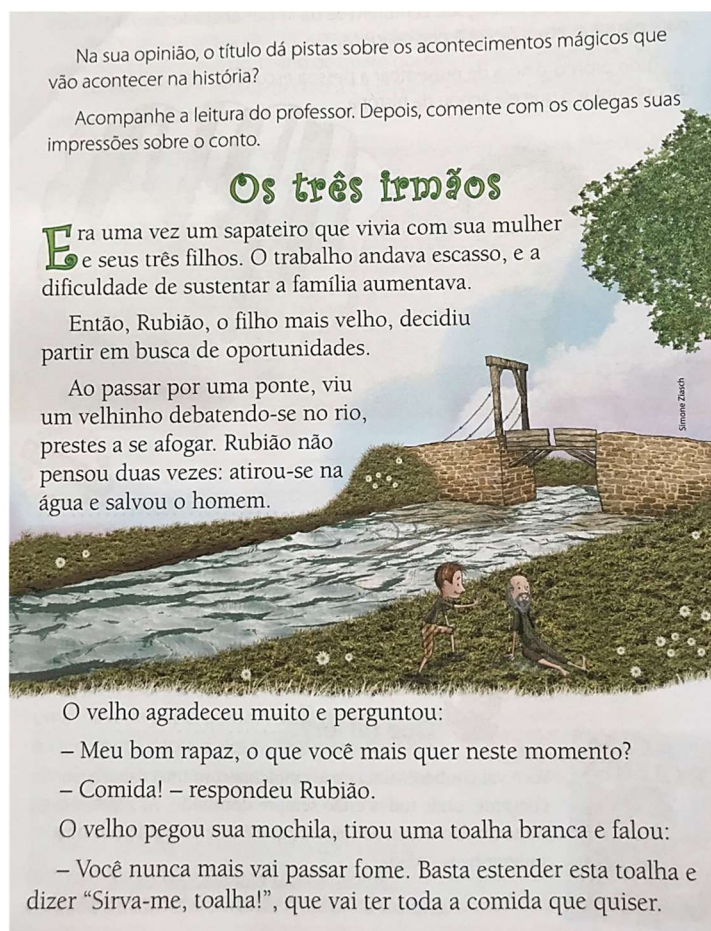
Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 77.

Marcuschi (2008) explicita que perguntas como “Quantos parágrafos tem o texto?” ou enunciado com a indicação “Numere os parágrafos de texto” são atividades

que possuem finalidade dentro de outro contexto, pois é importante o aluno entender o que são parágrafos, porém é fundamental compreender que, nesse momento, apesar de usar um texto como pretexto, o enfoque não é a interpretação textual, pois esse tipo de exercício está na seção *Estudo da língua*. Para o autor, é importante ficar claro que “não se trata de questões de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 268) e que se houver esse entendimento, mostra a “má noção do que seja compreender um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 268).

Ainda na unidade 3, encontramos o conto *Os três irmãos* disponibilizado nas seções *Leitura* e *Estudo do texto*. Para iniciar a atividade, o material novamente traz atividades que visam ao trabalho com a antecipação do tema que será abordado ao questionar se o título da história dá dicas dos possíveis acontecimentos que se efetivarão na narrativa. Em seguida, solicita ao professor o início da leitura e, depois, a discussão com a turma da história.

FIGURA 9: Conto – *Os três irmãos*



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 88.

FIGURA 10: Conto – *Os três irmãos*

Rubião agradeceu e se despediu.

Quando não pôde aguentar mais a fome, o moço resolveu testar a toalha, dizendo as palavras mágicas:

– **Sirva-me, toalha!**

Você não vai acreditar! Sobre a toalha surgiram as comidas mais deliciosas que você pode imaginar. Rubião decidiu voltar para casa e mostrar a novidade.

No caminho, parou em uma hospedaria. Disse ao hospedeiro:

– Quero só o quarto. Do jantar, eu mesmo cuido!

O hospedeiro achou aquilo tão estranho que, assim que Rubião entrou no quarto, pôs-se a espiar pela fechadura. Ao comando de Rubião, viu aparecer um banquete. Maravilhado, teve certeza de que aquela toalha lhe seria muito útil. Esperou o moço dormir e trocou o objeto mágico por outra toalha branca.

No dia seguinte, Rubião partiu sem perceber a troca.

Ao chegar em casa, reuniu a família e contou tudo o que lhe acontecera. Estendeu a toalha e disse:

– **Sirva-me, toalha!**

Mas nada aconteceu. Os pais e os irmãos pensaram que Rubião havia perdido o juízo.

No outro dia, Tomás, o filho do meio, resolveu seguir viagem.

Ao passar pela mesma ponte que o irmão mais velho, encontrou o mesmo velhinho, tentando catar frutas em uma árvore.

Tomás não pensou duas vezes: foi logo ajudar o homem.

O velho agradeceu muito e perguntou:

– Meu bom rapaz, o que você mais quer neste momento?

– Moedas de ouro!

O velho estendeu o arreio do seu burrinho para o moço e falou:

– Você nunca mais vai passar necessidade. Basta dizer “Espirra, burro!”, que vai ter todas moedas de ouro que quiser.

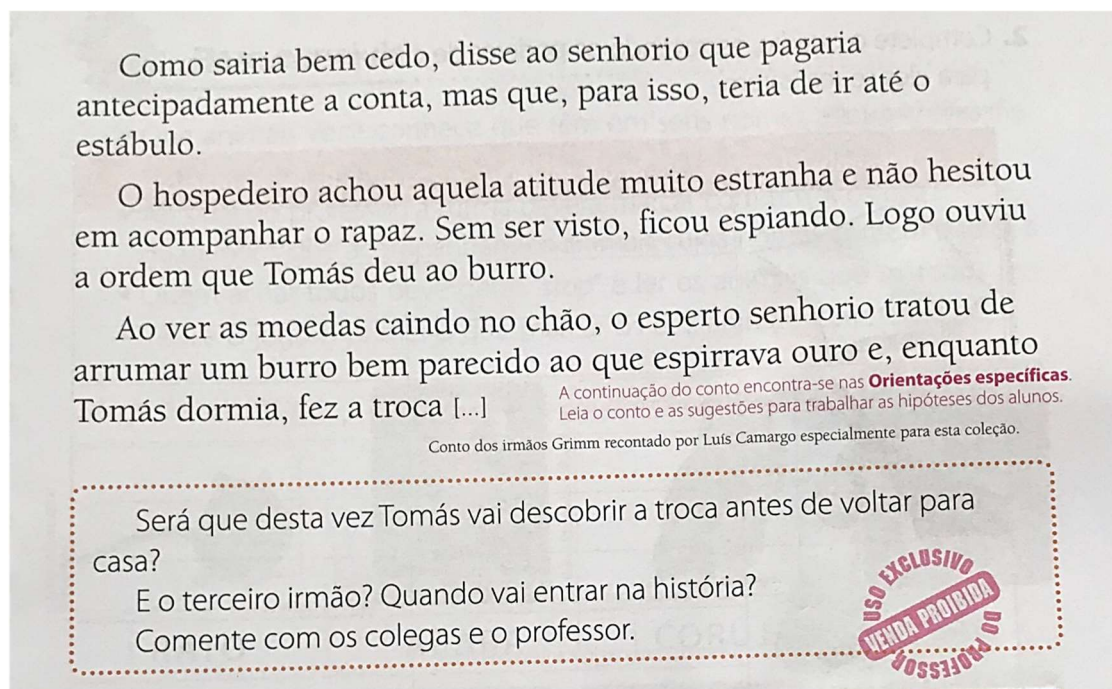
Tomás agradeceu e saiu puxando o animal.

Quando não aguentou mais de curiosidade, ordenou:

– **Espirra, burro!**

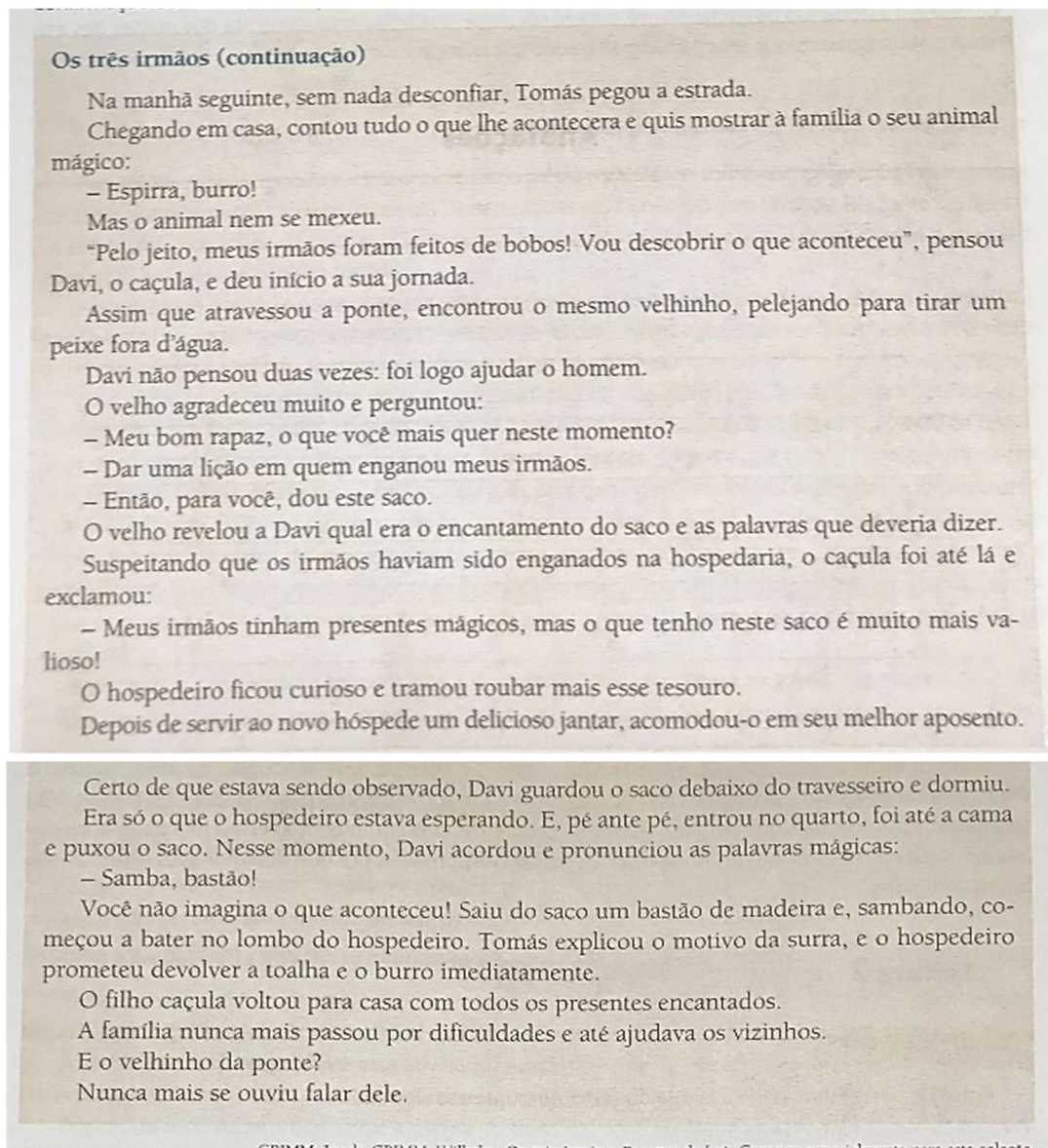
Você não imagina o que ele viu! De olhos arregalados, Tomás viu jorrar moedas de ouro pelas narinas do burro. Não cabendo em si de felicidade, deu meia-volta e se pôs a caminho de casa.

Andou até o sol se pôr e, para passar a noite, se acomodou na mesma hospedaria em que estivera seu irmão.

FIGURA 11: Conto – *Os três irmãos*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 91.

Nota-se que o texto não finaliza e há o encaminhamento para o professor de que o texto continua nas “orientações específicas”. Lá há perguntas a serem feitas antes de continuar a leitura. Consideramos essa “pausa” como uma estratégia válida para desencadear a curiosidade e o interesse em continuar a leitura da história, desenvolvendo o gosto e o prazer pela leitura. Além disso, esses são requisitos essenciais para formar bons leitores. Após esse trabalho, o livro apresenta a continuação do conto *Os três irmãos*.

FIGURA 12: Conto – *Os três irmãos*

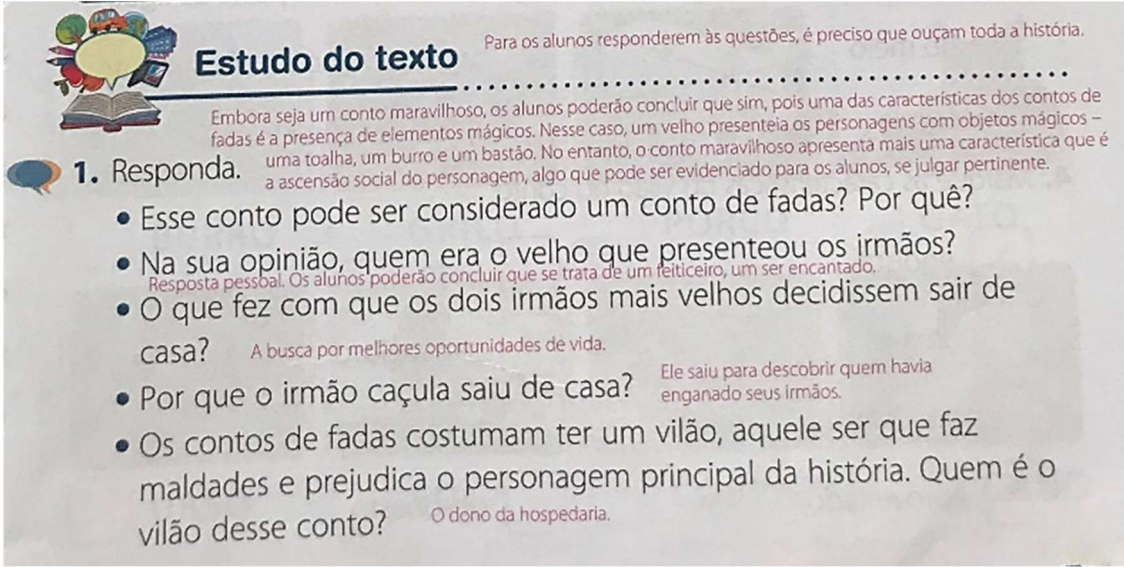
Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 65-66.

Após a leitura, o livro sugere ao professor que garanta a participação dos alunos no decorrer do debate e que ao término oportunize momentos para saber se as hipóteses iniciais foram confirmadas ou refutadas.

Em seguida, ao analisar as questões propostas para leitura e interpretação, retomamos para que haja compreensão, pois é importante que as atividades estejam além da materialidade linguística e também que o leitor utilize os conhecimentos preexistentes vinculando-os aos elementos do texto, uma vez que a falta de conhecimento de mundo pode prejudicar o processo de compreensão. Para responder à

primeira pergunta do exercício número 1, há a necessidade de ideias prévias, e essas ideias já foram exploradas e abordadas no início da unidade 3, “Era uma vez...”, conforme explicitado anteriormente. Logo, espera-se que o aluno tenha condições e argumentações para esclarecer sua resposta.

FIGURA 13: Conto – *Os três irmãos*



Estudo do texto Para os alunos responderem às questões, é preciso que ouçam toda a história.

Embora seja um conto maravilhoso, os alunos poderão concluir que sim, pois uma das características dos contos de fadas é a presença de elementos mágicos. Nesse caso, um velho presenteia os personagens com objetos mágicos – uma toalha, um burro e um bastão. No entanto, o conto maravilhoso apresenta mais uma característica que é a ascensão social do personagem, algo que pode ser evidenciado para os alunos, se julgar pertinente.

1. Responda.

- Esse conto pode ser considerado um conto de fadas? Por quê?
- Na sua opinião, quem era o velho que presenteou os irmãos?
Resposta pessoal. Os alunos poderão concluir que se trata de um feiticeiro, um ser encantado.
- O que fez com que os dois irmãos mais velhos decidissem sair de casa?
A busca por melhores oportunidades de vida.
- Por que o irmão caçula saiu de casa?
Ele saiu para descobrir quem havia enganado seus irmãos.
- Os contos de fadas costumam ter um vilão, aquele ser que faz maldades e prejudica o personagem principal da história. Quem é o vilão desse conto?
O dono da hospedaria.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 91.

Excetuando a última questão, as demais perguntas exigem inferências do leitor, isto é, para responder às questões, o aluno precisa da leitura e do entendimento do texto. Segundo Marcuschi (2008), as questões de inferências são pouco exploradas pelos materiais didáticos. De acordo com esse mesmo autor, seriam atividades que apresentam enunciados que necessitam de diversas informações para serem refutados ou não. Nesse tipo de questão, a resposta não está explícita, ou seja, para justificar ou responder à questão, é preciso que o estudante reflita acerca do que foi dito. Desses estilos de atividades, que envolvem inferência, o aluno é convidado a explorar o texto por meio da constituição linguístico-discursiva para conceder novos significados, novos sentidos.

Quanto às questões 2 a 4, percebemos outro apontamento levantado por Marcuschi (2008) que é comum encontrarmos nos livros didáticos: as atividades que ficam restritas à identificação de informações superficiais, ou seja, para o autor, são atividades que não envolvem a compreensão. Algumas questões no respectivo material nos fazem refletir:

FIGURA 14: Conto – Os três irmãos

2. Complete o quadro, escrevendo os poderes de cada presente e as palavras para eles se realizarem.

Sugestões de resposta:

Presente	Poder mágico	Palavras mágicas
	Fazer surgir maravilhosas refeições	Sirva-me, toalha!
	Expelir moedas de ouro pelas narinas.	Espirra, burro!
	Bater em pessoas mal-intencionadas / Defender pessoas inocentes do perigo / Defender o dono de perigos	Samba, bastão!

3. Ligue o personagem à ação que praticou para merecer a recompensa do velho.

filho mais velho — ajudou a tirar o peixe da água
 filho do meio — salvou o velho do afogamento
 filho caçula — ajudou a colher frutas

4. Marque as características do vilão do conto.

☒ egoísta ☐ justo
☐ amável ☒ ganancioso
☐ honesto ☐ teimoso
☒ aproveitador ☒ desonesto

USO EXCLUSIVO
 VENDA PROIBIDA
 DO PROFESSOR

Questões que centram-se na decodificação, de acordo com Kleiman (1998, p. 20), possibilitam “a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência”. Segundo Marcuschi (2008), ainda perdura atividades de interpretação e de compreensão que se delimitam a perguntas e respostas e que são mínimos exercícios de reflexão. Ainda conforme este autor (2008), “em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Por quê? Ou então contêm ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva... partes do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Esse modelo de atividade apenas solicita que o aluno “responda as perguntas sobre informação que está expressa no texto” (KLEIMAN, 1998, p. 20). Nota-se que a estrutura da atividade ressalta um processo de compreensão passiva, não oportunizando ao indivíduo uma atitude ativa – que não possibilita o trabalho com o uso efetivo e real da língua. Portanto, nesses tipos de exercícios não existe uma perspectiva dialógica, ou seja, não há um vínculo entre os conhecimentos linguísticos e discursivos de interação autor-texto-leitor.

No entanto, conforme já apontamos, o problema consiste se o material apresentar unicamente questões como essa. Seria interessante se os livros didáticos possibilitassem mais questões de inferência, se as atividades convidassem os interlocutores ao diálogo e à interação. Como muitas pesquisas já discutiram e criticaram as questões que determinam a passividade (KLEIMAN, 1998; MARCUSCHI, 2008, entre outros autores), torna-se fundamental que o professor faça intervenções para possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e, conseqüentemente, formação do aluno-leitor.

No entanto, como autora de livros, vejo a importância de o material didático trazer questões de diferentes tipos, pois, nas práticas sociais de leitura e escrita, os sujeitos se deparam muitas vezes com situações que exigem o reconhecimento de determinado gênero textual, a localização de informações, a reflexão sobre o que se lê ou se compreende, a inferência do que está nas entrelinhas e a necessidade de opinar, de argumentar sobre o que se ouve ou o que se lê. O livro didático analisado parece apresentar essa diversidade de questões tão necessárias para o letramento do estudante.

Na unidade 6 do material analisado, encontramos um trecho do conto *Papo-furado*. Ele integra a parte da seção *Estudo da língua*.

FIGURA 15: Conto – *Papo-furado*

Estudo da língua

1. A partir dos seis anos de idade, em geral, começa a troca dos dentes. Ficar com “janelinha” é tão normal quanto dar um sorriso quando se está feliz.

- Quantos dentes de leite você já perdeu?
- Você ficou com vergonha da “janelinha”? Por quê? *Respostas pessoais.*

2. Você vai ler um trecho de um conto chamado **Papo-furado**. Na sua opinião, o que é um papo-furado?

Diga aos alunos que os primeiros dentes caem para dar lugar a outros mais fortes que vão ficar com a gente a vida toda. Deixe claro que, se esses dentes não nascerem certinhos, há profissionais especializados que podem ajudar a corrigi-los – os dentistas. Enfatize que é fundamental os alunos cuidarem bem dos dentes.

É fundamental que você prepare sua leitura de modo a passar toda a emoção desse trecho do conto. Ao final, estimule os alunos a comentar suas impressões sobre o trecho lido. Compartilhe também suas impressões com eles.

Papo-furado

O dente da Ana estava mole – nheco, nheco – pra lá e pra cá. Mas como era um dente muito teimoso, não tinha jeito de cair. Nem amarrando linha, prendendo na porta e batendo com toda a força – BUM – o danado se arrancava! Nem assim!

O dente caiu quando ele bem quis, logo no primeiro dia de aula, quando Aninha comia uma bala puxa. Puxa vida! E era justo o dente da frente!

Daí todo mundo entrou na classe e a Professora chamou assim:

– Ana! Quem é a Ana?

Só quando viu a turma inteira de olhão pregado nela, Aninha espichou a mão e fez:

– UUMMM – de boca fechada para ninguém ver a banguela.

[...]

Stella Carr. *As confusões de Aninha*. São Paulo: Moderna, 1985. p. 27. (Coleção Girassol).

BALA PUXA – BALA DE CONSISTÊNCIA GRUDENTA, ELÁSTICA.



Vicente Mendonça

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 156.

Percebe-se que, para iniciar o trabalho com o texto, as autoras propõem uma discussão por meio de contextos reais da vida humana – a troca de dentes. Antes de iniciar a leitura, os alunos são convidados a levantar conjecturas com base na leitura do título do texto. Nas orientações específicas, há a sugestão de ampliar o assunto sobre os cuidados com a higiene bucal por intermédio da indicação de leitura de um *site*. Após, apresentam-se as seguintes questões:

FIGURA 16: Conto – *Papo-furado*

3. Responda

- Na sua opinião, por que o texto se chama **Papo-furado**? Resposta pessoal. Aceite as respostas dos alunos desde que coerentes.
- Por que Ana não queria que ninguém visse que ela havia perdido o dente? Porque ela ficou com vergonha.

4. Releia o trecho do conto **Papo-furado e pinte os sinais que estão entre as palavras e no final das frases. Use lápis de cor.** Os alunos deverão pintar os seguintes sinais de pontuação: ponto de interrogação (?), vírgula (,), ponto final (.), dois-pontos (:), travessão (–), ponto de exclamação (!). Nesta unidade, serão vistos apenas o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

5. Compare a sua marcação com a do colega ao lado. Será que vocês marcaram os mesmos sinais? Neste momento, o objetivo não deve ser avaliar se as respostas estão certas ou erradas, mas sim verificar o conhecimento que os alunos têm dos nomes dos sinais de pontuação.

- Como são chamados os sinais que você pintou?
- Na sua opinião, para que servem esses sinais? Resposta pessoal. Deixe que os alunos respondam livremente a essa questão. Ela é fundamental para você poder observar que ideia eles têm a respeito da pontuação.

Na fala, o tom da voz, as pausas e as expressões do rosto revelam o que queremos dizer.

Na escrita, usamos os sinais de pontuação.

USO EXCLUSIVO DO PROFESSOR VENDA PROIBIDA

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 157.

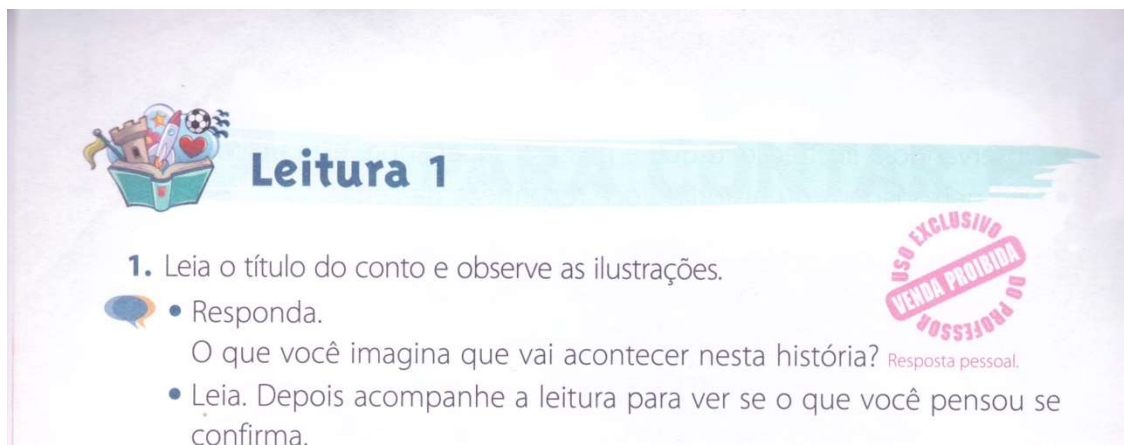
A atividade número 3 oferece duas questões que envolvem a interpretação, e as demais abrangem outros conteúdos de Língua Portuguesa. A primeira denomina-se “vale tudo” (MARCUSCHI, 2008) por solicitar a opinião do aluno. No entanto, há indicação para o professor que, para aceitar a resposta do aluno, esta deve ser coerente, ou seja, o professor não deve aceitar qualquer resposta. De acordo com Marcuschi (2008, p. 242), “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresa [...]. Se fosse assim, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual”. E novamente nos deparamos com a essencialidade do papel do professor para que a questão não se torne uma mera atividade que pouco contribua para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Já a segunda pergunta, para além da resposta dada pelo livro, permite “múltiplas interpretações e respostas”. Poderíamos citar, dentre elas: “Para não vê-la banguela”; “Porque ela perdeu o dente da frente”; “Porque ela estava se sentindo constrangida sem o dente da frente”. Dessa maneira, o objetivo não se restringe a uma mera localização de informação no texto. Nesse cenário, entende-se que “ler, portanto não significa apenas

‘decodificar’ ou ‘localizar informações em um determinado texto’; ler é uma forma ativa de diálogo” (AZEVEDO; MORETTO, 2016, p. 231).

Na unidade seguinte, a 7, o único gênero textual abordado é o conto. O material explora duas histórias para trabalhar com a interpretação textual. São elas: *A princesa e o sapo* e *A princesa e a ervilha*.

Em relação ao conto *A princesa e o sapo*, novamente o encaminhamento da atividade é levantar conjecturas com base na leitura de imagens e do título e, em seguida, é solicitado que o aluno acompanhe a leitura. Nas orientações específicas, é indicado ao professor que, além do levantamento de hipótese, realize a leitura de forma que estimule a curiosidade do aluno no decorrer da história. E mais uma vez ressalta-se a importância de um professor-leitor, que goste de ler. Infelizmente, de acordo com Kleiman (1998, p. 15), “é grande o número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Nesse contexto, uma leitura em voz alta, com entonação e apreciação, fará toda a diferença para o aluno.

FIGURA 17: Conto – *A princesa e o sapo*



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 200.

FIGURA 18: Conto – *A princesa e o sapo*

Havia um rei, cuja única filha possuía uma beleza radiante como o sol. Por ser muito jovem e mimada, a princesinha tornou-se uma jovem cheia de caprichos.

No dia do seu aniversário, o pai presenteou-a com um maravilhoso pingente de ouro, em forma de coração.

E a princesinha, encantada com o presente, pendurou-o numa corrente e nunca mais se separou de seu dourado coraçõzinho.

Perto do palácio real, havia uma grande floresta onde a princesa costumava passear todas as tardes.

Às vezes, passava longas horas lendo contos de fadas, sentada à beira de um riacho que corria ali.

Um dia, porém, tendo esquecido de levar seu livro de leitura, a jovem pôs-se a jogar pedrinhas e folhas secas nas águas do rio.

Esteve brincando assim distraída durante longo tempo. Quando cansou, pegou seu pingente de ouro do pescoço e ficou a admirá-lo, segurando-o entre as mãozinhas delicadas.

Mas, sem querer, deixou que o pequeno coração lhe escapasse das mãos e caísse na água.

A jovem procurou a pequena joia em vão. Desiludida, começou a chorar de fazer dó. Até que, de repente, ouviu uma voz que dizia:

– O que aconteceu, princesa? Qual a razão para um choro tão desesperado assim?

A jovem, então, viu um sapo.

– Diga-me! Posso ajudá-la?

Aos prantos, a princesinha contou que o coraçõzinho de ouro que ganhara do pai havia sumido nas águas do riacho. O sapo prometeu encontrar a joia. Mas exigiria algo em troca.

– Peça o que quiser, mas traga-me o pingente de volta! – pediu a jovem.

O sapo queria tornar-se o companheiro inseparável da princesa. Sentar-se à mesa junto dela, comer no mesmo prato e dormir na mesma cama.

Para obter novamente seu precioso coração, a princesa fingiu que concordava e jurou que atenderia ao pedido do sapo. Mas ficou imaginando uma maneira de livrar-se dele.



FIGURA 19: Conto – *A princesa e o sapo*

E assim os dois começaram uma convivência incomum, porém amigável.

Com o tempo, ficaram tão amigos que a princesinha já não fazia mais nada sem ouvir os sábios conselhos do sapo. Até que, um dia, o bichinho adoeceu gravemente, deixando a jovem aflita.

– Dê-me um beijo de adeus! – pediu o sapo.

A princesa não conseguiu negar-se a um pedido tão comovente. Ergueu o sapo nas mãos, colocando-o em sua cama macia. Em seguida, abaixou-se e encostou ligeiramente os lábios sobre a sua pele rugosa.

Para seu espanto, o sapo virou um belo príncipe, que lhe contou como uma bruxa má e invejosa o transformara em sapo. Com o afeto da princesa, o encanto se desfez e o príncipe voltou ao normal.

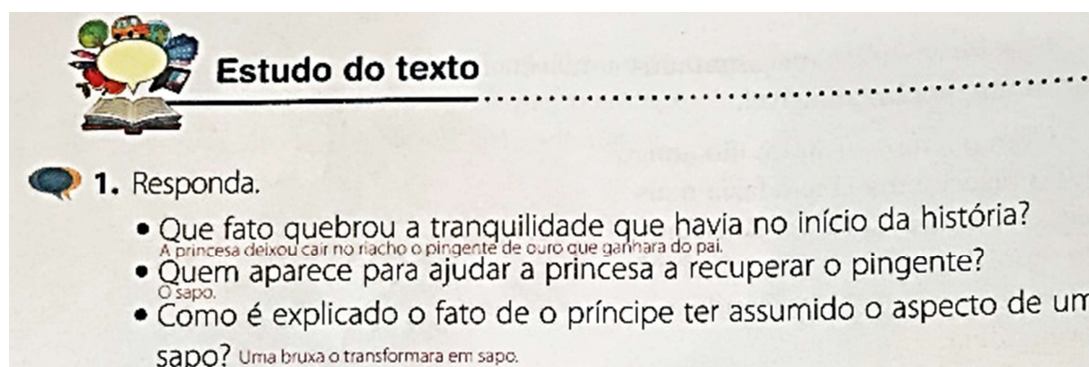
Depois disso, os jovens se casaram e foram felizes.

Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. *A princesa e o sapo*.
São Paulo, FTD, 2006. p. 3-16.



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 203.

No que diz respeito às atividades de interpretação, a primeira questão do exercício 1 (figura 20) mostra que a língua vai além de um mero código em que o interlocutor não é um sujeito passivo que apenas recebe informações, ou seja, ela não é vista como um processo de decodificação. Isso porque, apesar de o gabarito do LD indicar uma resposta, existe outra possibilidade “a tranquilidade da história foi quebrada pelo fato de a princesa ter esquecido de levar o livro para ler”, pois a história traz a seguinte informação: “Às vezes, passava longas horas lendo contos de fadas, sentada à beira de um riacho que corria ali”. Ou seja, por ter esquecido de levar o livro, quebrou-se um hábito da princesa.

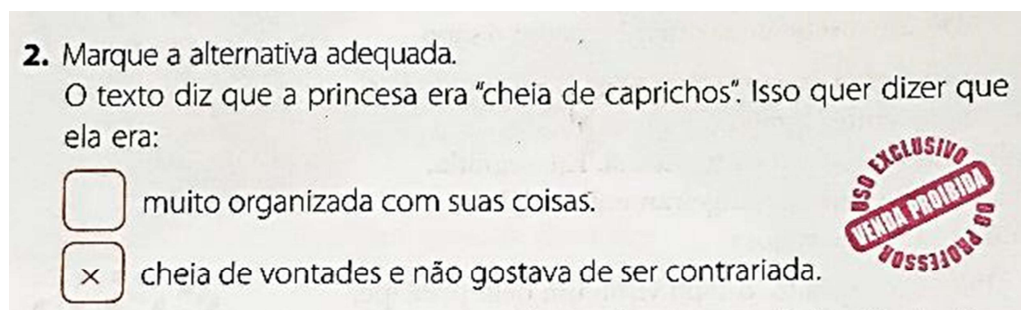
FIGURA 20: Conto – *A princesa e o sapo*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 204.

Retomando o que foi descrito no capítulo 1, a língua é dialógica, o signo é ideológico por natureza e a compreensão presume essa interação do locutor e do interlocutor. Porém, a segunda e a terceira questão do exercício 1 não consideram essa afirmação. O aluno que já conhece a história por meio de outras fontes ou prestou muito bem atenção no momento em que a professora contava a história consegue responder às questões sem a necessidade de voltar no texto para dialogar.

Nessa passagem, cabe ressaltar que “compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto. A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 269).

Vejamos a seguir a questão 2:

FIGURA 21: Conto – *A princesa e o sapo*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 204.

Conforme retomado nessa pesquisa em diferentes momentos, concebemos a concepção que a palavra é sempre carregada de sentidos e que seu significado pode variar de acordo com o contexto. É o que podemos verificar na seguinte situação: na expressão “cheia de caprichos”, a palavra *capricho* pode se remeter a dois sentidos distintos – a de “vontade súbita” e a de “esmero” e/ou “cuidado” –, e levando em conta apenas esse recorte, logo as duas opções de respostas que o exercício oferece seriam corretas. Entretanto, o enunciado da atividade faz menção ao texto e, dessa forma, para selecionar a resposta, o aluno deverá voltar ao texto para refletir a respeito do sentido da palavra *caprichos* no contexto da história que leu.

Quanto à questão número 3, temos o seguinte:

FIGURA 22: Conto – *A princesa e o sapo*



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 204.

Essa questão remete à localização da informação no texto e por meio da decodificação, entendida como relação entre fonema e grafema, o aluno consegue resolver a atividade proposta. É uma forma de pergunta que acreditamos que se faz presente na etapa inicial da leitura, pois não se faz necessário a estratégia de inferência ou de extração de significado. É uma forma de entender o que o texto diz de forma superficial.

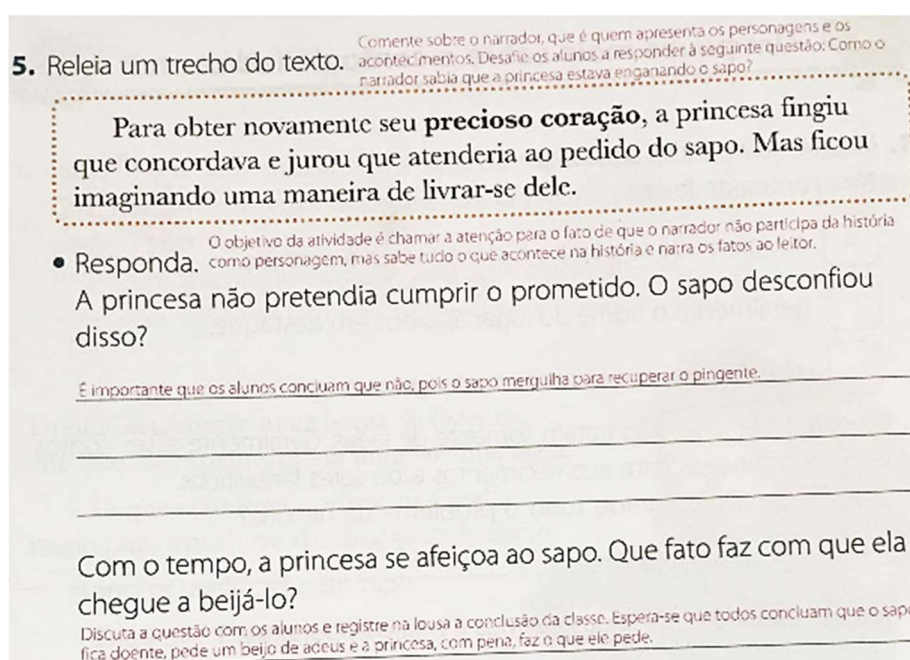
Nesse contexto, nesse tipo de questão sobressai uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e uma concepção de leitura como decodificação. Não se possibilita, dessa forma, um trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, isto é, com o letramento, mas vê-se uma exploração do código linguístico considerando que a aquisição da leitura é somente o domínio desse código. Apesar de a decodificação fazer parte do processo de alfabetização, não podemos limitá-la a esse tipo de estratégia.

Entretanto, na questão 4, para o aluno representar a resposta por meio de desenho, ele terá que interpretar as informações. E nessa situação podemos observar a relação entre autor-leitor, ou seja, é “o movimento do diálogo que se estabelece no processo de leitura de um texto” (AZEVEDO; MORETTO, 2016, p. 234).

FIGURA 23: Conto – *A princesa e o sapo*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 204.

O que se percebe é que o material analisado traz ora questões que possibilitam um trabalho dialógico e interativo, ora atividades que apenas sugerem a passividade do leitor. Ele oscila entre uma e outra. Enquanto a questão de número 4 exige a compreensão e criatividade, a de número 5 pouco contribui na formação.

FIGURA 24: Conto – *A princesa e o sapo*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 205.

Conforme podemos observar, a atividade número 5 apresenta duas questões. Na primeira, apenas a simples resposta de “não” do aluno responderia à questão, uma vez que não há solicitação para o aluno explicar sua resposta. Para Marcuschi, é com esse estilo de exercícios que se “perde a oportunidade de incentivar a formação de opiniões”

(MARCUSCHI, 2008, p. 267). Dessa forma, cabe ao professor solicitar e incentivar que o aluno registre como pensou e refletiu.

Todavia, na segunda questão, a orientação é discutir com os alunos um fato que possibilita múltiplas respostas que ganham sentidos na interação verbal, ou seja, devemos perceber “a importância de que o trabalho desenvolvido dê voz aos alunos, de forma que a alternância dos sujeitos falantes permita a eles compreender a multiplicidade de significados que podem emergir da leitura de um texto” (AZEVEDO; MORETTO, 2016, p. 238).

Quanto ao segundo conto abordado nessa unidade, *A princesa e a ervilha*, há um diferencial dos demais, uma vez que antes de apresentar o conto, o LD apresenta um contexto em que uma menina não comia ervilha e seu pai desejava que ela comesse. E uma das soluções propostas pelo pai é contar com a ajuda de um médico, porém o pai fica espantado ao perceber o posicionamento do médico conforme apresentado a seguir.

FIGURA 25: Conto – *A princesa e a ervilha*

Lulu Flor de Maio era educada, ajuizada, muito boazinha. Até que um dia seu pai quis que ela comesse ervilhas. A menina não quis comer ervilhas de jeito nenhum. O pai até comprou um livro de receitas e usou ervilhas para fazer biscoitinhos, bolachas, bolinhos... Mas Lulu ficou com o estômago embrulhado, até quis vomitar. Foi então que o pai chamou o médico.

[...]

O doutor veio correndo...

– Abra a boca, Lulu, e diga “ahh!”.

E, depois de examinar, disse ao pai, sem hesitar:

– Sua linda filha é alérgica a ervilha! Posso lhe dizer com toda a certeza, a doença não tem cura! Ela é uma princesa.

O pai, espantado, não quis acreditar. O doutor falou:

– É princesa, sim, posso afirmar.

E contou uma história para comprovar...

Caryl Hart. A princesa e as ervilhas. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2013. p.10-11.



1. Responda.

- Na sua opinião, sobre o que vai tratar a história que o médico contou? O objetivo é verificar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, saber se eles fazem a ligação com o conto **A princesa e a ervilha**.
- Na sua opinião, esta é uma história real ou criada pela imaginação de alguém? Fique atenta aos elementos mencionados pelos alunos para justificar as respostas dadas.

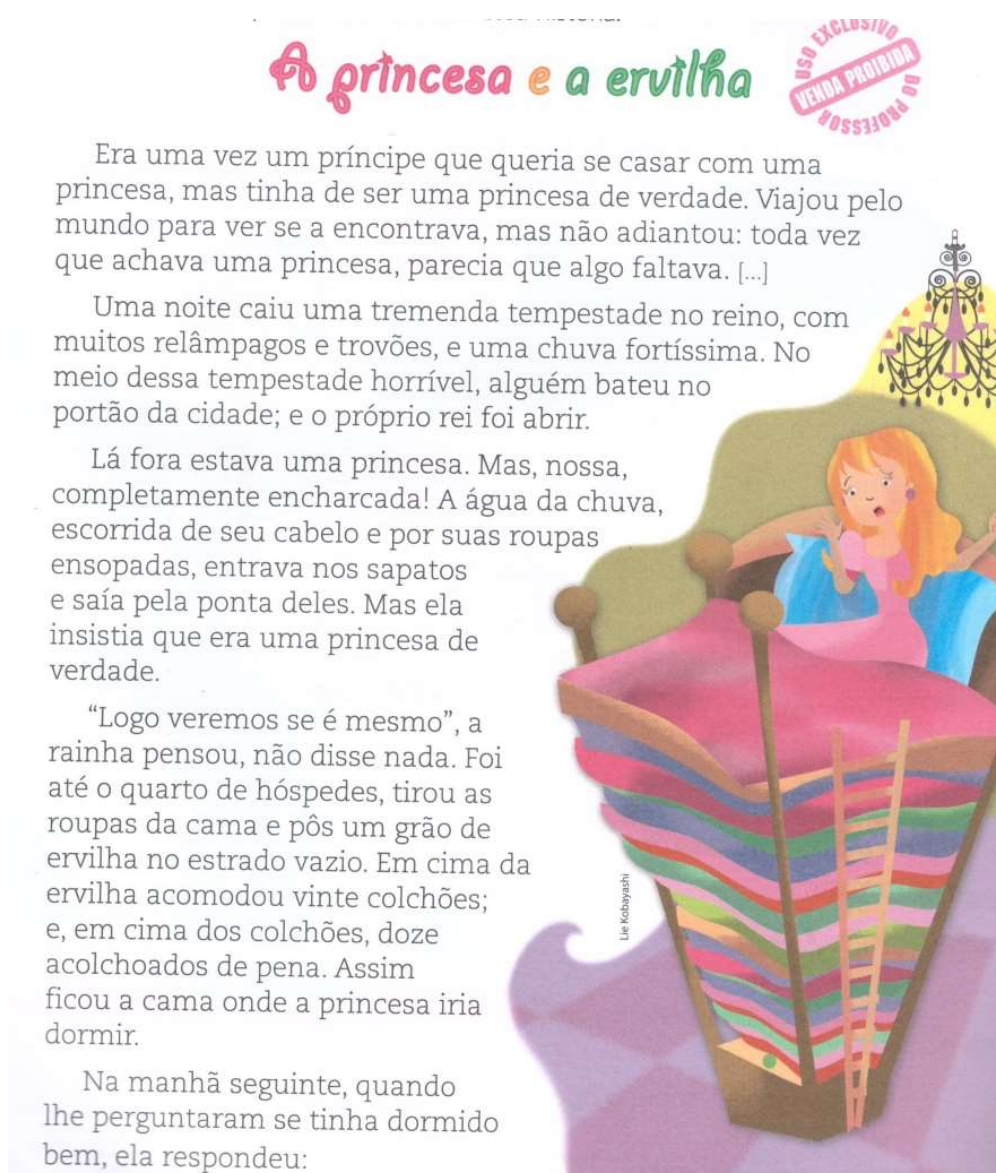
Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 221.

Acreditamos que esse cenário contribui para a motivação dos alunos em ler a história, pois a “leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...] um material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido” (KLEIMAN, 1999, p. 35). Como já dito anteriormente, a formulação de hipótese colabora com a compreensão textual, e assim consideramos importante

diversificar a forma de como faremos esse levantamento. A proposta apresentada nessa atividade é um diferencial, pois, segundo Kleiman (1999, p. 36), o “leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testam, à medida que vai lendo o texto”.

Em seguida, o LD propõe a leitura que explica como o médico chegou à conclusão que a menina era uma princesa. Entretanto, não há nenhuma indicação de como proceder nessa leitura. A seguir, reproduzimos o texto *A princesa e a ervilha*, que, supostamente pelo contexto do material, era a história à qual o médico se referia.

FIGURA 26: Conto – *A princesa e a ervilha*



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 222.

FIGURA 27: Conto – *A princesa e a ervilha*

– Oh não, muito mal! Mal consegui fechar os olhos a noite toda. Deus sabe o que havia naquela cama; mas era algo muito duro, e estou com as costas todas doloridas.

Agora saibam que ela era uma princesa de verdade, pois sentira a ervilha que estava na cama debaixo dos vinte colchões e doze acolchoados de pena. Só uma princesa de verdade poderia ser tão sensível!

O príncipe tratou logo de se casar com ela. A ervilha ficou exposta no museu real, onde pode ser vista até hoje.

Hans Christian Andersen. *Os mais belos contos de Andersen*. Tradução de Marcos Maffei. São Paulo: Moderna, 2008. p. 8.



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 223.

Quanto às perguntas propostas no item *Estudo do texto*, apresentamos a seguir o que o LD propõe:

FIGURA 28: Conto – *A princesa e a ervilha*

Estudo do texto

1. Responda.

- Por que a princesa foi parar no castelo do príncipe?
Para se abrigar da tempestade.
- Por que ninguém acreditou que aquela moça era uma princesa de verdade? *Porque as princesas são moças bem vestidas, e a moça que batera na porta estava toda encharcada.*
- O desejo do príncipe era se casar com uma princesa perfeita, sem defeitos. Na sua opinião, existe alguém assim?

O objetivo da questão é chamar a atenção dos alunos para o fato de que todos têm qualidades e defeitos.

2. Conte para os colegas o plano da rainha para descobrir se a moça era realmente uma princesa. Depois registre.

Estimule a participação dos alunos e registre na lousa a conclusão da turma. Espera-se que os alunos concluam que o plano da rainha foi convidar a moça para dormir no castelo e colocar um grão de ervilha sob vinte colchões e doze acolchoados de pena. Assim, poderia verificar se a moça sentiria algum incômodo ao dormir, o que só uma verdadeira princesa sentiria.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 224.

FIGURA 29: Conto – *A princesa e a ervilha*

3. Marque a alternativa correta.

A rainha se convenceu de que a moça era uma princesa de verdade porque ela:

☐ afirmou que era uma princesa.

☐ conseguiu subir nos vinte colchões.

☒ se incomodou com um pequeno grão de ervilha sob os colchões e acolchoados.

• Na sua opinião, isso poderia acontecer na vida real? Por quê?

Discuta a questão e registre na lousa a conclusão da turma. O objetivo é chamar a atenção dos alunos para o acontecimento fantástico presente neste conto: a princesa se incomodou com um grão de ervilha debaixo de vinte colchões, algo que não aconteceria na vida real.

4. Durante a noite, a moça teve dificuldades para dormir. O que você acha que ela pensou? Escreva.



Sugestão de resposta:
Nossa, tem alguma coisa estranha com esses colchões! /
Tem alguma coisa machucando as minhas costas!

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 224.

É possível perceber que, para responder à questão 1, se faz necessário a interação e o diálogo do aluno com o texto, uma vez que há diferentes possibilidades de respostas. Vejamos algumas:

Primeira questão: “Porque ela estava no meio de uma tempestade”; “Porque estava chovendo muito forte”; “Porque a princesa precisava de um abrigo para se proteger da chuva”.

Segunda questão: “Porque ela estava encharcada”; “Porque ela estava toda molhada”; “Porque uma princesa não estaria na chuva”; “Porque uma princesa não usaria um sapato furado em que a água sairia pelas pontas dele”. Apenas na terceira questão acreditamos que faltou a solicitação de uma justificativa com a intenção de ensinar o aluno a desenvolver a defesa de seu ponto de vista e a argumentação. Além disso, a apropriação dessas habilidades contribuirá para aperfeiçoar o posicionamento e a participação do sujeito diante de diferentes contextos sociais.

Quanto ao exercício 2 e à pergunta do exercício 3, nas propostas aparecem a sugestão de discutir com a turma a resposta e, em seguida, registrá-la no quadro. É uma

das estratégias de trabalhar de forma coletiva em que se proporciona discussão de ideias entre professor, aluno e as informações do texto. Segundo Moretto (2013, p. 43), “a escola tem o papel de fazer com que a criança avance no seu nível de compreensão, tendo metas prospectivas. O professor também tem seu papel fundamental, além das outras crianças, de interferir no desenvolvimento [...] dos alunos e fazê-los avançar [...]”. Ao possibilitar essa dialogicidade e interação, “a escola [...] deixa de ser um espaço de transmissão de conteúdos para ser um lugar social envolvendo professores e alunos, seres sociais que se apropriam do conhecimento através de suas experiências, saberes e vivências” (MORETTO, 2013, p. 49).

Na última unidade do LD, a unidade 9, nos deparamos com dois contos: *Os três cabritinhos* e o *Sufoco do bicho-papão*. Ambos abordam os temas superação, desafio e medo. Na abertura da unidade, há uma cena com as personagens do filme *Monstros S.A.*, conforme podemos observar a seguir:

FIGURA 30: Abertura da unidade 9



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 229.

De acordo com as orientações específicas do LD, a ideia da unidade é desencadear uma discussão de que o sentimento de medo não é totalmente ruim, uma vez que ele pode nos impedir de fazer algo perigoso e é necessário ter o respeito quanto ao medo de cada um.

Em relação ao conto *Os três cabritinhos*, nas orientações específicas é indicado que os alunos acompanhem a leitura realizada pelo professor.

FIGURA 31: Conto – *Os três cabritinhos*

Os três cabritinhos

que acompanhem no livro.

Era uma vez três cabritinhos travessos que costumavam pastar numa colina onde havia um capim bem verdinho. Para se chegar lá, porém, tinham que atravessar uma ponte embaixo da qual morava uma bruxa terrível e horrorosa, que tinha um nariz curvo e comprido e uns olhos enormes, bem arregalados.

Um dia, quando o sol já se ia escondendo, lá foram os cabritinhos travessos pastar.

Na frente, vinha o cabritinho mais novo atravessando a ponte: “Trip, trap, trip, trap...”

– Quem está caminhando sobre a minha ponte?, rosnou a megera.



– Sou eu, o cabritinho caçula. Vou pastar lá na colina para ficar bem gordinho, disse o menor de todos, com um fiozinho de voz.

– Espera aí que já vou te devorar, respondeu a bruxa.

– Oh, não, por favor! Eu sou tão magrinho, disse o caçula. Espere um pouquinho, que já vem aí o meu irmão mais velho, ele é muito maior do que eu.

Ouvindo isso, a Bruxa resolveu esperar o outro cabritinho.

“Trip, trap, trip, trap.”

– Quem está passando na minha ponte?

– Sou eu, o segundo cabrito. Vou pastar lá na colina, para engordar um pouco.

– Espera aí, já vou te comer.

– Por favor, dona Bruxa, deixe-me passar! Lá vem vindo o meu irmão mais velho. Ele é muito maior do que eu.

A bruxa ficou esperando.

“Trip, trap, trip, trap.”

– Quem está passando aí na minha ponte?

– Sou eu, o maior dos cabritos.

– Espera aí, vou te comer todo de uma vez.

Mas, dessa vez, a resposta foi bem diferente:

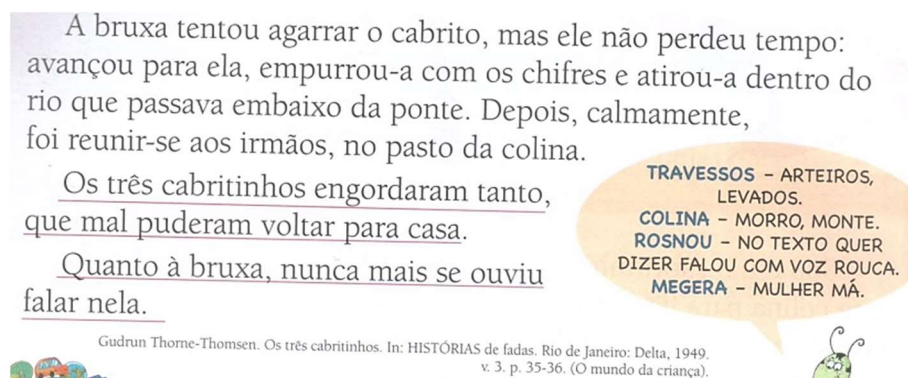
“Venha, que sou bem valente!

De bruxas não temo o berro.

Pra isso, tenho bons dentes

E chifres que são de ferro!”



FIGURA 32: Conto – *Os três cabritinhos*

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 232.

Antes de começar a leitura da história, indica-se que o professor explique ao aluno que o conto que eles conhecerão é um conto tradicional e aborda uma história que normalmente foi criada por meio de uma imaginação, sendo que existem várias versões dele, no entanto a ideia principal é mantida. As autoras pedem para explicar que, com base nesse cenário, nessa recontagem de história em que cada um conta a história do seu jeito, surgiu a expressão “quem conta um conto aumenta um ponto”. Em seguida, o LD oferece perguntas que colaboram para desenvolver o interesse do aluno pela história. Nessa atividade, aparece uma estratégia de leitura diferenciada, em que o professor é convidado a ler o primeiro parágrafo e, em seguida, a levantar alguns questionamentos que contribuirão para despertar a curiosidade dos alunos para os acontecimentos da história. Após a discussão, é indicado ao professor que finalize a leitura da história sem interrupções.

Em seguida, vem a proposta *Estudo do texto* com perguntas de interpretação. A primeira atividade envolve perguntas orais que remetem à ideia geral do texto e, além disso, as perguntas proporcionam a oportunidade de responder de diferentes maneiras, mantendo, é claro, a ideia principal de resposta, conforme podemos visualizar a seguir:

FIGURA 33: Conto – “Os três cabritinhos”

1. Responda.
 - Que argumentos o primeiro e o segundo cabritinho usaram para não serem devorados pela bruxa? Usaram o argumento de que logo passaria pela ponte um cabrito maior.
 - Quem conseguiu vencer a bruxa? Como? Espera-se que os alunos respondam que o terceiro cabritinho derrotou a bruxa, empurrando-a com seus chifres para dentro do rio.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 232.

Vejamos as possíveis respostas para a primeira pergunta: “Que havia um cabrito maior”; “Que era para esperar o irmão mais velho, pois era grande”; “Que a bruxa teria a chance de devorar um cabrito maior”. Percebe-se que a ideia principal é “o cabrito maior”, no entanto há possibilidades de construir a resposta, não fechando-a em uma estrutura única.

Já as questões 2 e 4 trazem perguntas em que as respostas que se esperam dos estudantes são monológicas, visam apenas a um sentido único, a responder o que a escola quer ouvir.

FIGURA 34: Conto – *Os três cabritinhos*

2. Você já viu que algumas histórias são contadas por um **narrador**. É ele quem apresenta os personagens e os acontecimentos. Releia como o narrador começa a história **Os três cabritinhos**.

“Era uma vez três cabritinhos travessos que costumavam pastar numa colina onde havia um capim bem verdinho.”

• Responda.

a. Quem são os personagens principais da história?
Os três cabritinhos travessos.

b. Nesse trecho há uma palavra que descreve os cabritinhos. Que palavra é essa?
A palavra **travessos**.

c. Que palavras foram usadas para ajudar o leitor a imaginar o quanto o capim era apetitoso?
As palavras **bem verdinho**.

4. Além de dizer que a bruxa era **terrível** e **horrorosa**, escreva como foram descritos:

a. o nariz dela: curvo e comprido.

b. os olhos dela: enormes e bem arregalados.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 233.

O que observamos, conforme aponta Marcuschi (2003, p. 54), são que tais questões são objetivas, isto é, “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto [...] numa atividade de pura decodificação”. É interessante que, embora o livro busque desenvolver a participação e o diálogo dos alunos, que o faça com questões desse tipo que pouco favorecem a discussão. A resposta já está pronta, já está dada e

marcada no material do professor – *Os três cabritinhos travessos*, *A palavra ‘travessos’*, *As palavras ‘bem verdinho’* –, ou seja, não há outra forma de respondê-la e impede o aluno de desenvolver seu próprio pensamento reflexivo. Questões desse tipo, com esse procedimento, apagam o diálogo e a interação. É uma forma monológica de dizer que está dando a palavra para o estudante dizer. De acordo com Azevedo e Moretto (2016, p. 229), “essas formas de conceber a leitura acabam por instaurar uma prática autoritária de leitura de forma a considerar que há apenas uma forma de compreender o texto, há apenas uma interpretação a ser alcançada”. Entretanto, podemos compreender que as questões da letra b e c, do exercício 2, podem abordar um trabalho com a gramática, explorando o adjetivo, porém o exercício está disponibilizado no item *Estudo do texto*, ou seja, deve contemplar a interpretação textual, e não a gramática.

No entanto, nas questões 3 e 5, consideramos que o leitor tem a oportunidade de elaborar um significado, de interagir para poder responder aos questionamentos.

FIGURA 35: Conto – *Os três cabritinhos*

3. Releia outra fala do narrador e responda.

“Para se chegar lá, porém, tinham que atravessar uma ponte embaixo da qual morava uma bruxa **terrível** e **horrorosa** [...].”

- Para que foram usadas as palavras em destaque?

Discuta a questão oralmente antes de os alunos fazerem o registro escrito. É provável que os alunos concluam que essas palavras foram usadas para que o leitor imagine o quanto a bruxa era malvada.

5. Responda.

- Na sua opinião, por que houve a preocupação em descrever a bruxa?

Discuta a questão oralmente antes de a turma fazer o registro escrito. Chame a atenção dos alunos para o fato de que a descrição da bruxa ajuda os leitores a imaginá-la. Além disso, eles podem ter uma ideia mais clara de que se trata de uma personagem perigosa, o que faz com que se envolvam na história e comecem a pensar no que pode acontecer com os cabritinhos.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 233.

Conforme discorrem Azevedo e Moretto (2016), a compreensão textual envolve dar sentido ao texto, envolve interação e diálogo. Sem esse diálogo, “o indivíduo não é capaz de atingir o caminho pleno do desenvolvimento com o mero contato com objetos

do conhecimento” (MORETTO, 2013, p. 44). Para as autoras, a compreensão é uma forma de diálogo. Portanto, um aluno que realiza a leitura sem a intenção de compreender a ideia do texto e/ou do autor não interage, não dialoga e não questiona, é um indivíduo passivo.

Na questão 6, a proposta é ler dois trechos retirados da história para responder às outras questões.

FIGURA 36: Conto – *Os três cabritinhos*

6. Releia os trechos do conto.

A “Um dia, quando o sol já se ia escondendo, lá foram os cabritinhos travessos pastar.”

a. Responda.

Estimule os alunos a justificarem a resposta. Se achar conveniente, registre na lousa a seguinte frase: **No fim da tarde, lá foram os cabritinhos travessos pastar.** Pergunte: Qual das formas vocês preferem? Estimule os alunos a justificarem as respostas. Participe da discussão levando-os a perceber que as duas frases informam o momento em que os fatos aconteceram. Porém, o trecho original é mais poético, pois leva os leitores a imaginarem o pôr do sol, e isso torna o conto mais envolvente e encantador.

- Em que parte do dia aconteceram os fatos do conto?
No fim da tarde.
- Qual o cabritinho que vinha à frente?
O cabritinho caçula.
- No texto, o que significa falar com um “fiozinho de voz”?
Falar baixinho.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 233.

No entanto, na atividade A, a primeira pergunta envolve entendimento do trecho e compreensão da expressão “quando o sol já se ia escondendo”. Entretanto, a segunda e a terceira pergunta não podem ser respondidas conforme a solicitação do enunciado. É a questão “impossível”, conforme cita Marcuschi (2008). Apesar de no terceiro i

tem haver a indicação “No texto”, a questão não corresponde ao comando do enunciado, que é reler o trecho do conto ao qual pressupõe que os itens estarão associados.

Após a leitura do item A, é apresentado o item B com outras questões:

FIGURA 37: Conto – *Os três cabritinhos*

B “A bruxa tentou agarrar o cabrito, mas ele não perdeu tempo: avançou para ela, empurrou-a com os chifres e atirou-a dentro do rio que passava embaixo da ponte.”

- O cabrito ficou com medo da bruxa?

Não.

- Sublinhe no trecho **B** a parte que confirma a sua resposta.
- A quem se referem as palavras em destaque?

A bruxa. Releia esse trecho em voz alta, substituindo as palavras destacadas por **bruxa** e pergunte: • Que palavra foi repetida muitas vezes? Em seguida, leia o trecho original e chame a atenção da turma para os recursos usados para evitar a repetição desnecessária dessa palavra.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 234.

Na letra B da mesma questão, há outro trecho indicado para ser lido e, em seguida, responder às questões. A primeira e a segunda pergunta permitem localizar no trecho a base que gerou essa inferência, ou seja, por meio de pistas que podemos encontrar no trecho e/ou no texto, permitem a interpretação e a compreensão. No entanto, conforme ressaltamos, para Marcuschi (2008, p. 233), a “compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

As duas últimas questões, a 7 e a 8, envolvem o trabalho com onomatopeias, e essa figura de linguagem é uma forma de leitura, porém acreditamos que o seu sentido ou significado depende mais de fatores culturais que estão relacionados à língua.

FIGURA 38: Conto – *Os três cabritinhos*

7. Releia o trecho abaixo.

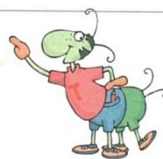
“Na frente, vinha o cabritinho mais novo atravessando a ponte:
‘Trip, trap, trip, trap...’”

- Agora, responda.
O “Trip, trap, trip, trap...” representa um som. Qual é ele?

O som dos passos do cabritinho atravessando a ponte.

É um bom momento para explorar outras onomatopeias para ampliar o repertório dos alunos. Vale lembrar que é um recurso muito utilizado nas HQs. Se possível, como ampliação de atividade, explore livros e gibis com o objetivo de encontrar outras onomatopeias.

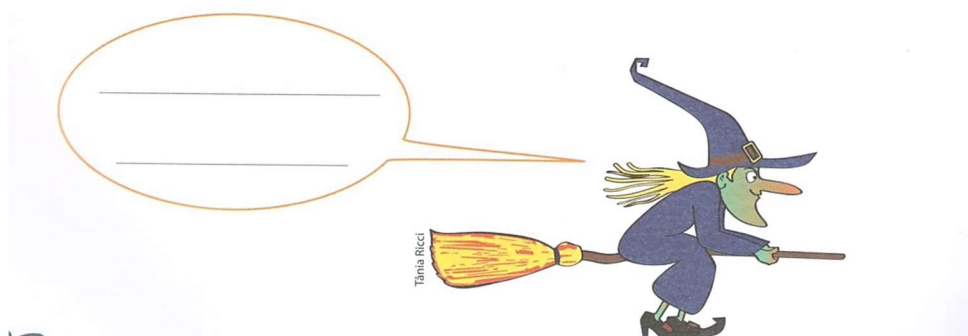
**“TRIP, TRAP, TRIP, TRAP...”
SÃO ONOMATOPEIAS. AS
ONOMATOPEIAS REPRESENTAM
SONS OU RUÍDOS.**



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 234.

FIGURA 39: Conto – *Os três cabritinhos*

8. Escreva no balão de fala como você imagina o som da risada dessa bruxa.



Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 234

A última atividade a ser analisada é o conto *O sufoco do bicho-papão*.

FIGURA 40: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

O sufoco do bicho-papão

1 [...] Hora de dormir. Talita desligou a televisão, vestiu o pijama, pulou na cama e apagou a luz. Pronto. Já ia começar a sessão pavor. Toda noite acontecia. Era só apagar a luz que começava. Porque Talita morria de medo do escuro. Ela achava que era no escuro que ele aparecia. Sabem quem é ele, não? O bicho-papão.

Cláudio Fragata. Texto escrito especialmente para este livro.

USO EXCLUSIVO
VENDA PROIBIDA
DO PROFESSOR

Responda.

- Na sua opinião, o bicho-papão vai aparecer para assustar Talita?
- Agora, faça a leitura silenciosa da continuação da história para ver se o que você pensou se confirma. Depois, acompanhe a leitura do professor.

Após a leitura silenciosa dos alunos, faça uma roda de conversa para saber o que entenderam do texto. Só então faça a sua leitura oral e retome a discussão.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 241.

FIGURA 41: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

[...]

2 Se Talita não ficasse pensando nessas coisas ali no escuro, o medo diminuía. Mas ela não conseguia parar de pensar.

3 A menina afofou o travesseiro e puxou as cobertas. Ficou bem quietinha. O tempo foi passando, e os olhinhos de Talita acabaram se fechando.

4 Foi aí que ouviu muito bem:

5 – Hic!

6 Ouviu de novo:

7 – Hic! hic!, hic!

8 – Ai, meu Deus, que medo! Acendo a luz ou não? Acendo, claro.

9 Talita deu de cara com o bicho-papão. Já ia dar um grito daqueles, mas o monstro estava com um ar tão desconsolado que em vez de medo ela sentiu pena. Ele sentou aos pés da cama e foi logo dizendo que não parava de soluçar há dias e que isso era o fim para um bicho-papão. Como poderia assustar as crianças desse jeito?

10 – Já tentou miolo de pão? – perguntou Talita.

11 – Já – ele respondeu, tapando a boca com a pata para segurar mais um soluço.

12 – Água gelada?

13 – Já.

14 – Prende a respiração?

15 – Já.

16 Ficaram os dois ali pensando numa solução, até que Talita lembrou:

17 – Já sei! Você precisa levar um susto!



18 O bicho-papão disse que só sabia assustar, mas que nunca tinha levado um susto na vida. Ah, é? Pois você vai ver só, pensou Talita. Distraiu o monstro mostrando as fotos de suas férias, leu um trecho do seu diário, brincaram de adivinhas e, quando ele estava bem distraído, fez assim:



19 Nossa, o bicho-papão quase caiu duro para trás de susto. Valeu. O soluço passou.

20 De tão agradecido, o bicho-papão deu um abraço bem apertado em Talita. Nessa hora, a menina abriu os olhos, olhou em volta e falou:

21 – Ué, cadê o bicho-papão?

22 Desse dia em diante, ao ir para a cama, Talita sempre levava apito, água gelada e miolo de pão, para acabar com soluço de bicho-papão.



Cláudio Fragata. Texto escrito especialmente para este livro.

Para realizar o trabalho com esse texto, é sugerido, no LD, que o professor explore com seus alunos as ilustrações, que leiam de forma silenciosa o início da história e, em seguida, antecipem as ideias do conto. Também é indicado que o professor utilize um apito no momento em que o objeto entra em ação na história, com a intenção de reproduzir nos alunos o susto que a personagem levará. As autoras recomendam a exploração das ilustrações, dos turnos da fala e das onomatopeias para colaborar com a interpretação textual. Acreditamos ser muito válida essas sugestões de ideias para criar um clima favorável e prazeroso para o trabalho com a leitura. É uma das formas de envolver os alunos no desenvolvimento do hábito de leitura. Em relação à questão de levantamento de ideias iniciais, ela também é defendida por Marcuschi (2008). Para esse autor, “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Após a leitura silenciosa do primeiro parágrafo, as autoras indicam uma roda de conversa. É indicada a discussão por meio de uma pergunta. Seria interessante ter solicitado a justificativa de opinião do aluno, a fim de desenvolver a argumentação. Essas ações estão atreladas à concepção de língua que assumimos nessa pesquisa ao entendermos que ela “é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 238), e é nesse cenário que o autor traz a compreensão como uma elaboração coletiva.

Portanto, consideramos a proposta de leitura bem viável, pois essa parada pode gerar uma atração e um encanto pela história por parte do aluno.

Após as atividades com o texto, analisaremos as perguntas do item *Estudo do texto*. Inicialmente, as autoras sugerem ao professor que os alunos emitam a opinião sobre o conto e que expliquem suas respostas. Além disso, é indicado um questionamento se algum aluno já teve solução e como conseguiu pará-lo. Esses momentos de discussão são importantes na medida em que possibilitam o diálogo por meio de contextos reais, o que traz mais sentido e significado ao aluno.

Na questão 1, o objetivo é o aluno perceber se sua ideia inicial é refutada ou não. É um momento importante de reflexão. Esse *feedback* é uma devolutiva, uma vez que colabora para que o aluno pense no próprio processo de aprendizagem.

FIGURA 42: Conto – *O sufoco do bicho-papão*


Estudo do texto

Aproveite para perguntar o que os alunos acharam do conto. É importante que justifiquem a resposta. Pergunte também se já tiveram solução e como conseguiram fazer que ele passasse.

1. Conte para os colegas se o que você pensou que ia acontecer na história se confirmou.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 244.

A questão 2 aborda perguntas em que as respostas são as ideias principais do texto e para respondê-las, o aluno não poderá se limitar a uma mera decodificação, pois não existe uma resposta única e fechada.

FIGURA 43: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

2. Responda.

Abra espaço para que os alunos expressem suas opiniões e, em seguida, releia os parágrafos 8 e 17. Espera-se que as crianças concluam que a menina não teve medo do monstro; ao contrário, ela sentiu pena dele por causa do seu ar desconsolado, tristonho. Talita até tentou distrair o monstro mostrando as fotos de suas férias, lendo e brincando com ele.

- Talita teve medo do monstro? Justifique.
- Por que o monstro estava com um ar tão desconsolado?
- Como era o bicho-papão fisicamente? Ele era de dar medo?
- Para você, as ilustrações ajudam a dar um tom divertido ao conto?

Porque fazia dias que ele estava com soluço, o que o impedia de fazer o que sabia que era assustar crianças.

Sugestão de resposta: Ele tinha o corpo verde com manchas amarelas, orelhas pontudas, nariz comprido e fino, boca grande com dentes afiados.

Espera-se que os alunos concluam que sim, pois são ilustrações coloridas e bem-humoradas que mostram um bicho-papão nada assustador.

Era bastante barrigudo e tinha um

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 244.

A primeira questão, por exemplo, admite as seguintes respostas: “No início da história ela teve”; “Não, porque ela viu o monstro triste e ficou com pena” ou “Ela não teve medo, ela teve dó do bicho-papão”. A segunda questão também emerge múltiplos sentidos: “Porque ele não conseguia parar de soluçar” ou “Porque ele não conseguia mais assustar as crianças”. Apesar de o gabarito oferecer uma única resposta, o professor não necessita limitar-se a ela.

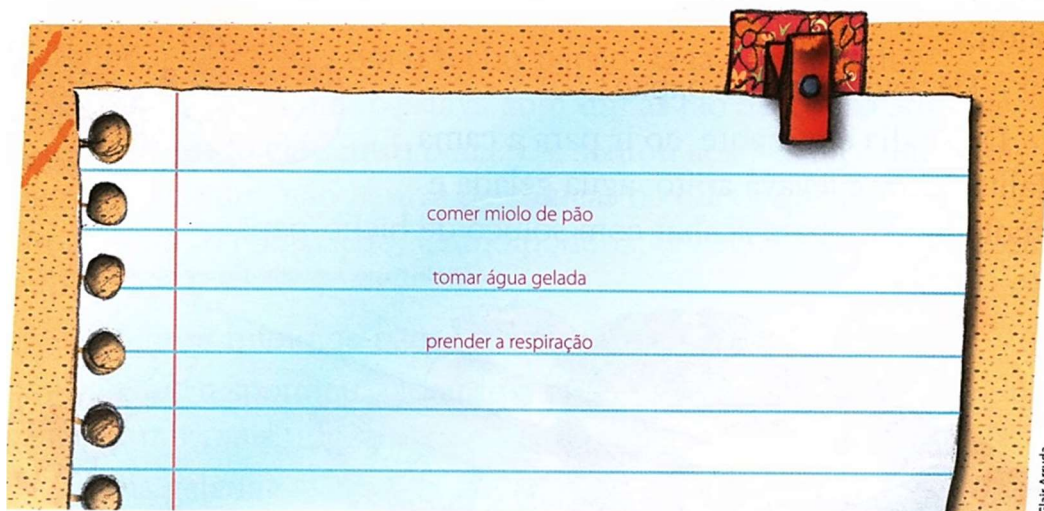
Esses estilos de questões colaboram para “que o texto se torne objeto de reflexão e análise, de modo que o leitor passa a olhar para ele com vistas a localizar as bases geradoras de suas inferências” (SPNILLO, 2013, p. 142). Para essa autora, a compreensão também é um processo interativo, pois no decorrer do “processo de

compreensão, os significados vão sendo construídos a partir de palavras ou passagens específicas presentes no texto e a partir da integração entre elas” (SPINILLO, 2013, p. 145).

Em relação à questão 3, vejamos o que o material propõe:

FIGURA 44: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

3. Faça uma lista do que o monstro já havia tentado fazer para resolver o problema do soluço. longo
rabo
com uma seta na ponta. / Resposta pessoal.



- Responda.

O que acabou dando o resultado esperado?

Talita pregar um susto no monstro.

Amplie a atividade perguntando aos alunos se eles conhecem outro modo de parar uma crise de soluço.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 244.

A primeira atividade da questão número 3 também é uma questão de decodificação, uma vez que para respondê-la não há a necessidade do entendimento do texto. O aluno precisa encontrar nos parágrafos consecutivos as seguintes informações: “miolo de pão”, “água gelada” e “prende a respiração”. Já a segunda questão envolve a compreensão do final da história.

Nas questões 4 e 7, novamente, a onomatopeia se faz presente. Não deixa de ser uma forma de interpretação, pois é necessária a compreensão do significado da escrita de um som.

FIGURA 45: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

4. No conto, como foi representado o soluço do monstro?

Hic! Hic! Hic!

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 244.

FIGURA 46: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

7. Leia.

“[...] e quando ele estava bem distraído, fez assim:”



Prrrrriiii representa um som.

Responda.

- Qual é esse som que **Prrrrriiii** representa? Representa o som do apito tocando. Retome com os alunos que Prrrrriiii é uma onomatopeia.
- Essa onomatopeia ajudou a imaginar o som do apito?

Discuta a questão. O objetivo é chamar a atenção dos alunos para a forma como a onomatopeia foi escrita para evidenciar o som alto e prolongado do apito – letras grandes e repetição das letras **R** e **I**.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 245.

Em relação à questão 5, a proposta é o aluno perceber a passagem do tempo, conforme a orientação do LD e observado na figura a seguir:

FIGURA 47: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

5. Releia o trecho e discuta a questão abaixo com seus colegas. Depois, ajude a registrar na lousa a conclusão de vocês.

“A menina afofou o travesseiro e puxou as cobertas. Ficou bem quietinha. **O tempo foi passando**, e os olhinhos de Talita acabaram se fechando.”

- Para que foi usada a expressão em destaque no trecho acima?

Participe da discussão. É importante que os alunos concluam que o trecho destacado marca a passagem do tempo na história. Amplie a atividade perguntando que outras palavras e expressões poderiam substituir a parte em destaque.

Registre na lousa as sugestões da classe – **um pouco depois, logo depois, em seguida, depois, então**. Vale chamar a atenção dos alunos que, ao usar essas palavras ou expressões, a palavra **e** terá de ser suprimida, por exemplo: “um pouco depois, os olhinhos de Talita acabaram se fechando”.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 245.

Para refletir sobre essa passagem, ele deverá compreender o significado da expressão “O tempo foi passando” e sua relação com o gênero textual conto, uma vez que expressões como essa são uma das características dos contos.

Já a questão 6 proporciona diferentes alternativas de resposta.

FIGURA 48: Conto – *O sufoco do bicho-papão*

6. Responda.

- Em sua opinião, o monstro estava realmente no quarto de Talita? Justifique.

Estimule os alunos a darem a sua opinião, argumentando-as. O texto literário permite interpretações mais ou menos diversas.

Assim, no momento em que se comenta uma história, muitas vezes é necessário voltar ao texto para, por exemplo, encontrar o fragmento que esclarece interpretações divergentes.

Releia para a turma os parágrafos 3, 4, 20 e 21. Eles dão pistas de que, de fato, a menina estava sonhando.

Fonte: CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 245.

A orientação indica que o aluno procure as pistas e, para isso, aponta quais parágrafos devem ser relidos. Consideramos que o aluno deveria encontrar as pistas sem a indicação do parágrafo, pois, segundo Spnillo (2013) o estabelecimento de inferências é essencial para a compreensão do texto. A autora ressalta que, muitas vezes, para a falta de compreensão indica-se uma objeção em determinar inferências. Também Solé (1998) explica que o domínio da leitura supõe uma consciência metalinguística, isto é,

“da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem” (SOLÉ, 1998, p. 50).

Essas foram as atividades que o LD analisado traz do conto. Conforme ressaltamos ao longo dessa seção, o material explora questões de decodificação, traz questões objetivas, de vale tudo, de inferência etc. Embora as questões de decodificação pareçam sobressair no trabalho com a leitura, há outras questões mais reflexivas que exigem do aluno um posicionamento, o verificar nas entrelinhas o que o texto pretende dizer, questões que possibilitam um trabalho interativo e dialógico, entre outras. No entanto, cabe ressaltar que questões de decodificação também são importantes, pois todos os sujeitos precisam localizar informações em algum momento nas práticas sociais de leitura da vida. O grande problema é se o trabalho com a leitura se resumisse nessa estratégia – de localizar informações – e não focasse em outras. Porém, conforme já ressaltamos, torna-se imprescindível o trabalho do professor como mediador, como o sujeito que pode possibilitar o desenvolvimento dessas estratégias no aluno. O LD é apenas um instrumento, uma ferramenta que, se não for usada de forma interativa e dialógica, pouco contribuirá para a formação de leitores críticos.

4.3 Algumas considerações

Considerando o contexto anteriormente descrito, a concepção de linguagem que aparece em algumas atividades norteia a concepção bakhtiniana que adotamos, pois, conforme as atividades apresentadas, abrem espaço para interação social.

Em relação às atividades que se limitam à mera localização de informação ou ao ato de decodificar conforme apontamos, o problema reside no fato de não se disponibilizar outras estratégias de leitura tão necessárias para a formação do sujeito leitor. Marcuschi (2008) afirma que os autores de livros didáticos julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, mas inserem neles muitos exercícios que não atendem a esse fim. Para ele, o problema, no entanto, não é ter atividades desse tipo nos materiais, mas a frequência com que essas atividades são propostas. Além disso, esses modelos de exercícios formam um leitor passivo, que “quando não consegue construir o sentido do texto, acomoda-se facilmente a essa situação” (KLEIMAN, 1998, p. 19).

Consideramos importante que autores de LD tenham em mente que “o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise

mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema” (MARCUSCHI, 2008, p. 270), vale ressaltar que “as próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC revelam esse descuido” (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

Com base nas análises realizadas, nota-se que algumas das atividades de interpretação textual analisadas apresentam lacunas em três pontos:

1. Supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funcione apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como um conduto; 2. Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis; 3. Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

Consideramos que o LD analisado tem sua porcentagem na colaboração e na formação de um leitor crítico e autônomo, no entanto é preciso ressaltar o papel do professor nesse processo complexo da aquisição da leitura. Para Solé (1998), é crucial a ajuda dos professores, pois a autora afirma que “aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (SOLÉ, 1998, p. 61). A autora ainda destaca que desde pequenas as crianças, quando oportunizadas a elas, já possuem conhecimentos da leitura e da escrita. Dessa forma, é necessário desafiá-las a desenvolver-se mais. Para isso, o papel do professor não deve se limitar ao uso do LD e do manual do professor. O ensino da leitura deve envolver uma interação profunda com a língua, e à criança deve ser possibilitada a elaboração de conhecimentos que serão necessários em sua aprendizagem, ou seja, o uso da leitura e da escrita de maneira significativa.

Segundo Solé (1998, p. 65), “aprender a ler [...] exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos”.

O objetivo é formar leitores autônomos, que consigam enfrentar qualquer tipo de texto, “para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (SOLÉ, 1998, p. 72). Isso significa aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura, com base no conceito de que ler é compreender e interagir, associado ao trabalho com o LD, é um tema ainda muito discutido nos dias atuais. Apesar de todo o suporte literário que há sobre concepção de linguagem, muitas pesquisas já afirmaram que em relação à leitura encontram-se lacunas em materiais didáticos no que diz respeito a um trabalho interativo.

Diante desse contexto e como uma das responsáveis pela seleção de material didático da instituição onde atuo como coordenadora do 2.º ano do EFI, muitas questões surgiram, e destas apareceu o objetivo desse trabalho: analisar a concepção de leitura que emerge de um dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 2.º ano do Ensino Fundamental, sugeridos pelo PNLD, com base na análise das atividades propostas que envolvem o gênero textual conto. Juntamente a esse objetivo geral, apresentamos nossos objetivos específicos: analisar os tipos de questões que são apresentados pelo livro didático selecionado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e analisar se essas atividades contribuem para a formação de leitores.

Em nossas análises, percebemos que o livro selecionado para a análise – *Porta aberta* – da editora FTD e que foi aprovado pelo PNLD proporciona algumas atividades de leitura que coadunam com a concepção de leitura e de linguagem assumida nesse trabalho, pois apresenta questões que mobilizam a interação e o diálogo, além de oferecer uma estrutura que colabora para o entendimento do professor em relação ao que ensinar devido à distribuição dos conteúdos e dos objetivos, ou seja, ele colabora com as orientações e as sugestões para a organização do trabalho do professor. Contudo, encontramos atividades em que a leitura se limita a uma mera decodificação, entendendo essa forma de leitura como a limitação de associação entre fonema e grafema e a uma mera localização de informação no texto quando a atividade envolve interpretação textual, isto é, há exercícios mecânicos que não envolvem a procura de significados.

Nesse contexto, a sugestão é de o professor promover atividades e mecanismos eficazes que proporcionam ao aluno uma leitura com objetivos e motivação que extrapolem a mera localização de informações ou as atividades mecanizadas, desprovidas de significação. Nesse sentido, percebe-se, então, a importância de o professor sempre estar em permanente aprimoramento, da formação continuada para

que esse profissional possa sempre rever suas práticas e procedimentos e ampliar suas estratégias de trabalho.

Já se sabe que o ensino está muito além da mera reprodução de informação, ou seja, compreende-se que o docente tem o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, e não o de propor tarefas que se limitam a uma única resposta correta, negando ao aluno, dessa forma, a participação em sua própria aprendizagem, pois o educando deve ser um sujeito ativo, e não um mero ouvinte. Portanto, toda essa ação deve estar presente em uma sala de aula, e o LD deve ser considerado apenas um instrumento, isto é, é uma das múltiplas ferramentas de ensino. Tanto é que o próprio LD analisado e que foi aprovado pelo PNLD no *Guia de livros didáticos* oferece indicações de ampliações de atividades relacionadas à leitura. As próprias autoras, no Manual do Professor, também sugerem essa ampliação dependendo da realidade da turma.

No que diz respeito ao desenvolvimento das aptidões de leitura, sabemos da importância de ensinar um aluno a ler de forma reflexiva, autônoma e interativa, e o LD, como ferramenta importante de ensino, deve propor atividades de leitura em que esses requisitos estejam presentes, porém, como já dito anteriormente, se faz necessário que o trabalho do professor não se esgote ao término de cada unidade, propondo dessa forma uma ampliação em relação ao exercício da leitura.

Relacionado a isso, percebemos que o livro analisado oferece um trabalho com diversas estratégias de leitura, embora as atividades de decodificação se fazem muito presentes. Identificamos, por exemplo, que algumas estratégias de leitura, como a antecipação do tema por meio da leitura ou da imagem e o levantamento do conhecimento prévio do aluno que convida o estudante a refletir sobre seu conhecimento de mundo, são essenciais e estão presentes em todos os exercícios de interpretação textual. No entanto, consideramos pertinente que essas estratégias deveriam ser mais diversificadas, como foi efetivado na atividade *O sufoco do bicho-papão*.

Nessa esteira de análise, também observamos as histórias escolhidas para serem objetos das atividades pedagógicas. Em relação a esses textos, notamos que é possível avançar na escolha de publicações mais amplas e diversas, ou seja, que não se restrinjam apenas às obras tradicionais da literatura universal. Dessa maneira, além de ampliar o conhecimento geral do aluno em relação aos diferentes títulos literários, poderá aumentar as chances de o estudante resolver determinada questão apenas com o uso da memória recente de uma leitura extraclasse, por meio da leitura de uma possível obra inédita e com a mesma qualidade dos consagrados livros amplamente utilizados nos livros didáticos previstos no PNLD.

A obra analisada proporciona atividades de inferências, porém poderia haver mais ênfase em atividades que criam oportunidades de o aluno retomar o texto para compreendê-lo, de dialogar sobre ele, de interagir e discutir os significados que podem emergir. O foco deve estar em proporcionar atividades em que o aluno encontre sentido e significados na leitura, sendo essa indicação uma necessidade para a aprender a ler.

Acreditamos que, para uma aprendizagem efetiva, o processo de ensino deve estar relacionado a uma prática coerente entre a abordagem metodológica, o suporte teórico, a seleção do material didático e das atividades e o papel mediador do professor e sua reflexão permanente de seu trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. P. B. de; MORETTO, M. O trabalho com a leitura em sala de aula a partir de uma perspectiva dialógica. In: MORETTO, M. (Org.). **Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007. p. 25-36.
- BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- BRITTO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. IN: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRADE, I. C. A. S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do Formador**, Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Concepções de linguagem e ensino da língua. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste; Unicamp, 1984.

GRANDINI, M. R. F. **Produção de textos:** uma experiência com alunos de 5.^a série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GUIMARÃES, E. et al. **Enciclopédia das línguas no Brasil.** Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/historia_portugues_brasil.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura:** teoria & prática. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI:** como se aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MORETTO, M. **Produção de textos em sala de aula:** momento de interação e diálogo. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (OCDE). **Brasil no PISA 2015:** análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santilana, 2016.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016 – alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: MEC; SEB, 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção Passando a limpo).

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2014.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Interam. J. Psychol** [on-line], v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.