

Mariana Queiroga Tabosa

**Ideários de leitura e de leitor em livros  
didáticos de Português (1984-2007):  
escolhas textuais e valorações sociais**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação

2013

Mariana Queiroga Tabosa

**Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português  
(1984-2007): escolhas textuais e valorações sociais**

Tese apresentada para defesa ao *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marildes Marinho  
(*in memoriam*)  
Universidade Federal de Minas Gerais

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aracy Alves Martins  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação

2013

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado  
Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

A tese *Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007): escolhas textuais e avaliações sociais*, de autoria da doutoranda Mariana Queiroga Tabosa, foi apreciada pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aracy Alves Martins – Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof. Dr. Clecio Bunzen  
Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Santuza Amorim da Silva  
Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zélia Versiani Machado  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro de Carvalho  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marta Passos  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Adriane Sartori  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Belo Horizonte  
Fevereiro de 2013

## Meditação à beira de um poema

Podei a roseira no momento certo  
e viajei muitos dias,  
aprendendo de vez  
que se deve esperar biblicamente  
pela hora das coisas.  
Quando abri a janela, vi-a,  
como nunca a vira,  
constelada,  
os botões,  
alguns já com o rosa pálido  
espiando entre as sépalas,  
joias vivas em pencas.  
Minha dor nas costas,  
meu desaponto com os limites do tempo,  
o grande esforço para que me entendam  
pulverizaram-se  
diante do recorrente milagre.  
Maravilhosas faziam-se  
as cíclicas perecíveis rosas.  
Ninguém me demoverá do que de repente soube  
à margem dos edifícios da razão:  
a misericórdia está intacta,  
vagalhões de cobiça,  
punhos fechados,  
altissonantes iras,  
nada impede ouro de corolas  
e acreditai: perfumes.  
Só porque é setembro.

(Adélia Prado, Oráculos de Maio, 1999, p. 37-8)

*A cultura está em tudo e em todos. Ela abrange as pessoas, as instituições, os objetos. A análise da cultura e de seus artefatos permite que se percebam quais os significados e sentidos produzidos a respeito do mundo e das coisas do mundo.*

Santuza Amorim da Silva *et al*

*Uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, será por aqui que devemos começar.*

Michael Apple

Dedico esta tese a todas as orientadoras que me acompanharam durante o percurso de formação como pesquisadora, nas áreas da Educação e da Linguagem. Muito obrigada às professoras Maria Auxiliadora Bezerra, Aracy Alves Martins, Maria Zélia Versiani Machado, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Célia Abicalil Belmiro e, em especial, à Marildes Marinho da Silva (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Muitos foram os caminhos e descaminhos do tempo de minha vida que dediquei a este trabalho. Posso dizer que comecei pensando tudo de uma outra maneira. Nesse percurso de quatro anos, existem muitas pessoas para quem preciso dar o meu muito obrigada:

- A Matheus, com quem venho construindo uma bela parceria, na vida;
- Aos meus pais, Socorro e Ivon, e à minha irmã, Flora, pela confiança em mim e pelo apoio para seguir em frente em uma carreira bastante desvalorizada;
- Aos meus sogros que, mesmo muitas vezes sem entender a dimensão do “feito”, sempre demonstraram interesse, respeito e admiração pelas minhas escolhas;
- Às amigas, de verdade, que fiz na FaE/UFMG, desde o meu primeiro dia em terras mineiras: Juliana, Patrícia e Ana;
- Aos amigos que fiz no GEPHE, em especial, a Larissinha Pinho e Carol Mafra, madrinhas de casamento inesquecíveis;
- À Marildes (*in memoriam*), pelo nosso encontro neste mundo, que será para mim sempre inesquecível;
- À Aracy, por ter me recebido “de volta” com tanto carinho e com um respeito que me orgulho muito de ter conquistado;
- À Célia, pelos sorrisos abertos e pela dedicação sempre atenta e positiva;
- Ao Gil, pela interlocução constante que me ajudou a crescer profissionalmente, durante a minha formação como professora da Educação do Campo;
- Aos meus queridos alunos da Educação do Campo (turma 2010), que me apresentaram um outro modo de estar e funcionar no mundo, acolhendo com carinho essa nova professora, que ainda tanto tem para aprender;
- Aos colegas, professores e funcionários, da Licenciatura em Educação do Campo, que me ofereceram um sopro de renovação e estímulo.

Agradeço ainda:

- A CAPES, que financiou esta pesquisa, possibilitando sua realização;

- Ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, por ter facultado o vínculo institucional que possibilitou a realização desta pesquisa;
- Aos componentes da banca de defesa desta tese, pela valiosa interlocução;
- Aos funcionários da FaE/UFMG, pela dedicação e atenção com que sempre responderam às demandas da função, especialmente à Rose e Daniele, secretárias da Pós-Graduação, e à Marli e Carlos, funcionários da biblioteca da FaE/UFMG.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o modo como se constroem ideários pedagógicos sobre a leitura e a formação dos leitores, em cinco diferentes edições de um livro didático de Português, publicadas no período entre 1984 e 2007. Metodologicamente, esta pesquisa desenvolve-se a partir de reflexões teóricas nos campos da Educação, da Linguística Aplicada, da História da Leitura e da História das Disciplinas Escolares, considerando aspectos que tangenciam a reconfiguração dos saberes científicos em objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ao longo do tempo. Quanto aos procedimentos de análise, foram considerados os seguintes pontos para o estudo da formação em leitura: 1) o repertório de textos oferecido pelos livros didáticos; 2) as estratégias enunciativas utilizadas, por esses materiais, para a construção do discurso pedagógico sobre a leitura e sobre a formação dos leitores; 3) quais os *modos de ler* são propostos pelas atividades de leitura. A pesquisa concluiu que são pelo menos dois os ideários pedagógicos sobre a leitura e a formação dos leitores, que se hibridizam e se intercambiam, nas edições analisadas: ideário *restrito* e ideário *social*. O primeiro deles, o *restrito*, refere-se ao trabalho com a leitura a partir da localização de informações no texto. No ideário *restrito*, as atividades de leitura dão ênfase à recuperação dos fatos, ideias, personagens, estruturas vocabulares e textuais, desconsiderando a cooperação do leitor. O texto é percebido, portanto, como um produto informativo em si mesmo. O leitor, então, lê para adquirir conhecimentos sobre os modos de estruturação da língua, em diferentes textos; ou seja, lê para apreender sobre os modos de escrever textos. O segundo, o *social*, é característico das propostas de leitura que apresentam uma preocupação em trabalhar os sentidos, ainda que para modelá-los ou tutelá-los. As modelações tanto funcionam para a determinação dos sentidos do texto, leitura modelada, como para a determinação da sua escrita, na leitura modelar. Nesse ideário, a defesa da variedade de textos tem como desdobramento o estabelecimento de um objetivo de formação que considera a importância da inserção do aluno em uma cultura legítima - e nesse movimento acaba elegendo uma certa cultura como sendo a legítima. O trabalho de pesquisa apontou, então, que há, na história da escolarização da leitura em livros didáticos entre 1980 e 2007, independentemente do ano de sua publicação, um modo de operar com a leitura que é caracteristicamente escolar. Ainda que sejam verificadas mudanças significativas nos discursos pedagógicos e nas escolhas textuais dos livros didáticos analisados, permanecem na aula de Português modos de operar com a leitura já consagrados didaticamente.

**Palavras-chave:** livro didático de Português; aula de leitura; formação dos leitores.

## ABSTRACT

This research aims to comprehend how pedagogical ideals about reading and readers formation are constructed according to five different editions of a didactic book of Portuguese, published in Brazil between 1984 and 2007. The research is developed from theoretical reflections concerning Education, Applied Linguistics, History of Reading and History of School Classes, considering the relationship between social and school conceptions of reading and readers throughout the time in didactic books of Portuguese. In order to achieve those pedagogical ideals that compose the reading teaching, we have verified, in the research's data, the texts offered by those didactic books, the manners of reading proposed by the reading activities and the enunciative strategies used by these materials to build a pedagogical discourse about reading and readers formation. In those different editions, we distinguish two blocs of pedagogical ideals regarding the reading and the readers formation: on one hand, a bloc of restricted pedagogical ideals and, on the other hand, a bloc of social pedagogical ideals. The former refers to a reading activity based on selecting informations from a text, in which the facts, the ideas, the characters and the vocabulary and textual structures are largely emphasized, making, in contrast, no allusion to the reader's cooperation. The latter, the bloc of social pedagogical ideals, is characteristic of the reading proposals that are concerned to develop the senses of a text, even if they intend to shape or to shield them. Those shapes functions both to determine the senses of a text, shaped reading, and to determine its writing, shaping reading. In this latter bloc of pedagogical ideals, the defense of the variety of the texts results in the establishment of a formation aim that considers the importance of the insertion of a student in a legitimate culture. Our research points out, indeed, that in the history of schooling of reading, according to those didactic books published between 1980 and 2007, there is a characteristic schooling manner of conducting the reading. Although it is possible to verify some substantial changes in what concerns pedagogical discourses and textual choices of the didactic books we analyzed, we observe a number of institutionalized manners of conducting the reading in Portuguese classes.

**Keywords:** didactic books of Portuguese; reading class; readers formation.

## RÉSUMÉ

Ce résultat de recherche a comme but général de comprendre comment des systèmes d'idées pédagogiques sur la lecture et sur la formation des lecteurs se construisent dans cinq différentes éditions d'un livre didactique de Portugais publiées au Brésil entre 1984 et 2007. Cette recherche se développe à partir de réflexions théoriques liées à l'Education, à la Linguistique appliquée, à l'Histoire de la lecture et à l'Histoire des cours scolaires, en contemplant le rapport établi entre les constructions sociale et scolaire de la lecture et des lecteurs diffusées par des livres didactiques de Portugais pendant cette période. Afin d'atteindre ces systèmes d'idées qui composent la didactique de la lecture, on a analysé, à partir des données de recherche, le repertoire de textes qui composent les livres didactiques, les manières de lire suggérées par des activités de lecture et les stratégies énonciatives qui sont utilisées dans ces matériaux pour élaborer un discours pédagogique à propos de la lecture et de la formation des lecteurs. A partir des éditions textuelles examinées, on constate deux systèmes d'idées pédagogiques sur la lecture et sur la formation des lecteurs : un système d'idées restreint et un système d'idées social, qui peuvent hybrider et s'échanger. D'une part, le système d'idées restreint concerne le travail de lecture qui consiste à localiser des informations dans le texte, c'est-à-dire, une activité de lecture centralisée sur la reprise des faits, des idées, des personnages, des structures vocabulaires et textuelles, sans faire référence à la coopération du lecteur. D'autre part, le système d'idées social est caractérisé par des propositions de lecture qui présente une préoccupation par rapport le travail sémantique, quoique son but soit de modeler ou de surveiller les sens des textes. Ces modelages opèrent une détermination des sens du texte, lecture modelée, ainsi qu'une détermination de l'écriture dans le cas de la lecture qui modèle. Dans ce dernier système d'idées, la défense d'une variété de textes a par conséquent l'établissement d'un objectif de formation qui estime l'importance de l'insertion de l'élève dans une culture légitime. Notre travail de recherche montre alors qu'il y a, au cours de l'histoire de la scolarisation de la lecture vue à partir de ces livres didactiques parus entre 1980 et 2007, sans parler de l'année de leur publication, une manière à caractère spécifiquement scolaire d'opérer la lecture. Bien qu'il puisse être vérifié des changements significatifs en termes des discours pédagogiques et des choix textuelles dans les livres didactiques qu'on a analysés, certaines manières d'opérer la lecture restent, dans les classes de Portugais, didactiquement naturalisées.

**Mots clés:** livre didactique de Portugais; classe de lecture; formation des lecteurs.

## Abreviaturas

E.E: Expressão Escrita

U.: Unidade

M.P: Manual do Professor

L.A: Livro do Aluno

Ed.: Edição

LDP: Livro Didático de Português

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Pesquisas sobre livros didáticos de Português.....	33
Gráfico 2: Temas das pesquisas com LDP – 1950 a 1987.....	36
Gráfico 3: Temas das pesquisas com LDP – 2002 a 2010.....	43
Gráfico 4: Textos literários e não literários.....	129
Gráfico 5: Esferas de produção dos textos não literários.....	134

## Índice de Quadros

Quadro 1: Edições didáticas.....	53
Quadro 2: Discursos sobre a leitura.....	75
Quadro 3: Guias PNLD.....	120
Quadro 4: Guias PNLD.....	121
Quadro 5: Esferas de produção e gêneros nas edições 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos.....	128
Quadro 6: Prateleiras das estantes que compõem a biblioteca de recortes.....	137
Quadro 7: Concepções de ensino da leitura no Manual do Professor.....	143
Quadro 8: Ed. 1984.....	148
Quadro 9: Ed. 1994.....	154
Quadro 10: Ed. 1999, 2002 e 2007.....	159
Quadro 11: Tipos de questões de leitura e suas ocorrências em cada edição.....	165
Quadro 12: Tipos de questões.....	167
Quadro 13: Tipos de questões.....	169
Quadro 14: Questões objetivas.....	170
Quadro 15: Perguntas de localização.....	178
Quadro 16: Roteiro para a localização de informações.....	184
Quadro 17: Atividades com Jornal.....	198
Quadro 18: Modelações da leitura.....	204
Quadro 19: Visão Negativa diante do Diferente.....	208
Quadro 20: Pontos de vista no LDP 1994.....	212
Quadro 21: Pontos de vista nos LDP 1999, 2002 e 2007.....	212
Quadro 22: LDP 1999, 2002 e 2007.....	218
Quadro 23: Variedade textual como pressuposto.....	228
Quadro 24: Texto visual como retratação do real.....	233
Quadro 25: Seção <i>Estudo do Texto</i> .....	239
Quadro 26: O trabalho com tópicos gramaticais.....	247
Quadro 27: Gramática da língua.....	251
Quadro 28: Perguntas de leitura.....	254
Quadro 29: Estudo do texto.....	257
Quadro 30: Atividades de leitura reformuladas.....	259

Quadro 31: <i>Gramática e Redação</i> .....	262
Quadro 32: <i>Gramática Textual e Ortografia</i> .....	264
Quadro 33: Textos exclusivos do livro didático destinado à 5ª série.....	293
Quadro 34: Textos exclusivos do livro didático destinado à 5ª série.....	294
Quadro 35: Textos exclusivos do livro didático destinado ao 6º ano.....	294
Quadro 36: Textos que permanecem nos livros didáticos destinados à/ao 5ª série/6º ano.....	295

## Índice de Figuras

Figura 1: Edição do livro didático <i>Comunicação em Língua Portuguesa</i> , publicada em 1979.....	55
Figura 2: 1ª reedição do livro didático <i>Comunicação em Língua Portuguesa</i> , publicada em 1984.....	56
Figura 3: Edição do livro didático <i>Linguagem Nova</i> , publicada no ano de 1994.....	57
Figura 4: 2ª versão da coleção <i>Linguagem Nova</i> , publicada no ano de 1999.....	59
Figura 5: 3ª versão da coleção <i>Linguagem Nova</i> , publicada no ano de 2002.....	61
Figura 6: 4ª versão da coleção <i>Linguagem Nova</i> , publicada no ano de 2007.....	61
Figura 7: Planilha dos textos de leitura.....	68
Figura 8: Ed. 1994.....	152



# SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b> .....	19
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
A leitora, a pesquisadora, a pesquisadora leitora.....	22
Contexto do surgimento da ideia, pergunta de pesquisa e justificativa.....	24
Objetivos da tese.....	45
Organização da tese.....	46
<b><u>CAPÍTULO 1: Metodologia</u></b> .....	47
O perfil das edições didáticas selecionadas para a pesquisa.....	52
Procedimentos de análise: recortes e seleções.....	67
<b><u>CAPÍTULO 2: As construções social e escolar da leitura e dos leitores</u></b> .....	73
Discursos sociais sobre a leitura e a sua importância.....	74
A aula de Português nos períodos pré e pós virada pragmática (1950-2000).....	87
Leitura escolar: práticas, funções e modos de ler.....	100
<b><u>CAPÍTULO 3: A biblioteca de recortes dos livros didáticos de Português: as escolhas textuais e a formação em leitura</u></b> .....	125
As escolhas em jogo: como se organiza a “biblioteca de recortes” para a formação dos leitores.....	126
Ênfase da formação em leitura nas edições de livros didáticos.....	141
Os tipos de questão de leitura nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano.....	164
<b><u>CAPÍTULO 4: Atividades de leitura nos livros didáticos de Português - 5ª série/6º ano: modos de ler</u></b> .....	172
LDP 1984 e 1994: leituras modelar e modelada nas edições pré PCN.....	174
Livros didáticos pós PCN: o escolar e o social em conflito.....	213

Atividades de leitura: inovação nos LDP pós PCN?.....	229
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	267
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	276
<b>ANEXOS</b> .....	286

## PRÓLOGO

Talvez seja redundante para o leitor de uma tese deparar-se com duas entradas para a sua leitura: um prólogo, pouco comum a este gênero acadêmico, seguido pela introdução da pesquisa. Entretanto, foi essa a saída encontrada para explicar as razões de algumas perigrafias, artifícios deste trabalho.

No momento em que foi preciso explicar algumas condições de produção de partes do texto a então orientadora, Marildes Marinho, percebi a importância deste Prólogo. Quando escrevi para ela, disse o quanto este texto se tornou uma surpresa também para mim, especialmente em relação à escolha do percurso de análise.

De início, não imaginei que este trabalho, que pretende investigar ideários de leitura e de formação de leitores em diferentes edições de um mesmo livro didático de Português, pudesse me conduzir à necessidade de olhar para os discursos sobre a leitura a partir de pontos como os da valoração social<sup>1</sup> e da diversidade cultural. Imaginava que trataria apenas sobre repertórios de leitura e sobre diversidade textual, em discursos que vêm ecoando pelos campos da Educação e da Linguagem, especialmente após a publicação dos PCN, na segunda metade da década de 1990.

Ao realizar levantamentos sobre as escolhas textuais nas edições de livros didáticos de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos<sup>2</sup>, categorizando esses textos, fui percebendo permanências e mudanças nessas escolhas, que apontavam para a construção de valorações sociais dos fragmentos de textos que compunham a “biblioteca” (CHARTIER, 1994) daqueles livros: autores que *não podem faltar*, textos visuais com cores e formas que *precisam* ser lidas, *ausências* que passam despercebidas...

No campo dessas escolhas textuais, fui me deixando envolver pelos discursos que as construíam como importantes e relevantes. Em algum momento, não

---

<sup>1</sup> Ao longo deste texto, serão utilizadas as palavras “valoração” e “valorização”, considerando sentidos distintos. Ao utilizar “valoração”, procuro significar a atribuição de qualidade ou valor para algo, por quem tem propriedade para isso – “a v. da propriedade feita por especialistas” (HOUAISS, 2004, p. 2826). Quando utilizar a palavra “valorização”, quero dizer de algo que é consensualmente reconhecido como importante, é estimado (HOUAISS, 2004, p. 2826).

<sup>2</sup> A partir do ano de 2009, o Ensino Fundamental passou a ser constituído por nove anos e não mais por oito anos. Esse fato acarretou uma mudança na nomenclatura dos níveis de ensino, que deixaram de ser denominados 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, passando a serem nomeados como 6º, 7º, 8º e 9º anos - sendo a 5ª série equivalente ao 6º ano, e assim sucessivamente. Das cinco edições de livros didáticos selecionadas para esta pesquisa, quatro foram publicadas no período anterior à referida mudança, daí porque a opção em referenciar os níveis de ensino aos quais pertencem as edições das duas maneiras.

resisti a tamanho consenso e a pergunta se tornou inevitável: por quê? Por que são esses fragmentos textuais os considerados relevantes para a formação dos leitores, no segundo segmento do ensino fundamental?

Essa pergunta nasceu e junto com ela veio o olhar de estranhamento para várias falas que circulam sobre o valor da leitura, sobre a importância aparentemente inquestionável de ler em quantidade e, de preferência, considerando uma grande e geralmente indeterminada variedade de gêneros. Comecei a perceber a leitura como uma mercadoria de consumo e, nesse sentido, como um bem do qual se *apropria*. Nessa concepção, intitular-se *leitor* significa reconhecer-se em um lugar social de poder.

Durante o tempo da pesquisa encontrei-me envolvida em diferentes situações de vivência social em que pude verificar a construção dessas valorizações e desvalorizações sociais de diferentes textos e diferentes suportes textuais. Para não perder o registro dessas vivências e na impossibilidade de tornar *sujeitos* da pesquisa aquelas pessoas que encontrei pelo caminho – isso por diversas razões e, em especial, porque não queria perder de vista o foco desta tese, que é o livro didático de Português – optei por elaborar essas experiências através da literatura. Escrevi, então, três contos, *Num domingo*, *Café com pão de queijo* e *Elevador*, epígrafes dos capítulos 2, 3 e 4.

Há ainda outra perigrafia que gostaria de explicar e que, se eu seguisse a lógica de “começar pelo começo”, já a teria comentado; trata-se da escolha da capa. Comento-a no final, porque ela me apareceu realmente por último, também em uma situação que vivenciei em relação à valorização da leitura, a leitura dos “bons” autores.

Aconteceu assim: um dia, estive em uma famosa rede de livrarias para comprar um livro para presentear uma amiga. Com a proibição do uso de sacolas plásticas nos estabelecimentos comerciais de Belo Horizonte, recebi o livro dentro de um saco de papel (o retorno dos sacos de papel!), ilustrado, na frente, com a reprodução de fotografias de grandes nomes da literatura e, no verso, trazendo dizeres sobre a importância da leitura.

Quando li aquele saco de papel, não pude me conter: lá estava posta a minha questão de pesquisa, nos rostos de Luiz Vaz de Camões, Eça de Queiroz, William Shakespeare, Castro Alves, Machado de Assis, José de Alencar, Monteiro Lobato e Graciliano Ramos. A questão de pesquisa também reverberava através dos dizeres sobre a importância da leitura de Monteiro Lobato, Jorge Luís Borges, Voltaire, Marquês de

Maricá e Bill Gates<sup>3</sup>. Estava ali a materialização da leitura e do leitor como mercadoria e poder, respectivamente. Independentemente do fato de esses autores nem sequer terem convivido no mesmo século, há a construção de um sentido para a leitura através da sua valoração social. Através da presença desses rostos, que compõem a capa desta tese, e das “falas” sobre a leitura, valorações sociais são construídas para o objeto cultural *livro*. Se a leitura é sinônimo de *status*, de sucesso, de poderio econômico e social, ou seja, é um privilégio de poucos que conhecem a verdadeira importância dela, então não parece ser problema colocar junto, em um mesmo saco (literal e metaforicamente), falas de Voltaire, Jorge Luís Borges e Bill Gates.

No decorrer desta pesquisa fui percebendo que há diversas compreensões e valorações que são construídas para a leitura. Uma hora é importante que se leiam os “bons autores” (estes colados à imagem do que vem a ser a “boa literatura”), em outra é importante que se leiam jornais; há também a defesa de que se devem ler obras de arte, ou, ainda, que não interessa o que se lê, mas sim que se leia... e muito!

É, portanto, neste contexto cultural híbrido que desejo pensar o livro didático de Português, aqui entendido também como um objeto cultural produzido para a formação de leitores, entre outros objetivos. Quais os textos de leitura participam dessa formação, em edições de livros didáticos publicados entre as décadas de 1980 e 2010? Que valorações sociais estão implícitas no processo de seleção dos textos de leitura que compõem esses livros? Que leituras são possíveis ou possibilitadas no contexto de formação dos leitores na/no 5ª série/6º ano do ensino fundamental?

Essas são algumas das perguntas que tentarei responder ao longo deste texto. Durante a escrita, porém, outras muitas questões foram surgindo. Convido o leitor a debruçar-se comigo sobre esses questionamentos, pois análises (em um divã ou em uma pesquisa acadêmica) são construídas sempre com a ajuda da voz do outro.

Belo Horizonte, 1º de agosto de 2011.

---

<sup>3</sup> “Um país se faz com homens e livros.” Monteiro Lobato; “Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de livraria.” Jorge Luís Borges; “A leitura engrandece a alma” Voltaire; “A leitura deve ser para o espírito como o alimento para o corpo, moderada, sã e de boa digestão.” Marquês de Maricá; “Meus filhos terão computadores, sim, mas antes, terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.” Bill Gates.

## INTRODUÇÃO

### A leitora, a pesquisadora, a pesquisadora leitora

Quando se proclamou que a biblioteca compreendia todos os livros, a primeira reação foi de uma felicidade extravagante. (Jorge Luís Borges)

A minha experiência como leitora trouxe-me até aqui. Foi ela que me levou a tratar sobre as escolhas de leitura, nesta tese. Filha de professores universitários, confesso que a leitura não foi uma escolha para mim: ela sempre soou como uma exigência, como uma tarefa a ser cumprida. Ansiedade dos pais.

De gibis era formada a minha primeira biblioteca. Mal sabia que ainda muitos outros suportes viriam e que de muitos outros textos se constituiria a *minha* biblioteca, a “com” e a “sem paredes”, conforme propõe considerar Roger Chartier (1994). Propondo uma história para os modos de seleção, ordenação e reunião dos materiais escritos na Europa moderna, este autor considera como *biblioteca sem paredes* (ou sem muros) aquela que é imaterial, no nível da “ordem do saber” (CHARTIER, 1994, p. 87), tendo em vista que ela não cabe em um espaço físico previamente delimitado, que reúne estantes, livros e leitores em seus modos de manusear os objetos concretos, como é o caso da *biblioteca com paredes*. Nesse sentido, a *biblioteca sem paredes* “não é diretamente dependente da constituição de uma coleção particular; ela é uma entidade conceitual e desligada de toda inscrição específica” (CHARTIER, 1994, p. 86), por isso, nela é possível guardar a pretensão da totalidade, da universalidade.

Do espaço físico para leitura, uma biblioteca com paredes, sempre dispus: um aconchegante ambiente de leitura, estímulo dos pais e livros variados dispostos em estantes de metal: literatura, sociologia, pedagogia, psicologia, patologia veterinária, yoga, comida macrobiótica... Entretanto, não sei bem o porquê, nunca me vi como uma leitora voraz, apesar de intuitivamente sempre ter percebido que assumir uma postura de “leitora devoradora” era sempre mais interessante do que assumir o contrário. Talvez não entendesse muitos os livros que lia, porém sabia o que andar com eles a “tiracolo” causava nas pessoas, pois, como destaca Márcia Abreu:

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O Alquimista*. (ABREU, 2008, p. 108)

Na escola, essa imagem de leitora se mantinha, porque eu tinha o hábito de ir à biblioteca na hora do recreio. Mais por timidez do que por impulso leitor. Lá lia poemas, tirinhas do *Garfield* e livros infantis. Sempre fui aquela leitora que busca o fim da história, por isso *gosto* da leitura de poemas: um fim a cada página... E um novo recomeço.

Entretanto, essa posição de leitora voraz não me era confortável. Ainda mais porque sempre ia encontrando, ao longo de minhas experiências, especialmente na escola e na universidade, pessoas que pareciam me dizer que já “leram tudo”. Sobre esse ponto, Pierre Bayard lança uma pergunta pertinente, que vai de encontro à ideia da possibilidade de um “todo” em leitura: “Como não dizer a si mesmo, em face do número incalculável de livros publicados, que todo empreendimento de leitura, mesmo multiplicado ao longo de uma vida, é absolutamente vão diante de todos os livros que permanecerão para sempre ignorados?” (BAYARD, 2007, p. 26).

A afirmação “eu já li tudo”, que para mim era representativa do verdadeiro leitor, soava como uma ladainha em minha cabeça. Essa ladainha parecia me dizer que algum “todo” em leitura era possível e que o meu papel como leitora competente era o de abarcar esse todo. A escola ensinou-me isso. Os meus pais ensinaram-me isso. Na faculdade de Letras (e também fora dela), a leitura se mostrou demanda essencial para a erudição, ou para a construção de um lugar social valorizado.

E então chego ao mestrado. Vinte e dois anos, o peso de ser (ou ter que ser) a Leitora, em maiúsculo, e uma pergunta feita na entrevista de seleção: “Por que você quer fazer Mestrado, agora? Você ainda é muito jovem!”. Somou-se a essa pergunta, que não saiu de minha cabeça, a ladainha “já li tudo” e o resultado de minha dissertação é uma clara ansiedade em demonstrar-me leitora, a leitora que *abarca* tudo. A minha avaliação da experiência, sendo sarcástica, foi: em busca do macaco perdido, escrevi a Amazônia. Ou, lembrando a professora Roxane Rojo: “Deus e sua época”.

O incômodo com a minha própria avaliação negativa da experiência no mestrado trouxe à lembrança uma anedota de meu pai, que, se tomada como verdadeira, talvez anulasse ou ao menos aliviasse pretensões intensas que vamos construindo durante o nosso caminho de formação como leitores (e escritores). Ele diz: “Sempre que meus orientandos defendiam suas teses e dissertações, propunha a eles que testassem os leitores. Sugeriria que fossem à biblioteca, localizassem sua tese ou dissertação e dentro dela colocassem uma nota de cinquenta reais. E lá voltassem seis meses depois. A minha crença é de que não será difícil encontrar a nota intacta”.

Ressabiada, então, da experiência no mestrado, quando acreditei não ter alcançado as minhas próprias expectativas na elaboração da escrita, decidi que no doutorado tentaria trabalhar mais a fundo no recorte do objeto, delimitando-o melhor, *escolhendo* melhor, procurando *cercá-lo* e não *abarcá-lo*. Resolvi cuidar mais das minhas escolhas, vendo-as como são e aceitando-as. Conseguirei?

## **Contexto do surgimento da ideia, pergunta de pesquisa e justificativa**

Tendo iniciado esta Introdução com a apresentação da experiência como leitora em formação, no contexto familiar, na escola e na universidade, apresento a seguir como se deu o surgimento da ideia de pesquisa e que pergunta a conduz. Em seguida, apresento em que contexto localiza-se esta pesquisa e por que ela pode ser relevante para pensar os discursos sobre a leitura<sup>4</sup> e a formação dos leitores nos campos da Educação e da Linguagem.

### *Surgimento da ideia de pesquisa e da pergunta que a conduz*

Esta tese é fruto de uma trajetória em pesquisa nas áreas da Educação e da Linguagem, com ênfase no ensino da leitura e da escrita. O mais recente trabalho nesse campo (TABOSA, 2008) teve como resultado a dissertação de Mestrado “*O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português: escolarização de saberes*”

---

<sup>4</sup> Acerca dos discursos sobre a leitura, em uma perspectiva histórica, construídos por diferentes instâncias sociais, como: igreja, biblioteca e escola, ver CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.



*linguísticos*”, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no ano de 2008. Nesse trabalho, procurei compreender como acontece a escolarização da língua portuguesa, a partir da análise das atividades de produção de textos em livros didáticos de Português, destinados à oitava série do ensino fundamental, e publicados nos anos de 1984, 1998 e 2005. Realizei as análises em três volumes de livros didáticos<sup>5</sup>, publicados em diferentes décadas, por diferentes autores.

Os resultados mais gerais apontados pela pesquisa sugerem que a escolarização da língua portuguesa não é determinada simplesmente pela passagem do *saber científico* para o *saber a ensinar*, ou seja, pela transposição didática, conforme propõe Chevallard (1998), mas que essa escolarização se dá a partir da construção e reconstrução de saberes de referência que estão em constante interlocução, os quais determinam a seleção e a *reconfiguração* (CASTRO, 2005) de conteúdos considerados importantes à formação do indivíduo nas escolas. Este conceito, na acepção dada por Castro (2005), relaciona-se aos níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico durante o contínuo processo de conformação da disciplina Português. Ele refere-se, de um lado, ao que ditam os programas escolares e/ou os manuais escolares e, de outro, ao que os professores fazem ou dizem que fazem. A reconfiguração é, portanto, para Castro, uma recontextualização, uma redefinição de saberes, a partir do princípio de que “a recolocação de um texto num outro lugar é um processo que não ocorre sem resignificação” (CASTRO, 2005, p. 35).

Durante o desenvolvimento da pesquisa no mestrado, chamou a atenção o conjunto de textos que compunha os livros didáticos analisados, no tocante aos seus gêneros e esferas de produção. Foi considerada, principalmente, a esfera de produção, oferecendo menos ênfase à esfera de circulação, porque os textos presentes nos livros didáticos apresentam-se como objetos de ensino, o que faz com que não se encontrem em seus meios de circulação e suportes de origem, pois foram retirados de seus contextos originais. Nesse caso, predomina uma nova esfera de circulação: a escolar.

Ao realizar um levantamento dos textos principais<sup>6</sup> presentes nos livros didáticos, foram observadas variações e semelhanças que pareciam ajudar a inferir sobre

---

<sup>5</sup> *Comunicação em Língua Portuguesa*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (edição 1984); *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (edição 1998); e *Português para Todos*, dos autores Ernani Terra e Floriana Cavalete (edição 2005).

<sup>6</sup> Os textos principais referem-se àqueles em torno dos quais se organiza o trabalho com a leitura, a oralidade, a escrita e a gramática, nos livros didáticos de Português. São eles que servem de base para o

*ideários de leitura e de formação dos leitores*, objetos de interesse para esta tese, na medida em que as mudanças ou permanências apresentadas podem estar relacionadas aos fatores internos e externos que influenciam na conformação da disciplina escolar Português.

Estou entendendo como *ideários de leitura e de formação dos leitores* o conjunto de ideias políticas, científicas e sociais que envolvem a compreensão do ato de ler em diferentes períodos e contextos históricos. O conceito de ideário não se refere somente às concepções de leitura e de leitor, mas também a um conjunto de discursos, acontecimentos e posturas diante da leitura, dos leitores e dos suportes textuais. Esse conceito não se constrói apenas de modo sincrônico, localizado, mas só é possível de ser visualizado a partir de um olhar histórico, a partir de um recorte que é também diacrônico. Os ideários de leitura e de formação dos leitores de uma determinada época não estão alheios a conflitos, divergências e dissonâncias, pois de sua constituição também participam esses fatores, tendo em vista que esses ideários estão no âmbito dos discursos e dos saberes que participam das diferentes práticas sociais.

No que tange às variações observadas nos livros didáticos analisados durante a pesquisa de mestrado, percebi que estas se fazem presentes quando analisamos as *esferas de produção* às quais pertencem os textos principais. Essa variação se mostra presente ainda na seleção dos autores que compõem a coletânea textual dos três livros didáticos da 8ª série. Chamou a atenção o fato de que o livro didático publicado no ano de 2005 tenha sido o único dos três livros analisados onde predominou a esfera de produção jornalística<sup>7</sup>, em detrimento da literária, que possuía destaque nas duas edições anteriores. Dos doze textos principais que estavam presentes na edição de 2005, seis pertencem à esfera jornalística e quatro à esfera literária. Ao observar esse aspecto, comecei a supor que a literatura pudesse estar “perdendo” o seu espaço predominante para os textos não literários, em especial, para os textos jornalísticos.

Em decorrência da variação nas esferas de produção dos livros didáticos, observei que houve também a mudança dos autores dos textos selecionados para estudo.

---

estudo da língua portuguesa, diferenciando-se em suas funções, enquanto objeto de ensino, daqueles outros textos chamados *complementares* e *suplementares*.

<sup>7</sup> Compõe a esfera de produção jornalística gêneros, como: reportagem, entrevista, artigo, artigo de opinião, resenhas, charge, tirinha, editorial, carta do leitor, etc.

Na terceira publicação, de 2005, há a predominância dos autores de textos jornalísticos, com o aparecimento das autorias institucionais, que dizem respeito àqueles textos que não trazem a assinatura de uma pessoa física, mas de uma pessoa jurídica, como é o caso, por exemplo, dos textos jornalísticos assinados pelo jornal “Folha de São Paulo” ou pela revista “Veja” – editoriais ou outro gênero jornalístico não assinado pelo autor empírico. Conforme destaca Alves Filho (2005, p.67), o conceito de autoria diferencia-se, mas não se distancia, efetivamente, da noção de autor, entendido como uma “instância humana ou institucional a quem se atribui a macro-responsabilidade por um texto ou obra, e cuja contraparte verbal é um nome próprio (ou assinatura)”.

Sobre essa valorização dos textos jornalísticos, Parmigiani (1996, *apud* GERALDI, 1996), analisando livros didáticos que circularam entre as décadas de 1950 e 1990, revela que a leitura e a produção de textos “pragmáticos” são os mais valorizados pelos autores de livros didáticos, porque se parte do pressuposto de que esses textos seriam os mais apropriados para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos.

Diferentes trabalhos vêm apontando a tendência da sucessiva perda de espaço da literatura nos livros didáticos de Português, ao longo do tempo. Geraldi (1996, p. 125), por exemplo, aponta que a presença de textos pragmáticos em sala de aula vem se estabelecendo desde a década de 1960, quando se passa a defender a necessidade de “diversificar os gêneros de discurso em circulação”, valorizando textos como propagandas, histórias em quadrinhos e reportagens jornalísticas. Segundo o autor, começa a existir a tentativa de trazer para a sala de aula textos que temos a necessidade de “usar” cotidianamente:

A tentativa de aproximar a sala de aula ao mundo do cotidiano foi responsável pela diversificação dos gêneros de textos com que se trabalha na escola. A defesa do emprego de textos não literários (...) acabou por produzir um afastamento da literatura (especificamente, da sala de aula), em benefício da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais. (GERALDI, 1996, p. 132)

Pinheiro (2006), analisando questões sobre a formação dos leitores literários, no segundo segmento do ensino fundamental, e Rodrigues (2006), observando

a escolarização da leitura literária nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), também destacam a perda de espaço da literatura nos livros didáticos de Português.

Rodrigues (2006) oferece indicativos de que a pouca quantidade de textos literários pode ser aferida em livros didáticos de Português, tanto em uma coleção didática considerada *Recomendada* (REC) pela avaliação do PNLD, quanto por uma coleção didática considerada *Recomendada com Ressalvas* (RR). A classificação Recomendada (REC), Recomendada com Ressalva (RR) e Recomendada com Distinção (RD) refere-se a categorias utilizadas pelo PNLD, que foram, por um tempo, veiculadas nos Guias de Livros Didáticos. A partir do PNLD 2005, o Guia de Livros Didáticos passa a não publicar essas categorias classificatórias, utilizando-as somente para o controle interno do grupo de avaliadores das obras didáticas.

Na coleção didática REC, por exemplo, a autora observou que os textos não literários diziam respeito a 65% do total, enquanto apenas 19% eram literários. A autora ainda destaca um fato interessante: a proporção de textos não literários vai aumentando em relação aos literários, ao longo de cada volume e em cada série. Assim, o volume da 1ª série é o que tem o maior número de textos literários, enquanto o volume da 4ª série é o que apresenta o menor número. Esse fato talvez possa ajudar a explicar por que, ao analisar livros didáticos da 8ª série, no mestrado, tenham sido encontrados tantos textos não literários.

Conforme vêm atestando várias pesquisas na área da linguagem<sup>8</sup>, o aparecimento de textos mais próximos da língua em uso pode ser explicado pelo discurso da diversidade textual no ensino de língua, que passa a contribuir sobremaneira para a seleção de textos não literários para as publicações didáticas, desde meados da década de 1990. A mudança nos critérios de seleção dos textos em livros didáticos de Português parece ser um indicativo da valorização de outra concepção de leitura e de formação de leitores, que passa a tomar como referência outros discursos que colocam ainda mais em destaque o papel social de formação da escola, trazendo para o foco a relação escola/cidadania. Nesse sentido, formar leitores de textos literários e não literários pode significar formar leitores mais eficientes em suas ações com e pela a linguagem; leitores que sabem como fazer *uso* dos textos que conhecem, pois, como

---

<sup>8</sup> Franchi (2006); Geraldi (1995, 1996 e 2006); Soares (1996a e 2001); Britto (2002); Costa Val (1998); Castilho (s/d, 1990 e 2000); Ilari (1985); Marinho (1998), entre outros.

afirma Batista (2004, p. 146) “é em razão de uma forma determinada de didatização da leitura escolar que um texto é selecionado”.

Quanto às permanências verificadas nas três edições de livros didáticos pesquisadas no mestrado, publicadas em contextos histórico, social e cultural distintos, estas possuem o mesmo número de textos principais e todos eles são predominantemente pertencentes às mesmas esferas de produção, a saber: literária, jornalística e musical (letra de música), ora predominando a esfera literária, nos livros de 1984 e 1998, ora predominando a esfera jornalística, no livro mais recente. Tomei como pressuposto que essa permanência no modo de seleção e organização das esferas de produção era reveladora de um modo de organização escolar da aula de leitura<sup>9</sup> nos livros didáticos, o que me direcionou a considerar, concordando com o que propõe Batista (2004, p. 123), que há “um modo escolar de leitura”, ou seja, nos livros didáticos, há a proposição de um modo de ensinar a ler, que envolve tanto aspectos relativos aos conteúdos da disciplina Português, quanto aspectos voltados a construir valores em torno dos textos estudados e em torno das práticas de leitura extraescolares:

(...) o ensino da leitura sempre tendeu a fazer residir seu “conteúdo” (pedagógico) no “conteúdo” (proposicional) e na “forma” (gramatical e linguística) dos textos em torno dos quais se organiza e desenvolve; a modalidade de didatização da leitura consistiria, assim, numa didatização dos textos que se leem e a atividade de leitura não constituiria propriamente um objeto de ensino, mas antes, um instrumento por meio do qual se ensinam a língua e, particularmente, valores. (BATISTA, 2004, p. 118)

É relevante lembrar que o discurso sobre a importância da diversidade textual no ensino da língua portuguesa veio ganhando ainda mais força em livros didáticos de Português principalmente após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1998 e, posteriormente, com a consolidação do Programa Nacional de Livros Didáticos, na mesma década. Esses dispositivos de controle da produção de livros didáticos constroem imagens da aula de leitura e da formação de leitores.

---

<sup>9</sup> Neste texto, ao se utilizar a denominação *aula de leitura*, faz-se referência à apresentação dos textos e atividades para o trabalho com a leitura nos livros didáticos de Português, em sala de aula, que, de tão recorrente em seu modo de estruturação, estabelece um modo específico de conduzir o ensino da leitura, tornando-o, por isso, ritualístico.

Enquanto estudava as aulas de redação/produção de textos nos três livros didáticos da 8ª série, observei que elas estavam vinculadas à aula de leitura, especialmente no tocante à temática dos textos e sua estrutura composicional. Deste modo, **o que** se oferecia para leitura servia como material para a escrita; e isso me pareceu interessante porque se caracteriza como um modo escolar de se utilizar os textos: lê-se para resolver exercícios de compreensão e para se ter um modelo sobre como se escrever.

A partir desse ponto, a minha atenção foi despertada para pensar sobre quais variações e permanências poderiam ser observadas em diferentes edições de uma mesma coleção didática, de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos<sup>10</sup>. Fazendo dessa forma, pensei ser possível acompanhar de modo mais detido as escolhas textuais e as mediações em leitura a partir do “jogo” (SOARES, 2009) que as envolve, o qual implica a construção, ao longo do tempo, de ausências, regulações e valorações sociais, associadas ao ato de ler.

Desse modo, a pesquisa de doutorado começou a ser pensada a partir do seguinte questionamento: o que a seleção de textos de determinadas esferas de produção e o modo como são trabalhados na aula de leitura de livros didáticos de Português podem indicar sobre os ideários de leitura e de formação dos leitores?

Estudar a história das escolhas textuais e suas influências para a construção desses ideários em livros didáticos de Português pareceu importante devido ao papel desses materiais na construção e/ou na preservação de certas práticas de e com leitura, no contexto escolar. Tem-se, de modo pressuposto, que a aula de leitura dos livros didáticos está constituída, essencialmente, a partir de três pontos: **o quê** é oferecido para leitura, **para quê** é oferecido e **como** se dá a mediação dessa leitura. Tomando isso em consideração, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, juntaram-se à primeira pergunta de pesquisa outras duas: que valorações sociais, que têm no horizonte a formação dos leitores, estão implícitas no processo de seleção dos textos de leitura que compõem as diferentes edições de um mesmo livro didático de Português? Que leituras são possíveis ou possibilitadas - os modos de ler - no contexto de formação de leitores na/no 5ª série/6º ano do ensino fundamental?

---

<sup>10</sup> No Capítulo 1 será explicitado como se deu a seleção dos dados desta pesquisa.

A partir desses questionamentos, intento compreender os ideários de leitura e da formação dos leitores, a fim de pensar o ensino em livros didáticos à luz dos discursos que circulam socialmente, já que não há como falar de leitura sem pensar sobre a *valorização* e nem sobre a construção de um ideal de como se deve formar o *gosto* do leitor, ou seja, sua biblioteca sem paredes.

*Por que ideários de leitura e de formação dos leitores em diferentes edições de livros didáticos de Português*

Quando se propõe pensar o livro didático à luz de discussões desenvolvidas nos campos da história da leitura e das disciplinas escolares, é de grande importância buscar compreender o significado deste *gênero*<sup>11</sup> (BUNZEN, 2005 e BUNZEN & ROJO, 2005), especialmente levando-se em conta para quem ele é produzido, em que contexto e com quais objetivos. Essas condições de produção podem ajudar a compreender os caminhos traçados pelos conteúdos de ensino nesses materiais, indicando qual a formação leitora pretendida e, por consequência, para qual modo de enxergar a sociedade se aponta.

Nesse sentido, Choppin (2004) destaca o quanto um livro didático é responsável pela (re)construção e representação da imagem de sociedade, no momento em que ele seleciona ou exclui este ou aquele conteúdo didático:

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples expectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro *status*, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada (...). (CHOPPIN, 2004, p. 557)

A ideia apresentada por Choppin apresenta o papel do livro didático como um artefato discursivo que tem uma “voz” capaz de propor um certo ideal de sociedade,

---

<sup>11</sup> Bunzen e Rojo (2005) compreendem o livro didático de Português como um gênero do discurso, resultado da mescla de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula.

fazendo muitas vezes soar como realidade e como consenso proposições que têm um lugar social de privilégio já pré-determinado. Dessa forma, a imagem de sociedade que o livro didático constrói e representa mostra-se como o resultado de tensões que se estabelecem entre o currículo *formal*, documentos oficiais, com prescrições de conteúdos e propostas de atividades; o currículo *real*, processos e práticas escolares efetivas; e o currículo *oculto*, normas e valores implicitamente transmitidos pela escola, não sendo mencionados como objetivos pelos professores (MOREIRA, 2006, p. 13-4).

A ligação entre livro didático, disposições curriculares e sociedade, conforme afirma Santos (1995, p. 65), determina que os “conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se ampliam quando consideramos as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina”. Essa autora destaca que, no âmbito curricular, conhecimentos disputam prestígio e aceitação, porque “eventos políticos e sociais tornam plausíveis ou implausíveis certas ideias já existentes em um campo do currículo” (SANTOS, 1995, p. 62).

Quanto à conformação dos dispositivos curriculares, Marinho (2007) destaca que o processo de produção de um currículo determina-se, por um lado, pelas *imagens* ou *representações* (PÊCHEUX, 1990) que o autor faz sobre si mesmo, sobre o seu leitor, sobre os conteúdos e sobre a forma que deve escrever seu texto. Deste modo, “o texto curricular se transforma em um exercício de argumentação intensa sobre a mudança de foco de uma perspectiva considerada tradicional (...) para uma perspectiva considerada inovadora” (MARINHO, 2007, p. 176), sempre entrando em jogo as relações de interlocução entre mudanças histórico-sociais, saberes científicos, currículos e seus leitores (interlocutores).

Tomando esses pontos em consideração, nesta pesquisa considero que o estatuto do livro didático se constitui de modo complexo, situando-se no entrecruzamento da pedagogia, do currículo e da sociedade<sup>12</sup>; esse último ponto, tomado como pressuposto, será objeto de reflexão ao longo deste trabalho.

Esta pesquisa desenvolve-se no contexto de questionamentos que tomam o livro didático de Português como objeto de investigação, a fim de se compreender como é proposta a formação dos leitores, no ensino fundamental II, entre os anos de 1984 e

---

<sup>12</sup> Choppin (2004); Soares (1996); Razzini (2000); Valdemarim & Souza (2000).



2007. O recorte temporal a partir da década de 1980 tomou como referência alguns fatos relevantes para esta pesquisa.

O primeiro deles diz respeito ao crescimento dos cursos de pós-graduação nas áreas da Educação e da Linguagem a partir de 1980, década na qual se ampliam consideravelmente as pesquisas com livros didáticos de Português, conforme demonstram os dados apresentados no levantamento realizado pela Unicamp no ano de 1989, intitulada “Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico”. Esse “estado da arte” das pesquisas sobre livros didáticos foi publicado a partir de discussões realizadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP. A produção desse material, segundo Nelson Pretto (*apud* Catálogo analítico Unicamp, 1989), um dos responsáveis pela sua elaboração, tinha como objetivo trazer informações aos professores e pesquisadores sobre os diversos tipos de publicação a respeito do livro didático no Brasil. Aos professores, o material pretendia subsidiar suas escolhas de livros didáticos; aos pesquisadores, o catálogo almejava orientar os rumos de novas pesquisas, evitando a repetição das mesmas propostas de estudo.

O gráfico a seguir mostra o salto quantitativo dos trabalhos com o livro didático de Português entre os anos de 1950 e 1980, quando há um aumento de dois para setenta e cinco trabalhos realizados:

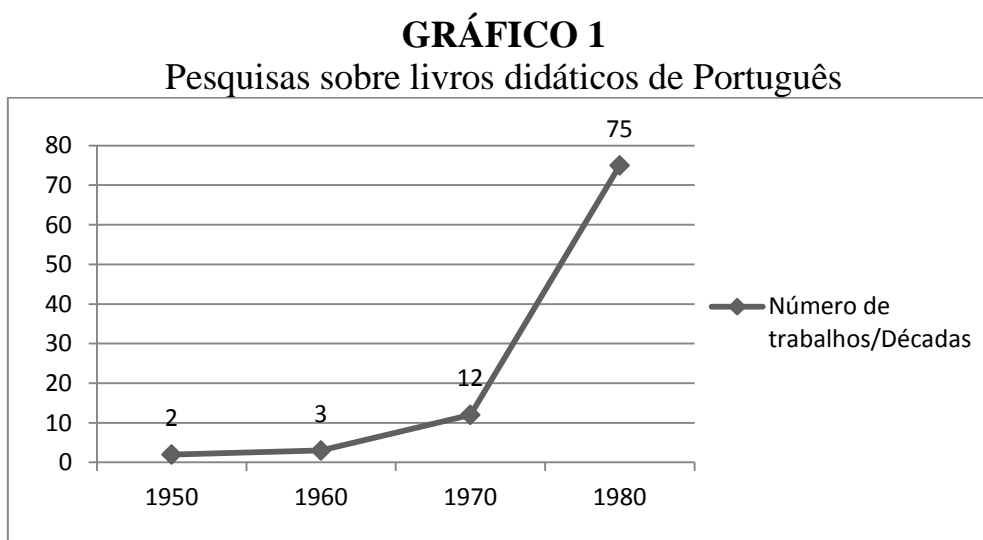


Gráfico elaborado a partir do catálogo Unicamp

O segundo fato que justifica o recorte refere-se à criação, em 1985, do PNLD, então com a responsabilidade inicial de comprar e distribuir livros didáticos às

escolas públicas brasileiras; atualmente, com a responsabilidade de avaliar diversos materiais didáticos, tendo ficado a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, a compra e distribuição (BATISTA & ROJO, 2005).

Outro fato que ainda se tomou como relevante para o recorte temporal desta pesquisa, a partir da década de 1980, diz respeito à grande efervescência das discussões, no contexto acadêmico, sobre as concepções e o trabalho com a língua materna nos antigos primeiro e segundo graus, tendo em vista questionar o ensino do Português e a formação dos professores que se dedicavam à educação básica. Essas discussões, conforme Marinho (1998), culminariam na elaboração dos currículos para a educação básica de alguns estados brasileiros, como foram o caso de Minas Gerais e São Paulo, estados precursores nesse sentido.

A década de 1980 constitui-se, portanto, como um importante período para a história do livro didático de Português. Pelo menos dois marcos, um de ordem epistemológica e outro de ordem política, são capazes de confirmar a afirmação. O primeiro, de ordem epistemológica, que influencia sobremaneira o de ordem política e que por ele é influenciado, refere-se à mudança de paradigma no campo dos estudos da educação e da linguagem, influenciados pela virada pragmática<sup>13</sup>.

O movimento de virada nos estudos da linguagem inicia-se ainda em 1970, a partir da discussão sobre a necessidade de uma “mudança na concepção do que seja ‘ensinar língua materna’, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas” (RANGEL, 2005, p. 15). Esse movimento fica marcado por diversas proposições de teorias comunicacionais, sociolinguísticas e interacionais da linguagem, num momento em que a gramática normativa passa a ser questionada como o objeto principal para o ensino de língua portuguesa.

Com o passar do tempo, o movimento de virada pragmática encontra, na década de 1990, um contexto político e educacional propício para a busca de padrões de “qualidade” em educação. É um momento em que importantes centros de pesquisa

---

<sup>13</sup> Neste texto, o conceito de “virada pragmática” (cf. RANGEL, 2005) - ainda que polêmico, pois não parece nomear adequadamente o constante processo de mudança da disciplina Língua Portuguesa - será utilizado para demarcar certo período da história em que as mudanças disciplinares pareceram ter maior visibilidade. A virada pragmática demarca as transformações ocorridas no modo de se ensinar e de se fazer pesquisa com a língua portuguesa. No capítulo 2 deste trabalho, este conceito será retomado com maior profundidade.

nacionais nas áreas da educação e da linguagem possuem um quadro vasto de pesquisas concluídas sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Além disso, é um momento em que o processo de democratização do ensino parece estar mais consolidado, quando a preocupação deixa de ser somente alfabetizar, ou eliminar o analfabetismo, passando a ser também a de letrar, formar para as práticas de letramento, segundo o define Soares (1999). Nesse contexto, vê-se aumentar a preocupação com os critérios utilizados para a elaboração dos diferentes materiais que são utilizados pelos professores nas escolas.

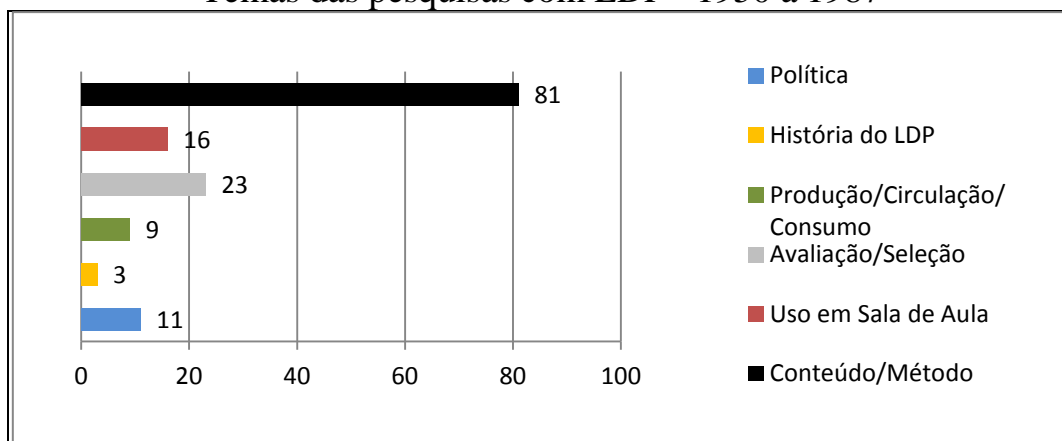
Quando isso acontece, chegamos ao segundo marco e o seu papel para a história do livro didático de Português: a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático<sup>14</sup>. A consolidação do PNLD na década de 1990 trouxe transformações importantes para a história do livro didático, pois permitiu, como bem destaca Egon Rangel, “o retorno do recalcado”, o retorno à discussão da importância em se pesquisar esse tipo de impresso, no ambiente da academia, das escolas e também da opinião pública (RANGEL, 2005, p. 14). A partir daquele momento, o PNLD passa a se definir como uma política de avaliação oficial sistemática que tem em seu horizonte a qualidade dos livros didáticos produzidos no Brasil e as condições políticas e operacionais para a sua escolha, aquisição e distribuição (BATISTA, 2003).

São as consequências acarretadas pela criação do PNLD que trazem para o centro das discussões, acerca dos livros didáticos, questões sobre sua autoria, sobre seu processo de produção e sobre o mercado editorial, questões estas que não foram abordadas por muitas pesquisas, que, em sua maioria, optaram por analisar principalmente os conteúdos e métodos de ensino presentes nesses materiais, conforme atestam alguns dos dados apresentados pelo catálogo analítico da Unicamp:

---

<sup>14</sup> Informações aprofundadas sobre o histórico das políticas públicas em torno dos materiais didáticos brasileiros podem ser encontradas em BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

**GRÁFICO 2**  
Temas das pesquisas com LDP - 1950 a 1987



Percorrendo as páginas da publicação da Unicamp, foram encontrados resumos de trabalhos sobre o livro didático apresentados em diferentes suportes, entre eles, teses, dissertações, livros, artigos científicos e jornalísticos, documentos oficiais, trabalhos apresentados em eventos, projetos, depoimentos, relatórios, entrevistas e boletins de associações de pesquisa.

Organizando esses trabalhos a partir de seus temas<sup>15</sup>, foi possível observar o grande número de pesquisas (n = 81), que propõem analisar os conteúdos de ensino dos livros didáticos de Português. Em segundo e terceiro lugares, estão aqueles trabalhos que se preocupam com a avaliação/seleção (n = 23) e a política (n = 11) dos LDP, o que parece ser natural, tendo em vista a ausência, naquela época, de um programa de regulação para a produção daqueles materiais, como o PNLD. Em quarto lugar, estão os trabalhos com o uso do livro didático de Português em sala de aula (n = 16), tema que ainda na atualidade é pouco representativo – conforme afirmam Batista & Rojo (2005, p. 23), apenas 7% do total de trabalhos produzidos entre 1975 e 2003 eram sobre o uso do livro didático. Por último, os temas referentes ao estudo da história do livro didático de Português e à sua produção/circulação/consumo (n = 9) são os menos abordados.

Junto a determinações curriculares de caráter estadual e nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados na década de 1990, o PNLD se caracteriza como uma ruptura importante na história do ensino de língua portuguesa e na história do livro didático no contexto brasileiro. Quando o PNLD passa a avaliar os livros didáticos, indiretamente se constrói um perfil do que seria um livro didático de

<sup>15</sup> Para nomeação desses temas, tomou-se como referência o texto de Batista & Rojo (2005).

qualidade, ou seja, um livro didático que estivesse em consonância com os currículos e as pesquisas linguísticas mais recentes. Com esse programa, estabeleceram-se novas imagens de aluno, de professor, de ensino de língua e de avaliação.

Considerar o PNLD como marco na história da produção de livros didáticos é reconhecer que o surgimento desse programa de avaliação trouxe uma significativa mudança no âmbito da “destinação” (BATISTA, 1999, p. 565) desses livros. Cada vez mais, produzir livros didáticos no Brasil significa produzir tendo em vista não só um leitor/usuário genérico, aluno ou professor, mas tendo em vista também (ou principalmente) um *leitor especialista*, geralmente um membro da academia, que avalia ou pesquisa esses impressos e que elabora currículos formais. Esse fato revela que os “utilizadores reais” dos livros didáticos nem sempre são seus primeiros destinatários, ou seja, alunos e professores (GÉRARD & ROEGIERS, 1998 *apud* MUNAKATA, 1999). As editoras, muitas delas, passam a redefinir suas estratégias de produção de livros didáticos visando à aprovação dos seus “produtos” (MUNAKATA, 1999, p. 593) pelos leitores especialistas.

A força exercida pelos grupos de leitores críticos de livros didáticos passa a ter relevância cada vez maior para que haja a permanência ou a exclusão de muitos dos livros didáticos produzidos ao longo dos anos. Um exemplo disso pode ser observado no fato de as obras didáticas estarem cada vez mais levando em conta, como condições para a sua produção, concepções e propostas de ensino valorizadas por currículos oficiais.

A influência de leitores críticos para a configuração e reconfiguração constante dos impressos escolares, através das pesquisas que realizam e, mais ainda, através dos currículos que elaboram, vem se revelando como um fator importante a ser levado em conta, desde o início do século passado, conforme aponta a pesquisa realizada por Razzini (2000), quando analisa coletâneas de textos da *Antologia Nacional*, ao longo dos anos em que ela foi reeditada. A autora destaca em seu trabalho a grande influência dos dispositivos curriculares para a produção das sucessivas edições daquele manual escolar:

O histórico das disciplinas português e literatura mostrou que a ordem cronológica inversa e o espaço de tempo (do século XIX ao século XVI) escolhidos na *Antologia Nacional* **guiavam-se pelas práticas curriculares** (explicitamente, a partir do currículo de 1881),

independentemente do gosto pessoal dos compiladores ou da “incumbência do editor”. (RAZZINI, 2000, p. 121; ênfase adicionada)

O contexto de surgimento desses outros grupos de leitores e usuários dos livros didáticos é muito relevante para esta tese, na medida em que se reconhece que “o que determina a política da escolarização do saber e, portanto, a política do livro didático é, fundamentalmente, uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais” (SOARES, 1996a, p.55), especialmente quando se considera o quanto a produção desse tipo de material didático, no Brasil, recorrentemente esteve atrelada a medidas governamentais na área de Educação.

Esta pesquisa foi ganhando seus contornos através do diálogo com outros trabalhos já concluídos sobre/com o livro didático. Uma fonte que orientou sobremaneira a sua localização no campo das demais pesquisas foi o artigo “Livros escolares no Brasil: a produção científica” (BATISTA & ROJO, 2005), que apresenta o estado do conhecimento das pesquisas com *livros escolares*, em dois períodos distintos: entre 1975 e 2003, através de uma “descrição geral da produção acadêmico-científica brasileira” (BATISTA & ROJO, 2005, p. 14); e entre 1987 e 2001, com a reunião de trabalhos de dissertação e tese sobre os já citados livros.

Entre outros pontos, o artigo destaca o aumento expressivo no volume da produção de pesquisas sobre o livro didático entre 1975 e 2002, especialmente na segunda metade da década de 1990, quando, segundo Batista & Rojo (2005, p. 19), há mudanças nas políticas públicas para o livro didático no Brasil – como no caso da instituição dos PCN, no ano de 1996. O artigo informa que, do total de **1.927 títulos** de trabalhos encontrados durante a pesquisa na Plataforma Lattes do CNPq, “referentes à produção e divulgação de pesquisas de Iniciação Científica, ao lado das dissertações de mestrado e teses de doutorado” (BATISTA & ROJO, 2005, p. 18), a “maior parte dos trabalhos (37,2%) concentra-se nas subáreas ligadas à grande área de Ciências da Linguagem (...), seguidas das subáreas da Área da Educação (...), que detêm 29,3% da produção” (BATISTA & ROJO, 2005, p. 20 e 21), subáreas nas quais está inserida esta pesquisa de doutorado.

Quanto aos principais temas e subtemas dos trabalhos sobre/com o livro didático, o artigo chama a atenção para a predominância das pesquisas de caráter sincrônico (95,5%), geralmente “voltadas para a descrição e análise de diferentes

aspectos do fenômeno num dado momento” (BATISTA & ROJO, 2005, p. 21). Segundo o que o levantamento apontou apenas 4,5% do total de 1.927 trabalhos são de natureza diacrônica; desses, onze referem-se ao estado do conhecimento a respeito do livro didático, setenta e um discorrem sobre a história desse livro e apenas cinco o utilizam como fonte para propor uma história das disciplinas escolares. No contexto desses dados apresentados, a presente pesquisa propõe considerar o livro didático como um objeto de estudo, segundo uma perspectiva diacrônica, a fim de investigar modos de constituição das aulas de leitura em diferentes edições de um mesmo livro didático de Português, publicadas entre os anos de 1984 e 2007.

O levantamento realizado por Batista & Rojo (2005) demonstrou ainda que, entre 1987 e 2001, entre os 229 trabalhos de tese e dissertação encontrados, 91% diziam respeito a dissertações de mestrado e somente 9% a teses de doutorado, dado que leva os autores citados a levantar a hipótese de que “à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, entre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa” (BATISTA & ROJO, 2005, p. 29).

Quanto aos temas abordados nas pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre os anos de 1987 e 2001, Batista & Rojo afirmam que: “em seu conjunto, as teses e dissertações se interessam majoritariamente pela análise dos *conteúdos e metodologia* de ensino (57%)”, dado este que corrobora a pesquisa publicada no catálogo analítico da Unicamp, à qual me referi no tópico anterior, o que parece apontar para um tema que persiste ao longo do tempo, podendo sugerir a constituição de um perfil para o campo das pesquisas com livros escolares.

Em segundo lugar, na preferência de temas de pesquisa, está o tema sobre os *conteúdos ideológicos*<sup>16</sup> dos livros didáticos, abarcando 10,48% dos trabalhos (BATISTA & ROJO, 2005, p. 34). Um dado interessante apontado pelo artigo de Batista & Rojo é o de que se verifica uma diminuição ao longo do tempo das pesquisas voltadas à investigação de conteúdos ideológicos no livro didático:

Ao contrário das investigações sobre conteúdos e metodologia de ensino, aquelas sobre os aspectos ideológicos apresentam uma

---

<sup>16</sup> Acerca da ideologia em livros didáticos, ver dois clássicos trabalhos sobre o tema: FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Autores Associados, 1987; e FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

diminuição acentuada ao longo do período (de cerca de um quinto, no triênio 1987-1989, a pouco menos de um décimo, no período 2000-2001). (BATISTA & ROJO, 2005, p. 35)

Considero a hipótese de que a gradativa diminuição do interesse por esse tema de pesquisa possa ter uma relação com o grande investimento governamental no controle da produção de livros didáticos, que veio sendo ampliado ao longo dos anos. Especialmente após a avaliação de livros didáticos empreendida pelo PNLD, é possível que se tenha considerado eliminados problemas relativos a preconceitos e questões ideológicas. O que esta tese de doutorado vem apontando é que, ao menos no que se refere ao livro didático de Português, muitas são ainda as questões ideológicas passíveis de análise e questionamento (como se verá no Capítulo 4); o que talvez se deva considerar é que essas questões ideológicas necessitam de um olhar mais detido. Uma postura de denúncia, que vinha sendo adotada por muitos debates linguísticos e pedagógicos na década de 1980, conforme destacou o trabalho realizado por Freitag, Costa & Motta (1993), hoje não se mostra suficiente:

Voltando a atenção para a análise dos *aspectos ideológicos do livro didático*, é interessante verificar que o debate psicopedagógico e linguístico não é incluído ou absorvido pelos críticos, ocupados em denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e a ideologia burguesa contida nos livros didáticos.

Até agora são poucos os críticos da ideologia do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez mais radicalmente, na *forma* de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a forma de programação do texto e do aprendizado, o tom confidencial das instruções, etc.). Até agora a maioria dos críticos e analistas têm se ocupado dos *conteúdos* veiculados pelo livro, através dos textos. Assim, denunciam tanto a ausência dos temas do aluno carente, do conflito de classes, da discriminação racial, quanto a presença de estereótipos machistas autoritários e ufanistas. (FREITAG, COSTA & MOTTA, 1993, p. 85)

Segundo Batista & Rojo (2005) o terceiro tema de pesquisa mais abordado por dissertações e teses é referente à *análise da produção de livros escolares* (7,42%), considerando as esferas do Estado, da edição ou da escola (BATISTA & ROJO, 2005, p. 36). O quarto tema de pesquisa identificado é aquele que enfoca *o uso de livros didáticos em sala de aula* (5,68%); desses, de um total de treze trabalhos, somente um é tese de doutorado. O quinto e o sexto temas na escala referem-se àquelas pesquisas que



tomam como ponto de análise os *usuários de livros didáticos*, atentando para os impactos desses livros no processo de ensino e aprendizagem (4,37%), e o *processo de avaliação* desses materiais (3,06%), respectivamente. Unem-se ainda a essas temáticas de menor expressão no quadro de pesquisas sobre livros didáticos os seguintes temas: *distribuição* e *circulação* desses livros (1,75%), suas *múltiplas dimensões* (2,18%) – seu estatuto de elaboração, edição, distribuição e uso –, e um último tema referente às pesquisas sobre o *estado do conhecimento* (0,44%), quando apenas um trabalho de doutoramento foi identificado como representante da categoria.

Ao ter contato com os dados dessa pesquisa, minha curiosidade foi despertada em saber sobre o estado atual das pesquisas de mestrado e doutorado com livros didáticos da disciplina Português: predominariam ainda pesquisas de caráter sincrônico, defendidas por alunos de cursos de mestrado? As subáreas vinculadas à Educação e às Ciências da Linguagem alocariam ainda o maior número de pesquisas? Houve um deslocamento nas predominâncias dos temas de pesquisa?

Resolvi, então, fazer um levantamento das pesquisas sobre livros didáticos de Português registradas no “Portal Capes: teses e dissertações” a partir do ano de 2002, ano do recorte final proposto por Batista & Rojo, até o ano de 2010, último ano de registro desses trabalhos no referido *site*.

Das categorias utilizadas por Batista & Rojo (2005), durante a pesquisa bibliográfica que realizaram, sete, no total, selecionei especialmente aquelas que eram de interesse para a construção da justificativa desta pesquisa. Deste modo, das categorias iniciais propostas por aqueles autores, *livro didático*, *manual escolar*, *livros-texto*, *livros escolares*, *paradidáticos*, *cartilhas* e *livros de alfabetização*, optei por trabalhar com as quatro primeiras, tendo em vista que esta tese de doutoramento tem início a partir da pesquisa concluída no mestrado, conforme já indiquei anteriormente, quando foram realizadas análises de livros didáticos de Português destinados ao último ano do ensino fundamental II. Assim, foram excluídas da pesquisa bibliográfica empreendida as categorias *paradidáticos*, *cartilhas* e *livros de alfabetização*. As categorias *manual escolar*, *livros-texto*, *livros escolares* foram ainda consideradas, porque funcionam discursivamente como denominações muitas vezes sinônimas para *livros didáticos*. Houve ainda a opção por especificar as quatro categorias selecionadas através do acréscimo das expressões “de Português” ou “de Língua Portuguesa”, tendo

em vista restringir ainda mais o número de dados, aproximando-os do contexto de preocupação desta tese. Por fim, foram excluídos, durante a pesquisa bibliográfica que empreendi, os trabalhos voltados ao ensino de língua estrangeira ou de português como língua estrangeira, os que se referiam a materiais didáticos utilizados para a educação à distância e ainda aqueles referentes a livros didáticos para o ensino de surdos.

Alguns dos resultados encontrados foram semelhantes aos apontados por Batista & Rojo (2005). Entre os anos de 2002 e 2010 foram encontradas oitenta e oito pesquisas sobre o livro didático de Português. Deste montante, cinquenta trabalhos (58,93%) foram desenvolvidos na área de Letras, trinta e cinco trabalhos foram desenvolvidos na área de Educação (40,65%) e apenas um trabalho na área de Comunicação (0,42%). Interessante perceber que, mesmo tendo a maioria das pesquisas com livros didáticos como enfoque os *conteúdos* e *métodos* de ensino desses materiais, estando voltadas, portanto, para aspectos pedagógicos, boa parte das pesquisas ainda acontece na área de Letras e não na área de Educação, como poderia ser esperado.

O levantamento realizado confirmou que a maior parte das pesquisas com livros didáticos ainda é realizada no nível de cursos de mestrado. Das referidas pesquisas, setenta e sete (87,14%) foram realizadas por mestrandos e apenas onze (12,86%) por doutorandos.

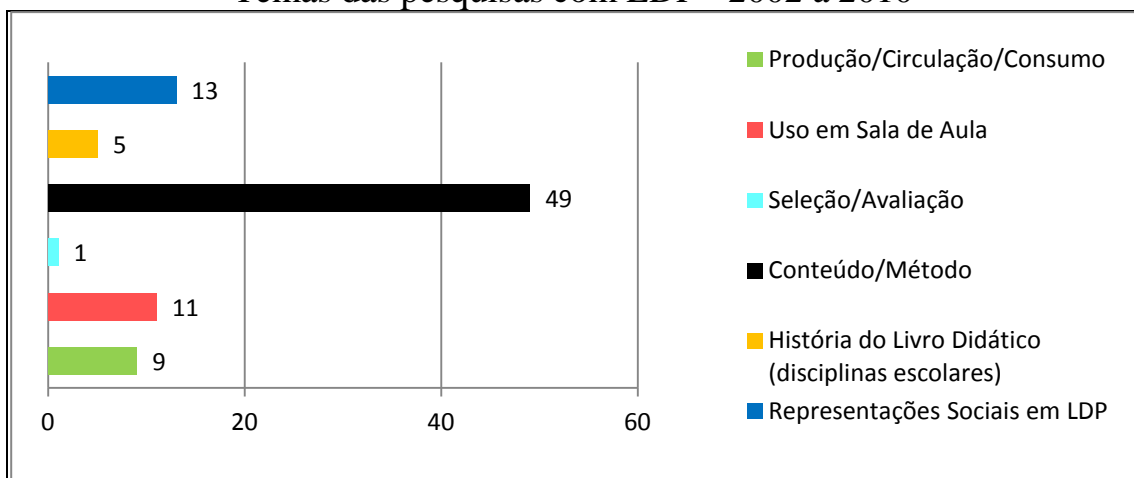
Outro dado que se aproxima do que foi apresentado por Batista & Rojo (2005) refere-se à predominância das pesquisas de caráter sincrônico, em detrimento daquelas de caráter diacrônico. Dos oitenta e oito trabalhos encontrados, setenta e três (84,56%) possuem abordagem sincrônica e, apenas quinze (15,44%), abordagem diacrônica.

Quanto às temáticas das pesquisas, também muitas aproximações com o trabalho de Batista & Rojo (2005) foram observadas, como, por exemplo, a predominância da análise dos *conteúdos/métodos*<sup>17</sup> nos livros didáticos e o pequeno número de trabalhos que abordam a *política* e o *estado do conhecimento* desses materiais. Para facilitar a visualização da concentração das temáticas de pesquisa encontradas durante o levantamento que realizei, apresento-as organizadas em um gráfico, discutindo-as em seguida:

---

<sup>17</sup> Ver dissertação de JURADO, Shirley Goulart de Oliveira García. *Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: Um estudo exploratório*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

**GRÁFICO 3**  
Temas das pesquisas com LDP - 2002 a 2010



O Gráfico 3 trata da predominância significativa de pesquisas sobre os conteúdos/métodos (56%) adotados pelos LDP, no recorte temporal considerado, dado que aponta para um modo preferencial de fazer pesquisas com/sobre livros didáticos. O segundo dado que se destaca no gráfico é o referente ao tema de pesquisa *representações social em LDP* (15%), equivalente àquele que trata a ideologia nesses materiais. É importante demarcar que esse dado pode ser um indicativo da retomada de pesquisas que têm a preocupação de identificar e, principalmente, compreender como se constroem diferentes representações sociais nos LDP. É possível que esse tema tenha ganhado ênfase, devido à instituição das leis 10639/03 e 11645/08, a respeito da inserção obrigatória, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O maior número de pesquisas que abordam esse ponto de análise concentra-se no ano de 2010, o que aponta para o possível caráter recente da retomada desse tema.

O terceiro tema mais abordado é aquele sobre o *uso dos LDP em sala de aula*<sup>18</sup> (12%), estando num lugar de maior destaque do que apontaram Batista & Rojo (2005), quando representavam apenas 5% dos trabalhos levantados. O quarto tema refere-se à *produção/circulação/consumo*<sup>19</sup>, que apresenta um ligeiro aumento (de 7%

<sup>18</sup> Ver tese de BUNZEN, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

<sup>19</sup> Ver dissertação de TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. *Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

para 11%) na escala temática de pesquisas, em relação ao que constataram Batista & Rojo. O tema seguinte, representativo de 5% das pesquisas que encontrei, é relativo à *história do livro didático*, com ênfase na compreensão do modo como se constitui a disciplina escolar Português. Interessante ver que esse modo de pensar a história do livro didático o toma não como um suporte, mas como *um texto* que constrói modos de compreensão de uma disciplina e de seu papel para a formação escolar do indivíduo. O último tema representado no Gráfico 3 refere-se às pesquisas que tratam sobre a *seleção/avaliação* dos LDP. Durante o levantamento empreendido, encontrei apenas uma pesquisa (1%) que toma essa temática como ponto de partida.

No recorte entre os anos de 2002 e 2010, não foram encontrados trabalhos sobre a *política do livro didático* e nem sobre o *estado do conhecimento das pesquisas* com esses materiais. No primeiro caso, parece que se aponta para um “abandono” das análises concernentes a questões políticas que envolvem a produção desses livros, sejam elas de caráter curricular ou editorial. No segundo caso, vê-se uma confirmação da falta de pesquisas sobre o “estado da arte” dos trabalhos já concluídos com os livros didáticos, uma lacuna que pode ter como consequência a repetição de metodologias e resultados e o pouco “avanço” em termos de complexificação do olhar para esses materiais – seria devido à falta de pesquisas sobre o estado da arte o motivo de tantos trabalhos acerca de conteúdos e métodos?

Tomando como referência o contexto das pesquisas sobre/com o livro didático, considero que esta tese de doutorado aborda diferentes temas. Trata-se de uma pesquisa sobre conteúdos e métodos de ensino, na medida em que quer identificar ideários de leitura e de formação de leitor presentes em diferentes edições de um mesmo livro didático de Português. Em contrapartida, é também uma pesquisa que, ao identificar pontos referentes aos conteúdos e métodos em um determinado recorte histórico, deseja compreender o modo de constituição e configuração da disciplina escolar Português, observando seus deslocamentos e suas permanências ao longo do tempo. Por fim, é ainda uma pesquisa que se preocupa em analisar as representações sociais e ideológicas que podem ser identificadas a partir do modo como se empreende o trabalho com a leitura, nos livros didáticos de Português, pois se acredita que essas representações podem subsidiar a compreensão dos ideários de leitura e de formação dos leitor, presentes nas edições didáticas selecionadas.

A presente pesquisa de doutorado está considerando, então, que as escolhas e estratégias discursivas são pontos de análise essenciais para a compreensão do complexo estatuto do livro didático e do seu modo de configuração, dado que este material está constantemente presente no interior das práticas escolares.

Nas seções seguintes, são apresentados os objetivos e o modo de organização deste trabalho.

## **Objetivos da tese**

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o modo como se constroem ideários de leitura e de formação dos leitores em cinco diferentes edições de um livro didático de Português, publicadas pelos autores Faraco & Moura, no período entre 1984 e 2007. Para o desenvolvimento deste trabalho, os seguintes objetivos específicos foram considerados:

- identificar e classificar as escolhas textuais propostas para a formação de leitores nas edições de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries/6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos, segundo suas esferas de produção;
- analisar os discursos sobre a leitura e sobre a formação dos leitores, presentes no Manual do Professor, comparando-os às propostas de ensino predominantes nas edições selecionadas;
- categorizar as propostas de trabalho com a leitura nos livros didáticos da/do 5<sup>a</sup> série/6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, tendo em vista apreender os ideários de leitura e de formação dos leitores previstos pelas edições;
- analisar como são propostas as diferentes atividades com os *textos de leitura* nos livros didáticos destinados à/ao 5<sup>a</sup> série/6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, buscando compreender que modos de ler elas oportunizam aos alunos leitores e quais as possíveis consequências para a sua formação.

## Organização da tese

O presente estudo, após esta Introdução, organiza-se em cinco capítulos. No Capítulo 1, *Metodologia*, são apresentadas as escolhas metodológicas da pesquisa, detendo-se às categorias conceituais que a embasam, à descrição do perfil das coleções didáticas selecionadas, seus autores e a sua editora. Nesse capítulo, apresentam-se também os modos de organização e a análise prevista para os dados, quantitativos e qualitativos, que serão aprofundados nos Capítulos 3 e 4.

No Capítulo 2, *As construções social e escolar da leitura e dos leitores*, apresentam-se, primeiramente, alguns dos discursos, socialmente valorizados, que tratam sobre a leitura e a formação dos leitores. Em segundo lugar, discute-se sobre as características da aula de Português, nos períodos pré e pós-*virada pragmática*. Como fechamento, apresentam-se discussões acerca da leitura escolar, considerando suas práticas, funções e os seus modos de ler.

No Capítulo 3, *A biblioteca de recortes dos livros didáticos de Português: as escolhas textuais e a formação em leitura*, são discutidos os modos de organização do acervo de textos presentes nos livros didáticos das cinco edições, tentando compreender que biblioteca é proposta para a formação dos leitores. Em seguida, propõe-se a análise da aula de leitura oferecida por esses materiais, segundo os discursos presentes no Manual do Professor e as propostas de ensino, presentes no Livro do Aluno. Finaliza-se o capítulo com a classificação das perguntas de leitura, propostas nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, segundo a tipologia proposta em Marcuschi (1996 e 2005).

No Capítulo 4, *Atividades de leitura nos livros didáticos de Português - 5ª série/6º ano: modos de ler*, analisam-se as atividades de leitura dos volumes da/do 5ª série/6º ano das cinco edições didáticas, procurando apontar quais os objetivos e as consequências dos modos de ler propostos pela autoria didática para a formação dos leitores, no contexto pré e pós-publicação dos PCN.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, juntamente com algumas propostas para o seu aprofundamento, em futuras pesquisas.

Por fim, são colocados à disposição do leitor as referências bibliográficas e os anexos desta tese.

## **CAPÍTULO 1** **Metodologia**

Ora, os manuais escolares ao organizarem e apresentarem a cultura selecionada nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir e legitimar o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, e para difundir determinadas *concepções ideológicas e políticas dominantes* em detrimento de outras igualmente válidas e importantes. Daí a necessidade de refletirmos sobre a forma como estes instrumentos didáticos se organizam, as mensagens e os valores que, directa ou indirectamente, veiculam e o papel que podem desempenhar na configuração dos processos educativos. (MORGADO, 2004, p. 27)

A epígrafe apresentada resume o pressuposto de onde se partiu para a organização metodológica desta tese. Para este trabalho de pesquisa são essenciais os modos de organização e distribuição dos textos e conteúdos no corpo dos livros didáticos de Português selecionados, na medida em que se está considerando que os seus modos de configuração trazem subjacentes determinados desdobramentos ideológicos e políticos para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental.

Por esse motivo, é considerada relevante a análise dos referidos materiais didáticos considerando as *estratégias enunciativas* de que faz uso a autoria didática. As estratégias enunciativas estão sendo compreendidas neste texto conforme as definem Marinho (2003, p. 127), como “escolhas sintáticas e semânticas, que estabelecem um percurso interpretativo a ser seguido pelo leitor”. A compreensão deste termo tem como referência o conceito de Leitor-Modelo (ECO, 1979/2004), na medida em que “ao construir as estratégias textuais (ou o leitor-modelo), a autoria empírica também se constitui a si mesmo enquanto autor-modelo” (MARINHO, 2003, p. 127).

Neste contexto, serão dois os principais pontos de análise desta tese, que toma como preocupação ideários de leitura e de formação de leitores.

O primeiro deles refere-se ao quadro de seleção textual apresentado pelas diferentes edições didáticas selecionadas para estudo. Isso porque se considera o pressuposto de que, ao propor um certo agrupamento de textos para o estudo da língua, estes distribuídos segundo uma determinada ordem – a *ordem dos livros* (CHARTIER,

1994) –, a autoria didática está propondo uma certa *biblioteca* para a formação de leitores.

Uma especificidade precisa ser destacada, porém, no âmbito desta biblioteca; trata-se de uma biblioteca que reúne, em sua maioria, fragmentos de textos e, em menor quantidade, textos completos, retirados de seus suportes originais e transformados em objetos didáticos. Tomando como referência essa especificidade, essa ordenação e seleção dos textos nos livros didáticos foram nomeadas como *biblioteca de recortes*, seja porque se trata de textos completos recortados/reproduzidos de seus suportes originais, seja porque dizem respeito a fragmentos textuais. No tópico “Procedimentos de análise”, será apresentado o tratamento dado a este tipo de dado.

O segundo ponto de análise refere-se ao modo como é proposto o trabalho com a leitura dos textos, sejam eles visuais ou verbais, nos livros didáticos. Nesse caso, foi dada ênfase àquelas atividades identificadas como de compreensão ou interpretação de textos, apesar de se reconhecer que atividades com a leitura com outras ênfases, como, por exemplo, aquelas que propõem o trabalho com os conhecimentos linguísticos, também tem guardado sua importância. A opção pelas referidas atividades de leitura deve-se ao lugar de destaque que estas possuem no livro didático de Português, notadamente no segundo segmento do Ensino Fundamental – são sempre as primeiras atividades a serem propostas e, muitas vezes, é a partir da leitura que propõem que se desenvolvem os demais conteúdos de ensino –, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, pela representação que aquelas assumem na definição do que vem a ser a disciplina Português e quais conteúdos esta deve priorizar, no referido segmento de ensino.

Toma-se em conta que, percorrendo o caminho das escolhas textuais presentes nos livros didáticos de Português, de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos, e o modo como se propõem trabalhar algumas delas, é possível aproximar-se das permanências e das mudanças possivelmente ocorridas nos ideários de leitura e de formação de leitores nas edições publicadas em diferentes décadas.

Conforme já apontaram alguns dos trabalhos desenvolvidos nos campos da história da leitura e das disciplinas escolares, a seleção de textos de determinados autores em materiais didáticos, em diferentes períodos da história, bem como o modo



como se propõe estudá-los, pode determinar ou revelar diferentes concepções de língua, de leitura e de leitor.

Em sua tese de doutorado, Razzini (2000), que procura compreender a história das disciplinas Português e Literatura, através da análise de uma obra didática reeditada durante um longo período, entre os séculos XIX e XX, aponta que a permanência da *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, constituiu-se como um indicativo da persistência da concepção de ensino de língua baseada nos “bons modelos literários”, vernáculos e morais (RAZZINI, 2000, p. 241). Através da análise dos vários critérios de seleção dos autores que figuraram durante as 43 edições da *Antologia Nacional*, entre eles os clássicos portugueses e os brasileiros “contemporâneos”, a referida autora destaca que a publicação apresentou dupla função: “de mantenedora da tradição vernácula de extração lusitana, e de anunciadora e propagadora da moderna literatura brasileira” (RAZZINI, p. 243). Razzini (2000) concluiu que os constantes ‘deslocamentos’ das autorias entre portugueses e brasileiros nas várias edições da *Antologia*, em um momento delas fazendo parte um maior número de autores portugueses, e, posteriormente, um maior número de autores brasileiros, conferiram a esse compêndio o comprometimento de realizar um ensino para a formação nacional; ou seja, um ensino para o “espelho da nação”.

Soares (2001), ao analisar quais as concepções de professor-leitor estão subjacentes ao modo como se organizam materiais didáticos voltados ao ensino de língua portuguesa, aponta como importante, para a compreensão dessas concepções, considerar quais textos e autores estão presentes na *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet e no livro didático *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias, livros de permanência significativa no mercado editorial. Em parte das suas conclusões, Soares (2001) destaca que o ideário de professor-leitor constitui-se, à época da *Antologia Nacional*, a partir da imagem de “um professor familiarizado com as literaturas portuguesa e brasileira, com bom conhecimento dos movimentos literários, com domínio da língua como então se falava e de suas modalidades passadas” (SOARES, 2001, p. 51). De modo contrário, Soares (2001) destaca que, ao elaborar seu *Estudo dirigido de Português*, Reinaldo Mathias toma como pressuposto um professor-leitor que é somente um *orientador* do trabalho do aluno, este considerado capaz de

estudar autonomamente, através do que propõe o livro didático, recorrendo ao professor somente quando achar necessário.

Sobre esses dois diferentes ideários de professor-leitor, Soares (2001, p. 72 e 73) afirma:

Conclui-se que, da Antologia Nacional ao *Estudo dirigido de Português*, há uma evidente mudança na concepção do papel do professor, mais especificamente, para o tema que aqui interessa, há uma evidente mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores: nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalhos com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

Muitos dos pontos analisados por Razzini (2000) e Soares (2001) reaparecem na pesquisa que origina esta tese, já que ela apresenta interesse nos contextos de edição e de publicação dos livros didáticos selecionados, considerando suas possíveis alterações ao longo do tempo e suas implicações para a conformação da disciplina Português. Em contrapartida, este trabalho se diferencia dos citados porque propõe uma reflexão sobre a leitura e a formação de leitores a partir da observação e análise da reprodução de determinados valores culturais subjacentes aos modos de selecionar e propor o estudo dos textos que compõem a *biblioteca de recortes* dos livros didáticos de Português, publicados em décadas recentes (entre 1980 e 2007).

Desse modo, esta pesquisa apresenta dois eixos principais que incluem a análise do conjunto de textos selecionados, bem como das atividades sugeridas para o seu estudo, os quais compõem a *aula de leitura* dos livros didáticos selecionados; e a análise de *modos de ler* propostos pelos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano quando o texto para leitura aborda questões sobre a diferença ou a diversidade cultural. Nesse sentido, o trabalho de análise desenvolve-se considerando: as esferas de produção e os gêneros (BAKHTIN, 2003), os tipos de linguagens (verbais e visuais) e os valores

culturais considerados para a formação dos leitores no Ensino Fundamental II, entre os anos de 1980 e 2007.

No presente contexto, está sendo considerado que, enquanto material para o ensino da leitura, o livro didático de Português apresenta e representa uma triagem, uma classificação e uma seleção de textos considerados relevantes para a formação de indivíduos de diversas faixas etárias. Essa formação, por sua vez, é tanto voltada a aspectos linguísticos quanto a aspectos culturais, dado que a própria língua se define como um artefato cultural. Nesse sentido, esses materiais representam um determinado ideário de leitura e de leitor, reproduzindo, ou construindo, compreensões sobre o ato de ler e os valores nele envolvidos.

Os livros didáticos de Português, além de “ensinar a ler”<sup>20</sup>, portanto, ensinam sobre o que precisa ser lido, por quê e para quê. Seu papel enquanto um impresso que representa a cultura letrada ultrapassa objetivos didáticos, contribuindo também para construir e solidificar idealizações sobre os valores sociais de determinados textos e do próprio ato de ler.

Partindo do modo de conformação dos livros didáticos e suas implicações para a formação leitora no Ensino Fundamental II, neste capítulo, são apresentados os dados selecionados para a pesquisa de doutorado e quais procedimentos foram utilizados para coletá-los, organizá-los e explorá-los, a fim de propor sua análise. Inicialmente, é traçado um perfil das edições didáticas, evocando informações sobre seus contextos de publicação, a concepção de língua que as embasa e, quando for o caso, o que o PNLD anuncia sobre elas. São apresentados, posteriormente, dados sobre a formação da autoria desses livros e sobre a editora responsável pela publicação, desde a sua chegada ao mercado editorial, na década de 1950. Por fim, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados da pesquisa.

---

<sup>20</sup> As aspas desejam apontar para outro objetivo de ensino da leitura, não voltado para a decifração das letras (alfabetização), mas engajado em ensinar sobre o(s) sentido(s) que se pode construir para um texto; o argumento defendido aqui é o de que, muitas vezes, esse ensino da leitura em livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries/6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos tutelam sentidos, conforme se verá nos Capítulos 4 e 5, conduzindo a determinadas interpretações textuais.

## O perfil das edições didáticas selecionadas para a pesquisa

Ter como objeto de pesquisa a leitura enquanto conteúdo de ensino em livros didáticos de Português traz a necessidade de considerar o complexo estatuto que envolve esse material escolar. Pesquisas nos campos da Educação e da Linguagem (DIONÍSIO, 2000; RAZZINI, 2000; SOARES, 2001; ROJO, 2003 e 2010; MORGADO, 2004; BATISTA, 2004; CASTRO, 2005; entre outros) vêm mostrando que é no contexto de escolhas, seleções de saberes e conteúdos e relações de poder que se produzem livros didáticos.

Sendo a leitura um ato social, compõem os modos de ensinar a ler em livros didáticos um conjunto de discursos, usos, posturas e escolhas diante da leitura, dos leitores e dos textos e suportes textuais, que são próprios de um determinado tempo histórico e, portanto, próprios de determinado “fazer pedagógico”. Deste modo, como vem mostrando Roger Chartier (1994, 1998, 2001 e 2002) em suas pesquisas sobre a história da leitura, esses discursos, usos, posturas e escolhas diante da leitura vão se modificando porque as concepções de texto, de seus suportes e de leitores estão sempre em movimento. Do papiro, passamos para o livro e, agora, lemos em telas; passamos a ler silenciosamente e a construir nossas bibliotecas, de livros e de *sites* – por que não pensar em nossa barra de “favoritos” como uma inventariação, como um agrupamento à semelhança de nossas bibliotecas “tradicionalis”?

Se de um lado, para estudar a leitura, o contexto social mais amplo é indispensável, de outro, não se pode esquecer a importância do contexto escolar dessa prática, lugar onde se “ensina a ler”. No contexto escolar, textos propostos para leitura e perguntas que conduzem e justificam a sua prática (como ler e para quê) são relevantes para compreender movimentos de valorização e desvalorização de conteúdos e práticas de ensino da leitura ao longo do tempo. Como se sabe, os currículos são vários, o *formal*, o *real* e o *oculto* (MOREIRA, 2006), sendo seus objetos dinâmicos (GOODSON, 1991, 1995a, 1995b; HAMILTON, 1992; MARTINS, 2003), com diferentes possibilidades de apropriação.

Para pensar o modo como vem se construindo a história do ensino da leitura em livros didáticos de Português, destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental, foi selecionado um conjunto de livros didáticos, de cinco diferentes

edições, produzidos pelos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura, dupla de autores que têm destaque no mercado editorial de livros didáticos desde a década de 1950, período em que começam a publicar livros didáticos para o que hoje chamamos de Ensino Médio.

A permanência de uma autoria num mercado editorial de livros didáticos competitivo como o brasileiro pode ser um indicativo da valorização de determinadas produções didáticas como representativas de tentativas de “mudanças”, “inovações” e “reformas” (MARINHO, 2001, p. 17) nos objetos de ensino e aprendizagem. Ou, ao contrário, pode ser um indicativo de que as produções permaneceram porque não procuraram romper profundamente com a “tradição”, fazendo um jogo de equilíbrio entre permanências e tentativas de rupturas (inovações).

Foram selecionadas cinco edições de um mesmo livro didático de Português, publicadas nos anos de 1984, 1994, 1999, 2002 e 2007. Cada edição é composta por quatro exemplares, 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos, somando-se um total de vinte livros didáticos. Essas edições foram selecionadas em um *corpus* composto por edições lançadas no mercado editorial entre os anos de 1979 e 2010, conforme explicita o quadro a seguir:

**QUADRO 1**  
Edições didáticas

Total de edições	Edições selecionadas
1979	-
1984 (R)	1984
1992 (NR)	-
1994 (R)	1994
1996 (R) <sup>21</sup>	-
1999 (R)	1999
2002 (R)	2002
2005 (NR)	-
2007 (R)	2007

(R) = edição reformulada; (NR) = edição não reformulada

A primeira edição didática selecionada data do ano de 1984 e apresenta o título *Comunicação em Língua Portuguesa*. Ela diz respeito à segunda edição da coleção homônima publicada pela primeira vez no ano de 1979. Pela impossibilidade de acesso à edição de 1979, porque costumeiramente esses materiais não costumam ser

<sup>21</sup> Acréscimo do Manual do Professor; sem mudanças no Livro do Aluno.

guardados, seja pelos usuários, seja pelas bibliotecas, seja pelos sebos, foi selecionada a edição do ano de 1984, esta, imediatamente posterior. Alguns poucos dados sobre o contexto de publicação da edição de 1979 – e não sobre a obra, propriamente – podem ser acessados no trabalho de doutoramento de Lauria (2004, p. 49).

Das cinco edições analisadas nesta pesquisa esta é a única que tem um título que difere das demais; este título é a marca principal de sua especificidade em relação às outras coleções – concepção de língua como *instrumento de comunicação* – que, a partir do ano de 1992, passam a ser intituladas *Linguagem Nova*.

Conforme contextualiza Lauria (2004, p. 232), “os livros didáticos (...) tendem a preservar, nos anos 1980 e mesmo na primeira metade da década seguinte, a teoria em torno do esquema da comunicação herdada das disposições oficiais dos anos 1970”, ou seja, eles tomavam como referenciais teóricos a Teoria da Comunicação ou Teoria da Informação. Tendo sido transposta das áreas da Tecnologia da Informação, da Engenharia e da Comunicação, a Teoria da Comunicação entende que “a comunicação pressupõe a existência de um repertório e de um código comuns a transmissor e receptor” (PIGNATARI, 1971, p. 59). Ela inicialmente tem a preocupação com os modos de constituição e organização das mensagens e suas trocas em máquinas e programas de computador, a partir das variações da possibilidade binária 0 e 1, utilizadas na organização e padronização de sistemas de informação. A ideia é realizar a quantificação e o reconhecimento da informação organizada<sup>22</sup> para que o sistema ou o programa ao qual se aplica efetivamente funcione (PIGNATARI, 1971).

Para o ensino da Língua Portuguesa, essa teoria influenciou a compreensão de que é tarefa da disciplina Português “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” (SOARES, 1996, p. 15).

A edição inicial da coleção *Comunicação em Língua Portuguesa*, publicada em 1979 (ver Figura 1), carregava essa base de compreensão da língua e é a partir dela

---

<sup>22</sup> A noção de organização da informação associa-se, aqui, ao conceito de *entropia negativa*. Entropia é um conceito, herdado da Física, que mede o grau de desordem dos elementos, de partículas, do universo, dos objetos, etc. A entropia negativa, isto é, o grau zero de desorganização dos elementos do universo, é a garantia para que a informação exista, isso porque *quanto mais cresce a tendência organizativa, maior a sua capacidade informacional* (PIGNATARI, 1971, p.55). Ou seja, quanto mais as sequências de elementos apresentarem grau zero de desorganização, mais podemos retirar informações delas. Essa ideia de organização da informação vai ser bastante valorizada pelas metodologias de ensino de língua, quando a Teoria da Comunicação é transposta para o ensino do Português.

que surge a segunda edição dos livros didáticos, publicados em 1984, analisados nesta pesquisa.

### FIGURA 1

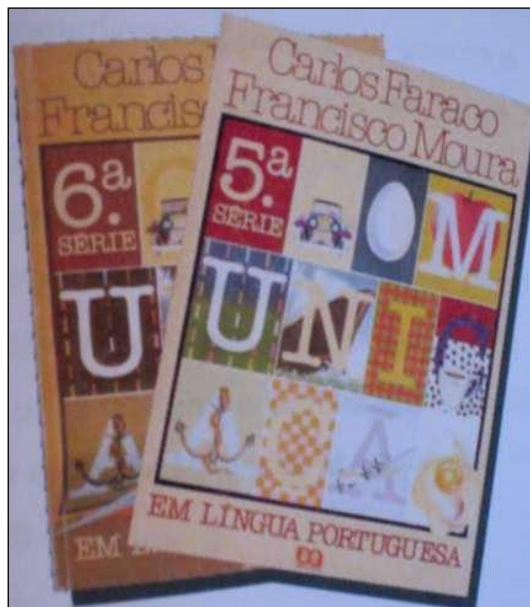


Figura 1 – Edição do livro didático Comunicação em Língua Portuguesa, publicada em 1979<sup>23</sup>

A edição publicada no ano de 1979 permaneceu sem modificações até o ano de 1983, quando passa por uma reformulação, pouco significativa metodologicamente, porém bastante significativa no nível de sua perigrafia. São acrescentados à nova versão publicada no ano de 1984, uma sugestão de planejamento das aulas para o professor e um caderno de atividades, em separado, para o aluno (LAURIA, 2004, p. 232).

A edição seguinte àquela publicada no ano de 1979 (ver Figura 2) foi selecionada porque é representativa de uma concepção de língua e de seu ensino da qual a coleção *Linguagem Nova* procurou se distanciar, que é a concepção de língua como *instrumento para a comunicação*. Isso porque uma investigação do ensino da leitura que tem início em livros didáticos publicados nos anos de 1980 pode ajudar a contrapor as permanências e também as possíveis mudanças que foram sendo apresentadas nos livros didáticos das duas décadas subsequentes.

<sup>23</sup> Pela dificuldade em recuperar os próprios exemplares, a imagem foi reproduzida da tese de Lauria (2004) - esse exemplar não consta, sequer, no abrangente portal LIVRES, da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FIGURA 2

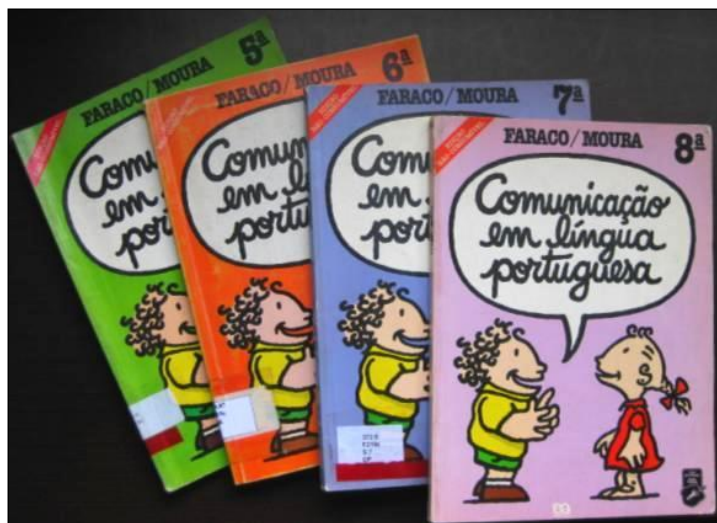


Figura 2 – 1ª reedição do livro didático *Comunicação em Língua Portuguesa*, publicada em 1984

Diferentemente da edição publicada posteriormente, no ano de 1994, da qual se tratará em seguida, esta foi publicada num momento em que ainda não haviam sido elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nem a proposta para a avaliação de livros didáticos pelo PNLD, tal como esta se configura hoje.

Conforme contextualiza Lauria (2004), a coleção *Comunicação em Língua Portuguesa* foi lançada no mercado, um momento em que circulavam no meio acadêmico discussões orientadas pela pergunta: “Por que mesmo se ensina gramática?”. Essas discussões ganham força a partir da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692/71, resultado da política do governo ditatorial de 1964. Como resultado ou reação a essa pergunta, são lançados em Minas Gerais e São Paulo, estados precursores na publicação de currículos próprios a partir da década de 1970, o Programa de Ensino do Primeiro Grau: Comunicação e Expressão (em 1973/1986) e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (em 1978/1986), respectivamente. Esses currículos, mais tarde, serviriam de modelo para a elaboração dos programas de ensino de outros estados do Brasil<sup>24</sup>.

A edição de 1984 do livro *Comunicação em Língua Portuguesa*, analisada nesta tese, circulou sem modificações até o ano de 1992, quando novamente passa por

<sup>24</sup> Acerca dos desdobramentos dados a partir da pergunta “Por que mesmo se ensina gramática?”, ver artigo de Marinho e Carvalho (1996), que apresenta uma interessante análise sobre suas consequências para a elaboração dos currículos de Português, vigentes em diversos estados do Brasil, no período que antecedeu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1998.



reformulações, mudando tanto o seu perfil teórico-metodológico quanto a sua perigrafia. É assim que, em 1994, os autores Faraco & Moura lançam no mercado a coleção *Linguagem Nova*, título que se conservará, a despeito da apresentação de novas mudanças e acréscimos, até o presente ano.

A edição do livro *Linguagem Nova*, publicada no ano de 1994, foi a selecionada para o trabalho de pesquisa. Como a coleção atravessou um período de duas décadas sem mudanças em seu título, foram selecionadas para a pesquisa quatro edições, publicadas nos anos de 1994, 1999, 2002 e 2007.

A primeira delas, de 1994 (ver Figura 3), é publicada num momento ainda anterior à publicação dos PCN, que só começarão a circular dois anos depois (no ano de 1996), e em um período em que a avaliação do PNLD encontra-se em definição e implementação (CASSIANO, 2007). Segundo Lauria (2004, p. 233), essa coleção, “no dizer dos próprios autores, ‘estourou no mercado’ a partir de 1993, com nada menos do que 14 edições em 6 anos de primeira versão.”

**FIGURA 3**



Figura 3 – Edição do livro didático *Linguagem Nova*, publicada no ano de 1994

A edição apresentada na Figura 3, não apresenta M.P, mas somente a sugestão de respostas às atividades propostas em cada unidade, fato que parece indicar uma valorização do conteúdo de ensino e sua correção (o professor tem que saber o conteúdo), em detrimento da apresentação das propostas teóricas da coleção. Em 1996, essa edição recebe o acréscimo de um M.P, especialmente porque o PNLD passa a exigí-lo na composição de uma coleção didática.

São as edições publicadas entre os anos de 1996 e 1998, ou seja, em um momento posterior à edição selecionada para análise, que passam pela avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos. Elas não apresentam mudanças em suas capas e nas propostas de ensino presentes no Livro do Aluno (L.A), entretanto têm um M.P, ausente na edição publicada no ano de 1994, conforme já mencionado. No ano de 1998, a edição com a mesma capa apresentada na Figura 3 é avaliada pelo PNLD, sendo classificada no Guia de Livros Didáticos como *Recomendada* (REC).

Sobre a seleção textual apresentada na coleção, o Guia de Livros Didáticos (PNLD 1999, p. 43) ressalta a grande presença de fragmentos textuais e a valorização do registro padrão da língua:

A seleção envolve desde os textos apresentados para leitura, compreensão, interpretação, textos complementares, até aqueles mobilizados para o estudo gramatical e os que servem como estímulo para a produção. Predomina o texto narrativo, e o registro, tanto nos literários como nos informativos, é exclusivamente o da língua padrão. Como são, na maioria, fragmentos bastante curtos, passa-se superficialmente por uma gama de pequenas leituras, com o intuito de diversificar e intertextualizar, fugindo a uma leitura mais introspectiva. Apenas três textos aparecem de forma integral na primeira unidade; os demais recortes algumas vezes interferem na fruição textual, mas não comprometem, todavia, a unidade de sentido.

Outra edição do *Linguagem Nova*, selecionada para análise, é publicada em 1999. Ela surge no mercado editorial após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1998. A informação sobre a consideração dos PCN para a estruturação da edição de 1999 compõe a capa da coleção, apresentando a informação, no seu lado esquerdo: “De acordo com os PCNs [sic.] – Parâmetros Curriculares Nacionais” (ver Figura 4); uma estratégia editorial para construir uma imagem de atualização e legitimidade para o material.

FIGURA 4



Figura 4 – 2ª versão da coleção *Linguagem Nova*, publicada no ano de 1999

No PNLD 2002, a coleção *Linguagem Nova* passa por nova avaliação, sendo outra vez classificada como Recomendada (REC). Os elogios a essa edição são bastante evidentes na resenha do Guia de Livros Didáticos, especialmente aqueles relacionados ao trabalho com a leitura:

A análise da coleção revela que se trata, em seu conjunto, de projeto bem-sucedido, original e inovador. A coleção cria um universo ou contexto mais amplo para a disciplina Língua Portuguesa, inserindo, nas atividades de ensino, a busca de **ler o mundo em múltiplas linguagens** e de questionar as visões de mundo e as próprias linguagens. Propõe que os alunos se engajem como pessoas, na vivência do mundo e na convivência social. Os temas desenvolvidos refletem questões sociais e filosóficas fundamentais para o ser humano. **A leitura da mensagem não verbal** contextualiza o trabalho da unidade, explora e valoriza conhecimentos prévios do aluno, destaca recursos expressivos de outros códigos, ativa a comunicação oral, impulsiona intertextualidade e interdisciplinaridade. (PNLD 2002, p. 66; ênfase adicionada)

Uma característica que chama a atenção refere-se ao fato de ter sido escrito o texto da Apresentação dessa coleção, publicada em 1999, pela professora Dra. Maria Thereza Fraga Rocco, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Esse fato parece corroborar a importância que os leitores críticos do meio acadêmico vieram conquistando com cada vez mais força na década de 1990. O seu parecer é ingrediente para a construção de uma opinião positiva às publicações didáticas, novas ou reeditadas.

Esta característica da coleção publicada no ano de 1999 constrói a impressão de que não basta apresentar um *layout* diferente, ou propostas de ensino nomeadamente inovadoras, sendo preciso também ter o aval de uma instituição de ensino superior de prestígio. Nesse sentido, a autoria didática por si só não se mostra suficiente para a construção de um discurso positivo em favor da escolha do livro didático, até porque o grande número de autores novos e de novas obras inscritas a cada edição do PNLD revelam que, na atualidade, está diminuída a chance de encontrarmos um fenômeno de vendas e permanência no mercado editorial – a exemplo do que foram a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e o *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias, nos séculos XIX e XX.

Outra edição do livro didático *Linguagem Nova* (ver Figura 5) selecionada para a pesquisa, foi publicada no ano de 2002 e passou pela avaliação do PNLD 2005, tendo sido novamente bem avaliada quanto à condução dada ao trabalho com a leitura, porém criticada quanto às propostas de trabalho com os demais eixos de ensino, a oralidade, a produção textual e os conhecimentos linguísticos:

**A variada seleção de textos**, sobre assuntos bastante atuais e presentes na vida do jovem, **é uma das maiores qualidades desta coleção**. Além disso, ao final de cada volume, uma interessante seção complementar de atividades enfoca a estrutura e os aspectos discursivos de diferentes mídias. Há também farta presença de imagens, que apresentam o tema de cada unidade.

Apesar disso, notam-se algumas limitações. No trabalho de produção de textos escritos, por exemplo, não são explorados temas que extrapolam a sala de aula. Os conteúdos linguísticos, por sua vez, apresentam-se em exercícios descontextualizados, insuficientes para a ampliação dos conhecimentos sobre os usos da língua. Quanto à oralidade, também há lacunas: pouco se exploram as especificidades da linguagem oral em comparação com a escrita ou os gêneros orais formais públicos. (PNLD 2005, p. 94; ênfase adicionada)

Boa parte do corpo da resenha sobre a coleção, presente no Guia do Livro Didático, tece considerações elogiosas sobre o trabalho com a leitura, seja destacando a qualidade da coletânea textual e a sua abordagem nas atividades de leitura, seja demarcando a presença significativa das imagens, ou ainda chamando a atenção para propostas de estudo do vocabulário.

**FIGURA 5**

Figura 5 – 3ª versão da coleção *Linguagem Nova*, publicada no ano de 2002

A quarta e última edição do livro didático *Linguagem Nova* selecionada para análise foi publicada em 2007, tendo sido avaliada pelo PNLD 2008 (ver Figura 6).

**FIGURA 6**

Figura 6 – 4ª versão da coleção *Linguagem Nova*, publicada no ano de 2007

Essa versão recebeu a menção *Recomendada com Distinção (RD)*, no PNLD 2008, segundo classificação de seus avaliadores<sup>25</sup>, menção atribuída a outras três coleções: *Viva Português*, de Sílvia Letícia de Andrade, Paula Cristina Marques Cardoso M. Pinto e Elizabeth Marques Campos; *Português - Uma Proposta para o Letramento*, de Magda Soares; e *Língua Portuguesa- Linguagens no Século XXI*, de Heloísa Harue Takazaki.

<sup>25</sup> O acesso a esta informação foi possível através das bases de dados publicadas pelo projeto integrado *LDP-Perfil: O Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação*, financiado pelo CNPq.

A edição publicada no ano de 2007 traz reformulações significativas, que revelam o interesse da autoria didática em aproximar-se da expectativa colocada pela avaliação do PNLD anterior (PNLD 2005), quando são criticados: o trabalho com os conhecimentos linguísticos, com a produção de textos e com a oralidade.

Nessa nova versão, há um investimento significativo nas atividades com a oralidade e a escrita, ambas sendo exploradas em seções específicas para cada modalidade (*Produção Oral* e *Produção Escrita*), respeitando uma determinada progressão e continuidade didáticas. Sobre os conhecimentos linguísticos, além da seção já existente onde se trabalham tópicos gramaticais (*Reflexão sobre a língua*), é acrescida ainda uma outra, que propõe a análise da gramática dos textos (*Gramática Textual*), oportunizando uma reflexão sobre os modos de produção textual. A mudança observada nessa 4ª versão do *Linguagem Nova* encontra-se marcada na resenha do Guia de Livros Didáticos, conforme se observa no trecho:

A coleção atende às expectativas de um professor que queira fazer de sua aula espaço de análise, uso e reflexão sobre a língua e o texto. As atividades, variadas, se ajustam a diferentes contextos e interesses. A obra apresenta uma ótima coletânea de textos, com um número significativo de gêneros, que enfocam temas importantes para a formação ético-cidadã do aluno. As atividades de leitura acionam diversas capacidades e exploram efeitos de sentidos e características específicas dos textos. **As propostas de produção textual, oral e escrita, tomam a produção como processo. O trabalho com a gramática acontece nos níveis ortográfico, morfológico e sintático, assim como no textual.** (PNLD 2008, p. 115; ênfase adicionada)

O tom elogioso pôde ser observado quando a resenha presente no Guia discorre sobre a seleção de textos da coleção que, vale ressaltar, é o mesmo da edição anterior, publicada no ano de 2002. Ou seja, essa coleção, em suas diferentes edições, sempre veio sendo considerada, pelos avaliadores do PNLD, como um material que apresenta um trabalho com a leitura considerado de qualidade.

A edição 2007 do livro didático *Linguagem Nova* é ainda elogiada porque apresenta um investimento bastante significativo em seu projeto gráfico-editorial, sendo as seções didáticas bem demarcadas, havendo um grande número de ilustrações e reproduções de obras de artes:

Uma outra qualidade relacionada à coletânea de textos é o projeto gráfico editorial. Reproduções de obras como pinturas, gravuras, esculturas, representativas de nosso patrimônio cultural, assim como textos em que o papel da imagem ou da disposição visual é essencial, como charges, histórias em quadrinhos, poema de cordel, **não funcionam como mera ilustração, mas integram a coletânea como um todo, tendo sua leitura explorada.** Outra qualidade da produção gráfica é a estrutura regular dos volumes, que aponta o início de cada unidade, de cada seção e subseção. O sumário facilita a localização dos principais conteúdos abordados em cada unidade. (Guia de Livros Didáticos, PNLD 2008, p. 116; ênfase adicionada)

Entre as informações sobre o trabalho gráfico editorial, considerado bem feito, o trecho da resenha destaca a função que é dada às imagens na coleção. O trecho negrito afirma que há a exploração da leitura de imagens, informação que pode indicar a tentativa de desenvolver um trabalho que considera a multimodalidade.

No ano de 2010, a editora Ática, responsável pela publicação da coleção *Linguagem Nova*, é comprada pela Abril Educação, fato que talvez possa explicar a sua não apresentação para avaliação no PNLD 2011 e, por isso, sua ausência no Guia do Livro Didático. Em seu lugar, no Guia, surge a coleção *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação*, quando se une a Faraco & Moura o autor José Hamilton Maruxo Junior, que junto aos autores já vinha publicando uma gramática, a *Gramática Nova*. A coleção *Linguagem Nova*, entretanto, não foi tirada de circulação. Ela ainda consta no catálogo da editora Ática e ainda está disponível para venda, em versão similar a analisada nesta tese.

### *A autoria dos livros didáticos selecionados: função autor*

Neste texto, sempre que é feita menção à autoria dos livros didáticos analisados a partir dos nomes próprios dos autores, o desejo é apenas referenciar, sem a pretensão de atribuir pertencimento, pois, nesta pesquisa, considera-se como pressuposto a “função autor” (FOUCAULT, 1992), sendo os livros didáticos constituídos por uma autoria *híbrida*.

Foucault (1992), em seu livro *O que é um autor?*, propõe um modo de compreensão acerca dos *nome próprio e nome de autor*, explicativa da “função autor”, que parece produtivo retomar aqui. O autor afirma que “o nome próprio e o nome de

autor encontram-se situados entre os polos da descrição e da designação”, porém, “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome de autor com o que nomeia, não são isomórficas e não funcionam da mesma maneira” (FOUCAULT, 1992, p. 42 e 43). Isso significa dizer que, ainda que o *nome próprio* não traga consigo somente o papel de referenciar, equivalendo ele a uma *descrição*, o *nome de autor*, além de ser também um nome próprio, não o é como os outros, pois carrega consigo a característica da *designação*. Quando se fala de *nome de autor*, fala-se, portanto, de uma função discursiva, que alarga, sem abandonar, o caráter descritivo e o designativo:

Chegaríamos finalmente à ideia de que o nome de autor não transita, como o nome próprio, do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que, de algum modo, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lho. Ele manifesta a instauração de um certo conjunto de discursos e refere-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura. (...) A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. (FOUCAULT, 1992, p. 46)

Não se constituindo como um dos vários elementos da cadeia discursiva, como é o caso do nome próprio, o autor, em sua função, apresenta a necessidade de consideração sobre questões que tangenciam: a apropriação/atribuição dos textos que nomeia, o pertencimento sóciohistórico destes, a construção de sua imagem (legitimidade) diante da sociedade e a pluralidade de vozes (heterogeneidade discursiva) quando da construção dos textos a ele atribuídos<sup>26</sup>.

A complexidade inerente ao conceito de autor precisa ser reiterada, no caso da produção de livros didáticos, porque ela é uma das responsáveis pelo estatuto híbrido desses materiais. A autoria atribuída aos livros didáticos não se refere a um indivíduo escritor, mas a uma pluralidade de vozes que confluem para a construção do discurso em questão. Nesse processo de construção autoral, questões mercadológicas e educativo-institucionais têm aprofundada influência, haja visto o papel das casas editoriais e das políticas públicas, no contexto brasileiro, no âmbito das definições sobre a produção de livros didáticos.

---

<sup>26</sup> Alves Filho (2005, p. 48-50), em sua tese de doutoramento, apresenta relevante síntese sobre a análise da “função autor”, empreendida por Foucault (1992).



Desse modo, a autoria de livros didáticos constitui-se como híbrida porque, ao mesmo tempo em que o *nome próprio* e o *nome de autor* remetem a uma descrição e a uma designação sobre um indivíduo em um contexto social de atuação, eles sozinhos não são os “donos” dos discursos e, ainda menos, dos seus modos de dizer<sup>27</sup>. Esta noção de autoria é o resultado, portanto, da junção de diferentes objetivos do dizer discursivo para a elaboração do gênero livro didático; por isso, é híbrida.

Os livros didáticos de Português selecionados para esta pesquisa estão imersos na mencionada hibridação. Neles, há uma especificidade que precisa ser demarcada: os autores têm construída para si uma imagem social positiva sobre os materiais que produzem, dada a sua permanência no mercado editorial e o significativo sucesso de vendas de algumas de suas edições, desde a década de 1950. Porque esses autores fazem parte da memória e do presente de muitos atores educacionais, sejam eles editores, professores, alunos ou pesquisadores. Ao falar em Faraco & Moura<sup>28</sup> evocam-se, portanto, determinados ideários sobre o ensino do Português; identificar e analisar quais são alguns deles, com relação à leitura e à formação dos leitores, é o objetivo dessa pesquisa.

A “função autor” (FOUCAULT, 1992) dos livros didáticos analisados também é construída, junto aos *nomes próprios* dos autores, a partir da linha editorial adotada pelo grupo que a publica. No caso das edições analisadas, como já se disse, foram elas publicadas, desde a primeira edição, e ainda atualmente, pela editora Ática, nome de destaque no mercado de materiais didáticos e paradidáticos, no Brasil.

A editora Ática nasce oficialmente no ano de 1956, quando colegas do curso de Medicina da USP decidem abrir o Curso de Madureza Santa Inês e, para ele, começam a elaborar apostilas. Com o crescente número de alunos (mais de três mil), é criado, em 1962, um setor próprio de produção, a Sesil-Sociedade Editora do Santa Inês Ltda. Três anos depois, essa empresa muda de nome, passando a chamar-se *Editora Ática* (PAIXÃO, 1998 apud CASSIANO, 2007, p. 177).

---

<sup>27</sup> Algumas pesquisas que discutem a atuação de editores de livros didáticos, como as de Cassiano (2007) e Teixeira (2012), e também aquelas que tangenciam as influências de currículos oficiais e/ou de programas de avaliação, a exemplo da pesquisa de Zúñiga (2007), corroboram as influências de outras vozes no processo de elaboração desses materiais.

<sup>28</sup> Aqui, uma observação: o autor Carlos **Emílio** Faraco, é autor de livros didáticos e foi professor do ensino fundamental e médio. Já Carlos **Alberto** Faraco é autor de livros didáticos, professor e pesquisador da Universidade Federal do Paraná. Trata-se de pessoas distintas e sem parentesco familiar. O autor das edições analisadas nesta tese é o primeiro.

Logo em seguida ao seu nascimento, a Ática começa a conquistar um espaço significativo no mercado nacional de livros didáticos. No final dos anos de 1960 e início de 1970 a Editora Nacional produzia 55% de todos os livros didáticos para o ensino primário e secundário no Brasil. Suas concorrentes eram poucas, mas entre elas estava a editora Ática, juntamente com a Editora do Brasil, as únicas capazes de concorrer com a “gigante”, nas vendas de livros para o ensino secundário (HALLEWELL, 2005, p. 371).

Conforme Borelli (2004 apud CASSIANO, 2007, p. 177) a editora Ática foi a responsável por criar o que hoje conhecemos como Livro do Professor, que é o L.A acompanhado de respostas e orientações didático-pedagógicas para o professor.

Hallewell (2005, p. 562) destaca ainda, como receita do sucesso dessa editora e o seu crescimento rápido, o grande investimento no projeto gráfico de seus livros, a inclusão dos quadrinhos nos livros didáticos e a valorização das obras de autores nacionais:

Dando ênfase ao projeto gráfico, sendo um dos pioneiros no uso educativo das histórias em quadrinhos e dando preferência a obras de autores nacionais (95% dos seus títulos à venda), sua produção anual saltou de nove livros, 1968, para 22 em 1970 e para 180 em 1980: 98 livros didáticos para nível secundário, dezesseis obras para nível universitário, dois dicionários, 42 livros infantis e 22 títulos em sua coleção “Autores Brasileiros” (muitos dos quais são o primeiro trabalho de novos autores).

Segundo o mesmo autor, na década de 1980 a Ática ampliou seus negócios também com exportações de seus exemplares para países como Venezuela, Nigéria, Senegal, para países de língua portuguesa da África e para Portugal. Nessa mesma década, no ano de 1983, ela compra a Scipione e o Clube do Livro. Conforme Hallewell (2005), nessa mesma década, a Ática destaca-se na edição e produção de livros infantis. O autor afirma que, além dos materiais didáticos, a editora Ática começa a investir, no ano de 1993, em livros de autores clássicos da literatura nacional e internacional. Esse investimento fez com que, na atualidade, ela possua uma lista com 500 títulos, sendo 80% deles de autores nacionais. No ano de 2002, a editora possuía 2.715 títulos em seu catálogo e empregava quase 500 funcionários.

Dados elencados por Cassiano (2007), em sua tese de doutoramento, apontam que a concentração do mercado de didáticos, entre as décadas de 1970 e 2000, tratava-se de uma realidade das grandes editoras de caráter familiar; porém, no início do

século XXI, há uma reconfiguração do mercado, “tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento” (CASSIANO, 2007, p. 3). A editora Ática sempre fez parte dos grandes grupos nacionais que dominam a venda de livros didáticos. Prova disso é que, ainda segundo Cassiano (2007, p. 34), entre 1985 e 1991, durante a aquisição de livros didáticos pelo PNLD, “o fornecimento de 84% dos livros foi feito por apenas sete editoras: Ática, Brasil, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione, sobrando os 16% restantes às outras 57 editoras participantes do processo”.

No ano de 2010, conforme já anunciado, a editora Ática, juntamente com a Scipione, são compradas pelo grupo Abril Educação, um dos maiores conglomerados de mídia da América Latina hoje. Conforme destaca Teixeira (2012, p. 25),

as atividades do grupo englobam até mesmo televisão aberta, televisão por assinatura e internet banda larga. O mesmo grupo agrega o Sistema de Ensino Ser e Sistema de Ensino Anglo. A Abril Educação, com isso, passa a controlar cerca de 30% do mercado brasileiro de LD.

Dados de aquisição de livros didáticos, elencados por editora, no PNLD 2012 – ensino fundamental, médio e EJA – apontam para a permanência da editora Ática como uma das que mais faturam com a venda desses materiais no mercado brasileiro. Do total de 4.216 livros, adquiridos de 24 editoras, a Ática foi responsável pela venda de 700 exemplares, o que equivale a 16% do montante total. Quanto aos valores negociados em 2012, a Ática recebeu 17% do total de 1.099.837.675 reais pagos às editoras, o que a rendeu o valor de 194.550.185 reais<sup>29</sup>.

## **Procedimentos de análise: recortes e seleções**

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a seleção, organização e análise dos dados da pesquisa. O trabalho de recorte e seleção de dados levou em consideração a ênfase da pesquisa, voltada ao estudo da leitura e da formação dos leitores, desenvolvendo-se a partir da observação: a) do

---

<sup>29</sup> Como 2012 é um ano de reposição de acervo e não um ano de escolhas de livros didáticos, o montante de tiragens e valores negociados é pequeno. Em anos de novas escolhas esses números tendem a crescer significativamente.

material textual selecionado pelas diferentes edições didáticas; b) dos discursos sobre a leitura e a formação dos leitores, presentes no Manual do Professor das edições selecionadas; e c) das atividades de leitura propostas para a formação do leitor nas edições.

Para dar prosseguimento à análise do material textual, foi realizado um levantamento de todos os textos, escritos e visuais, presentes nas edições. Organizou-se uma classificação dos textos de leitura, presentes nos livros didáticos selecionados, em planilhas do Excel, segundo as seguintes categorias: série de ensino, projeto (quando a edição organiza-se por projetos), unidade didática, título do texto, autoria, gênero, esfera de produção, página e suporte original. A classificação considerando cada categoria foi realizada em cada uma das seções de cada volume dos livros didáticos, de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos<sup>30</sup>. Esse trabalho foi realizado com cada uma das cinco edições: 1984, 1994, 1999, 2002 e 2007.

A título de exemplificação, segue a reprodução de parte de uma das planilhas, a fim de facilitar a compreensão sobre o modo de organização adotado:

**Figura 7**  
Planilha dos textos de leitura

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Série	Projeto	Unidade	Título	Autoria	Gênero	Esfera de Produção	Pg.	Suporte Original
1	5ª	Histórias de Família	1	Convite	José Paulo Paes	poema	literária	14	livro
2	5ª	Histórias de Família	2	Nas asas do Condor	Milton Hatoum	conto	literária	28-31	livro
3	5ª	Histórias de Família	3	A gruta de Lascaux	Alberto Alexandre Martins	texto informativo	divulgação científica	52-3	livro
4	5ª	Histórias, muitas histórias	4	Uma história de Dom Quixote	Moacyr Scliar	conto	literária	72-3	livro
5	5ª	Histórias, muitas histórias	5	Aula de Poções	J. K. Rowling	romance infanto-juvenil	literária	94-7	livro
6	5ª	Histórias, muitas histórias	6	Deméter e Perséfone	Claude Pouzadoux	mito	literária	114-6	livro
7	5ª	Histórias, muitas histórias	7	A arte de pintar	Luís Donisete Benzi Grupioni	relato	divulgação científica	134-6	livro
8	5ª	Histórias, muitas histórias	8	A alma e o coração da baleia	Neil Philip	conto	literária	156-7	livro
9	5ª	Histórias, muitas histórias	9	Proezas de João Grilo	João Martins de Ataíde	literatura de cordel	literária	176-8	livro
10	5ª	Jornal Mural	10	Festa de Iemanjá	Marcelo Xavier	texto informativo	divulgação científica	192-3	livro
11	5ª	Jornal Mural	11	O menino sem imaginação	Carlos Eduardo Novaes	romance infanto-juvenil	literária	212-5	livro
12	5ª	Jornal Mural	12	A destruição da Amazônia	Revista Veja	artigo jornalístico	jornalística	232-3	revista
13	5ª	Jornal Mural	13	"Certas pessoas a gente nunca apaga da memória"	Revista Superjovem	propaganda	publicitária	248	revista
14	5ª	Jornal Mural	14	Crianças de fibra	Iolanda Huzak e João Azevedo	relato	jornalística	260	livro
15	6ª	Identidades	1	Imagens da escravidão urbana	Boris Kossoy e Maria Luíza Tucci Carneiro	texto informativo	divulgação científica	14	livro
16	6ª	Identidades	2	O carnaval e o menino	Carlos Heitor Cony	crônica	jornalística/literária	28 e 29	jornal
17	6ª	Identidades	3	Eu, etiqueta	Carlos Drummond de Andrade	poema	literária	50-2	livro
18	6ª	Correspondências	4	O mundo de Sofia	Jostein Gaarder	romance (frag.)	literária	68-9	livro
19	6ª	Correspondências	5	O vendedor de ovos	José Francisco Borges	literatura de cordel	literária	90	folheto de cordel
20	6ª	Correspondências	6	Uma noite de cão	Marcos Rey	crônica	literária	110-12	livro
21	6ª	Através dos Tempos	7	Crianças na direção	Ricardo Kotscho	artigo jornalístico	jornalística	136-8	jornal
22	6ª	Através dos Tempos	8	O homem que teve de cuidar da casa	lenda escandinava	lenda	literária	155-6	livro
23	6ª	Através dos Tempos	9	Gaia	Heloisa Prieto	mito	literária	174-6	livro
24	6ª	Saúde e Vida	10	"O corpo existe e pode ser pego (...)"	Arnaldo Antunes	poema	literária	200	livro
25	6ª	Saúde e Vida	11	A bola	Luís Fernando Veríssimo	crônica	literária	216-7	livro
26	6ª	Saúde e Vida	12	A história de laçã	Suely Mendes Brazão	mito	literária	228-9	livro
27	6ª	Saúde e Vida	13	Precisar e Reciclar	Pólia Gonçalves	texto informativo	divulgação científica	244-5	<a href="http://www.lixo.com.br">www.lixo.com.br</a>
28	6ª	Saúde e Vida	14	O morcego	William J. Bennett	lenda	literária	258-9	livro
29	7ª	Retratos do Brasil	1	Meu novo, meu poema	Ferreira Gullar	poema	literária	14	livro

<sup>30</sup> As planilhas foram construídas considerando alguns dos critérios de organização de dados, propostos pelo já referido projeto *LDP-Properfil: O Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação*.

Na planilha, cada folha de dados, na barra inferior, representa uma seção didática. Na edição reproduzida acima, a do ano de 2007, estão presentes as seções didáticas: Epígrafe, Texto 1, Texto 2/Texto 3, Gramática Textual, Reflexão, Produção Oral e Escrita, Divirta-se, Atividades Complementares e Atividades com Jornal, Rádio, Televisão e Internet. As seções didáticas sempre apresentam variações a cada edição<sup>31</sup>.

Em cada uma das folhas de dados estão presentes, na barra superior, as mesmas categorias de classificação dos textos, a saber: série, projeto, unidade, título, autoria, gênero, esfera de produção, página e suporte original.

A opção por trabalhar com a organização dos textos em planilhas teve em vista a construção de uma visão geral acerca de cada edição, ajudando a reconstruir o repertório de textos oferecidos pelos livros didáticos para a formação em língua portuguesa no segundo segmento do ensino fundamental. A reconstrução do repertório textual possibilitou a identificação de recorrências e, especialmente, de ausências no que tange às escolhas textuais, subsidiando a construção de impressões sobre: as concepções de ensino da leitura, a formação de leitores, a imagem de aluno leitor, a imagem de professor-leitor, o conceito de texto didático, entre outros. A construção das planilhas proporcionou ainda a possibilidade de se construírem gráficos que ajudaram a apreender movimentos de mudança na configuração dos repertórios de leitura para a aula de Português em uma mesma coleção didática publicada entre a década de 1980 e a primeira década de 2000.

Os desdobramentos do trabalho de classificação dos textos, apresentados no Capítulo 3, conduziram à conclusão de que, ao se delimitar um repertório para a formação de leitores, está-se propondo, de modo subjacente, a construção, para eles, de uma “biblioteca sem paredes” (CHARTIER, 1994). A essa compreensão de biblioteca associa-se a ideia de que os textos não estão aprisionados em suas materialidades originais, mas circulam livremente, tendo sido “recortados”, “combinados” e “colados” de acordo com a vontade de “citação” (COMPAGNON, 2007) da autoria didática, no momento de produção dos livros. No sentido atribuído por Compagnon, a intertextualidade está dada através de um trabalho do autor, que se esforça para construir, de modo concomitante, a si mesmo e ao texto em elaboração (“Toda

---

<sup>31</sup> Na planilha, os textos denominados como *informativos* referem-se àqueles que são produzidos para formar o leitor no campo dos conhecimentos gerais, acerca de diferentes assuntos, sejam eles científicos, históricos, culturais, entre outros.

enunciação produz simultaneamente um enunciado e um sujeito” – COMPAGNON, 2007, p. 135). Assim, ao mesmo tempo em que recorta, cola e combina algo que já foi dito, o faz considerando a regulação necessária ao discurso que deseja proferir, transformando um já dito em algo que é seu, no sentido de posse, apropriação, propriedade<sup>32</sup>.

No âmbito desta pesquisa, a definição de “biblioteca sem paredes” tem suas especificidades ampliadas, pois participam da seleção dos textos e da sua disposição em uma determinada ordem no livro didático, leitores de diferentes tipos: o *leitor-autor*, que participa diretamente da produção do livro didático (autores, editores, editora); a imagem do *leitor-aprendiz*, o aluno, usuário e possível leitor do livro didático; a imagem do *leitor-crítico*, professores de língua materna e pesquisadores; e a imagem do *leitor-avaliador*, aqueles que pretendem classificar os livros didáticos de acordo com seus pontos positivos e negativos, verificando sua qualidade para uso em sala de aula.

Durante o trabalho de recorte, combinação e colagem de textos, a autoria didática vai construindo para os textos selecionados outro contexto, o didático; ou seja, os textos ganham um significado quando da sua inserção em situações de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nesse contexto, as bibliotecas propostas pelos livros didáticos analisados oferecem indicativos de que são constituídas de **recortes**. Essa *biblioteca de recortes* está constituída, em grande parte, por fragmentos de textos e textos adaptados retirados de distintos suportes como: revistas, jornais, livros infanto juvenis, romances, reproduções de obras de arte, reproduções de cartazes de filmes e de capas de livros para leitura, entre outros.

Os livros didáticos de Português estão sendo compreendidos, portanto, como bibliotecas de recortes e, as seções que os compõem, com seus diferentes objetivos de ensino, como as prateleiras da estante que organiza a biblioteca. Nestas estantes há a disposição dos textos ou fragmentos textuais segundo certa ordem, conduzida por uma determinada ordem do discurso, que constrói relevâncias (ou as encobre) para determinados textos como objetos de ensino. A ordem do discurso, a que se faz referência, está sendo compreendida conforme a discute Foucault (1996, p. 8-9):

---

<sup>32</sup> É importante destacar que, ao teorizar sobre a intertextualidade, Compagnon não tratou sobre livros didáticos. Entretanto, sua compreensão do suporte livro como um objeto híbrido se mostrou de extrema relevância para a compreensão do estatuto dos livros didáticos no contexto desta tese, daí porque a opção pela apropriação de sua teoria discursiva.

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

A ordem do discurso, que conduz e estabelece uma ordem para os textos de leitura, representa no livro didático de Português a tentativa de estabelecer conteúdos e métodos que são considerados relevantes para a formação de leitores. O que esta tese pretende é compreender a relação existente entre os discursos que orientam a prática e as propostas efetivas de trabalho com a leitura em livros didáticos publicados em diferentes décadas.

Para isso, unem-se às análises acerca do modo de conformação das bibliotecas de recortes das diferentes edições didáticas questionamentos que tangenciam as mediações da leitura (atividades de leitura) e os discursos sobre a importância da sua formação, estejam eles presentes em textos curriculares, no M.P dos livros didáticos selecionados ou ainda em campanhas de incentivo à leitura, de abrangência nacional.

Quanto aos discursos sobre a leitura e a aula de leitura, presentes no M.P, propõe-se identificá-los, nomeá-los e analisá-los em contraponto ao que é apresentado no L.A, buscando reconstruir os ideários de leitura e da formação dos leitores em cada uma das edições. Esse trabalho é apresentado no Capítulo 3, juntamente com a análise do acervo de textos oferecidos para a formação dos leitores nos livros didáticos. Neste mesmo capítulo, aprofundando-se a análise da aula de leitura, é também realizado um trabalho de classificação e discussão dos tipos de questões predominantes nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, segundo tipologia proposta por Marcuschi (1996; 2005).

Dada a grande quantidade de livros didáticos, optou-se pela seleção dos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano do ensino fundamental, em cada edição, por se tratar de uma série limítrofe, que marca o início de um novo ciclo do ensino fundamental, quando há outra organização do tempo das aulas, com a instituição de professores diferentes para cada disciplina. O recorte empreendido teve em vista a possibilidade de aprofundamento das análises, ainda que, em alguns momentos, sejam apresentadas referências a atividades presentes em livros das demais séries do ensino fundamental II, ao se realizar comentários mais gerais sobre as edições.

O olhar foi direcionado, portanto, sobre a aula de leitura nessa série de ensino, analisando atividades com a leitura propostas, segundo diferentes objetivos - como os de identificar/interpretar textos escritos, opinar, estudar tópicos de vocabulário e compreender textos visuais -, que apontavam para a construção de determinados ideários de leitura e de leitor.

Durante este trabalho, foi possível verificar que algumas das atividades de leitura propõem estudar os textos, considerando-os como modelos para a futura escrita (redação), revelando um modo de ler denominado, nesta tese, como *leitura modelar*. Outras conduções da aula de leitura apontam para a tutela da interpretação textual, em textos visuais ou verbais escritos, estabelecendo um sentido único e fechado para os textos em estudo, revelando um outro modo de ler, o qual se denominou como *leitura modelada*. Nos modos de leitura *modelar* e *modelada*, propostos nos livros didáticos de Português, a textos pertencentes a algumas esferas de produção é dada a preferência, como aqueles que tratam da temática da diferença cultural, os textos didáticos<sup>33</sup> e as poesias. No trabalho empreendido com a leitura nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano pretende-se, portanto, construir determinadas interpretações sobre o que se lê, autorizando alguns modos de ler em detrimento de outros. As discussões sobre esses dois modos de ler será apresentada no Capítulo 4.

---

<sup>33</sup> Aqueles textos produzidos, especificamente, para o livro didático, seja pelos seus próprios autores, seja por outros autores, para quem se faz a encomenda.



## CAPÍTULO 2

### **As construções social e escolar da leitura e dos leitores**

#### **Num Domingo**

Numa noite de domingo, preguiça no corpo, deitada no sofá. Mudando os canais, paro em Silvio Santos. Sempre me chama a atenção o quanto são antiquados os cenários dos programas do SBT.

O “patrão” escolhe aleatoriamente alguém da plateia e resolve fazer uma entrevista com essa pessoa. Cada uma das perguntas vale dinheiro e o entrevistador decide quanto pagará pela resposta.

A entrevistada é uma jovem senhora, bem arrumada, bem maquiada e professora há 20 anos. Depois das perguntas habituais, geralmente circulares, Silvio Santos começa a entrevista:

- Você assiste a filmes?

- Sim, gosto muito – responde simpaticamente a mulher.

- Qual é o seu filme predileto?

- Ah, eu adoro todos do Harry Potter!

- Harry Potter?! – questiona Silvio Santos, com o seu inglês sofrível e um perceptível espanto... E continua:

- Mas Harry Potter não é o filme daquele menino bruxo, de uns meninos e de bruxaria?

- É! – responde a mulher, num tom inseguro.

- Mas esse filme é muito bobo! É muito ruim! É filme para criança! Como você gosta disso?

- Ué, mas eu gosto!

- Não, não... você não merece ganhar muito. Me decepcionou, me decepcionou. Vai ganhar 5 reais. Pronto! 5 reais tá de bom tamanho! – falou o “patrão”, então está falado.

- Aaah, Silvio... – lamenta a professora... E a plateia também, em coro.

- Ca-calma, ca-calma... ainda tem mais uma pergunta, calma.

- Ok, ok.

Depois do “incidente”, a professora entendeu a brincadeira; agora estava mais esperta. Silvio Santos retoma a entrevista:

- Vamos lá: qual é o livro que você mais gosta, seu livro preferido?

- Ah, eu gosto BAS-tante do Dom Casmurro, do Machado de Assis.

- Machado de Assis? Aquele autor brasileiro? Autor da literatura brasileira?

- É. Machado. – falou com voz calma e demonstrando intimidade.

- Conheço, mas não li não, não li, mas ganhou 50 reais! Ganhou 50! Boa resposta, boa resposta!

E a “entrevista” termina com as palmas da plateia, as “colegas de trabalho”.

(Mariana Q. Tabosa, Belo Horizonte, 03/10/10)

Este capítulo apresenta discussões teóricas referentes ao modo como a leitura e os leitores são construídos socialmente e a partir das práticas escolares de seu ensino. No âmbito da construção social da leitura, foram considerados discursos de instituições não governamentais de fomento à leitura, de programas de avaliação de materiais didáticos e de currículos oficiais; foi ainda considerada, nesse âmbito, a discussão do modo de configuração da aula de leitura em função do contexto social, entre os anos de 1950 e 2010.

No âmbito da construção escolar da leitura, considerou-se a discussão de pesquisas nas áreas da Educação, Linguística e Linguística Aplicada, que discutem práticas de ensino da leitura nas escolas; considerou-se também o modo de configuração da aula de leitura em livros didáticos e como os PCN e o PNLD definem a aula de leitura.

## **Discursos sociais sobre a leitura e a sua importância**

A proposição de identificar e analisar ideários de leitura e de leitor em edições de livros didáticos de Português publicados entre os anos de 1984 e 2007 trouxe para esta tese a necessidade de uma reflexão sobre discursos que circulam socialmente acerca da leitura e do leitor, porque se considera que há uma relação intrínseca entre esses discursos e as propostas para a formação escolar dos leitores. Ainda que este trabalho enfatize a investigação da leitura escolar, vê-se a importância de retomar os discursos que circulam socialmente sobre a leitura e o seu valor para a formação dos indivíduos, já que estes são um dos responsáveis por conformar a própria leitura escolar.

Nesta tese, então, os estudos sobre as propostas de trabalho com a leitura nos livros didáticos selecionados serão conduzidos considerando a relação sociedade e escola, pois, se é verdade que a escola representa um microcosmo da sociedade, todavia ela apresenta especificidades que constituem uma *cultura* que lhe é própria (CHERVEL, 1990). Nesse sentido, ainda que os discursos sociais sobre a leitura influenciem o delineamento de práticas escolares para o seu ensino, ler na escola não é a mesma coisa que ler fora dela. Trata-se de dois contextos onde estão envolvidos diferentes objetivos e diferentes modos de ler.

Os discursos sociais de que se tratará aqui são produzidos por diferentes instituições da sociedade envolvidas com a formação de leitores. Com ampla divulgação, esses discursos sociais representam as falas de programas de avaliação de materiais didáticos, associações civis sem fins lucrativos, voltadas à leitura, e projetos de incentivo à leitura, de instituições públicas e privadas.

Os discursos sociais selecionados estão dispostos em um quadro que os organiza a partir de três categorias: 1) qual é o enunciado; 2) quem o proferiu e 3) como o proferiu. Antes de propor uma discussão sobre eles, é preciso esclarecer que não se

tem a intenção de negar a importância da leitura, nem de desacreditar sua capacidade de transformação (em vários sentidos), até porque seria contraditório ter como objeto de pesquisa algo em que não se acredita na relevância. Entretanto, a tentativa é a de pensar sobre a leitura considerando-a como um campo de várias possibilidades, porque esta é uma *produção* (ORLANDI, 1995 e 1999). Dependendo de quem lê, do que lê, por que lê, para quê, em que situação, é que se pode avaliar as escolhas de sentido feitas para/pelos leitores e para a sua formação.

Fora de um contexto específico de acontecimento, a prática da leitura e os discursos sobre a sua importância podem alimentar o preconceito em relação às escolhas feitas pelos leitores (ABREU, 2001; 2006) ou para os leitores. Apesar de haver um esforço constante da escola para garantir a *democracia cultural*, esta “entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos” (SOARES, 2008, p. 18), e esse esforço é verificado também em livros didáticos de Português, há ainda uma distância significativa entre o que se diz e o que se faz. Por isso se optou por retomar discursos sobre a leitura e a sua importância, proferidos por programas, institutos, projetos, associações ou fundações, de abrangência nacional, que tomam essa habilidade como prioridade para a formação cidadã, nos tempos de hoje.

No Quadro 2, tem-se:

## QUADRO 2

### Discursos sobre a leitura

DISCURSO	QUEM FALA	ENUNCIADOS <sup>34</sup>
1. A leitura como sinônimo de prazer e voltada ao acesso à Literatura	Projeto de Incentivo à Leitura – Fundação Vitor Civita	“Um <b>Projeto de Incentivo à Leitura por Prazer</b> é um conjunto de ações que apoiam as escolas na democratização do <b>acesso ao mundo da Literatura</b> . Isso significa possibilitar a interação com a cultura escrita por parte dos professores, dos alunos e da comunidade, além de desenvolver suas respectivas competências leitoras.” ( <a href="http://www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura">www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura</a> )
2. A leitura para o acesso à cultura valorizada	Projeto de Incentivo à Leitura – Fundação Vitor Civita	“As histórias estão presentes em nossa cultura há muito tempo e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados. Está relacionado ao cuidado afetivo, à construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, à capacidade de ouvir o outro e à de se expressar. Além disso, <b>a leitura de histórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a escrita.</b> ” ( <a href="http://www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura">www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura</a> )
	PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola	“O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.(...) <b>A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada.</b> O investimento contínuo na avaliação e

<sup>34</sup> Nesta coluna todas as ênfases em negrito foram adicionadas como uma estratégia para a leitura.

		distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.” ( <a href="http://portal.mec.gov.br">http://portal.mec.gov.br</a> )
3. A leitura para o desenvolvimento da cidadania	PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura	“As diretrizes para uma política pública voltada à <i>leitura</i> e ao <i>livro</i> no Brasil (e, em particular, à <i>biblioteca</i> e à <i>formação de mediadores</i> ), apresentadas neste Plano, <b>levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania</b> e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de Nação com uma organização social mais justa. Têm por base a necessidade de se formar uma sociedade leitora como <b>condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros</b> no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável.” ( <a href="http://www.pnll.gov.br">www.pnll.gov.br</a> )
	FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil	<u>Missão</u> - Promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. <u>Visão</u> - Contribuir para a <b>melhoria da educação e da qualidade de vida</b> de crianças e jovens, como valor básico para a <b>educação e cidadania</b> . <u>Valores</u> - Valorizar a leitura e o livro de qualidade; - Divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens e, em particular, os livros de literatura e informativos; - Contribuir para a formação leitora dos educadores, sejam professores, bibliotecários ou pais, quanto ao conhecimento das teorias e experiências sobre temas afins, tais como leitura, literatura e formação de bibliotecas; - Promover a <b>tolerância, a solidariedade e a paz por meio da leitura partilhada</b> ; - Valorizar a biblioteca da escola e a pública como o <b>lócus</b> para o processo democrático à cultura escrita e mantenedora da prática da leitura. ( <a href="http://www.fnlij.org.br/principal">http://www.fnlij.org.br/principal</a> )
4. A formação dos leitores não se apresenta como satisfatória	PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura	“Em uma avaliação sofisticada como o PISA, destaca-se ainda mais o péssimo desempenho dos alunos brasileiros, próximos do final da escolaridade obrigatória, revelando que <b>não estão preparados</b> para enfrentar os desafios do conhecimento nas complexas sociedades contemporâneas. <b>Uma performance dessa natureza</b> acarreta prejuízos de toda ordem. A baixa competência de leitura não apenas influi no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes como também, e até por isso, <b>contribui decisivamente para ampliar o gigantesco fosso social</b> existente em países como o Brasil, promovendo mais exclusão e menos cidadania.” ( <a href="http://www.pnll.gov.br">www.pnll.gov.br</a> )
	Instituto Pró-Livro: Fomento à leitura e acesso ao livro <sup>35</sup>	“As dificuldades de leitura declaradas configuram um quadro de <b>má formação das habilidades necessárias à leitura</b> , o que pode decorrer da <b>fragilidade do processo educacional</b> : leem muito devagar: 17%, não compreendem o que leem: 7%, não têm paciência para ler: 11%, não têm concentração: 7%. <b>Todos esses problemas dizem respeito a habilidades que são formadas no processo educacional</b> . Esses dados somam 42% do universo pesquisado. Para superar essas dificuldades, seria necessário um esforço significativo por parte do poder público na formação e aperfeiçoamento de professores de língua portuguesa e mediadores de leitura.” ( <a href="http://www.prolivro.org.br">www.prolivro.org.br</a> )

<sup>35</sup> “O Instituto Pró-Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.” (<http://www.prolivro.org.br>)

5. A leitura deve ser estimulada pela escola, principal agência social responsável pela formação leitora	ABRALE– Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos	“A necessidade de sobreviver no novo espaço urbano e de compreender um mundo cada vez mais complexo <b>impôs a obrigatoriedade da cultura letrada</b> , centrada na palavra impressa, sendo o livro ainda o seu principal suporte. No Brasil, o caráter recente desse processo de urbanização e a rapidez com que se realizou tornam ainda maior <b>a responsabilidade da escola, por ser ela o espaço que melhor reúne as pré-condições para a formação de leitores e a difusão do livro</b> , diferentemente de países de urbanização mais antiga, em que esse papel pôde ser compartilhado <b>com outras instituições, especialmente a família.</b> ” ( <a href="http://www.abrale.com.br">www.abrale.com.br</a> )
	Instituto Pró- Livro: Fomento à leitura e acesso ao livro	“Uma leitura atenta dos resultados e, sobretudo, das entrelinhas das respostas dos entrevistados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil traz indicativos importantes. Em primeiro lugar, ajudará gestores, dirigentes do setor público, da iniciativa privada e do terceiro setor a perceberem nuances fundamentais da prática da leitura no Brasil. Revela uma mudança no comportamento dos leitores, seus gostos e preferências de leitura. E <b>evidencia o papel extraordinariamente poderoso das escolas no desenvolvimento da leitura</b> como também sinaliza os caminhos para fomentar sua prática fora dela e pela vida afora dos leitores.” (Relatório do projeto Retratos da Leitura no Brasil, 2008, p. 11; in: <a href="http://www.prolivro.org.br">www.prolivro.org.br</a> )
6. O livro didático é o principal portador de textos a que tem acesso a maioria dos leitores	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 – Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa	“O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – <b>às vezes único</b> – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, <b>ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo.</b> ” ( <a href="http://www.fn-de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico">www.fn-de.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico</a> , p. 40)

O Quadro 2 é o resultado da reunião dos discursos oficiais de instituições que se ocupam da leitura a partir de diferentes objetivos. Esta pesquisa buscou reuni-los a fim de contextualizar o que se diz, no tempo presente, sobre a leitura. Os discursos elencados sugerem a construção de um valor positivo à prática da leitura, valor este que, nas escolas, determina o modo de configuração metodológica da aula de leitura.

É possível iniciar as considerações sobre o Quadro 2 afirmando a familiaridade dos discursos nele dispostos, especialmente quando reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelo nosso país, com seus graves problemas de inclusão econômica e social. Em um país de desigualdades econômicas e sociais profundas, o argumento da educação como meio para a ascensão social é ainda o que sustenta a crença na escola. E esse argumento da escola como principal agência de letramento se é positivo e palpável, por um lado, pode ser perigoso, por outro, principalmente quando se fala em formação de leitores.

O perigo se coloca porque o discurso que agrega valores substanciais à escola, em seu papel de formar leitores, cria a ilusão de que o lugar da leitura é a escola, não sendo reconhecida a possibilidade de formação em leitura – e a continuidade dessa formação – também fora dela. Se acreditarmos demasiadamente nesse papel da escola, podemos estar admitindo que a educação só acontece em espaços escolares e através de

materiais produzidos para a formação escolar, como os livros didáticos – parece que essa é a crença de uma boa parte da população brasileira e talvez por isso as avaliações de rede sejam vistas como o real retrato da leitura dos brasileiros. Entretanto, o nosso panorama atual vem apontando que as práticas de leitura (e, por conseguinte, as de escrita) ocorrem em diferentes espaços e em diferentes meios ou suportes, especialmente com a expansão do acesso às novas tecnologias, como é o caso do uso intenso das redes sociais.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que pretendeu mapear hábitos de leitura em contextos sociais que ultrapassam as práticas escolares, demonstrou que a escola e os portadores de textos que nela circulam são os mais lembrados e valorizados pelos leitores entrevistados, ainda que não sejam os únicos apontados. Essa pesquisa, em sua segunda edição (a primeira realizou-se no ano de 2001), estudou hábitos de leitura de 92% da população brasileira, dentro e fora da escola, no ano de 2007. A pesquisa baseia-se na declaração dos entrevistados e não tem o objetivo de avaliar a qualidade da leitura ou o nível de compreensão do texto lido. A população estudada possuía o seguinte perfil: pessoas com mais de quinze anos, com pelo menos três anos de escolaridade e que declararam ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses que antecederam a participação na pesquisa (Relatório, 2008, p. 30 e 120).

Segundo o que constatou a pesquisa, é uma característica da realidade brasileira a presença da escola e dos livros didáticos e paradidáticos na memória do leitor, quando indagados sobre as práticas de leitura. Isto pôde ser comprovado a partir das seguintes conclusões a que chegou a pesquisa:

1. 50% dos leitores são estudantes que leem livros indicados pelas escolas, incluindo os didáticos
2. 35% dos leitores leem na sala de aula
3. 33% dos leitores declararam a professora como a maior incentivadora da leitura
4. O segundo portador de texto mais lido pelos entrevistados é o livro didático (34%), perdendo somente para a Bíblia (45%)
5. A média de livros lidos por leitor é de 4,7 por ano, sendo que desses, 3,4 são livros indicados pela escola, incluindo os didáticos
6. O número de livros lidos fora da escola é de 1,3 livros por habitante/ano (Retratos da Leitura no Brasil, 2008, p. 45, 77, 81, 56 e 112)

Os dados apontam que pessoas, lugares e objetos relacionados à prática escolar da leitura são os mais lembrados pelo leitor: livros didáticos, sala de aula,

professora. A leitura, em nossa realidade, acontece nos espaços escolares e durante a vida escolar – e aqui vale lembrar que o papel da escola, definido pelo discurso 5, Quadro 2, tem um espaço de re-atualização, e, portanto, de reconhecimento.

De que leitura se fala no Quadro 2 e para onde apontam os resultados da segunda edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*? O que ela significa para a formação do indivíduo e de seus hábitos de leitura?

Em princípio, é possível dizer que a concepção de leitura que tem destaque, tanto nos discursos do Quadro 2, quanto nas conclusões a que chegou a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, é a escolar; ou seja, socialmente, constrói-se a leitura como um *conteúdo* a ser ensinado. O que parece ser menos evidente é a preocupação em promover uma formação leitora que possibilite a continuidade desta prática, quando o sujeito deixa de frequentar espaços educativos. É provável que o maior desafio de formar leitores esteja em tornar hábito esta prática, destituindo-a de seu caráter demasiadamente escolar. Magda Soares comenta sobre a construção do hábito da leitura, no momento em que discute o jogo das escolhas em leitura:

(...) prazer, o de ler como qualquer outro, não se ensina nem se pode impor, prazer **descobre-se**; e os profissionais e as instâncias formadoras de leitores não podem pretender mais que oferecer as melhores condições para que essa descoberta seja feita. (SOARES, 2009, p. 27)

A formação em leitura para a descoberta do prazer encontra-se dependente das escolhas textuais que nós, professores, fazemos, do que é “dado a ler” e, ainda, é dependente das escolhas textuais propostas pelos livros didáticos de Português.

Pesquisas, como a de Marinho (2000), vêm nos chamando a atenção para a necessidade de olharmos o leitor como alguém que circula por diferentes suportes de textos e diferentes práticas de leitura, das mais valorizadas às aparentemente mais imprevisíveis – como ler um jornal, enquanto se desembulha o peixe recém comprado, por exemplo. Acontece que as escolas costumam não retomar práticas cotidianas de leitura durante a formação de leitores, valorizando-as. Ao contrário, ajuda a sacralizar a leitura na medida em que faz crer que só nas escolas se realizam leituras importantes.

Talvez o “calcanhar de Aquiles” da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* seja considerar como leitores apenas aquelas pessoas que leram um livro, e não qualquer outro suporte, três meses antes de serem entrevistadas. E as *outras* leituras? A leitura na

tela, por exemplo? O livro ainda é tomado como o suporte principal para nomear alguém como *leitor*, independentemente de esse leitor participar de outras práticas de leitura, que exigem diferentes modos de ler, onde não estão envolvidos livros. E nós sabemos que, em nosso cotidiano de leitura, dentro e fora de ambientes educacionais, participamos de práticas de leitura diversas, a partir de suportes também diversos.

A valorização do livro como o suporte que define um leitor nos evoca o discurso 1, “A leitura como sinônimo de prazer e voltada ao acesso à Literatura”, que destaca a relação quase direta entre leitura, o suporte livro, literatura e prazer. Nesse sentido, ser leitor equivale a ser leitor do cânone literário e a leitura é vista como entretenimento de pessoas cultivadas, que sabem reconhecer o seu prazer e a sua relevância.

Para Soares (2008), essa compreensão de leitura pode ser entendida à semelhança da concepção do letramento autônomo, definido por Street (1984). A autora afirma: “pode-se dizer que há também uma concepção da leitura como prática *autônoma*, considerada como um valor em si mesma, como intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos sempre positivos sobre o indivíduo” (SOARES, 2008, p. 29 e 30).

Ao utilizar a leitura como sinônimo de literatura, mais uma vez esquece-se de que essa prática não é uma só (são práticas) e de que existem variados “modos de ler” (SOARES, 2009, p. 22). A própria leitura literária, entendida como “aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético” (SOARES, 2009, p. 22), apresenta variados modos de ler, que podem ser dependentes dos objetivos do leitor ou do gênero literário lido, por exemplo. Em grande parte, conforme propõe pensar Abreu (2006), a concepção de leitura associada à literatura deve-se ao modo como a literatura escolarizou-se, tornando-se uma disciplina escolar:

A introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a *Literatura* (aquela que se chama de *Grande*) não é algo particular e historicamente determinado, mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira. (ABREU, 2006, p. 58)



Ao pensar sobre o discurso 1, retratado pelo enunciado da Fundação Victor Civita, é possível ainda discutir a ideia de consagração que se encontra associada à leitura. É muito comum, quando perguntamos a um leitor qual o seu livro preferido, que ele direcione o seu pensamento a recuperar uma leitura que esteve associada à fruição do literário e a experiências com a literatura. Isso porque aí estão envolvidas imagens, geralmente positivas, de autores e livros sobre os quais se devem falar e, dependendo de quem nos lança a pergunta, a resposta virá de acordo com o que imaginamos que o nosso interlocutor quer ouvir.

É possível que tenhamos lido, em contextos extra escolares, livros de auto ajuda que foram marcantes, prazerosos, mas será bastante difícil que nos reportemos a essa leitura quando formularmos a nossa resposta. Dizer que gostamos de livros de auto ajuda ou de outros gêneros menos valorizados socialmente pode significar a construção de valores que não nos favorecem, como aconteceu no caso da história da professora no programa do Sílvio Santos, na epígrafe deste capítulo, que gosta dos filmes da saga *Harry Potter*, mas que percebe que falar sobre eles pode acarretar a perda de uma boa recompensa financeira.

Nesse sentido, é bastante provável que os leitores procurem em sua memória sobre o que leram a referência de uma leitura de autor e obra consagrados. É geralmente na literatura que eles a encontram. Mas não em “qualquer” literatura, mas naquela que tem seu lugar cultural reconhecido socialmente:

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada *literária* pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. Uma obra fará parte do seletivo grupo da *Literatura* quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos. (ABREU 2006, p. 40)

É assim que o discurso 1 encobre o fato de que o gosto em leitura (literária e não literária) pode variar conforme a época, o grupo social e a formação cultural (ABREU, 2006) de quem lê. Para além do campo das escolhas de textos literários, é preciso lembrar que, nas escolas, e, especialmente, nos livros didáticos, poucas vezes ou nenhuma vez, somos questionados sobre as leituras que fizemos ou desejamos fazer. Na

verdade, a leitura na escola ocupa um lugar de objeto de ensino, de conteúdo a ser ministrado, pouco restando, então, um espaço para falar das escolhas e práticas pessoais com a leitura ou sobre os letramentos múltiplos, no plural, conforme os definem Rojo (2009), que pressupõem a formação linguística a partir da leitura e da escrita em sua diversidade de práticas culturais e sociais.

Pensar sobre essa característica típica da leitura escolar pode ajudar a colocar em dúvida ainda outro discurso, o de que “brasileiro não lê”. Mas ele não lê o quê? A *Grande Literatura*? Por que será que ele não lê o que se espera? Não deveríamos nós, professores e pesquisadores, voltarmos o nosso olhar também para o que leem os nossos alunos?

As questões propostas nos direcionam ao discurso 4, Quadro 2, “A formação dos leitores não se apresenta como satisfatória”, que pressupõe a má formação do leitor. Uma afirmação de Marinho (2000, p. 44-5) nos orienta nessa reflexão:

Quando um professor (ou qualquer outro cidadão) diz que não é um bom leitor, que sua leitura é de má qualidade, ou quando diz que é um leitor inveterado, não estaria ele reproduzindo uma representação do que seja a leitura apropriada, legítima, historicamente registrada e ratificada por teóricos, políticos e instituições? Estamos sempre à procura do leitor compulsivo, denso, profissional, proficiente, diletante e, sobretudo, possuidor de livros legítimos, densos, instrutivos, literários.

Geralmente são propagadas visões negativas do leitor, ou melhor, é dito que ele não pode ser assim nomeado, porque não participa de práticas sociais de prestígio com a leitura. Do mesmo modo que há a idealização da leitura, há a idealização do leitor, que passa a ser reconhecido como aquela pessoa que “devora” livros densos, instrutivos e literários, conforme destaca Marinho (2000).

O discurso 4 retoma ainda um outro, o “discurso da falta” (ABREU, 2001; BAYARD, 2007), que se baseia no ideal do todo em leitura, do qual já se tratou na Introdução desta tese. A ideia da possibilidade de um todo em leitura não oferece espaço para o reconhecimento de que sempre houve, sempre há e sempre haverá a *não-leitura* (BAYARD, 2007, p. 14); ou seja, ao escolhermos fazer determinada leitura estamos naturalmente deixando de escolher uma outra. Através desse raciocínio, não tem sentido propor uma formação em leitura que coloque em primeiro plano a ilusão de que é possível ler tudo:

A segunda imposição, próxima da primeira, embora diferente, poderia ser chamada de obrigação de ler tudo. Se é malvisto não ler, ler depressa ou percorrer com os olhos é praticamente tão malvisto quanto, e sobretudo assumi-lo. Assim, será praticamente impensável para os universitários de Letras reconhecer – o que contudo é o caso para a maior parte deles – que apenas folhearam a obra de Proust sem lê-la integralmente. (BAYARD, 2007, p. 14-5)

Tomar como referência a impossibilidade da completude em leitura pode amenizar as expectativas em torno dessa prática, especialmente na escola, local onde se tem início a sua formação institucional. A não-leitura, de que fala Pierre Bayard (2007), pode ajudar a trabalhar a leitura também a partir dos interesses dos alunos leitores em formação, pois ela subsidia a compreensão de que “toda leitura é uma perda de energia na tentativa” (BAYARD, 2007, p. 29). Deste modo, é possível aliviar o lado do leitor em formação, aceitando que seus interesses em leitura compõem as escolhas que constroem suas bibliotecas, com ou sem paredes.

É possível afirmar ainda que o discurso 4 é frequentemente enfatizado pelas avaliações em larga escala, que sempre afirmam os resultados negativos obtidos como culpa do leitor e, por consequência, culpa da escola e do professor. E então, sempre ouvimos dizer que é preciso investir na formação dos professores para garantir a melhoria do ensino escolar - conforme os discursos do PNLL e do Instituto Pró-Livro, no item 4. Será mesmo esse um problema que diz respeito apenas à formação dos professores?

As avaliações em larga escala parecem estimular uma compreensão de mão única sobre a leitura e seus objetivos, que é aquela associada ao texto escolar, lido para se aprender alguma coisa, na aula de Português ou em outras disciplinas. Sendo assim, passa-se a ensinar a ler para avaliar determinadas habilidades ou competências e para verificar a apreensão de informações textuais. O resultado dessas avaliações esclarece os pontos de fracasso, mas normalmente não aponta para um horizonte de possibilidades. Não há a viabilização de um trabalho com a leitura para além de sua compreensão como uma atividade escolar.

Talvez seja preciso chegar-se a um equilíbrio, no ensino escolar da leitura, quanto à sua “forte idealização” (ABREU, 2001, p. 141), a fim de colocar em pauta a questão do *gosto*, evitando culpar o leitor pela não-leitura. É preciso considerar que, ao se eleger uma forma de ler ou ensinar a ler, está-se lidando com *seleções e julgamentos*

*de valor*, colocando frente a frente questões que envolvem a *biblioteca coletiva* e a *biblioteca interior* (BAYARD, 2007, p. 91 e 95).

A compreensão da leitura como algo que é, a um só tempo, coletivo e individual, conduz a comentar, no Quadro 2, os dois discursos restantes, o 2, “A leitura para o acesso à cultura valorizada”, e o 3, “A leitura para o desenvolvimento da cidadania”, adiantando que um é decorrente do outro.

É relevante iniciar apontando o que implica aproximar a acepção de acesso à cultura letrada ao desenvolvimento da cidadania. Do modo como está posto, o discurso 2 coloca como sinônimos cultura de prestígio e letramentos. É como se, sem a leitura, não fôssemos capazes de chegar à cultura, que não é qualquer uma, mas uma determinada cultura valorizada, que precisa ser apreendida para a inclusão social. Mas de qual formação cultural falamos? Que leitura é essa, poderosa ao ponto de eliminar barreiras sociais? E, por que ela tem essa capacidade?

Novamente, está subjacente ao discurso 2 a ideia de que a “culpa é do leitor”, porém, agora, isto ganha outro sentido. O leitor é visto como o responsável pela sua própria exclusão social, já que suas escolhas de leitura não são capazes de refletir a Cultura de Prestígio (em maiúsculo, sacralizada), relegando-se atenção para o fato de que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos” (DE CERTEAU, 1990, p. 268). O leitor, porém, não é proprietário do texto; em alguns momentos, apenas de suas escolhas do que ler.

Nesse sentido, quando associamos o desenvolvimento cultural à leitura, estamos supervalorizando uma outra habilidade, a da escrita – segundo o enunciado da Fundação Vitor Civita, no item 2. Não é intenção desenvolver argumentos sobre as consequências que envolvem o reconhecimento de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, mas não é possível nos eximir de dizer que a valorização da modalidade escrita da língua pode acabar desmerecendo manifestações culturais que se utilizam de outras modalidades, como no caso da oralidade. É interessante fazer ver a pertinência da afirmação de De Certeau (1990), que aponta a oralidade como “mestiçada” à escritura no momento em que se dá a prática da leitura, pois “somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de

interrogação semântica cujas expectativas à decifração de um escrito afina, precisa ou corrige” (DE CERTEAU, 1990, p. 263).

Mais do que promover o desenvolvimento cultural dos indivíduos, o trabalho com a leitura precisa desmistificar a supervalorização da modalidade escrita impressa e dos suportes socialmente valorizados onde ela circula. Assim fazendo, não incorreremos na (falsa) ideia de verdade que quer se anunciar no discurso 3, “A leitura para o desenvolvimento da cidadania”.

O argumento da leitura como promotora do desenvolvimento e da justiça social constrói uma extrema valorização do livro e da atividade leitora (e aqui se refere a **uma** prática social de leitura específica, que se aproxima do que é trabalhado nos livros didáticos, como veremos posteriormente) e, pior, volta a colocar toda a culpa das injustiças sociais na falta de boa vontade do leitor. Esse discurso valoriza os objetos e práticas de leitura socialmente privilegiados e rebaixa os leitores, com suas formas de ler (ABREU, 2001, p. 148), de conceber e usar a leitura. Defende a formação de uma Sociedade Leitora (retorna-se ao discurso de que o “brasileiro não lê”), com letra maiúscula, para que o problema da inclusão social seja resolvido. Parece ser ingênuo tanto desacreditar nesse discurso, quanto nele acreditar cegamente.

Não precisamos ser profundos conhecedores da situação educacional de nosso país para sabermos que são essenciais as inclusões econômica, cultural e social, entretanto não podemos dizer que estas dependem somente da Educação para acontecerem. Além disso, urge questionar: de que sociedade leitora falamos? Quais leituras são permitidas ou esperadas na sociedade pressuposta? É possível falar em formação leitora sem tratar sobre tutelas de leitura? Como fazer justiça social e desenvolver o país tendo como base **uma** determinada concepção de leitura e de formação de leitores?

Para encerrar, é visível que os discursos apresentados no Quadro 2 tomam a leitura como uma prática “redentora” (ABREU, 2001). Algo *redentor*, porque é vista como uma “atividade capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas” (ABREU, 2001, p. 141), estando ainda muito associada às “condições de gosto”, instrução/conhecimento e “direção do espírito” (ABREU, 2001, p. 140). É assim que, nas escolas, o trabalho com a leitura tem se mostrado muito mais um difusor do discurso negativo sobre ela, como “brasileiro não lê”, “o aluno não lê”, “o professor não

lê”, do que contribuído para a reflexão sobre as práticas de leitura propriamente ditas (ABREU, 2001, p. 155), escolares ou não:

É em cenas semelhantes às europeias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo. Uma vez que elas parecem pouco frequentes – ou menos frequentes do que se gostaria – mantém-se o discurso da ausência de leitura, como parte central da ideia de uma carência cultural brasileira. Esta premissa é particularmente importante no discurso pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes.

(ABREU, 2001, p.148)

Os discursos sociais sobre a leitura, conforme se percebe, estão pautados, prioritariamente, no contexto de formação escolar, onde têm destaque os livros didáticos. Essa valorização de um “ler para...”, ou seja, a leitura em um sentido utilitário imediato, afasta do horizonte de possibilidade dos leitores um grande número de textos que poderiam também ampliar os seus modos de ler. Desse modo, parece relevante agregar valor ao que a escola considera como “não-leitura” (CHARTIER, 1998), que é o que o aluno alfabetizado já pratica fora do ambiente escolar para, em seguida, oferecer uma leitura para a vida, como uma prática cultural significativa fora da escola, pois:

aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1998, p. 104)

No sentido proposto por Chartier, a leitura, na escola, precisaria ter em seu horizonte de formação dos leitores o uso de textos que nela não são reconhecidos como socialmente relevantes, já que a formação em leitura, como já se afirmou, acontece a despeito da escola e precisa continuar acontecendo como uma prática na vida das pessoas (o que seria a leitura “na sua plenitude”).

Muitos dos discursos dispostos no Quadro 2 parecem apontar para uma formação escolar em leitura que não é reconhecida como adequada ou suficiente para

uma integração social significativa – ainda que atribuir à prática da leitura essa capacidade a torne sacralizada –, quando são os livros didáticos os principais materiais disponíveis para a formação. Nesse sentido, recuperam-se, neste capítulo, quais práticas de leitura vêm sendo adotadas pelas escolas, ao longo do tempo, e em que concepções de aula de Português estas vêm se desenvolvendo. Ao fazê-lo, intenta-se compreender alguns dos discursos sociais que presentemente circulam sobre a leitura, bem como identificar possíveis permanências e mudanças nas práticas escolares de leitura, nos períodos que antecedem e que sucedem à virada pragmática no ensino da língua portuguesa. Compreender as práticas escolares com a leitura será um caminho para compreender os modos de conformação da *aula de leitura* proposta pelos livros didáticos analisados nesta pesquisa, pois esta se delinea, entre outros aspectos, pela reprodução de muitos dos discursos e metodologias tipicamente escolares, que costumeiramente fazem ecoar.

### **A aula de Português nos períodos pré e pós-virada pragmática (1950-2000)**

Considerando a história da disciplina Português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – os fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina a língua? que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? em que regime político se insere a escola e o ensino de língua? em que estrutura de sistema educacional? (SOARES, 1996, p. 28)

Tendo tratado sobre alguns dos discursos que constroem um lugar social para a leitura e para determinados textos – especialmente os literários –, pretende-se tratar, neste momento, sobre os modos de configuração da aula de Português nos períodos pré e pós-virada pragmática, a fim de compreender os objetivos atribuídos à leitura como conteúdo escolar, ao longo do tempo.

A virada pragmática que, segundo Rojo (2012, p. 30), iniciou-se nos anos de 1960, tendo se estendido até os anos de 1990, caracterizou-se pela proposição de uma mudança no objeto de ensino da Língua Portuguesa, deslocando a ênfase dada à gramática normativa para propor o estudo da língua através dos textos, em suas variedades e modalidades. A virada pragmática foi selecionada como ponto de referência porque a partir dela se deu uma série de desdobramentos, nos campos

curriculares e acadêmicos, especialmente, que trouxeram para a sala de aula e para os livros didáticos de Português outras práticas de ensino da língua materna.

Para delimitar o que aqui se denomina como “período pré-*virada pragmática*”, tomaram-se como ponto de partida os anos de 1950, década marcada por “grandes avanços científicos, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais” (ROJO, 2012, p. 20), quando tem início a expansão da escolarização no Brasil, com a alfabetização de 5,2 milhões de alunos entre os anos de 1947 e 1959 (ROJO, 2012, p. 31). Considerar a história da disciplina Português a partir dos anos de 1950 tem especial relevância para analisar os dados desta pesquisa, localizados entre os anos de 1984 e 2007. Como as mudanças curriculares e disciplinares têm um tempo diferenciado das mudanças sociais, não sendo normalmente concomitantes, ou mesmo imediatamente posteriores, optou-se por recuar três décadas na História para buscar compreender a conformação do contexto social e de ensino da Língua Portuguesa, que caracterizou os anos de 1980, década da edição mais antiga da coleção de livros didáticos analisada nesta tese.

### *Período pré-*virada pragmática**

Com a reforma Capanema, estabelecida no Estado Novo (1937-1945), que dividiu o curso secundário em dois ciclos, curso ginásial (com quatro séries) e 2º ciclo (com três séries, que ficou conhecido como “colegial”), bases para o “exame de habilitação” (RAZZINI, 2000), que dava ingresso à universidade, deu-se a ampliação da carga horária da disciplina Português de 16 para 23 horas semanais. Em período anterior (1932), as aulas de Português eram restritas apenas ao ciclo fundamental, referente ao que atualmente denominamos de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Segundo Razzini (2000, p. 104), a reforma Capanema demarcou “a ascensão definitiva do ensino de português no curso secundário, uma vez que sua abrangência e carga horária, daí em diante, só tenderiam a aumentar”.

Além de delinear outro modo de estruturação para o ensino escolar e ampliar a carga horária da disciplina Português, a reforma Capanema conservou a



importância dada à leitura e trouxe para a aula de Português, nas séries do ginásio<sup>36</sup>, a prática da leitura através de textos de temática patriótica, especialmente nas três primeiras séries. Na quarta e última série do curso ginásial, os textos selecionados para o trabalho com a leitura privilegiavam a literatura brasileira e portuguesa:

O programa de português do curso ginásial, expedido com os programas das demais "disciplinas de línguas e de ciências" pela portaria 170, de 11 de julho de 1942, **conservou a preeminência da leitura sobre as outras atividades (gramática, exercícios, redação)**. No entanto, nas três séries iniciais, a tradicional leitura literária, de "prosadores e poetas contemporâneos e modernos", presente até a Reforma de 1932, **foi substituída pela leitura patriótica e nacionalista**, de "trechos, em prosa e em verso" que tivessem "por assunto principal", na 1ª série, "a família, a escola e a terra natal"; na 2ª série, "a paisagem e a vida em cada uma das regiões naturais do Brasil "; e na 3ª série, "o amor ao Brasil" e "a conquista da terra, o melhoramento dela e a atualidade brasileira".

(...)

Já a leitura na última série do curso ginásial, "por já aspirar a constituir uma iniciação literária", **seria feita "em excertos da literatura brasileira e portuguesa", privilegiando "cartas, prosa literária e poesia"**. (RAZZINI, 2000, p. 104 e 105; ênfase adicionada)

O destaque dado à leitura na aula de Português viria a se aprofundar, ainda mais, na década de 1950, quando, no governo de Getúlio Vargas (1951-1954), o Ministério da Educação e Saúde solicita à Congregação do Colégio Pedro II, considerado como estabelecimento padrão de ensino à época, que elabore programas para as disciplinas que lá se lecionavam, tendo em vista adotá-los em todos os estabelecimentos de ensino secundário do Brasil (RAZZINI, 2000, p. 106). Com isso, no programa elaborado para a disciplina Português na década de 1950, a gramática e o latim perdem espaço.

Naquele contexto dos anos de 1950, a aula de Português dos cursos ginásiais e colegiais iniciava-se sempre com a leitura, seguida de "exercícios orais ("interpretação", "análise das ideias", "significação das palavras", "reprodução resumida do pensamento do autor"), além dos "proveitosos exercícios de elocução", que contribuiriam para os "trabalhos escritos" de redação e de composição" (RAZZINI, 2000, p. 108). Os textos selecionados, à época, não mais de temáticas patrióticas, eram

---

<sup>36</sup> A abordagem dada aqui se limitará às séries do ginásio, pois estas são equivalentes ao que hoje denominamos como 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, nível de ensino de interesse para esta pesquisa.

predominantemente textos da tradição literária de autores brasileiros, portugueses e também americanos, dada a importância econômica e cultural dos Estados Unidos e sua influência sobre o Brasil “desde o começo da década de 1940, quando financiou a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional no Rio de Janeiro” (RAZZINI, 2000, p. 108). Os impressos que circulavam na aula de Português diziam respeito às antologias, seletas de textos ou florilégios (SOARES, 2002, p. 35), adotados juntamente com uma Gramática da língua portuguesa. Os livros didáticos na configuração que atualmente apresentam, com textos, gramática e exercícios de redação, surgiram apenas em fins dos anos de 1960 (BEZERRA, 2005, p. 35).

Ainda na década de 1950, devido à manutenção das diretrizes do ensino secundário, estabelecidas ainda no Estado Novo, a aula de Português referia-se, praticamente, à aula de leitura, pois era esse o conteúdo de onde se deveria partir para o estudo dos demais conteúdos escolares, conforme determinava a portaria 966, elaborada em 2 de outubro de 1951, pelo ministro Simões Filho (*apud* RAZZINI, 2000, p. 107):

PORTUGUÊS - No programa de Português houve redução de matéria teórica para evitar que os professores fossem obrigados a sacrificar aquela que deve **estar no primeiro plano**: - a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. É preciso não esquecer que a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimentos do idioma e o melhor curso de elocução e estilo. (ênfase adicionada)

### *Virada pragmática e seus desdobramentos (1960 a 2010)*

A década de 1960 foi marcada, especialmente, pelo golpe militar de 1964, que depõe o então presidente João Goulart, dando início a um período de ditadura que durou 21 anos (ROJO, 2012, p. 21). Foi nesse período que, segundo Rojo (2012), houve a ampliação da escolarização da população<sup>37</sup>, com o acesso à escola pública e um significativo aumento da matrícula em cursos superiores, que representou um crescimento de 389%, entre 1960-1971, conforme afirma Razzini (2000, p. 111).

---

<sup>37</sup> Conforme Rojo (2012), a incorporação da população brasileira que se encontrava à margem da escolarização acontece entre os anos de 1920 e 1970.

No campo educacional, a década inicia-se com a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que possibilitou autonomia às faculdades e universidades para a realização de seus concursos de habilitação (o que hoje denominamos de vestibular) - Razzini, 2000, p. 108 e 109. Com isso, “o currículo do curso colegial teve seu caráter preparatório mais acirrado na década de 1960” (RAZZINI, 2000, p. 109).

Naquele período, o latim não mais era obrigatório e o Conselho Federal de Educação definiu como objetivo do ensino da Língua Portuguesa, no curso secundário, “proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita, subordinando as outras atividades (gramática e estilística) a este objetivo” (RAZZINI, 2000, p. 110). Essa decisão aprofundou, ainda mais, a importância das aulas de leitura, tendo em vista que o texto literário era o material de ensino mais utilizado, modelo para a escrita e para a retórica.

No que se refere às propostas de ensino, a década de 1960 esteve marcada pelo estímulo à criatividade dos alunos, nas atividades de escrita, e pela introdução dos estudos em fonética, estes voltados ao trabalho com um dialeto padrão culto:

As duas maiores novidades do ensino de português, entretanto, a partir de 1961 eram a **permissão e até estímulo da "liberdade de expressão individual"** nos exercícios escritos de redação, e a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam a "**pronúncia normal brasileira**", **considerada padrão em 1956**. Apesar de continuar a oferecer modelos "com real valor literário", a instituição escolar reconhecia, portanto, a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes. (RAZZINI, 2000, p. 110; ênfase adicionada)

A referida década representou ainda, no campo acadêmico, um momento de (re)definição para os estudos da linguagem. Aryon Rodrigues, em seu texto “Tarefas da Linguística no Brasil”, publicado na ocasião do *I Seminário Brasileiro de Orientação Linguística para Professores de Ensino Médio e Universitário*, no ano de 1965, foi um dos linguistas que propuseram modos de atuação, na pesquisa e no ensino, para o campo de estudos da linguagem. O autor atribuiu ao campo tarefas que, em seu cerne, procuraram afastar-se dos objetivos propostos pelos estudos da Filologia e da Gramática Normativa, na medida em que estas valorizavam métodos de análise comparativos e descritivos, considerando para o estudo das línguas naturais, de modo preponderante, a

sincronia. Essas redefinições, mais tarde, especialmente na década de 1980, contribuiriam para o estabelecimento de novas diretrizes para o ensino do Português nas escolas, a partir de objetivos de caráter pragmático para a formação linguística.

Na década seguinte, de 1970, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 5692/71, que estabeleceu objetivos desenvolvimentistas para a educação, segundo uma concepção tecnicista e utilitária dos conhecimentos, propondo a formação para o mercado de trabalho e a participação do indivíduo em sociedade (ROJO, 2012). Recortes do texto da referida lei deixam claros os novos objetivos delineados para o ensino fundamental e médio:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.** (Lei 5692/71, Capítulo I, Artigo 1º; ênfase adicionada)

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e **iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional**, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (Lei 5692/71, Capítulo I, Artigo 5º, parágrafo 2º; ênfase adicionada)

Conforme se vê, a preocupação instaurada era a de que, em fins do ensino fundamental e médio, o aluno estivesse habilitado para o mercado de trabalho. Nesse contexto, ao ensino da língua portuguesa foi atribuído um papel de destaque, na medida em que seria o responsável por inserir o indivíduo no uso social da língua e também no conhecimento sobre sua cultura. O texto da lei 5692, por isso, apresenta destaque para a formação linguística:

“§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Lei 5692/71, Capítulo I, Artigo 4º, parágrafo 2º).

Somado à promulgação da lei 5692/71, houve ainda outro acontecimento social relevante para a mudança no foco do ensino da língua nas escolas. É nos anos 70 que acontece o *boom* da comunicação de massa, quando rádio e televisão demonstram

significativa influência na sociedade, trazendo para a circulação e para o campo de atenção a imagem e a linguagem oral.

A essa época, a concepção de língua como instrumento para a comunicação tinha destaque, em parte pela influência da Teoria da Comunicação nos estudos da linguagem, em parte pela mudança no perfil social da clientela a que atendia a escola, que tinha (e ainda tem) como principal referência os já citados meios de comunicação de massa.

A mudança de compreensão dos fenômenos da linguagem traz para o ensino do Português as primeiras preocupações com o uso da língua, segundo as situações comunicacionais. Começava a adentrar a aula de Português as figuras do *emissor* e do *receptor*. Desse modo, a presença da gramática normativa, na aula de Português, passava a ser questionada como o meio de formar os alunos para comunicar-se. Chegou a ser proposto que o estudo da gramática fosse eliminado, o que, de fato, nunca chegou a acontecer.

No campo do ensino da língua, a conjuntura apresentada contribuiu para alavancar a chamada “virada pragmática” no campo linguístico, que se desenvolveu até os anos de 1990, conforme já afirmado. Nesse contexto, não apenas textos do cânone literário eram considerados relevantes para a formação dos leitores:

Desta forma, o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais excertos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea, até todo tipo de manifestação “gráfica”, incluindo textos das outras disciplinas do currículo (sociais, científicos), textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, etc. (RAZZINI, 2000, p. 112)

Deste modo, a partir da década de 1970, muitos dos livros didáticos de Português propusessem o estudo da língua também a partir de textos de quadrinhos e que propagandas de variados produtos fossem tomadas como objeto de estudo.

Iniciava-se naquele período, portanto, uma reestruturação dos objetos e dos objetivos de ensino, que viria a se aprofundar nas décadas de 1980, com o desenvolvimento e a divulgação das pesquisas nas áreas da Linguística e Linguística Aplicada e a publicação de currículos estaduais de Língua Portuguesa (São Paulo,

Minas Gerais, Porto Alegre e outros), e, em 1990, com a publicação de parâmetros curriculares nacionais para a citada disciplina.

Com a consolidação do movimento de renovação no ensino de língua, alavancado pela virada pragmática, os anos de 1980 representaram a tentativa de formar o indivíduo para a participação em sociedade, possibilitando sua inclusão e emancipação. Nesse processo de formação, a linguagem tem papel de destaque, na medida em que intermedeia a relação de diálogo entre homem/mundo/cultura. Esta concepção sociointeracional de língua torna-se um dos pontos de destaque em muitos dos currículos produzidos em nível estadual<sup>38</sup>.

Rajo (2012, p. 36) destaca que, durante a década de 1980:

as reflexões acadêmicas da área de Letras foram mais e mais interpenetrando as propostas, práticas e materiais didáticos em circulação nas escolas, em especial no que diz respeito à importância do 'texto na sala de aula' e às práticas de leitura e redação (produção de textos).

Por esse motivo, as perguntas que se propunham em 1980 pretendiam investigar o quê, para quem e para quê ensinar o que se ensina, na aula de Português (ROJO, 2012, p. 37). Seria papel da escola, no contexto das propostas em voga, instituir uma prática linguística não artificial, segundo uma concepção de língua como forma de interação e não apenas como um instrumento de comunicação, como então se vinha propondo desde 1970 (GERALDI, 2006/1984, p. 89).

O texto como objeto de ensino, na concepção sociointeracionista, teria o papel de oportunizar o trabalho com a língua a partir da associação entre os eixos da reflexão e do uso, tendo em vista que a língua se constitui como um conjunto de formas, organizadas a partir de determinado contexto, e enquanto discurso, “que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1996, p.28).

Como decorrência dessa concepção sociointeracional, na aula de Português não caberiam apenas estudos gramaticais, mas, primordialmente, estudos que tomassem os textos, orais e escritos, como objetos de ensino e aprendizagem. Decorre daí que, a aula de leitura precisaria propor uma outra compreensão de texto escrito: não mais

---

<sup>38</sup> Para aprofundamento a esse respeito, ver Marinho (1998).

como modelo de “bem falar e de bem escrever, mas como um enunciado a ser lido, compreendido, interpretado” (ROJO, 2012, p. 40).

As mudanças que então eram propostas, na década de 1980, para a aula de Português influenciaram, sobremaneira, a configuração de muitos livros didáticos de língua portuguesa, publicados na década de 1980. Segundo Soares (1996a), alguns desses livros começam a diminuir o conteúdo gramatical; a escolher textos a serem trabalhados não mais apenas por critérios literários, mas a partir de critérios de sua presença nas práticas sociais; a ampliar o conceito de leitura, passando a trabalhar também com textos visuais; e a valorizar o trabalho com a língua oral, abandonado desde que a oratória deixa de compor o currículo oficial de Português.

Na década de 1990, o discurso em favor de uma inovação no ensino de Português nas escolas tornou-se consenso entre pesquisadores da linguagem e currículos. Em torno dele, começava-se a teorizar sobre a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, estes vistos como os vetores principais da propagação das novas concepções de língua anunciadas. Naquele momento, o questionamento passava a ser: como formar para a atuação e inserção social do sujeito?

A década de 1990 teve como marco social e econômico a globalização e as novas tecnologias da informação e da comunicação, que proporcionaram um impacto especial para a educação, pois trouxeram novas demandas para os letramentos requeridos para uso em sociedade.

Segundo Rojo (2012), essas mudanças começam a se configurar em um período anterior, com a queda do Muro de Berlim:

Dissemos antes que a década de 70 começou em 1968. Agora, podemos dizer que o século XXI começou em 1989. O século XXI e as mudanças que ele traz para a face do globo se iniciam em 09 de novembro de 1989, com a queda do Muro de Berlim. A queda do Muro marca o fim da Guerra Fria e da divisão do globo em dois blocos – capitalista e comunista – e vai significar a escalada da globalização capitalista. (ROJO, 2012, p. 50)

Dois anos após esse acontecimento, é extinta a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). No ano seguinte, 1992, é aprovado o Tratado da União Europeia, que unificou países europeus em dois blocos, segundo critérios econômicos e políticos (ROJO, 2012, p. 50).

Os desdobramentos para a educação, trazidos pelo contexto globalizado, significaram a emergência, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, de avaliações sistêmicas e de referenciais curriculares de caráter nacional, a partir do “apoio de agências internacionais, como a UNESCO, a UNICEF, o PNUD, o Banco Mundial” (ROJO, 2012, p. 51). No Brasil, o resultado dessas políticas faz nascerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no ano de 1998.

Nas escolas, em decorrência, as propostas de ensino precisavam visar a uma formação para além da **alfabetização**, promovendo o **letramento**, definido por Soares (1998) como um estado ou uma condição do indivíduo, adquirido a partir de diferentes contextos de vivência social: familiar, escolar, profissional, etc. Isso porque, acredita-se que, quanto mais o indivíduo tiver contato com diferentes práticas sociais com a leitura e a escrita de textos diversos, a partir de suas necessidades de atuação social, mais ele terá possibilidades de ampliar suas capacidades letradas.

Decorrente desse discurso em favor do letramento e não apenas da alfabetização, defende-se a *diversidade textual* ou *diversidade de gêneros* (BAKHTIN, 2003) na aula de Português, fator ao qual se atribuiu o papel de “resolver a preocupação com os usos sociais da língua” (MARINHO, 1998, p. 77).

Na tentativa de registrar essas mudanças ocorridas nos campos social e dos estudos da linguagem, e para legislar em função delas, os PCN propõem que o ensino da Língua Portuguesa se desenvolva considerando os eixos USO/REFLEXÃO/USO. Conjuntamente, na segunda metade da década de 1990 é intensificado o controle da produção de livros didáticos de Português, que se destinam as escolas públicas de ensino fundamental, através da instituição das avaliação e classificação desses materiais pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Ambas as medidas contribuíram para trazer até a aula de Português a reconstrução do *repertório de textos*, como se pode observar nos textos divulgados pelos dispositivos curriculares:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. **Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.**



Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o **exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem.** Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, **os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.** (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 24; ênfase adicionada)

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental **à efetiva participação social,** encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, **em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica,** comumente presentes no universo escolar. (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 53; ênfase adicionada)

A **variação e a heterogeneidade linguísticas** devem ser valorizadas e efetivamente trabalhadas pelo livro didático. Isso significa que: a) a introdução à norma culta não deve silenciar nem menosprezar as variedades dialetais, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas; b) **os gêneros discursivos e os tipos de textos selecionados pelo livro didático devem ser os mais diversos e variados possível.** (PNLD 1999 – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 31; ênfase adicionada)

Os gêneros discursivos e os tipos de textos selecionados pelo livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, **manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português.** (PNLD 2002 – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 37; ênfase adicionada)

Ao elaborarem um discurso que defende essencialmente a variedade de textos, orais (questões dialetais) e escritos (tipos e gêneros), os PCN e o PNLD procuram estabelecer critérios para a seleção de um material textual que estaria apto a fornecer uma formação voltada à cidadania. No repertório selecionado, ganham destaque os textos das esferas de produção (BAKHTIN, 2003) literária, jornalística, publicitária e de divulgação científica, os quais caracterizam os “usos públicos da linguagem”, segundo os PCN.

Os textos do PNLD caminham num sentido convergente, no que tange à valorização da variedade de textos para o ensino da língua portuguesa. Entretanto, acrescentam ao repertório de seleção textual a importância de se valorizar a heterogeneidade da língua, considerando diferentes registros e estilos regionais.

Esses discursos apontam para o que, mais tarde, na primeira década de 2000, reconheceríamos como a preocupação em se estudar a linguagem segundo o que esta apresenta de global e de local, sua *glocalização* (MARTINS & MACHADO, 2011, p. 37)<sup>39</sup>. A valorização do *global* refere-se a uma preocupação em garantir a inserção dos indivíduos nas práticas públicas de uso da língua em suas relações sociais. Já o caráter *local*, teria relação com a necessidade de valorização das variedades das produções linguísticas e culturais de cada região do Brasil, a fim de garantir uma formação cultural mais voltada à comunidade linguística do indivíduo, para ir além da hegemonia dialetal de algumas regiões do nosso país.

Durante os anos de 1990 e no início da primeira década de 2000, a definição de um determinado repertório de leitura trouxe, portanto, para a sala de aula propostas para o estudo das modalidades oral e escrita da língua e de diferentes linguagens, a exemplo dos textos visuais, tendo no horizonte o uso desses textos em contextos sociais variados. Os textos literários, a despeito das várias mudanças ocorridas, têm conservada sua relevância, passando a dividir espaço com os demais gêneros<sup>40</sup>.

O discurso em favor da diversidade textual constrói para o ensino do Português outra expectativa em relação aos alunos que ingressam no fundamental II, pois a valorização da variedade de textos na aula de língua portuguesa implicou na defesa da valorização de conhecimentos textuais a que os alunos já estão familiarizados, ao chegarem à escola. Há, então, um deslocamento na concepção de aluno: daquele que não domina a língua, pois dela não conhece sua gramática e os textos do cânone literários, para aquele que transita por diversas linguagens e com elas estabelece diferentes relações. Essa nova imagem de aluno vem aparecendo, com frequência, em muitas Apresentações de diferentes coleções de livros didáticos de Português, publicados a partir da segunda metade da década de 1990.

No presente momento, nos anos iniciais da segunda década do ano 2000, as novas tecnologias, como a presença de microcomputadores, telefones portáteis com amplas funções, *e-books*, jogos em rede, redes sociais, etc., vêm cada vez mais

---

<sup>39</sup> Apropriando-se de discussões presentes em Robertson (1995) e Gee (2003), Martins & Machado (2011, p. 37) definem *glocalização* como “apropriação local de elementos do global, empregando ao mesmo tempo estratégias para preservar a identidade”.

<sup>40</sup> A questão das seleções de textos para a aula de leitura será retomada e aprofundada no Capítulo 3.

demonstrando o quanto são necessários outros usos e posturas diante da língua e da linguagem.

Conforme contextualiza Rojo (2012), no momento atual, há a necessidade de oferecer uma formação em língua portuguesa que considere a multiplicidade dos eventos de letramentos com os quais lidamos neste mundo multissemiótico:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola, portanto, vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordadas(os). O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente (...). Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

(ROJO, 2012, p. 75)

Para a autora, portanto, o letramento escolar, que define como “um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(ridade) que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra” (ROJO, 2004, p. 1), não é mais o suficiente para desenvolver capacidades de leitura e de escrita exigidas para a atuação cidadã. Nesse sentido, observa-se que é construída importância para uma formação linguística voltada ao desenvolvimento de *competências*, conforme as definem Perrenoud (1999), tendo em vista a efetiva participação em diferentes eventos de letramentos. Para este autor, as competências referem-se às “importantes metas da formação”, que se voltam a “responder a uma demanda social” ou a fornecer “meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Para construir o conceito de competência, Perrenoud (1999, p. 21-22) mobiliza alguns exemplos práticos que podem ser compreendidos à luz das demandas para a formação em língua materna:

A competência constrói-se com a prática de uma língua estrangeira, na qual se multiplicam as situações de interação em uma conjugação feliz, portanto aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender. Esse exercício enriquece e consolida os conhecimentos sintáticos e lexicais dos falantes. Sobretudo,

desenvolve esquemas que permitem contextualizá-los com base no nível de língua, no assunto da conversa, nos interlocutores presentes, na situação de comunicação.

No atual momento, defende-se que no espaço da aula de Português adentrem filmes, peças de teatro, reproduções no campo das artes plásticas (pintura, escultura, grafite, etc.), fotografias artísticas ou documentais e letras de músicas, de diferentes gêneros. Este novo repertório, que parece requerer da formação em leitura, com maior intensidade, uma integração cultural, está presente nos livros didáticos analisados nesta tese, como se verá.

Para a aula de Português, portanto, passa-se a propor outro repertório de textos, tendo no horizonte os multiletramentos. Discutir quais são os textos e como se organiza a sua seleção para a construção do repertório, em edições de uma mesma coleção de livros didáticos; quais capacidades de leitura requerem as atividades propostas e quais as suas consequências para a formação de leitores, são os pontos que serão abordados neste trabalho de pesquisa. Antes de passar a esses pontos, será apresentada uma discussão acerca dos modos de configuração da leitura escolar entre as décadas de 1980 e 2000, considerando o recorte temporal dos dados desta pesquisa.

## **Leitura escolar: práticas, funções e modos de ler**

(...) o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos insuspeitados. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e à crítica. (ORLANDI, 1995, p. 64)

A leitura, enquanto prática extra escolar, conforme se viu no início deste capítulo, tem construída para si uma série de valores, geralmente positivos; e somente negativos quando se trata de textos não valorizados socialmente. Fora da escola, a leitura é uma prática construída através de relações de poder, onde quem lê determinados materiais textuais, especialmente livros que gozam de prestígio e

reconhecimento sociais, e os lê em quantidade e com frequência, tem construído para si uma imagem positiva de leitor. Por outro lado, quem lê textos de pouca valoração social e os lê com pouquíssima constância, e em menor número, tem para si uma imagem negativa de leitor, podendo, muitas vezes, não ser considerado como leitor.

Essa lógica de compreensão social da leitura não é, todavia, uma invenção do nosso tempo. Uma série de trabalhos de pesquisa no campo da história da leitura (CHARTIER, 1994; CHARTIER & HÉBRARD, [1989]1995; ABREU *et al*, 1999, entre outros) vêm mostrando o quanto essa prática se constitui como um objeto de distinção. Sobre o modo de compreensão da formação em leitura, Abreu (1999) elabora interessante análise:

(...) o atual elogio à leitura **não se dirige ao contato com os livros em geral**. Ao mesmo tempo em que, segundo dados da Unesco, a produção de livros e jornais assim como a frequência a bibliotecas crescem, o fantasma da crise da leitura parece assombrar os países ocidentais.

Não há nisso qualquer paradoxo: a cada ano, compram-se e – ao que tudo indica – leem-se mais livros, entretanto as escolhas parecem inadequadas. Por detrás de afirmações corriqueiras nos dias atuais, como “ler é bom”, **há uma seleção implícita de um conjunto de obras** que tornam “bom” o ato de ler e que justificam outras tantas afirmações, também bastante comuns, como “os jovens não têm o hábito da leitura”. Na verdade, lê-se muito livro de auto ajuda, de vulgarização científica, muita ficção científica, história em quadrinho, lê-se muito livro sobre *hobby*, sobre astros da música e do cinema, muitas recolhas de piadas. **Mas leem-se pouco os “bons livros”: pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria**. Em resumo, parece haver uma diminuição do interesse pelos **livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, pela crítica literária**. (ABREU, 1999, p. 14 e 15; ênfase adicionada)

Quando a leitura adentra a escola, ou seja, quando se conforma em objeto de ensino e aprendizagem, traz consigo a referida imagem positiva do “bom leitor” como horizonte de chegada da formação escolar. O bom leitor seria aquele que domina os códigos dos letramentos hegemônicos, aqueles que, como disse Abreu (1999), são positivamente avaliados pela academia, pela crítica literária e pela escola.

Durante toda a década de 1980, e também na primeira metade da década de 1990, a discussão sobre esse modo de enxergar a formação em leitura, bastante criticado, foi bastante acirrada (ZILBERMAN, 1982; ORLANDI, 1988; SOARES, 1995; ORLANDI, 1995, entre outros). Nessa discussão, geralmente de filiação marxista, questionava-se a formação escolar oferecida para a leitura, argumentando que esta

tomava sempre, como ponto de partida, objetivos de formação que eram diametralmente opostos ao que necessitava as classes populares.

Soares (1995) destaca que, para as classes dominantes, a leitura tem uma significação relacionada ao prazer e à aquisição de conhecimento; já para as classes populares, a leitura apresenta-se como uma “necessidade pragmática”, tendo em vista “atender ao modo de produção das sociedades contemporâneas e para responder às exigências da cultura dominante, que se organiza, fundamentalmente, pela linguagem escrita” (SOARES, 1995, p. 48). Ainda segundo a autora, o fato de serem privilegiados os dialetos socialmente hegemônicos explica-se em decorrência de esse ser o modo de compreensão da leitura privilegiado nas escolas.

Por uma linha semelhante de pensamento, Orlandi (1995) considera que não é possível construir uma escola verdadeiramente democrática sem “detectar o que essa escola reinstala como diferença”, na medida em que “ao se reivindicar a igualdade, não se estará ocultando novas diferenças, mas explicitando-as” (ORLANDI, 1995, p. 60). O discurso da autora sugere a possibilidade do não apagamento das referências culturais das classes populares, durante sua formação escolar em leitura, quando se adota o questionamento sobre **de quem** são os referenciais de leitura adotados como relevantes para a formação escolar e **para quem** se destinam.

O referido questionamento, “leitura: de quem, para quem?” (ORLANDI, 1995, p. 57), possibilita fazer ver que, havendo diferentes formas de conhecimento, que são legitimadas e não legitimadas, não basta, então, apenas dominar essas diferentes formas de conhecimento, mas é preciso tê-las de uma certa maneira, “é preciso ter o *status*” (ORLANDI, 1995, p. 62). Deste modo, Orlandi (1995, p. 64) conclui:

1. Não há relação automática, mecânica, entre “ter o domínio da cultura”, e “ser crítico”;
2. Há aí, suposta, a supervalorização de um instrumento da cultura, a escrita, e, via escrita, a do saber letrado, ao passo que se pode considerar que a oralidade também permite o conhecimento e a crítica.

Considerando essa perspectiva, o trabalho com a leitura nas escolas pode se conformar tanto como um instrumento de controle, quanto como um instrumento de conscientização (SILVA & ZILBERMAN, 1988), dependendo do modo que se considera ensiná-la, nos diferentes níveis de ensino.

A despeito das críticas que vêm sendo feitas ao ensino da leitura, por linguistas, linguistas aplicados e educadores, desde fins da década de 1970, na escola, a leitura construiu para si, ao longo da sua escolarização, um caráter **instrucional**. Na escola, segundo afirma Silva (2006 [1984]), “lê-se para...”; seja para verificar a capacidade de decodificação, seja para instruir sobre atitudes, sentimentos e posicionamentos, mas sempre para cumprir objetivos didáticos – sem falar na alfabetização, que se dá como uma formação inicial dos indivíduos, em leitura. Na escola, portanto, a instrução é uma condição.

Essa característica do ensino da leitura foi e ainda é o principal ponto de crítica da formação escolar que foi e é oferecida. Pesquisadores do campo educacional e da linguagem, por isso, vêm apontando que a escola constrói uma artificialidade, no seu fazer, prejudicial para o ensino (GERALDI, 2006 [1984]). Para eles, a leitura escolar “parece ter parado no início da 2ª metade do século passado” (ROJO, 2004, p. 4), quando o texto é visto somente como um pretexto (LAJOLO, 1982).

Todavia, ainda que as críticas tenham todo sentido, é preciso investigar como se constrói, ao longo do tempo, e através de que metodologias, esse ensino; é possível que, compreendendo seu percurso de escolarização, seja possível compreender modos de conformação da artificialidade apontada, já que eliminá-la talvez não seja possível sem uma mudança mais profunda no próprio modelo de escola.

Um dos objetivos dessa tese é, exatamente, o de investigar o percurso de metodologias de ensino da leitura, no segundo segmento do ensino fundamental, verificando quais os modos de ler são propostos para a formação de leitores em edições de livros didáticos de Português, materiais de intensa presença nas práticas de ensino da leitura, nas escolas<sup>41</sup>. Antes de passarmos à análise propriamente dita, nos capítulos seguintes desta tese, serão apresentadas ainda discussões sobre os modos de ler na escola, suas funções e as práticas de leitura, apontados por pesquisadores nos campos da educação e da linguagem. Para fechar as discussões deste capítulo, são apresentadas considerações sobre o modo de configuração da aula de leitura nos livros didáticos, também segundo resultados apontados por pesquisas, realizadas na segunda metade da década de 1990 e na primeira década de 2000.

---

<sup>41</sup> Para Geraldi (2006 [1984]), na escola, a leitura possui dois mediadores: o professor e o livro didático.

### *Os modos de ler na escola*

A leitura, enquanto capacidade, ao longo da história, veio sendo compreendida de diferentes maneiras, o que, conseqüentemente, determinou variados modos de ensiná-la. Segundo Rojo (2004, p. 3), no início da segunda metade do século XX, ler significava realizar “um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”. Nesse sentido, ler era sinônimo de decodificar, estando muito associado à alfabetização. Na escola, a leitura em voz alta era prática recorrente, a fim de verificar a *fluência*. O foco da aula de leitura era o texto, especialmente o literário, compreendido como um material escrito para a “discriminação perceptual” (ROJO, 2004, p. 3) e o foco não estava na discussão sobre os sentidos.

Em um momento posterior, final da segunda metade do século XX, com a ampliação das pesquisas nas áreas da Educação, Linguística e Linguística Aplicada, a leitura passa a ser vista como uma capacidade que envolve a decodificação, mas também, principalmente, **compreensão** (ROJO, 2004, p. 3). Nessa acepção, muito divulgada em fins da década de 1980 e também na década de 1990 (KATO, 1985; MARCUSCHI, 1988 e 1996; KLEIMAN, 1989; 2004 [1989]; KOCH & TRAVAGLIA, 1989), interessavam aspectos cognitivos envolvidos no processamento dos textos, por cada leitor, ao utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesse caso, os sentidos, considera-se, são construídos pelo leitor, segundo a ativação de seus conhecimentos prévios, a sua predição, a realização de inferências; o foco do ensino, então, coloca-se na relação de interação entre leitor e autor, para chegar ao processamento das informações do texto.

A concepção de leitura como compreensão implica, por conseguinte, que

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 prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; **é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao**



**significado global.** (KLEIMAN, 2004 [1989], p. 151 e 152; ênfase adicionada)

Na acepção mais recente, “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3). Deste modo, o texto, como material dotado de sentido, elaborado em determinados contextos de produção e circulação e apresentando determinado uso, é o foco. A questão da autoria textual tem relativizada a sua importância, para dar lugar às réplicas, “infinitas” dos leitores. Nessa acepção, fala-se em leitura crítica, estando envolvidas capacidades discursivas e também linguísticas. O objetivo dessa formação em leitura é proporcionar a formação de um “leitor cidadão” (ROJO, 2004, p. 7), que tem voz, podendo realizar suas réplicas dos textos e não apenas repeti-los, como costumeiramente a escola o direciona a fazer, segundo Rojo (2004):

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação de ideologias. Falar da formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e nas capacidades necessárias ao **exercício pleno da compreensão**. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, reflexivamente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, **fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica**. (ROJO, 2004, p. 7 e 8; ênfase adicionada).

Esse terceiro tipo de modo de ler é ainda pouco comum na escola, já que, segundo Kleiman (1996), a prática da leitura em sala de aula ainda se dá, muitas vezes, através de estímulos, em uma concepção behaviorista da atividade. Ou seja, a leitura, na sala de aula, acaba acontecendo, frequentemente, a partir da investigação de elementos **formais** dos textos e não a partir da investigação dos seus elementos **discursivos** (KLEIMAN, 1996).

Essa predominância do estudo dos elementos formais dos textos, na escola, vem contribuindo para configurar certas funções e certas práticas de ensino da leitura, sobre as quais se tratará na seção seguinte.

### *Práticas e funções da leitura escolar*

A leitura é vista, por grande parte da população e também por um significativo número de pesquisadores das áreas da educação e da linguagem, como o principal meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural. Entretanto, na escola, conforme já apontado, apenas uma parte dessa produção cultural é valorizada.

Segundo Silva & Zilberman (1988), o modo como se dá o exercício, coletivo ou individual, da leitura é o resultado do funcionamento das instituições sociais, como a escola; deste modo, a leitura e, conseqüentemente, seu ensino, pode favorecer ou desfavorecer o “desenvolvimento e a afirmação de tais instituições” (SILVA & ZILBERMAN, 1988, p. 113). Para esses autores, a escola ensina um modo de ler, “começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados” (SILVA & ZILBERMAN, 1988, p. 113). Esse ensino da leitura tem como função viabilizar o acesso a determinadas produções culturais, que poderiam tanto demarcar a eficiência da escola quanto comprometer a sua continuidade como agência de formação, pois:

a competência (ou falta de) por parte da escola é altamente expressiva, pois traduz a maneira como ocorre o relacionamento entre as classes sociais e manifestam-se as reivindicações dos segmentos inferiorizados, explicitando o nível de democratização das oportunidades educacionais. Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado aos produtos da linguagem: a quantidade e a qualidade deles colocada à disposição do aluno, do seu caráter elitista ou popular, a dificuldade ou facilidade de compreensão – todos estes aspectos indiciam a orientação conservadora ou democrática dos textos, bem como da sociedade que os fabrica e distribui. É também sugestivo o modo como um e outro, escola e textos, se relacionam, pois aquela pode privilegiar alguns tipos de produtos, como os livros didáticos, ou então envolver, dinamizar ou criar outras e novas modalidades de expressão (oral, imagética, gestual). (SILVA & ZILBERMAN, 1988, p. 114)

Orlandi (1995) acrescenta à discussão sobre as práticas e funções da leitura escolar, o papel do professor. A autora coloca o professor no lugar de intermediação das

relações entre leitor/autor/texto, tendo autoridade para conduzir a leitura que deve ser feita pelo aluno – é possível apontar, também, o lugar de autoridade dos livros didáticos de Português, que também podem assumir um lugar de tutela para a leitura.

A autora acredita que há leituras que podem ser previstas, porém há sempre muitas leituras possíveis, já que “todo leitor tem sua história de leituras” (ORLANDI, 1995, p. 69), o que pode influenciar na compreensão, como uma atividade subjetiva, de um texto. O que acontece é que, geralmente, na escola, mas também fora dela, a melhor leitura tem sido a feita por quem tem ou é autoridade, “daí se reproduzir a mesma leitura, através dos anos, apesar dos leitores” (ORLANDI, 1995, p. 70) – a reprodução desses sentidos, valorizados, pode também ser observada em livros didáticos, conforme veremos no desenvolver desta pesquisa.

As práticas e as funções da leitura, conforme já se apontou anteriormente, apresentam uma relação intrínseca com a condição de **instrução** que se atribui a esta atividade na escola e nos materiais escolares, como em livros didáticos.

Considerando essa característica instrucional da leitura escolar, Geraldi (2006 [1984], p. 92) destaca quatro possíveis posturas de leitura diante dos textos, estas relacionadas com suas práticas e funções; a leitura: 1) busca de informações; 2) estudo do texto; 3) pretexto; 4) fruição do texto.

A leitura “busca de informações” tem o objetivo de extrair informações de um determinado texto. Nessa atividade, segundo Geraldi (2006 [1984]), é preciso levar em conta o porquê e o para quê certa informação é relevante para a construção da leitura do texto. Essas informações podem ser extraídas da superfície textual ou de níveis mais profundos do texto, que dependem “do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida” (2006 [1984], p. 94).

Todavia, na escola e em livros didáticos de Português, conforme critica Geraldi (2006 [1984]), a leitura busca de informação não tem definidos um por que nem um para quê:

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão”, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer para quê. Conseqüentemente, o único “para quê lê-lo” que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura. (GERALDI, 2006 [1984], p. 93)

A segunda postura, a leitura “estudo do texto”, refere-se ao desenvolvimento de algumas tarefas com o texto que envolvem seus sentidos mais globais, como: verificar qual a sua tese, quais seus argumentos e contra argumentos, estudando a coerência entre eles (GERALDI, 2006 [1984], p. 95). Esta postura toma como ênfase a interlocução entre leitor, texto e autor. Para Geraldi (2006 [1984], p. 94), esta é a leitura “mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa”.

A leitura “do texto - pretexto” significa ler para realizar alguma atividade, geralmente exclusivamente escolar, com os textos. Pode ser o texto um pretexto para a escrita, para a dramatização de uma narrativa, para elaborar uma ilustração, etc. (GERALDI, 2006 [1984]). Ao se tomar essa postura diante do texto, a atividade de leitura define para si uma interlocução específica, portanto, segundo Geraldi (2006 [1984], p. 97), é preferível “discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto”. Nesse sentido, ao tornar o texto pretexto, é preciso apurar os objetivos da atividade de leitura proposta, tendo em vista não anulá-la em seu significado formativo.

Por último, a leitura “fruição do texto”, como o próprio nome sugere, tem relação com a leitura pelo e para o prazer. Para Geraldi (2006 [1984], p. 97), essa leitura está praticamente excluída da escola, pois ela não produz um “resultado” facilmente mensurável, ela é “não rendosa”. Para o autor é preciso trazer para a escola essa experiência de ler “gratuitamente”, considerando que ela pode se configurar como um “esforço honesto de incentivo à leitura” (GERALDI, 2006 [1984], p. 98).

Para Lajolo (1982), na escola, o texto é, essencialmente, pretexto, já que, salvo aqueles produzidos por encomenda para livros escolares, os textos não nascem com a função de ser “objeto de estudo, de dissecação, de análise” (LAJOLO, 1982, p. 53). A autora destaca que é prática corrente da leitura escolar, utilizar o texto como “modelo” e “exemplo” (LAJOLO, 1982, p. 54), seja para o uso da língua, seja para deles retirar um ensinamento moral:

Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. Nos casos menos ruins, o texto serve de exemplo de desempenho de linguagem

vernácula, de estilos literários, de procedimentos estilísticos. (LAJOLO, 1982, p. 54)

Quando o texto é um pretexto para ensinamentos linguísticos, Lajolo (1982) chama a atenção para o trabalho frequente com o vocabulário, que a escola desenvolve voltado ao estudo dos sinônimos e antônimos e do significado dicionarizado das palavras.

Outra prática de ensino costumeiramente utilizada pela escola, e criticada por Lajolo (1982), identificada especialmente nos livros didáticos, é a de promover a “compreensão episódica” (LAJOLO, 1982, p. 59), quando o aluno é levado a identificar personagens, fatos da história, suas causas e/ou consequências:

Perante o texto narrativo, por exemplo, parece que os autores [de livros didáticos] desconfiam da capacidade de o aluno (o mesmo telespectador de seriados, telenovelas, filmes...) entender que na frase *Ivo viu a uva* o que Ivo viu foi a uva e não uma melancia, que Ivo e não Eva quem viu a uva. (...). Saber quem fez o que, quando e onde, só é relevante quando acompanhado de outras reflexões e junto com elas contextualizando, transformando todas as ocorrências do texto num tecido significante. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Adentrando a prática e a função da leitura nos livros didáticos, Lajolo (1982, p. 59) afirma que, nesses materiais, a aula de leitura se organiza em exercícios de interpretação, de vocabulário, de gramática e, também, serve de estímulo para a redação: “Parece que se acredita que, por uma espécie de contágio milagroso, o aluno que lê um bom texto está automaticamente apto a produzir um texto igualmente bom” (LAJOLO, 1982, p. 59).

A autora ainda demarca, por fim, como outra prática escolar de ensino da leitura, o ensino da história da literatura, especialmente nos últimos anos do segundo grau. O estudo do texto tem, nessa prática, a função de “ilustrar estilos de épocas ou de autores, figuras de linguagem e procedimentos estilísticos devidamente inventariados pelo autor (do livro didático) e/ou pelo professor” (LAJOLO, 1982, p. 60). Este é, conforme Lajolo (1982), mais uma demonstração da concepção de texto e de leitura como exemplo de alguma coisa, de “modelos de comportamento ou de procedimentos linguísticos” (LAJOLO, 1982, p. 60).

Ao analisar o modo como os professores conduzem a interpretação de textos nas aulas de Português, Dionísio (1993) aponta que a aula de leitura é construída como um espaço de negociação, onde sempre se busca reparar problemas de comunicação, controlando a quantidade de suas ocorrências. Para a autora, o objetivo da interpretação, na aula de Português, é o de garantir a resposta certa, o que implica na limitação das “respostas possíveis ao universo interpretativo do professor” (DIONÍSIO, 1993, p. 159).

Na aula de leitura, o professor precisa proporcionar situações de interação, evitando o silêncio como resposta, independentemente do que essas situações de interação serão capazes de contribuir para a aprendizagem. Nesse contexto, Dionísio (1993) conclui:

“O que interessa é que nós falemos, não que aprendamos” parece ser o objectivo que faz reunir na sala de aula professor e alunos. Tenha-se presente o privilégio que é dado às formas que, mais do que outras, têm possibilidade de fazer o aluno “falar”, ou a movimentos que envolvem sobretudo o professor na resolução (aparente) dos problemas – a aceitação de respostas em infracção; a apresentação da resposta; a correção, sem mais, da resposta do aluno; o abandono dos problemas – formas que, para além de evidenciarem um elevado grau de controle sobre a organização, ritmo e conteúdo da comunicação, fazem, igualmente, pensar num professor que na sua função de falante/ “ensinante” é condicionado sobretudo pela primeira. (DIONÍSIO, 1993, p. 162 e 163)

As muitas práticas e funções construídas para a leitura na escola, devido suas recorrências, com o passar do tempo, vêm se constituindo como rituais de ensino e aprendizagem, segundo Dionísio (1993). Esse modo ritualístico aponta para uma certa configuração da instrução pretendida na aula de leitura. Não é objetivo desta tese investigar práticas de leitura na sala de aula, porém, ao retomar pesquisas que o fizeram, será possível, acredita-se, compreender mais profundamente o modo de conformação da aula de leitura proposta nos livros didáticos de Português. Seriam essas aulas também ritualísticas? Como se configura esse ritual? Que formação ele possibilita?

### *A aula de leitura no livro didático*

Muitas vêm sendo as reflexões e críticas propostas sobre a aula de leitura nos livros didáticos de Português, desde o início da década de 1980, quando se apontava

que esses materiais excluía a interpretação, “exilando” o leitor (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, mesmo após a consolidação do PNLD, no ano de 1996, com a responsabilidade que este programa assume, ainda hoje, de avaliar livros didáticos, essas reflexões e críticas persistem.

Na década de 1990, Marcuschi (1996) aponta que, nas atividades de leitura propostas pelos livros didáticos de 1ª a 7ª séries, as atividades de reflexão crítica raramente são sugeridas, sendo preponderantes exercícios que requerem cópia ou citação (60% deles, de um total de 1463 perguntas): “Perguntas muito comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que indagam sobre aspectos formais do texto, sem necessidade de análise” (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

Observando as perguntas de compreensão dos livros didáticos, às quais questiona se não seriam “perguntas de cópia”, dada a ênfase na capacidade de decodificação, Marcuschi (1996) destaca que, quando há um deslocamento da atividade de copiar, caminha-se para exercícios “de opiniões pessoais aleatórias, subjetivas e até imotivadas, que ignoram o texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 69). Essas perguntas, quando não ignoram a possibilidade de tratar sobre questões ideológicas<sup>42</sup>, porque requerem apenas uma opinião pessoal para um tema que exige uma discussão mais aprofundada, admitem a formulação de uma resposta sem que para isso seja necessária a leitura do texto (MARCUSCHI, 1996, p. 69).

Ao concluir a sua crítica, Marcuschi (1996, p. 78) propõe que se trabalhe a leitura em livros didáticos não apenas através do esquema pergunta/resposta, mas considerando uma leitura do texto que proporcione sua compreensão mais global, ou seja, relacionada às suas ideias centrais e não somente a fatos e personagens. A partir desse deslocamento, as atividades de leitura poderiam se diversificar, caminhando para: o estudo de inferências, a análise do título e sua relação com o texto, a produção de resumos, a retextualização (passagem de um gênero a outro) e atividades de “revisão da compreensão” (MARCUSCHI, 1996, p. 80), com o registro escrito das leituras realizadas.

No início da primeira década de 2000, Marcuschi (2005) retoma as discussões sobre as atividades de compreensão nos livros didáticos, propondo uma

---

<sup>42</sup> Segundo Marcuschi (1996, p. 69) “a escola parece ter um verdadeiro horror das questões ideológicas; julga-as intocáveis ou as ignora”.

tipologia para as perguntas de leitura. Ao fazê-lo, o autor destaca que é possível verificar uma distinção entre os livros didáticos publicados antes e após os anos de 1990.

Os livros didáticos mais antigos têm, conforme Marcuschi (2005, p. 52), um menor número de textos, um maior número de exercícios de gramática e uma “maneira equivocada” de trabalhar a compreensão textual. Já os livros didáticos mais recentes trazem uma maior variedade textual, menos exercícios gramaticais e atividades de leitura voltadas a discussões pessoais, quando o foco é a opinião do aluno; entretanto, como destaca Marcuschi (2005, p. 52), esses livros didáticos recentes ainda evitam questões referentes à variação linguística e à oralidade<sup>43</sup>.

Acerca da tipologia das perguntas de compreensão dos livros didáticos, de especial relevo para esta tese, já que esta foi tomada como base para a análise das perguntas de compreensão dos livros didáticos pesquisados, no Capítulo 3, Marcuschi (2005) esclarece:

A tipologia aqui sugerida baseia-se numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Linguística de Texto não estruturalista, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos e não produtos fixos previamente colocados pelo autor. (MARCUSCHI, 2005, p. 53 e 54)

Foram nove os tipos de perguntas elencados por Marcuschi (2005): 1- A cor do cavalo branco de Napoleão, aquelas perguntas auto respondidas pelo seu modo de formulação; 2- Cópias, requerendo a transcrição de frases ou palavras; 3- Objetivas, que estimulam a identificação de informações claramente colocadas no texto; 4- Inferenciais, de caráter complexo, quando é importante o estabelecimento de relações entre conhecimentos textuais e extratextuais; 5- Globais, que consideram o sentido global do texto; 6- Subjetivas, quando solicita a opinião dos alunos leitores; 7- Valeduto, questões que se admite qualquer resposta, sendo o texto em estudo apenas o pretexto para a sua elaboração; 8- Impossíveis, as quais “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos

---

<sup>43</sup> Diga-se desde já que a pesquisa ora realizada pôde confirmar muitas das afirmações feitas por Marcuschi (1996; 2005), conforme se verá nos capítulos seguintes.



enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 55); e 9- Metalinguísticas, acerca de questões estruturais ou formais dos textos.

Para cada um dos tipos de pergunta, o autor oferece exemplos, retirado dos livros didáticos pesquisados (MARCUSCHI, 2005, p. 54 e 55). Ao analisar as perguntas de compreensão dos livros didáticos, nesta tese, procurou-se fazer um trabalho semelhante:

- 1- A cor do cavalo branco de Napoleão → Ligue:  
Lilian - *Não preciso falar sobre o que aconteceu.*  
Mamãe - *Mamãe, desculpe, eu menti para você.*
- 2- Cópias → Copie a fala do trabalhador.
- 3- Objetivas → Quem comprou a meia azul?
- 4- Inferenciais → Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
- 5- Globais → Qual é a moral dessa história?
- 6- Subjetivas → Qual a sua opinião sobre...?
- 7- Vale-tudo → Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
- 8- Impossíveis → Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu)
- 9- Metalinguísticas → Quantos versos tem o poema? (MARCUSCHI, 2005, p. 54 e 55)

A partir das categorizações propostas, Marcuschi (2005) volta a afirmar, assim como fizera em texto anterior (MARCUSCHI, 1996), que há uma impressionante predominância de questões “fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta” (MARCUSCHI, 2005, p. 57). Apenas um décimo das questões, do total, requer uma reflexão “mais acurada”, ou seja, alguma inferência ou “raciocínio crítico” (MARCUSCHI, 2005, p. 57). Tendo verificado essa permanência, o autor finaliza o seu trabalho reafirmando a necessidade de se diversificar as atividades de leitura no livro didático, buscando trabalhar, efetivamente, a compreensão, na medida em que “usamos a língua não propriamente para exercitar as cordas vocais e sim dar a entender o que pensamos ou então para entender o que os outros pensam” (MARCUSCHI, 2005, p. 61).

Dionísio (2000), ao realizar pesquisa sobre manuais escolares, em Portugal, afirma que esses materiais, ao elaborarem propostas para a aula de leitura, são responsáveis por construírem comunidades de leitores, pois suas metodologias preveem

e/ou delimitam sentidos para os textos em estudo; conseqüentemente, preveem uma imagem de leitor e de seus percursos interpretativos:

Em função destas características, o manual desenha-se-nos, desde já, como um lugar que cria estado de coisas, que antecipa e define os percursos interpretativos que devem ser seguidos, por este meio construindo não só uma representação do aluno como leitor dependente, mas também instituindo aqueles estados e aqueles percursos como os factos e as normas que devem ser atendidas na leitura escolar. (DIONÍSIO, 2000, p. 268)

Em uma linha de análise diferente do que propõe Marcuschi (1996; 2005), mas que também aponta para a restrição dos sentidos dos textos, proporcionada pela leitura escolar, Dionísio (2000, p. 275) destaca que, nos manuais portugueses, há uma “redução da leitura”, quando são delimitados, sugeridos ou impostos determinados significados para os textos e para os objetos de ensino e aprendizagem. A esse modo de lidar com a leitura nos manuais a autora denomina de “sentidos prontos-a-usar” (DIONÍSIO, 2000, p. 279).

O próprio modo como são elaboradas as questões de leitura dos manuais, segundo Dionísio (2000, p. 304), já constrói uma imposição para os sentidos, colocando a leitura sob o controle do manual e do professor: “As ‘solicitações’, servindo para controlar comportamentos, neste caso verbais, estabelecem de imediato os limites dentro dos quais se devem processar a intervenção de qualquer alocutário” (DIONÍSIO, 2000, p. 304).

O controle exercido sobre os sentidos dos textos presentes nos manuais, dessa forma, é promovido até mesmo no preenchimento dos implícitos textuais, que poderiam ser realizados pelos alunos leitores, o que, porém, não acontece, porque os alunos são constantemente conduzidos à reprodução:

(...) enquanto que ao manual está reservada a possibilidade de apresentar conclusões, de, como dissemos, preencher os implícitos do texto, aos alunos o que se lhes exige que façam é a reprodução de informação textual explícita e, numa grande maioria de casos, a transcrição textual. (DIONÍSIO, 2000, p. 311)

Portanto, à semelhança do que conclui Marcuschi (1996; 2005), analisando a aula de leitura no livro didático à luz da Linguística Textual, Dionísio (2000), o

fazendo segundo concepções discursivas, destaca que o papel do aluno leitor, previsto pelo manual, é o de reprodutor dos sentidos claramente postos nos textos. Vê-se que, para ambos os pesquisadores, a leitura nos livros e manuais didáticos prevê sempre um sentido que será o considerado como a resposta correta para a pergunta feita.

Sobre as consequências dessa metodologia, Dionísio (2000) comenta:

Ao reservar para si as operações que, em alguma medida, envolvem os espaços de indeterminação dos textos – a inferência – e aquelas que atribuem aos textos qualidades tradicionalmente valorizadas pela escola e que contribuem para que esta seja factor de constituição de um *cânone* e de definição do “literário” – os juízos estéticos –, esta especialização **assegura interpretações consensuais** as quais, numa **pacificação de sentidos e harmonização de perspectivas**, invalidam alternativas susceptíveis de não serem as pretendidas pela “comunidade”. (DIONÍSIO, 2000, p. 313; ênfase adicionada)

O trabalho da leitura escolar nos livros didáticos se constitui, então, para Dionísio (2000), como o resultado de uma “pasteurização” de sentidos e de interpretações, advindos de uma dada comunidade de leitores que, pode, muitas vezes, não ir ao encontro dos sentidos e interpretações compartilhados pela comunidade de leitores da qual o aluno faz parte. O que se parece almejar é a inclusão dos alunos na comunidade de leitores que detém os sentidos socialmente valorizados e que a escola representa e reproduz, seja nas aulas de leitura dos professores, seja nas aulas de leitura propostas pelos livros/manuais didáticos.

Morgado (2004) propõe considerar os manuais/livros didáticos como produtos políticos, que supõem certas concepções ideológicas e certas compreensões da realidade. Para este autor os referidos materiais:

veiculam valores e atitudes aceites por determinados grupos sociais dominantes, apresentando-os como naturais, não prestando a devida atenção a certas culturas marginalizadas e mais desfavorecidas que, para além de não figurarem no padrão cultural que normalmente as escolas exibem, são tidas como fazendo parte de uma realidade que não pode ser transformada. (MORGADO, 2004, p. 39)

Compreendendo-os também a partir desta visão, Dionísio (2000) afirma que os manuais/livros didáticos constituem-se como uma “grande narrativa acerca do mundo” (DIONÍSIO, 2000, p. 358), sabendo-se que se trata de uma versão, de um dado

grupo social, para o mundo. O que se há de questionar, portanto, é a naturalização dos sentidos e valores sociais dos grupos que são dotados de voz. Deste modo, ao se propor uma aula de leitura no livro didático, está-se propondo, também, certas construções ideológicas, responsáveis por formar certas comunidades de leitores, dentro de uma dada modelação de sentidos (DIONÍSIO, 2000). Para esta pesquisa, a questão da modelação dos sentidos apresenta especial relevo, dado que, adiantando o que se verá de modo mais aprofundado no último capítulo desta tese, o controle dos sentidos foi observado nas aulas de leitura de todas as edições didáticas analisadas. A permanência desse tratamento dado à aula de leitura fez com que se constituísse como uma categoria de análise, que foi denominada de “leitura modelada”.

Os livros didáticos, todavia, ao construírem sua narrativa sobre o mundo (DIONÍSIO, 2000), tomam em consideração regulações curriculares e, no caso brasileiro, advindas de programas nacionais de avaliação. Especialmente em fins da década de 1990, a influência dos PCN e do PNLD é evidente para a configuração da aula de leitura dos livros didáticos de Português. Assim como esses materiais, os PCN e o PNLD apresentam, em seus horizontes, certa concepção de sociedade e uma dada imagem de formação de leitores, as quais influenciam substancialmente os modos de ler propostos nos livros didáticos. Sobre a aula de leitura prevista por esses documentos tratar-se-á em seguida.

### *A aula de leitura no LDP, segundo os PCN e o PNLD*

Com o objetivo de orientar os professores sobre de que ensino se fala no contexto da virada do século do XX para o XXI, os PCN e o PNLD, este último, através do Guia de Livros Didáticos, apresentam discursos de caráter regulador quanto ao conteúdo da aula de Português, e, sobre o que nos interessa aqui, a aula de leitura, dada a importância social/educacional que têm esses documentos. Em ambos, a aula de leitura tem destaque, já que se propõem os textos, em suas variedades de gêneros, como objetos de estudo na aula de Português. Nos documentos, a leitura é compreendida, a um só tempo, como conteúdo de ensino e como um instrumento através do qual se tem acesso ao conhecimento e à cultura; segundo eles, os demais eixos de estudo da língua,

escrita, oralidade e gramática, precisam guardar relação com o trabalho empreendido com a leitura ou se desenvolver a partir dele.

Os PCN afirmam que a leitura é uma atividade que precisa oferecer “modelos” para a construção de “representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (...), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística” (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 36). Como consequência, o trabalho com a leitura precisa considerar o estudo de diferentes manifestações da língua, em suas modalidades oral e escrita, ou seja, precisa ocorrer a partir dos gêneros. A esse respeito, o documento curricular apresenta um quadro descritivo para a seleção dos gêneros orais e escritos para a aula de Português e, conseqüentemente, para a aula de leitura:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	- cordel, causos e similares - texto dramático - canção	LITERÁRIOS	- conto - novela - romance - crônica - poema - texto dramático
DE IMPRENSA	- comentário radiofônico - entrevista - debate - depoimento	DE IMPRENSA	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- exposição - seminário - debate - palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões) - artigo
PUBLICIDADE	- propaganda	PUBLICIDADE	- propaganda

(PCN – Língua Portuguesa, 1998, p.54)

Essas indicações, conforme se observa, estabelecem determinados limites para a variedade de textos defendida/proposta, estabelecendo para ela um determinado perfil. Logo se percebe que as sugestões de gêneros são em maior número e variedade para a modalidade escrita da língua, reforçando a sua recorrente valorização na escola.

As esferas de produção apresentadas no quadro, literária, científica, de imprensa e publicitária, demonstram que estão no campo de seleção dessa variedade de textos dos PCN gêneros de ampla circulação e, por isso, de reconhecido valor social, como os literários e jornalísticos. Essa delimitação da variedade de textos a selecionar pode, a um certo tempo de recorrência, estabelecer um cânone escolar para a aula de leitura, repetindo e reforçando leituras e modos de ler, ao longo do segundo segmento do ensino fundamental.

Sobre a variedade de textos privilegiada, anuncia-se que a seleção dos gêneros a ensinar acontece considerando que a leitura:

é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 69 e 70)

Além de determinar o repertório ideal para a aula de leitura, os PCN também discorrem sobre metodologias de ensino, segundo o tipo de leitura que se deseja desenvolver. Considerando a leitura como um processo, que deve conduzir à compreensão e não apenas à decodificação, os PCN apontam cinco tipos de leitura (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 72 e 73): autônoma, leitura silenciosa de textos da convivência do aluno; colaborativa, quando o professor lê o texto junto com a classe, lendo e fazendo questionamentos sobre o texto, tendo em vista sua interpretação; em voz alta pelo professor, a “leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse”; programada, quando “o professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas”; e de escolha pessoal, quando o “objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal”.

O horizonte de chegada da formação em leitura defendida nos PCN, então, é tornar o aluno um leitor *competente*, aquele capaz de, sozinho, selecionar os gêneros

adequados à sua atuação em sociedade, sendo 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 texto e outros textos já lidos” (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p. 70).

De modo semelhante, caminhando em direção à delimitação de determinado repertório textual para o ensino do Português, e também de delimitações para o trabalho com a leitura em livros didáticos, produzidos para os 3º e 4º ciclos, o PNLD, desde 1999, estabelece critérios e elabora fichas de avaliação que orientam seleções textuais e metodologias de ensino para a aula de Português, naqueles materiais.

Observando as diferentes edições do Guia de Livros Didáticos, publicadas nos anos de 1999, 2002, 2005, 2008 e 2011, quando tratam sobre a *coletânea de textos* e sobre as *atividades de leitura* nos livros didáticos, constatam-se permanências e mudanças nos critérios de avaliação, as quais estabelecem certas ênfases metodológicas no trabalho com a leitura.

Com relação à *coletânea de textos* selecionada pelos livros didáticos de Português destinados ao Ensino Fundamental II, vê-se que todas as edições do Guia de Livros Didáticos destacam a importância da diversidade de textos, quanto aos gêneros, à modalidade, aos temas, aos dialetos, aos registros e ao contexto cultural. Nelas, todo o trabalho com a língua anuncia ter em vista uma formação linguística para a construção da cidadania. Em todas as edições dos Guias há uma grande valorização dos textos literários e dos autores que são representativos de uma tradição ou de um cânone literário:

A seleção de um texto para o livro didático deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não apenas pela presença de algum conteúdo curricular. Nesse sentido, a presença significativa de textos da tradição literária de Língua Portuguesa – inclusive a mais recente – é imprescindível. (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 1999, p. 31)

#### A. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO

##### III. Coletânea de textos usados para a leitura

d) Os textos literários selecionados são de autores representativos do cânone? (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2011, p. 48)

São ainda recorrentes nos Guias, quanto à seleção da coletânea textual, critérios que têm em vista regular adaptações e recortes dos textos, para conservar a sua fidelidade ao suporte original. Nesse sentido, é requerido que, ao adaptar um texto para o livro didático, se apresentem as indicações bibliográficas completas do texto original.

Outro critério que é reenfatizado a cada publicação dos Guias, quanto ao trabalho com a leitura, especialmente, mas também em relação aos outros eixos de ensino, refere-se ao incentivo pela busca de conhecimento, textos e informações fora dos livros didáticos, não os considerando, portanto, como o único meio de acesso à cultura letrada:

### QUADRO 3 Guias PNLD

Guia PNLD 1999	Guia PNLD 2002	Guia PNLD 2005	Guia PNLD 2008	Guia PNLD 2011
O livro didático deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora de seus próprios limites. (p. 31)	Indicações de uso ou consulta (no livro do aluno) de outros livros e/ou outros suportes de texto. (p. 264)	Presença ou sugestão de atividades com outros livros e outros portadores de texto. (p. 47)	Incentivam professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro? (p. 38)	Incentivam os alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do LD?(p. 49)

Quanto ao que apresentam de especificidade, as edições dos Guias, ainda quanto à coletânea de textos, observa-se que, nas publicações dos anos de 1999 e 2002, há a preocupação em regular a extensão dos textos selecionados como objetos de ensino e aprendizagem, verificando o aparecimento de textos complementares e suplementares; nesses Guias, são comuns critérios de avaliação que consideram a observação da presença de *preconceitos* e *estereótipos*, critérios estes não referenciados no Guia 2005 e tangenciados nos Guias 2008 e 2011 a partir da abordagem da “diversidade de contexto cultural” (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2008, p. 37) ou “diversidade sociocultural brasileira” (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2011, p. 49), quando não mais se fala em *preconceito*, mas em *diferença*.

Os Guias do PNLD 2002 e PNLD 2005 apresentam dois itens de avaliação que não estão presentes nas demais edições, referentes à autoria e à extensão dos textos selecionados para os livros didáticos de Português. O foco que era sobre a **autoria literária**, a fim de verificar sua diversidade e representatividade, é substituído, nos Guias 2008 e 2011, por critérios que enfatizam a diversidade de gêneros. Esse fato sugere que, nas edições posteriores, há a valorização de autores e textos não literários na formação do leitor nos 3º e 4º ciclos – o que demonstra uma ampliação do conceito de



formação de leitores para além do conhecimento e reconhecimentos dos textos da Literatura.

Quanto ao critério da **extensão**, presente nos Guias 2002 e 2005, este é substituído pelo da **autenticidade**; ou seja, passa-se a valorizar textos adaptados ou fragmentos de textos retirados de suportes autênticos. Passa a haver, portanto, uma desvalorização, por parte do PNLD, dos textos da esfera didática de produção, aqueles conhecidos “textos encomendados” – ou mesmo produzidos pela própria autoria didática – ainda que estes, de fato, não tenham sido vetados pelo programa de avaliação.

Nos Guias 2008 e 2011, ao contrário dos demais, passa-se a propor como critério de avaliação dos livros didáticos de Português, quanto à seleção dos textos, categorias que verificam a abrangência da multimodalidade, a representatividade dos textos para a cultura escrita, a possibilidade de promover a formação cultural dos alunos, a adequação dos materiais de leitura à faixa etária e, finalmente, a pertinência das ilustrações para a melhor interpretação dos textos escritos. Amplia-se, como se vê, o repertório textual requerido para a formação do leitor no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Em se tratando da avaliação das *atividades de leitura* propostas pelos livros didáticos, quanto ao que é recorrente nos Guias, percebe-se que são permanentes os critérios que tangenciam o trabalho com: gêneros e tipos, imagens, aspectos da textualidade, contextos de produção e inferências. No discurso de avaliação de todos os Guias, a leitura é percebida como interlocução, como (re)construção de sentidos, como deixa-se evidente:

#### QUADRO 4 Guias PNLD

Guia PNLD 1999	Guia PNLD 2002	Guia PNLD 2005	Guia PNLD 2008	Guia PNLD 2011
Os exercícios de exploração do texto devem colaborar para a <i>reconstrução do sentido do texto pelo aluno</i> , e não se restringir à localização de informações. (p. 32; ênfase no original)	Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução; Colaboração para a (re)construção de sentidos pelo aluno; (p. 46)	Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução; Colaboração para a (re)construção de sentidos pelo aluno no que se refere à exploração das estratégias de leitura diversificadas; Colaboração para a (re)construção de sentidos pelo aluno no que se refere à exploração da textualidade; Colaboração para a	17. Resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor etc.)? 19. Colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura? 22. Exploram aspectos discursivos	10. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a formação geral do leitor? b) Resgatam o contexto de produção (esfera, suporte, função social, contexto histórico)? h) Tratam a leitura como processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor–texto–autor? 12. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da

		(re)construção de sentidos pelo aluno no que se refere à exploração de aspectos discursivos; (p. 266 e 267)	[marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade etc.]? (p. 38)	proficiência do aluno? b) Desenvolvem capacidades de leitura para além da localização de informações? c) Exploram aspectos discursivos [interdiscursividade, intertextualidade, marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]? d) Exploram os recursos linguístico-textuais específicos dos diferentes gêneros para a produção de sentido (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)? (p. 49)
--	--	---	--	---

No que se refere às diferenças quanto à avaliação das atividades de leitura, a cada edição do PNLD, percebe-se que somente nos Guias 1999, 2002 e 2005, existe um critério de avaliação sobre o trabalho empreendido com o vocabulário. No Guia 2002 requer-se o estímulo à auto avaliação da leitura pelo aluno, além da verificação sobre a presença de atividades de leitura oral e silenciosa.

Nos Guias 2008 e 2011 o referido critério está ausente. Também nesses últimos Guias, passa-se a tratar sobre a importância de se propor atividades de leitura, considerando: o uso social da leitura, os objetivos dessa atividade nos livros didáticos, a perspectiva do letramento e a leitura literária.

Nos Guias 1999, 2002 e 2005, observa-se que os critérios de avaliação das atividades de leitura apresentam uma maior ênfase em aspectos da textualidade, enquanto que, nos demais Guias, o foco são aspectos discursivos. Essa mudança revela um deslocamento na formação dos leitores, quando o texto passa a ser encarado a partir dos seus contextos de produção e circulação, segundo os gêneros aos quais pertencem; nesse sentido, texto é discurso.

No Guia de Livros Didáticos 2005 aparece pela primeira vez um critério de avaliação acerca de apreciações estéticas, éticas, afetivas e/ou políticas, solicitadas ao aluno pelas atividades de leitura: “24. Propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?” (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2008, p. 38).

O Guia 2008 é o primeiro onde se propõe um item de avaliação exclusivo para o trabalho com o texto literário, estabelecendo-se os seguintes critérios para a avaliação dos livros didáticos:

A abordagem do texto literário

29. Colabora para a formação do aluno como leitor literário?
30. Respeita as convenções e os modos de ler constitutivos do jogo literário?
31. Situa o texto em relação à obra de que faz parte?
32. Estimula o aluno a conhecer a obra a que o texto selecionado remete ou a outras obras a ele relacionadas?
33. Contempla a singularidade (discursiva, linguística, cultural) do texto selecionado?
34. Leva em conta a organização particular do texto e a sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis?
35. Aproxima adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto, quando necessário? (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2008, p. 38)

É ainda neste mesmo Guia onde se começa a demonstrar a valorização do trabalho com a multissemiose, durante as atividades de leitura propostas, segundo apontam os critérios: “25. Exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?” e “26. Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em texto multissemióticos?” (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2008, p. 38).

O Guia 2011, publicado mais recentemente, traz para a avaliação das atividades de leitura dos livros didáticos o conceito de **modos de ler**, relacionando-o à diversidade de gêneros dos textos selecionados para a aula de leitura. Desse modo, a ficha de avaliação presente no Guia 2011 questiona se as atividades de leitura dos livros didáticos “respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros praticados em diferentes esferas de letramento?” (Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa, 2011, p. 49). Nesse caso, não apenas o texto, enquanto matéria linguística, mas, especialmente, o seu leitor, com sua história de vida e conhecimento de mundo, construirá leituras possíveis, no plural.

A maneira como o PNLD conduz o seu processo de avaliação, ao longo dos anos, sugere que, no que diz respeito à leitura, o ensino para ela proposto veio caminhando de uma perspectiva mais centrada no texto, como um artefato linguístico (mais ainda não discursivo), um produto, para uma perspectiva discursiva, quando o

texto não é apenas matéria linguística, mas, principalmente, resultado de um processo, produzido considerando um determinado contexto histórico, um determinado objetivo, por um determinado sujeito social. Sendo assim, a leitura, como objeto de ensino e aprendizagem, segundo o PNLD, tem construído objetivos que tangenciam a formação cidadã dos indivíduos, a partir da discussão da diversidade sociocultural brasileira, sobre o papel da formação do leitor literário e quais as implicações de uma formação pautada nos modos de ler em contextos multissemióticos.

Desta forma, o PNLD contribui para a ampliação da ideia de que o papel da aula de Português é oferecer uma formação voltada a habilidades linguísticas diversas, para garantir os letramentos dos alunos (ROJO, 2009). No espaço da aula de Português, portanto, vem se propondo novos repertórios de textos para a formação no ensino fundamental II. Discutir como acontece o movimento de seleção de textos em livros didáticos, publicados em diferentes décadas, quais suas concepções de ensino da leitura, quais os modos de ler que pretendem valorizar e quais as consequências para a formação de leitores são os pontos abordados nesta pesquisa, nos capítulos seguintes.

## CAPÍTULO 3

### ***A biblioteca de recortes dos livros didáticos de Português: as escolhas textuais e a formação em leitura***

#### **Café com pão de queijo**

Na mesa, café, pão de queijo e as novidades do dia. Volto a agradecer-lá pela ajuda para conseguir uma das edições de livros didáticos que analiso em minha pesquisa de Doutorado. Não sabia eu que agradeceria à moça, novamente, minutos depois, em silêncio, por outro motivo.

Ela é professora do ensino fundamental II e tinha uns “livros velhos” em casa; livros que adorou passar para frente:

- Então serviu para você aqueles livros?

- Nossa! Demais! Eu ainda consegui outras edições daquela mesma coleção e agora estou analisando todas juntas. Comparando...

- Sei, sei. Mas aí você quer ver se elas são boas, se melhoraram...?

- Mais ou menos. Eu estudo como o modo que se ensina a leitura vai se modificando. Aí quero ver também que imagem de leitor e de texto os livros têm.

- E o que você acha? Eles estão melhores, pioraram?

- Ainda não sei muito... - me esquivei da resposta, para voltar a ela:

- E você, você trabalhou muito com esses livros do Faraco & Moura, você gosta deles?

- Do livro em si eu não gosto. Mas eu os usava para retirar os textos, porque eles eram ótimos!

- É mesmo? – perguntei, deixando espaço vazio para que sua fala continuasse...

- É, os textos são ótimos! Sempre uso textos desse livro didático para as minhas aulas. O livro mesmo eu não gosto, acho as atividades ruins e tem pouca gramática, mas os textos... sempre são bons autores e temas interessantes.

Uma fala espontânea, regada a café e pão de queijo, de uma professora que tem mais de 10 anos de docência e que faz **seu** uso dos livros didáticos de Português de Faraco & Moura.

(Mariana Q. Tabosa, Belo Horizonte, 21/08/10)

Neste capítulo, são apresentados os repertórios textuais presentes nas cinco edições de livros didáticos selecionadas para a realização desta pesquisa. O intuito é mapear as escolhas feitas, segundo as esferas de produção dos textos, para observar movimentos de reconfiguração e distribuição do material textual, ao longo do tempo, nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos.

Em seguida, após conhecer os textos que fazem parte da aula de leitura dos livros didáticos, passa-se a analisar as concepções de ensino da leitura e de leitor a partir dos seus M.P. A intenção é identificar os discursos envolvidos na definição da leitura e da sua função formativa, reconstruindo, então, o projeto didático das edições analisadas.

O trabalho realizado demonstra que a leitura nos livros didáticos de Português em questão é conduzida pelo discurso da necessidade de se construir um **repertório textual**, considerando um determinado acervo de textos. Esse discurso

caminha na direção de pensar que a formação dos leitores está pautada na busca por construir uma biblioteca de textos, ainda que, muitas vezes, nos livros didáticos analisados, essa biblioteca se construa a partir de fragmentos textuais, recortes ou adaptações dos textos autênticos.

A *biblioteca de recortes* tem suas configurações traçadas, por um lado, conforme vão se apresentando as imagens sociais sobre a leitura e o leitor em formação e, por outro, pelo modo como vão se desenvolvendo determinados campos disciplinares, de pesquisa e curriculares. Textos literários têm uma marcante presença na biblioteca de recortes dos livros didáticos, ainda que se verifique que, com o passar do tempo, cada vez mais, adentram, nos livros didáticos de Português, textos advindos de esferas de produção de ampla circulação social, como as esferas jornalística, cotidiana e das artes plásticas e visuais.

Este capítulo inicia-se abordando o modo de organização da biblioteca de recortes das edições didáticas, considerando as esferas de produção dos textos literários e dos não literários, bem como os seus gêneros correspondentes. Em seguida, discutem-se as concepções de ensino da leitura e de formação de leitores, presentes no M.P dos livros didáticos.

### **As escolhas em jogo: como se organiza a “biblioteca de recortes” para a formação dos leitores**

Para boa parte da população brasileira com acesso à escola, é a partir das coletâneas de textos dos LDP que os eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação poderão ter lugar. (ROJO, 2010, p. 440)

Ainda que a epígrafe acima referende o tempo presente, quando a formação linguística proposta pela escola visa à participação em diferentes eventos de letramento, ela também é capaz de explicar o estatuto de importância dos materiais de leitura, presentes nos livros didáticos de Português, para a formação escolar dos indivíduos, dada a capacidade de abrangência desses materiais. O fato de esses livros, desde fins da década de 1950, apresentarem-se configurados tal como os conhecemos hoje, reunindo coletânea de textos e exercícios de escrita, leitura e gramática (alguns poucos também de oralidade), possibilita aos professores que tenham disponível um planejamento das

aulas e, aos alunos, que tenham, em uma encadernação única, a matéria de estudos de cada ano escolar.

É fato que um grande número de pesquisas nas áreas da Educação e da Linguagem vem apontando o quanto esse formato de livro escolar pode ser prejudicial para a formação linguística dos estudantes, já que o livro didático sempre prescinde de mediações e adaptações de suas propostas de ensino, não sendo ele uma receita pronta a usar. É realidade que, cada vez mais, especialmente com o aperfeiçoamento e com a ampliação das políticas públicas em torno desses materiais, na década de 1990, os livros didáticos confirmam sua presença nas escolas brasileiras; e, mesmo que deles sejam feitos diversos usos, apresentam-se, atualmente, como um material onipresente na vida escolar dos indivíduos.

De fato, costumeiramente não se lê um livro didático como se lê um livro de literatura ou como se lê uma reportagem, por exemplo. O livro didático tem mesmo uma função e um modo (ou modos) de funcionar que é típico da realidade escolar: é um livro que “serve para”. A epígrafe que abre a seção, nesse sentido, traz para foco a pretensão formativa dos livros didáticos. Às vezes, eles ensinam um conteúdo, outras vezes informam, podem também, em outros momentos, ordenar a realização de tarefas. Independentemente do enfoque, ter em mãos um livro didático é ter em mãos “modos de fazer” com dado conteúdo de ensino.

Na aula de Português das edições de livros didáticos analisadas nesta pesquisa, esses modos de fazer são construídos a partir de uma seleção de textos e, principalmente, de fragmentos de textos, que são utilizados como material de ensino. Esses textos e fragmentos textuais distribuem-se nos livros didáticos, em cada uma das cinco edições, em diferentes seções de estudo, cada uma com diferentes ênfases de ensino e aprendizagem.

O trabalho realizado neste capítulo é o resultado do levantamento e catalogação dos textos e fragmentos textuais, segundo as suas esferas de produção, bem como os gêneros correspondentes, e considerando a distribuição apresentada nas diferentes seções dos livros didáticos. Com isso, observou-se a biblioteca fornecida para a formação do leitor no segundo segmento do ensino fundamental, propondo interpretá-la a partir do questionamento: por que são tais esferas e gêneros os privilegiados para a formação dos leitores e não outros?

Conforme já esclarecido anteriormente, a opção pela classificação dos textos a partir das *esferas de produção*, não enfatizando as esferas de circulação, deu-se tendo em vista que os textos dos livros didáticos apresentam o estatuto de objetos de ensino, pois não se encontram em seus meios de circulação e suportes originais estando, portanto, fora de seus contextos reais de uso; por isso a esfera de circulação é a *escolar*.

A respeito dos textos que compõem a biblioteca de recortes das edições de livros didáticos, de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos, observa-se que há a delimitação de “um conjunto de possibilidades de leituras” (ROJO, 2010, p. 441), que podemos denominar aqui de *acervo*. São seis as esferas de produção predominantes nas edições analisadas: literária, publicitária, jornalística, didática, cotidiana e artes plásticas e visuais. A cada uma das esferas de produção, vinculam-se determinados gêneros. Nem todas as esferas de produção e gêneros estão presentes nas cinco edições de livros didáticos analisadas, como se verá mais à frente.

A seguir, apresenta-se um quadro descritivo das esferas de produção e dos seus gêneros correspondentes, juntamente com o somatório geral em relação ao *corpus* da pesquisa:

**Quadro 5**  
Esferas de produção e gêneros nas edições 5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos

Esferas de Produção	Nº total de Textos	Gêneros Correspondentes
Jornalística	526	Nota, lide, reportagem, primeira página, artigo, notícia, classificados, tirinha, cartum, história em quadrinhos.
Literária	513	Crônica, conto, poesia, fragmento de romance, fábula, lenda, mito, cordel, quadrinha popular, dito popular, adivinha, epígrafe, letra de música.
Cotidiana	417	Receitas culinárias, textos de divulgação científica, infográficos, piadas, verbetes, cartas, telegramas, manifestos, panfletos, jogos, bilhetes, ofício e textos de documentos oficiais, como estatutos, certidões, leis e decretos.
Artes Plásticas e Visuais	360	Textos visuais, como desenhos, fotogramas, gravuras, ilustrações, fotografias, reproduções de obras de arte (como pinturas e esculturas), cartazes de filme, capas de revistas, livros, CD e DVD.
Didática	250	Textos produzidos ou encomendados pelos autores da coleção didática e que não apresentam outro meio de circulação que não o próprio livro didático. Não dizem respeito àqueles textos responsáveis por mediar as atividades didáticas.
Publicitária	48	Propagandas ou informativos publicitários, de caráter oficial.
<b>Total de Textos nas Edições</b>	<b>2114</b>	

Antes da discussão da predominância apresentada por cada esfera de produção, são necessários alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, foram considerados como textos literários aqueles textos que assim eram denominados ou referidos pelos livros didáticos, seja através das introduções das unidades, seja a partir



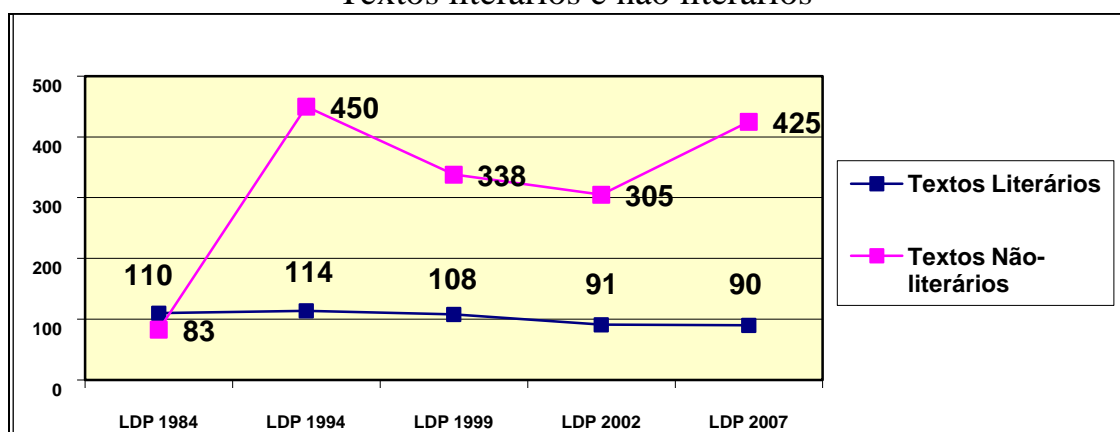
dos títulos dados às seções de estudo - a crônica, por exemplo, gênero que muitos propõem classificar como jornalístico, no livro didático é compreendida como literário.

Em segundo lugar, a esfera que foi denominada de *Didática* refere-se apenas a textos produzidos para o uso escolar, circulando, também, somente na escola e em materiais escolares, como os livros didáticos.

Como último esclarecimento, relevante para compreender o modo como foram nomeadas pelos livros didáticos as esferas de produção, tem-se que a esfera *Cotidiana* é aquela que comporta gêneros que tanto se referem a um uso formal da língua, como no caso dos textos jurídicos, quanto a gêneros de linguagem mais informal, como no caso do bilhete. O que caracteriza esses gêneros é o fato de que normalmente são utilizados em situações cotidianas que requerem a resolução de problemas de caráter imediato (textos jurídicos e outros documentos), a informação (bilhetes e notas), ou mesmo que proporcionam o entretenimento (como no caso das piadas)<sup>44</sup>.

Das esferas de produção, observa-se o destaque de três delas, a jornalística, a literária e a cotidiana, segundo a ordem crescente do número de textos. A verificada predominância dos textos não literários tem, todavia, uma configuração diferente quando em comparação com os literários, se observamos a distribuição dos textos em cada edição didática:

**GRÁFICO 4**  
Textos literários e não literários



<sup>44</sup> Sabe-se que qualquer esforço em favor de uma classificação dos textos que circulam socialmente pode sempre apresentar pontos de revisão; este trabalho de pesquisa está aberto para a revisão de qualquer das classificações propostas, de acordo com o desenvolvimento das discussões propostas sobre esferas e gêneros.

É somente a partir da edição publicada no ano de 1994, ou seja, dez anos depois da primeira edição analisada nesta tese, que os textos não literários superam, em número, os literários. A edição publicada no ano de 1984, denominada *Comunicação em Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries), é a que apresenta menor diferença na quantidade de textos literários em relação aos textos não literários. Após a edição de 1994, vê-se que os textos não literários vão aumentando a sua quantidade, enquanto que os textos literários apresentam uma certa estabilidade.

Na edição didática publicada no ano de 1984 são ainda poucos os textos não literários, os quais pertencem, em sua maioria, às esferas de produção cotidiana, didática e publicitária, sendo eles predominantes nas últimas séries do Ensino Fundamental II desta edição. São mesmo os textos literários que se mostram mais presentes no acervo da biblioteca de recortes da edição de 1984.

É possível que isso se justifique porque na compreensão da língua como instrumento de comunicação tem importância a formação linguística voltada à expressão ou à codificação, *correta*, da língua, a fim de fazer-se compreender pelo receptor da mensagem proferida; e, nesse caso, os textos literários podem ter sido os considerados como modelos de expressão, da comunicação eficiente.

Ao tê-los em grande número em sua biblioteca, a edição de 1984 aponta para a manutenção dos textos literários na formação escolar dos leitores, dada a valorização social que sempre foi, e ainda é, construída para essa esfera de produção. O próprio Quadro 5 confirma essa relevância, quando os textos literários representam cerca de um quarto do total de textos selecionados pelas edições didáticas analisadas. Mesmo quando o seu número é diminuído, a partir da edição de 1994, os textos literários têm ainda forte presença na biblioteca de recortes dos livros didáticos analisados, conforme também aponta o Gráfico 4.

A valorização dos textos literários é confirmada não só pela sua proporção em relação aos não literários, mas ainda pelo fato de que boa parte dos textos principais dos volumes de livros didáticos, de todas as edições, pertence à esfera literária. Esse lugar ocupado pela literatura, nos livros didáticos, é um lugar de destaque, já que muitas das atividades, sejam elas de leitura, oralidade, escrita ou gramática, desenvolvem-se a partir dos textos principais das unidades didáticas.

Nas edições de 1984 e 1994, ainda quanto à esfera de produção literária, os gêneros predominantes são a crônica, os fragmentos de romance e a poesia. Nesses gêneros, destacam-se autores literários, brasileiros e portugueses, como Carlos Eduardo Novaes, Graciliano Ramos, Orígenes Lessa, Homero Homem, Henriqueta Lisboa, Carlos Drummond de Andrade, José J. Veiga, Luís Fernando Veríssimo, Lindolfo Gomes, Vinícius de Moraes, Stanislaw Ponte Preta, Fernando Sabino, Érico Veríssimo, Machado de Assis, Leon Eliachar, Dias Gomes, Fernando Sabino, Aníbal Machado, José Lins do Rego, Ferreira Gullar, Lygia Fagundes Telles e Clarice Lispector, para citar os mais (re)conhecidos socialmente.

A partir da edição publicada no ano de 1999, e até a edição de 2007, alguns dos autores citados acima, representativos de determinados cânones literários, permanecem, como Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade, por exemplo; mas, juntam-se àqueles, autores representativos da literatura infanto-juvenil atual, como Ricardo Azevedo, Carlos Eduardo Novaes, J. K. Rowling, Daniel Munduruku, Marina Colasanti, Heloisa Prieto, Leon Eliachar, Jostein Gaarder, Fernando Paixão, Roseana Murray, Ilka B. Laurito, entre outros autores, brasileiros e estrangeiros - agora não mais portugueses.

Quanto aos textos não literários, o Gráfico 4 aponta que, a partir da edição publicada no ano de 1994, a quantidade de textos não literários é quase quatro vezes maior do que a de textos literários. Essa variação ocorre em um período da história posterior à virada pragmática, demarcada socialmente pela publicação da lei 5692/71, conforme se discutiu no Capítulo 2, que propõe, entre outras coisas, a redefinição dos objetivos de ensino da língua portuguesa. É no referido contexto que se determina, como renovação das práticas de ensino, considerar textos de uso social, e não mais a gramática, como principal objeto de ensino<sup>45</sup>.

No período da virada pragmática, a formação escolar visava à habilitação para o trabalho, como decorrência de políticas educacionais impulsionadas pelo governo militar. Daí porque, a partir daquele momento começa a ser valorizada a concepção de língua como instrumento de comunicação e não como belas letras, ou seja, como sinônimo de literatura ou da arte de expressar-se.

---

<sup>45</sup> A verdade é que, como se sabe, a gramática permanece, até a atualidade, como um dos conteúdos de maior predominância, na aula de Português – o que talvez fosse uma boa razão para pesquisar o modo como se dá essa permanência.

O reflexo da referida política influenciou a inserção de textos não literários de ampla divulgação social, desde a década de 1980, nos livros didáticos analisados. Na coleção publicada no ano de 1984, as esferas privilegiadas foram as jornalística e cotidiana, representadas pelos gêneros: história em quadrinhos e artigo; carta, telegrama, ofício e bilhete, respectivamente. Nesse caso, os textos compunham o acervo dos livros didáticos para servirem como modelos para a expressão escrita, ou seja, modelos para a comunicação, especialmente os da esfera cotidiana. Textos da esfera de produção das Artes Plásticas e Visuais também compõem o acervo da edição de 1984, entretanto é ainda pouca a diversidade de imagens, sendo muito recorrentes as ilustrações, produzidas pela autoria didática, e pequeno o número de reproduções de imagens de ampla circulação social, como fotografias, por exemplo. Nas demais edições analisadas, essa esfera de produção apresenta uma ampliação da sua diversidade de gêneros.

A partir da edição didática publicada no ano de 1994, ampliam-se as esferas de produção dos textos não literários e diversificam-se os gêneros correspondentes. Inicia-se, nessa edição, uma incorporação significativa da esfera de produção das artes plásticas e visuais, quando o livro didático apresenta-se colorido, recheado de ilustrações e de reproduções de imagens socialmente valorizadas, como obras de arte, fotografias, capas de livros, cartazes de filmes, etc. É nesse contexto que a edição de 1994 abandona a antiga denominação, *Comunicação em Língua Portuguesa*, passando a chamar-se *Linguagem Nova*, como o retrato de um imperativo pela inovação ou renovação na aula de Português. Não é fato, entretanto, que tenha havido propriamente uma renovação do ensino da língua nessa edição, mas é visível a tentativa da autoria didática em marcar esse esforço trazendo para a edição um grande número de textos não literários, verbais escritos e visuais.

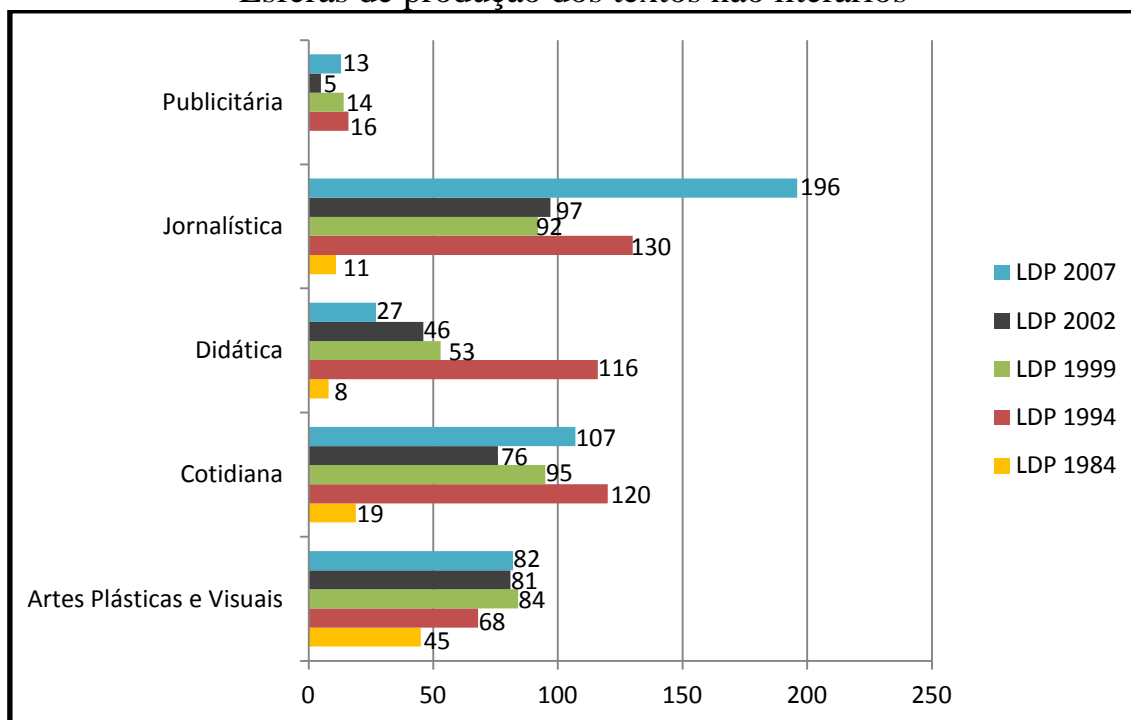
Nas edições publicadas nos anos de 1999, 2002 e 2007, há uma diminuição na diferença entre a proporção de textos literários e não literários, porém é fato que ainda os não literários destacam-se em quantidade, especialmente na edição publicada no ano de 2007, quando a proporção é de cinco textos não literários para cada texto literário.

Nas edições de 1994 a 2007 há um significativo aumento na variedade de gêneros dos textos não literários, especialmente das esferas de produção jornalística - quando há a incorporação de um suplemento para o seu estudo -, cotidiana e das artes

plásticas e visuais. Nesse contexto, passam a compor o acervo da biblioteca de recortes dos livros didáticos das quatro edições imagens diversas (conforme já comentado), tirinhas, cartuns, notícias, reportagens (fragmentos), classificados, infográficos, piadas, textos de documentos oficiais, textos de divulgação científica, jogos, panfletos, entre outros.

O gráfico 5, a seguir, apresenta a distribuição, por edições, dos textos **não literários** presentes nos livros didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries/6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos, retratando o modo de distribuição do acervo de textos na biblioteca de recortes de cada edição didática:

**GRÁFICO 5**  
Esferas de produção dos textos não literários



O Gráfico 5 apresenta a distribuição dos textos não literários nos volumes de livros didáticos, publicados entre 1984 e 2007, segundo suas esferas de produção. Nele, é possível observar que confirmam seu destaque as esferas de produção jornalística ( $n = 526$ ), cotidiana ( $n = 417$ ) e das artes plásticas e visuais ( $n = 360$ ). A valorização dessas esferas de produção para a formação do leitor, no segundo segmento do ensino fundamental, representa a valorização de textos que costumeiramente estão envolvidos nas relações sociais letradas.

A seleção dos textos nas diferentes edições didáticas aponta para um alargamento do repertório de formação em leitura, que agrega à formação do leitor literário a formação de um leitor integrado nos usos sociais dos textos não literários. Essa mudança no âmbito da seleção textual dos livros didáticos tem como consequência uma mudança também nos objetivos do ensino da leitura na aula de Português, quando se amplia o papel desta disciplina para além de uma preocupação com o padrão da língua, geralmente pautado nos textos da literatura.

O novo repertório dos textos não literários, que vai se conformando ao longo das décadas, passa a ter como responsabilidade apresentar aos alunos os textos com temáticas de prestígio social, especialmente, assim como também textos de

temática com pouca valorização social, os quais representam um espaço discursivo criado para discutir as diferenças.

No espaço ocupado pelos textos da esfera de produção das artes plásticas e visuais, havendo a inserção de uma variedade de textos visuais, conforme descrito no Quadro 5, a imagem ganha um *status* diferenciado, porque se passa a considerá-la como um texto de estudo e de formação. Não são todas as imagens sobre as quais se propõem atividades de leitura, porém para elas vem sendo construído, a partir da edição de 1994, um espaço na aula de leitura. As imagens, então, tornam-se objetos de ensino e aprendizagem. Ainda neste capítulo, e também no Capítulo 4, este ponto será retomado.

Com relação aos textos da esfera cotidiana, a configuração da sua importância para a formação do leitor está marcada desde a edição de 1984 até a de 2007. A diferença que se vê marcada no acervo dessa esfera, com o passar do tempo, refere-se ao acréscimo de gêneros de divulgação científica a partir da edição de 1994 e o desaparecimento do estudo dos gêneros ofício, bilhete e telegrama (este último, por ter caído em desuso). Boa parte dos textos da esfera cotidiana encontra-se “fora” da aula de leitura planejada pelos livros didáticos - exceto no caso da edição de 1984 -, funcionando como texto suplementar, que pode aparecer ao longo da unidade e/ou ao final dela. Não há, portanto, proposições de atividades de leitura desses textos; o que há é a indicação de um trabalho de leitura para a fruição.

Quanto à esfera jornalística, que apresenta o maior número de textos, quando somadas as cinco edições, ela está prioritariamente presente, a partir da edição de 1994, quando é criada a seção, ao final do livro didático, intitulada ***Suplemento: Atividades com Jornal***, que anuncia pretender subsidiar o aluno a “aprender a pensar e a entender o que se passa à sua volta” (Ed.1994, 5ª série, p. 217). Essa seção se mantém presente em todas as demais edições didáticas analisadas, sendo acrescido a ela o estudo dos gêneros jornalísticos que circulam em outros meios, como o rádio, a televisão e a internet. Ao defender a criação de um suplemento, ao final do L.A., para o estudo dessa esfera, a autoria didática justifica sua importância, afirmando o desejo de que o aluno “entre em contato com jornais diferentes, aprenda a localizar rapidamente as seções que lhe interessam, leia os artigos, critique-os” (Ed.1994, p. 217). Considerar a inclusão do modo de manuseio e leitura dos jornais, materiais textuais de ampla circulação social, na formação dos leitores no ensino fundamental II, não só confirma a ampliação do

repertório de formação pretendido, como demonstra a preocupação em trazer para a leitura que se faz na escola a leitura que, acredita-se, faz-se (ou pode-se querer fazer) fora dela.

Acerca da esfera publicitária, ausente na edição de 1984, o Gráfico 5 aponta para um comportamento de instabilidade, hora diminuindo sua presença nas edições, ora aumentando: de 16 em 1994, passamos a 14 em 1999, 5 em 2002 e 13 em 2007. Essa variação representa a questão delicada de ter um texto publicitário no acervo, pois, ainda que seja interessante o trabalho com esfera de tamanho impacto social, dada a influência das propagandas na vida moderna, sempre perpassa essa escolha a divulgação de um produto em um material de tamanha abrangência de pessoas, como é o caso do livro didático. Talvez para evitar o veto do PNLD, que passa a regular a quantidade desses textos nos livros didáticos, nas edições de 1999 em diante, deixa-se de trabalhar textos com publicidade de produtos para trabalhar com a propaganda de ideias, quando passam a ter destaque textos que divulgam projetos sociais ou campanhas governamentais, em diferentes áreas.

A esfera didática, conforme demonstra o Gráfico 5, vai diminuindo sua predominância a partir da edição de 1994, que, como se vê, é onde está a maior concentração de textos dessa esfera de produção (n = 116). O grande número de textos da esfera de produção didática na edição de 1994 representa a ausência de regulações em torno da produção didática, pois no momento de sua publicação ainda não haviam sido lançados os PCN, nem o PNLD havia ainda se estabelecido tal como hoje, com exigências em torno da utilização de textos autênticos no acervo dos livros didáticos, ou seja, aqueles que preservam as características do seu suporte original ao serem transpostos para os livros didáticos de Português. A partir da edição de 1999, há uma redução significativa dos textos dessa esfera, de 116 para 53 textos, para menos da metade do total anterior, exatamente quando as regulações citadas já se faziam presentes.

A edição de 1984, onde se registra o menor número de textos da esfera didática (n = 8), apresenta um número bem menor de seções e textos, em comparação com as edições subsequentes, não pela regulação de sua produção, mas porque o espaço textual da biblioteca de recortes é preponderantemente ocupado pelos textos literários. Nessa edição ainda não era comum, como passa a ser a partir da edição de 1994, que os



textos, de diferentes esferas, fossem distribuídos em variadas seções das unidades do livro didático; geralmente, os textos estavam concentrados no início, texto principal, e no final, texto complementar, de cada unidade. No livro didático, os textos principais são aqueles que ocupam um lugar de privilégio, sendo a partir deles que se desenvolve e organiza toda a unidade didática. Os textos complementares são aqueles que subsidiam ou completam, preenchem, encorpam o estudo do texto principal, e a partir deles são propostas as atividades gramaticais e de leitura. Por último, os textos suplementares são aqueles que estão no livro didático como um apêndice (estão lá, mas podem não ser usados); eles dependem do interesse do professor em trabalhá-los ou do interesse (individual) do aluno em lê-los.

O aumento no número de textos, a partir da edição de 1994, que “engordam” o acervo dos livros didáticos analisados, é acompanhado pelo surgimento de novas seções de estudo. Fazendo um levantamento sobre a estrutura das diferentes edições de livros didáticos, foi possível descrever o modo de organização das prateleiras das estantes que compõem a biblioteca de recortes:

**Quadro 6**  
Prateleiras das estantes que compõem a biblioteca de recortes

LDP 1984	LDP 1994	LDP 1999	LDP 2002	LDP 2007
<b>Unidade X</b> (texto visual)	<b>Unidade X</b> (texto visual + epígrafe)	<b>Unidade X</b> (texto visual + epígrafe)	<b>Unidade X</b> (texto visual + epígrafe)	<b>Projeto X</b>
<b>Texto</b> (principal)				<b>Unidade X</b> (texto visual + epígrafe)
<b>Expressão Oral</b> I. Vamos conversar sobre o texto II. Agora, vamos treinar entonação III. Discussão sobre o texto	<b>Expressão Oral</b> (texto visual) <b>Expressão Escrita</b> (texto principal) <b>Estudo do Texto</b> I. Compreensão II. Vocabulário III. Interpretação IV. Ortografia e Concordância	<b>Ponto de Partida</b> <b>Texto</b> (principal) <b>Estudo do Texto</b> Vocabulário <b>Ponto de Vista</b> <b>Texto Complementar</b> <b>Gramática</b> <b>Redação</b> (explanção acerca de tipos textuais) Produção de Texto Leitura de Redação <b>Divirta-se</b>	<b>Ponto de Partida</b> <b>Texto 1</b> (principal) <b>Estudo do Texto</b> Vocabulário <b>Texto 2/Texto 3***</b> <b>Ponto de Vista</b> <b>Gramática</b> <b>Redação</b> (explanção acerca de tipos textuais) Produção de Texto Leitura de Redação <b>Divirta-se</b>	<b>Ponto de Partida</b> <b>Texto 1</b> (principal) Estudo do Texto Vocabulário <b>Texto 2/Texto 3***</b> <b>Gramática Textual</b> <b>Ponto de Vista</b> <b>Produção Oral</b> <b>Reflexão sobre a Língua</b> <b>Produção Escrita</b>
<b>Expressão Escrita</b> I. Vamos aumentar nosso vocabulário II. Vamos escrever sobre o texto	<b>Ponto de Vista</b> <b>Só para ler</b>			
<b>Comunicação*</b>	<b>Redação</b> (explanção acerca de tipos textuais) I. Produção de Texto <b>Gramática</b>	<b>Sugestões de Atividades Complementares</b> <b>Atividades com Jornal, Rádio e Televisão</b>	<b>Sugestões de Atividades Complementares</b> <b>Atividades com Jornal, Rádio, Televisão e Internet</b>	<b>Divirta-se</b> <b>Sugestões de Atividades Complementares</b> <b>Atividades com Jornal, Rádio, Televisão e Internet</b>
<b>Gramática</b> I. Um pouco de teoria III. Exercícios				
<b>Texto Complementar</b>	<b>Divirta-se</b>			
<b>Redação</b>	<b>Suplemento: Atividades com Jornal</b>			
<b>Revisão Final**</b>				

\* Seção presente em algumas das unidades; \*\* Seção presente no final do livro; \*\*\* Algumas unidades têm dois textos complementares

Não só mapear as esferas de produção pareceu relevante nesse estudo qualitativo das edições, como também observar a configuração e a nomeação dada a cada seção didática. Isso porque denominações e modos de organização das sequências de trabalho com a língua podem ajudar a apreender concepções acerca do seu ensino.

O trabalho com a leitura é promovido nas seguintes seções: Expressão Oral, Expressão escrita, Estudo do Texto, Ponto de Partida, Ponto de vista, Só para ler, Divirta-se, Texto Complementar, Atividade com Jornal, Rádio, Televisão e Internet. Entretanto, os textos, visuais e verbais, que compõem a biblioteca de recortes das edições distribuem-se em todas as seções didáticas, a partir de 1994, incluindo, em alguns momentos, as seções Gramática, Redação e Produção Escrita.

Nessas prateleiras da biblioteca de recortes, os textos têm construídas para si posições de destaque ou de pouco realce. Como já comentado, os textos literários são os que ocupam, em maior número, a posição de textos principais, estes presentes nas seções Texto (1984), Expressão Escrita (1994), Texto (1999) e Texto 1 (2002 e 2007). Quando não se trata de um texto literário, textos das esferas de produção cotidiana e jornalística ocupam o lugar de textos principais, ainda que essa situação seja menos comum. Os gêneros mais comuns das esferas de produção priorizadas são a crônica, fragmentos de romances infanto-juvenis, textos de divulgação científica (ou informativos), artigos e notícias. Esse lugar de destaque da esfera literária não ocorre apenas nos livros didáticos das séries iniciais, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries/6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, mas também nas finais, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries/8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos.

Os textos complementares trabalhados nas seções Texto Complementar (1984 e 1999), Comunicação (1984), Só para Ler (1994), Divirta-se (1999, 2002 e 2007) e Texto 2/3 (2002 e 2007), em poucas ocasiões pertencem à esfera literária e publicitária, sendo, em grande parte, novamente, textos das esferas cotidiana e jornalística. Os gêneros priorizados são os mesmos selecionados para os textos principais, com exceção do acréscimo dos gêneros história em quadrinhos, charge e tirinha, os utilizados, primordialmente, na seção Divirta-se. Não há nenhuma ocorrência, nas seções citadas, de textos visuais, pois o estudo destes é proposto apenas nas seções Expressão Oral (1994) e Ponto de Partida (1999, 2002 e 2007), ainda que, nas demais, eles possam estar presentes, normalmente com a função de ilustrar.

O modo de organização da biblioteca de recortes aponta que são os textos das esferas literária, jornalística e cotidiana os mais escolhidos, portanto. Os textos da esfera didática são mais recorrentes na seção Gramática, especialmente nas edições de 1984 e 1994. Apenas na edição de 1984 há registros de textos da esfera didática no lugar de texto principal. Nas demais edições, sempre foram privilegiados textos autênticos como textos principais e complementares, ainda que fragmentos ou adaptações sejam bastante comuns.

A adaptação de textos é uma questão a se considerar na construção do acervo da biblioteca de recortes dos livros didáticos, especialmente porque esses materiais são, conforme afirmado na epígrafe que inicia a presente seção, um dos principais meios de acesso aos textos da cultura letrada, para a maioria da população brasileira. Nesse sentido, é preciso questionar em que medida a fragmentação dos textos ou as adaptações realizadas podem deturpar ou conduzir os modos de ler, quando está suprimido o formato original, e que consequências estão implicadas para a formação dos leitores.

Durante as adaptações e fragmentações, trechos de romances infanto-juvenis de fôlego, como livros da saga Harry Potter, são adaptados de tal forma que passam a caber em duas ou quatro páginas dos livros didáticos. A implicação disso pode ser o fato de que o aluno estabelece, no máximo, um contato com o romance de ampla valorização social, como é o de Harry Potter, porém não pode ainda afirmar tê-lo lido. Do mesmo modo, bastante fragmentado, são adaptadas reportagens, que passam a não apresentar mais do que dez linhas e, quando muito, uma página. Dessa forma, as edições analisadas demonstram construir um repertório de gêneros diversos, porém, fragmentários: uma biblioteca que guarda fragmentos textuais para a formação do repertório do leitor em formação.

Nem só de textos socialmente privilegiados está composta a biblioteca de recortes das edições, entretanto. Há, no acervo de textos dos livros didáticos, textos que abordam temáticas referentes à diversidade cultural ou diferença. Nessa prateleira estão os textos que tratam sobre preconceito, povos de diferentes etnias e diversidade regional. Assim como os demais textos, esses estão presentes na biblioteca para compor o quadro da variedade textual, requerido pelo PNLD e tão enfatizado pelos PCN. Também para o trabalho com a temática da diferença são os textos da esfera literária os

escolhidos em maior número, especialmente os dos gêneros romance (fragmento) e poesia. Quando a opção não é o texto literário, as esferas priorizadas são, novamente, a jornalística, a cotidiana e das artes plásticas e visuais, através dos gêneros notícia, relato e pintura (reprodução), respectivamente. É provável que a ausência ou presença em menor número de determinados textos nos livros didáticos de Português represente não um vazio material, mas um afastamento de ideias e discursos que são também pouco valorizados socialmente, ainda que, cada vez mais, questões antes “abafadas” socialmente, como questões raciais ou sobre a homofobia (esta ainda ausente dos livros didáticos), estejam adentrando, cada vez mais a escola e, portanto, também os livros didáticos. No Capítulo 4 serão retomadas as discussões acerca dos textos que abordam a diferença ou a diversidade cultural, no momento em que se discutem os modos de ler.

É possível dizer, então, que, no período entre 1984 e 2007, o leitor que se pretende formar deixa de ser somente o leitor literário, ampliando o acervo de formação para chegar-se a um leitor de “repertório cheio” de fragmentos de textos socialmente valorizados. Esses fragmentos, diversos em gênero, são organizados a partir de temáticas que se tangenciam, formando uma biblioteca de recortes. Essa biblioteca repertoria a partir da *bricolagem*<sup>46</sup>, conforme a entende Compagnon (2007), de leituras e também da imagem de leitores em formação. Nesse processo, textos de determinadas esferas, como a literária, vão confirmando a sua relevância social, enquanto que, para outros, novas relevâncias vão sendo construídas. De um ideário de leitura e *leitor literário* vai seguindo-se a um ideário de leitura e de *leitor cidadão*, ou seja, capaz de participar ativamente de situações sociais de prestígio.

O estudo das escolhas textuais das edições aponta também que à ordem do discurso e dos livros associam-se poderes, escolhas e dizeres sobre a formação leitora, que são responsáveis por criar e recriar costumes e tradições em leitura, que, conforme a história do livro e da leitura vem mostrando, são muitas vezes variáveis no tempo. Se no século XIX um bom leitor era aquele que conhecia os clássicos da literatura Portuguesa e Francesa, na segunda metade do século XX, com a “abertura” da escola para as classes populares, o leitor ideal é aquele que, além da literatura, consegue transitar por uma imensa diversidade textual que circula socialmente.

---

<sup>46</sup> “Bricoleur, o autor trabalha com o que encontra, monta com alfinetes, ajusta; é uma costureirinha.” (COMPAGNON, 2007, p. 39)

Além disso, as escolhas textuais realizadas, com seu modo de organização e sua distribuição pelas prateleiras da estante da *biblioteca de recortes*, a cada edição, sugerem uma formação em leitura para a *construção* ou a *ampliação* de um **repertório** de textos, necessário para a construção de uma “comunidade de leitores” (DIONÍSIO, 2000). Esses textos conhecidos, segundo sugerem os discursos declarados no M.P das edições analisadas, seriam guardados na memória, que funcionaria também como a estante de uma biblioteca, que organiza os textos de acordo com as suas funções de uso.

A análise dos livros didáticos de Português selecionados demonstrou, portanto, que a relação entre a ampliação de um repertório e a formação leitora está vinculada sobremaneira à atividade de listar, de selecionar textos – ou alguns fragmentos deles. Nessa seleção, os textos (ou os seus fragmentos) são dispostos nos livros didáticos em uma ordem que os hierarquiza como *principais*, *complementares* ou *suplementares*. Essa hierarquização determina que textos de certas esferas de produção e gêneros ocupem com mais regularidade o lugar de *textos principais* do que outros, que vão ocupar o lugar de textos *complementares* e *suplementares*, conforme foi observado.

Na seção seguinte serão discutidas as ênfases do trabalho com a leitura nos livros didáticos, segundo o que anuncia o M.P, procurando indicar qual a concepção de leitura predominante em cada edição, nas quatro séries de ensino.

Em seguida, em uma outra seção, finalizando este capítulo, a atenção se voltará aos tipos de questão de leitura recorrentemente utilizados para a formação dos leitores na/no 5ª série/6º ano do ensino fundamental, nessas edições. Essa abordagem visa apontar quais questões têm maior ou menor recorrência em cada edição didática, considerando que determinados tipos de questão apontam para determinados modos de ler.

### **Ênfase da formação em leitura nas edições de livros didáticos**

Nesta seção, serão apresentadas, em comparação, as concepções de leitura anunciadas no M.P das edições didáticas analisadas e as propostas de trabalho com esse eixo de ensino, presentes no L.A.

Observando-se o discurso sobre a leitura no M.P de cada uma das edições didáticas, vê-se que há diferenças entre os objetivos de formação anunciados e os tipos

de questões de leitura predominantes. Nestes discursos, percebe-se um deslocamento de concepções de leitura e do seu ensino, a cada nova edição, quando o sentido vai sendo percebido, com o passar do tempo, como uma construção em contexto, e não como um item de dicionário. Com isso, desloca-se de uma compreensão da leitura como “cópiação” para uma concepção de leitura como “compreensão” (MARCUSCHI, 1996). Nesse sentido, conforme destaca Marcuschi (1996, p. 72), o texto passa a ser visto como uma “produção de sentidos” que se dá sempre em uma atividade de coautoria:

Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver os fatos e os usos da língua, percebemos que não é justificável ficar buscando *todos* os sentidos como se eles estivessem inscritos de modo objetivo dentro do texto. (MARCUSCHI, 1996, p. 72)

Entretanto, vale salientar que, quando o olhar é para as questões de leitura propostas no L.A das edições didáticas, a leitura ora é compreendida como “cópiação”, ora como “compreensão” (MARCUSCHI, 1996). Conforme se apontará na seção final deste capítulo, quando será apresentada a classificação dos tipos de questões de leitura, as questões *objetivas*, aquelas que requerem a identificação de informações explicitamente anunciadas nos textos, são em maior número em todas as edições didáticas. É importante enfatizar que as questões que requerem habilidades de compreensão textual, como as *inferenciais* e *interpretativas*, por exemplo, podem também ser verificadas nas edições didáticas mais antigas. Ou seja, não há como afirmar que a passagem de uma compreensão de leitura como “cópiação” para a leitura como compreensão se dá de modo crescente, nas edições analisadas, como se se tratasse de uma evolução das metodologias de ensino, quando se desloca de um modo menos complexo ao mais complexo.

Estando presentes os dois tipos de leitura em todas as edições analisadas, o ponto chave para caracterizá-las passa a ser, então, o contexto de uso das perguntas, sejam elas de “cópiação” ou de compreensão, porque em muitos momentos, dependendo do modo como se pergunta, os tipos de questão podem apontar para uma maneira ou outra de formação dos leitores. Em muitos momentos, uma pergunta de “cópiação” é necessária, pois ela pode conduzir, por exemplo, a conhecimentos formais e conceitos relevantes para a formação dos leitores, tais como: verso, parágrafo, narrador, causa/consequência (MARCUSCHI, 1996). Do mesmo modo, uma pergunta

de compreensão, se realizada de certa maneira, pode levar o aluno a elaborar respostas próprias, sem copiá-las, todavia sem que elas tenham, de fato, alguma ligação com a interpretação dos sentidos do texto. A essas perguntas de compreensão Marcuschi (1996, p. 69) propõe denominar “exercícios de opiniões aleatórias, subjetivas e até imotivadas”, quando pouco importa o texto, sobrepondo-se ao seu estudo a opinião individual de cada aluno leitor.

Deste modo, ao caracterizar a formação em leitura proposta por cada edição didática, segundo as propostas de ensino presentes no L.A, tomar-se-á em conta a predominância dos tipos de questão e o modo como estas são elaboradas; tanto neste capítulo quanto, mais detidamente, no Capítulo 4.

Iniciando-se pelos discursos sobre a leitura presentes no M.P, pode-se dizer que estes se organizam considerando objetivos didáticos específicos, os quais implicam certos modos de se compreender a leitura e a formação dos leitores. Tendo em vista sintetizar as concepções de ensino da leitura declaradas no M.P das edições, foram dispostos no quadro a seguir os seus objetivos e as suas decorrências, para comentá-los em seguida:

**Quadro 7**  
Concepção de ensino da leitura no Manual do Professor

Edição	Ler para...	Decorrência	Discursos Declarados sobre o Ensino da Leitura
1984	Identificar informações em textos verbais escritos, buscando <i>recuperar</i> o sentido (no singular)	O sentido está no texto verbal escrito <sup>47</sup>	“Essa atividade visa ao aprofundamento da inteligência do texto, dando condições para que o aluno analise e interprete fatos, ideias, relações de causa-efeito, atitudes e reações de personagens, etc. É nela que o aluno vai se ver desafiado a entender o texto mais verticalmente, a escrever sobre ele, enfim, a <b>treinar análise de mensagem</b> . Esse treinamento leva ao enriquecimento do repertório do aluno, pois, ao longo de algum tempo, ele <b>assimilará modelos de composição e recursos de sintaxe e de estilo</b> .” (Ed.1984, MP, Expressão Escrita, p. V; ênfase adicionada)
1994 <sup>48</sup>	Identificar informações em textos verbais escritos ou em textos visuais para <i>recuperar</i> o sentido (no singular)	O sentido está no texto escrito ou visual	“Como nem só textos escritos refletem o mundo e a vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida. E debater é sempre um <b>treino da expressão oral</b> , habilidade importantíssima no mundo de hoje.” (Ed.1994, Apresentação, p. 3; ênfase adicionada)
1999	Opinar sobre o tema abordado no texto	O sentido está no texto e deve ser avaliado pelo leitor	“A seção Ponto de Vista pode ser trabalhada tanto oralmente quanto por escrito. Nela, o aluno <b>extrapola o texto</b> . Ao revelar sua opinião sobre o que leu, compreendeu e interpretou, estará <b>assumindo uma posição diante do tema proposto, confrontando-o com os próprios valores</b> . Essa <b>tomada de posição</b>

<sup>47</sup> Nesta tese, propõe-se a diferenciação dos textos em três categorias, segundo o tipo de linguagem ou modalidade da língua a que pertencem. Procurando demarcar as modalidades oral e escrita da língua, ambas verbais, sempre se fará referência a partir da denominação que as especifica: *texto verbal escrito* e *texto verbal oral*. As imagens, compreendidas como textos pertencentes a outro tipo de linguagem, foram denominadas, neste trabalho, como *textos visuais*.

<sup>48</sup> Como a edição didática publicada em 1994 não apresenta Manual do Professor, foi necessário recorrer ao discurso presente na *Apresentação* da coleção.

			implica analisar atitudes, fatos e argumentos, <b>fazer comparações, dar exemplos, formular hipóteses, relacionar imagem e texto</b> , etc.” (Ed.1999, MP, Ponto de Vista, p. 8; ênfase adicionada)
2002	Conhecer as variedades de uso da língua	O sentido se constrói a partir de objetivos comunicativos	“Esta obra procura fornecer ao aluno um instrumento <b>para compreender, analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea e aos quais não podemos ficar alheios</b> . Por isso, além da língua escrita e falada, trabalha com <b>diversas linguagens</b> que fazem parte do nosso cotidiano.” (Ed.2002, MP, Introdução, p. 3; ênfase adicionada)
2007	Desenvolver diferentes habilidades de leitura	O sentido dos textos varia segundo as condições de produção e circulação	“Esta obra procura fornecer aos alunos meios para compreender, analisar, criticar e relacionar os <b>múltiplos códigos</b> que permeiam a realidade contemporânea e aos quais não podemos ficar alheios. Por isso, além da língua escrita e oral, trabalha com <b>diversas linguagens</b> que fazem parte do nosso cotidiano. Passando da <b>linguagem predominantemente visual</b> à leitura de textos exclusivamente <b>verbais</b> e de <b>gêneros diversos</b> – literários, jornalísticos, científicos, informativos, humorísticos –, pretende-se sugerir <b>um caminho seguro</b> para que os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto.” (Ed.2007, MP, Introdução, p. 3; ênfase adicionada)

No Quadro 7, é possível agrupar as edições segundo a concepção de leitura que as embasa. As edições 1984 e 1994 apresentam a leitura como uma *atividade de localização de informações*, seja em textos verbais escritos, em ambas as edições, seja em textos visuais, apenas na edição de 1994. Nas duas edições, o sentido é compreendido como um item de dicionário, ou seja, cada texto tem um único sentido possível, que deve ser recuperado pelo leitor. Considera-se que a leitura acontece, portanto, quando se encontra **o sentido** (no singular) pretendido pelo autor.

Ainda que as edições 1984 e 1994 tenham, anunciadamente, concepções de língua diferentes, a primeira apresentando a língua como comunicação e a segunda propondo pensar a língua como interação – mesmo que esta não se desenvolva, efetivamente, no L.A –, em ambas a leitura é compreendida como uma atividade para assimilar *modelos de expressão*. Na edição 1984 a leitura serve à análise de “mensagem” tendo como objetivo final assimilar “modelos de compreensão e recursos de sintaxe e de estilo”, ou seja, lê-se para terem-se modelos para a comunicação verbal escrita. Na edição 1994, ampliando-se um pouco mais a abrangência da formação pretendida, a leitura, além de servir como modelo para comunicar-se na modalidade escrita da língua, serve também para treinar o uso da modalidade oral, através não só dos textos verbais escritos, mas também dos textos visuais. Esse treino, por sua vez, visa à integração às demandas sociais do uso da língua, como faz ver o trecho do Quadro 7: “E debater é sempre um treino da expressão oral, habilidade importantíssima no mundo de hoje”. Essa ampliação da formação em leitura viria a aprofundar-se nas edições seguintes, não só no M.P, mas principalmente nas propostas de ensino do L.A.



Quanto à formação dos leitores subjacente às concepções de ensino da leitura anunciadas no M.P das edições didáticas de 1984 e 1994, pode-se dizer que esta visa à constituição de bons receptores e emissores de mensagens corretamente codificadas, mostrando-se bem treinados para a recuperação dos sentidos textuais, sabendo expressá-los de modo adequado. Dessa maneira, o destinatário da mensagem linguística não é considerado como um *leitor cooperativo*<sup>49</sup>, como propõe Eco (2004 [1979]), porque ler significa localizar, de modo proficiente, as informações nas mensagens proferidas. Nesse sentido, o leitor, nessas edições é, essencialmente, um *receptor de mensagens*, em uma acepção passiva do termo.

Nas edições 1999, 2002 e 2007 a concepção da leitura priorizada destaca o seu uso para as práticas sociais, ou seja, apresenta-se como uma concepção de base sociointeracionista. No geral, é possível dizer que nesta concepção é relevante para a leitura considerarem-se as condições de produção, envolvidas na elaboração dos textos. Por isso, o sentido não é visto como único, mas como uma possibilidade (como destaca Marcuschi - 1996), porque ele se constrói em um processo onde estão considerados os objetivos do dizer, para quem se diz o que se diz e como se diz (GERALDI, 2006 [1984]).

Observando-se cada uma das três edições, percebem-se algumas nuances quanto à compreensão do sociointeracionismo. Na edição 1999, a leitura é o momento de confrontar o que se lê com o que se acredita. A essa atividade o M.P denomina de “extrapolação”, ainda que nem sempre opinar sobre um texto seja extrapolar os seus sentidos. O fato é que, já naquela edição, traz-se para destaque o papel do leitor como “coautor” (MARCUSCHI, 1996), oferecendo-se a ele uma postura que tende a ser menos passiva, quando se fala sobre a necessidade de uma “tomada de posição” diante do texto que lê.

Nas edições seguintes, 2002 e 2007, a leitura em uma perspectiva sociointeracionista requer, ainda mais, a participação do leitor no processo de compartilhamento dos sentidos, pois passa a solicitar que analise, compreenda, critique e relacione os “múltiplos códigos” e as “diversas linguagens” que circulam socialmente. Do modo como é proposto, o discurso em favor da diversidade textual na formação em

---

<sup>49</sup> Eco (2004 [1979], p. 35) argumenta em favor da denominação *leitor* em vez de *destinatário*, pois defende que “toda mensagem postula uma competência gramatical da parte do destinatário, mesmo que seja emitida numa língua conhecida somente do eminente”.

leitura ultrapassa os muros da escola, propondo trazer para dentro dela textos de ampla circulação e divulgação. Em decorrência, tira-se do foco a concepção de leitura como localização do sentido que se encontra expresso na superfície e materialidade textuais. Passa a haver, portanto, a possibilidade de considerar-se a presença de “não-ditos” nos textos (ECO, 2004 [1979]; Ducrot, 1988), os quais requerem movimentos interativos e cooperativos de reatualização constante dos sentidos textuais, pelos leitores.

Na edição 2007, há uma especificidade da concepção da leitura que precisa ser comentada, no momento em que se propõe um dado “caminho seguro” para a formação dos leitores e também dos produtores de texto. Sugere-se que o caminho seja delineado por um ensino da leitura dado a partir do nivelamento dos textos, quando se iniciaria pelos textos visuais, passando pelos tipos textuais, até chegar-se aos gêneros: “Passando da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de gêneros diversos (...), pretende-se sugerir um caminho seguro para que os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto”. Da maneira como está proposto, os textos visuais seriam considerados menos complexos do que os verbais (orais ou escritos), por isso estão no início do processo de formação. Os “gêneros diversos” seriam mais complexos, daí serem os pontos de chegada da formação. O nivelamento dos textos fica ainda mais evidente no L.A da edição 2007, quando os textos visuais abrem as unidades didáticas, sendo seguidos pelo estudo de um texto verbal escrito, geralmente literário, encerrando-se a aula de leitura com a seção *Gramática Textual*, que propõe o estudo da estrutura de alguns gêneros, como poesia e notícia, por exemplo.

O objetivo da formação dos leitores subjacente à concepção sociointeracionista, presente nas três edições, é, então, tornar o aluno capaz de transitar por diferentes linguagens que fazem parte do cotidiano de suas relações sociais. A proficiência na leitura é avaliada pela capacidade de uso social dos textos e não apenas pela capacidade de recuperação e reprodução dos seus sentidos.

Nos tópicos que se seguem, serão comentados os objetivos de formação predominantes a cada edição, segundo o que se propõe como trabalho com a leitura no L.A. Os discursos apresentados no M.P são convergentes às metodologias de ensino da leitura?

*Edição 1984: a leitura de textos verbais para a localização de informações*

O discurso sobre a leitura que está presente no M.P da edição 1984 mostra-se bastante explicativo dos objetivos das principais seções de leitura presente no L.A, denominadas *Expressão Oral* (E.O) e *Expressão Escrita* (E.E). São nessas seções que se desenvolvem as atividades que são comumente conhecidas como de compreensão/interpretação textual, quando, após a leitura do texto principal da unidade, solicita-se que se responda a perguntas.

As referidas seções são representativas da concepção de leitura como decodificação ou, como já se referiu anteriormente, como “copiação”. Esta concepção de leitura é decorrente da compreensão da língua como um instrumento para a comunicação, preponderante na edição 1984.

Desta maneira, muitas das propostas de trabalho com a leitura conduzem à assimilação da mensagem textual através da organização das informações linearmente expostas nos textos, compreendendo-o principalmente como uma estrutura, que só pode ser assimilada de modo *progressivo* e, geralmente, *linear*:

Expressão Oral

I. Vamos conversar sobre o texto

1. Quais são os personagens da estória?
2. Em que lugar se passa a estória narrada?
3. Por que o coveiro acabou ficando preso dentro da cova?
4. Antes da chegada do bêbado, quais eram os únicos sons ouvidos no cemitério, além dos gritos do coveiro?
5. Quem ouviu os gritos do coveiro?
6. Por que o bêbado achou natural que o coveiro estivesse sentindo frio?
7. Por que o bêbado se pôs a cobrir o coveiro cuidadosamente?

(...)

Expressão Escrita

(...)

II. Vamos escrever sobre o texto

1. Por que o coveiro cavou mais do que devia?
2. O que provocou a distração do coveiro?
3. “Tentou sair da cova e não conseguiu.” Por quê?
4. O que o narrador quer dizer com “não se ouvia um som humano”?
5. “E, pegando a pá, encheu-se de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente”.
  - a. Quem fez isso?
  - b. Por quê?
6. Que expressão do texto revela o engano do bêbado? (Ed.1984, 5ª série, L.A, p. 55-6)

As questões apresentadas seguem a linearidade dos acontecimentos do texto, conduzindo a leitura para a localização de fatos, ideias, personagens, acontecimentos, etc., quando o aluno precisa copiar as informações de cada parágrafo do texto, seguidamente. Essa abordagem da leitura acontece porque há a crença de que a construção de um repertório de mensagens, ao qual se faz referência na citação do Quadro 7, aconteceria pela decodificação e repetição. Como consequência, as questões de leitura requerem respostas semelhantes nas diferentes seções, *Expressão Oral* e *Expressão Escrita*, conforme se observou na citação acima. Acredita-se que se o leitor não é capaz de chegar ao sentido do texto (no singular), entendido como *mensagem*, então isso pode representar um problema de compreensão textual, característico de ruídos no canal da comunicação. Para evitar problemas na decodificação textual, propõe-se, então, que se estude e reproduza o texto de modo *vertical*, etapa após etapa, parágrafo após parágrafo.

Nesse sentido, é possível dizer que o aprendizado da leitura visa essencialmente à *decodificação*, dada através da localização ou “copiação”, seja da estrutura textual, seja de significados de palavras, seja da ordem de distribuição dos acontecimentos ao longo do texto. São comuns, então, atividades que requerem a recuperação de fatos isolados dos textos lidos e atividades de vocabulário:

### Quadro 8

Ed. 1984

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Localização	Localização	Localização	Localização
8. A autora do poema considera o menino muito teimoso. <b>Localize</b> a estrofe e o verso onde aparece essa afirmativa. (Ed.1984, 5ª série, U.14, E.E, p. 107; ênfase adicionada)	5. <b>Copie</b> dois versos do texto que traduzem a seguinte ideia: o canto dos bichos indica que cada um deles não estava pensando apenas em si. (Ed.1984, 6ª série, U.9, E.E, p. 76; ênfase adicionada)	2. <b>Qual é</b> a população fixa de Hermenegildo? (Ed.1984, 7ª série, U.7, E.E, p. 74; ênfase adicionada)	1. (...) No texto, <b>localize uma aliteração em t</b> , na quarta estrofe. (Ed.1984, 8ª série, U.11, E.E, p. 132; ênfase adicionada)
Vocabulário	Vocabulário	Vocabulário	Vocabulário
1. <b>Coloque em ordem alfabética</b> as seguintes palavras do texto: talismã, “stand”, piaçava, trepidar, tenda. (Ed.1984, 5ª série, U.1, E.E, p. 107; ênfase adicionada)	1. Às vezes, não é necessário consultar o dicionário para descobrir o significado de uma palavra que ocorre num texto. (...) Nesse caso, dizemos que o contexto nos conduz ao significado da palavra. Baseando-se apenas no <b>contexto</b> , escreva o significado das palavras ou	1. <b>Procure no dicionário</b> o significado das seguintes palavras ou expressões: a. estipular; b. a guisa de; (...) (Ed.1984, 7ª série, U.2, E.E, p. 21; ênfase adicionada)	1. <b>Transcreva</b> do dicionário os significados das palavras em destaque nas frases: a. “...conflitos que terminavam em depredação, saque, incêndio...” b. “Billie... não tirava os olhos de mim, em vigília...” (Ed.1984, 8ª série, U.6, E.E, p. 77; ênfase adicionada)

	expressões em destaque: a. Pedras Altas passava por ele <b>acanhada</b> (...) (Ed.1984, 6ª série, U.10, E.E, p. 87; ênfase adicionada)		
--	---	--	--

Boa parte das atividades de leitura presentes na edição, conforme demonstra o Quadro 8, é proposta tendo como enfoque o trabalho com a leitura de “copiação” (MARCUSCHI, 1996), como que para repetir, sem revozear, o texto lido.

Quando se trata do trabalho com o vocabulário presente no texto da unidade em estudo, recorrentemente há a requisição do uso do dicionário, que se percebe como o lugar onde estão guardados os significados. Em algumas poucas atividades de vocabulário demonstra-se o desejo por certo deslocamento da função atribuída ao dicionário, quando as atividades dizem requerer a consideração do contexto onde determinada palavra apareceu no texto em estudo, ainda que, do modo como o trecho foi recortado, dificilmente o aluno não será conduzido ao dicionário, já que as informações não são suficientes para a realização da inferência. Este é o caso da questão apresentada no Quadro 8, item a, como exemplo para o estudo do vocabulário no livro didático da 6ª série.

Não representando a maioria das questões propostas, mas estando presente em algumas poucas atividades de leitura, há no L.A aquelas questões que requerem uma inferência, de pouca complexidade:

4. Transcreva do texto as expressões que o autor emprega para indicar:
  - a. que o bigode foi a mola propulsora da carreia de Jubilato;  
R: trepado no bigode
  - b. que Jubilato foi promovido mesmo sem méritos profissionais.  
R: pulou carniça (Ed. 1984, 8ª série, Unidade 2, seção **Expressão Escrita**: Vamos escrever sobre o texto, p. 19)

Sintetizando, é possível dizer que, se ler é um ato de reconstituição linear daquilo que o texto diz, para assimilar modelos de composição e se é, ainda, e, por isso, uma atividade de recuperação do sentido das palavras ou expressões, pode-se dizer que há, na edição 1984 – e essa concepção de texto não desaparece, completamente, nas edições subsequentes – uma valorização da escrita do autor como modelo de expressão. O texto verbal escrito é considerado como uma estrutura, onde o autor é o emissor da mensagem a ser decifrada pelo *receptor*, o aluno leitor. Essas concepções de leitura, de

leitor e de texto revelam o ideário pedagógico da coleção, o de que se leem textos para localizar e repetir o sentido que lá se encontra, no singular.

### *Edição 1994: os textos visuais também formam os leitores*

O discurso veiculado na ***Apresentação*** da edição 1994 revela a preocupação em demonstrar um afastamento da ênfase no trabalho com a leitura somente a partir dos textos escritos, anteriormente privilegiada na edição 1984. Na concepção de leitura da edição 1994, os textos visuais também são relevantes para a formação dos leitores, porque oportunizam discussões orais. Neste contexto, estão inclusas as “mensagens visuais” (Quadro 7) como objeto de ensino e aprendizagem na aula de leitura da edição didática.

Não é verdade, todavia, que na edição 1984 não havia textos visuais, porém, nela, esses textos apresentam uma função predominantemente ilustrativa. Na referida edição, os textos visuais estão presentes, predominantemente, nas aberturas das unidades. Em alguns poucos casos, há textos visuais na seção dedicada à redação<sup>50</sup>. Quando isso acontece, há uma ampliação da função do texto visual, passando ele a servir de mote para a escrita da redação, porque, para escrever a partir dele, o aluno precisa construir uma leitura. Nas demais edições didáticas analisadas, que sucedem a edição 1984, os textos visuais vão recebendo cada vez mais destaque como objeto de ensino e aprendizagem na aula da leitura. No Capítulo 4 voltar-se-á a este ponto, de modo mais aprofundado.

Ao defender a inserção das mensagens visuais na aula de leitura, a edição 1994, no Quadro 7, propõe o seu trabalho a partir do debate, sendo este compreendido

---

<sup>50</sup> Neste ponto, é necessário retomar a diferenciação feita por Bunzen (2005) entre as nomenclaturas que vêm sendo empregadas, ao longo do tempo, na aula de Português, para as atividades da escrita de textos pelos alunos. O autor propõe a distinção entre *composição*, *redação* e *produção de texto*, destacando que cada nomeação filia-se a uma concepção de língua específica. Para ele, o ensino da *composição* propõe a imitação dos grandes autores, sendo o texto compreendido como *mimesis* e, a língua, como um código. O ensino da *redação*, menos voltado aos modelos de textos, pretende estimular a capacidade criativa e desenvoltura com o uso da língua, vista como objeto de comunicação. O ensino da *produção de textos*, por fim, considera que a construção de um texto se estrutura a partir das intenções do produtor, do jogo de imagens mentais dos interlocutores em relação a si mesmos e ao seu referente e a partir do espaço (contexto) onde esse texto existe. É importante ressaltar que essas nomenclaturas são utilizadas em livros didáticos, muitas vezes, sem considerar que se vinculam a determinadas concepções de língua. Isso implica dizer que nem sempre quando se fala em *redação*, por exemplo, toma-se como referência a concepção de língua como comunicação. Às vezes, usa-se uma nomenclatura, mas a proposta de trabalho com a escrita vincula-se a uma outra concepção de língua como, por exemplo, a de língua como código.

como um caminho para o “treino da expressão oral”. Este objetivo de leitura está referido pela própria denominação da primeira seção das unidades no L.A, intitulada *Expressão Oral*.

Este objetivo, do modo como vem proposto na edição 1994, aparece como algo de novo na aula de leitura dos livros didáticos, porque amplia o acervo da biblioteca de formação dos leitores, incluindo nele a linguagem visual e a introdução do trabalho com a modalidade oral da língua – mesmo que este trabalho ainda possua pouco aprofundamento, na medida em que prevê apenas a atividade de falar sobre o texto que se leu.

A aula de leitura na edição 1994 está constituída por um hibridismo de concepções: de língua, de linguagem, de leitura e de leitor, que revela a complexidade do processo de didatização de saberes de referência para a constituição do Português como disciplina escolar. Para além da *Apresentação* dessa edição, que representa o nível do discurso declarado, esse hibridismo transparece no modo como se desenvolve o próprio trabalho com leitura dos textos visuais, no L.A:

FIGURA 8  
Ed.1994

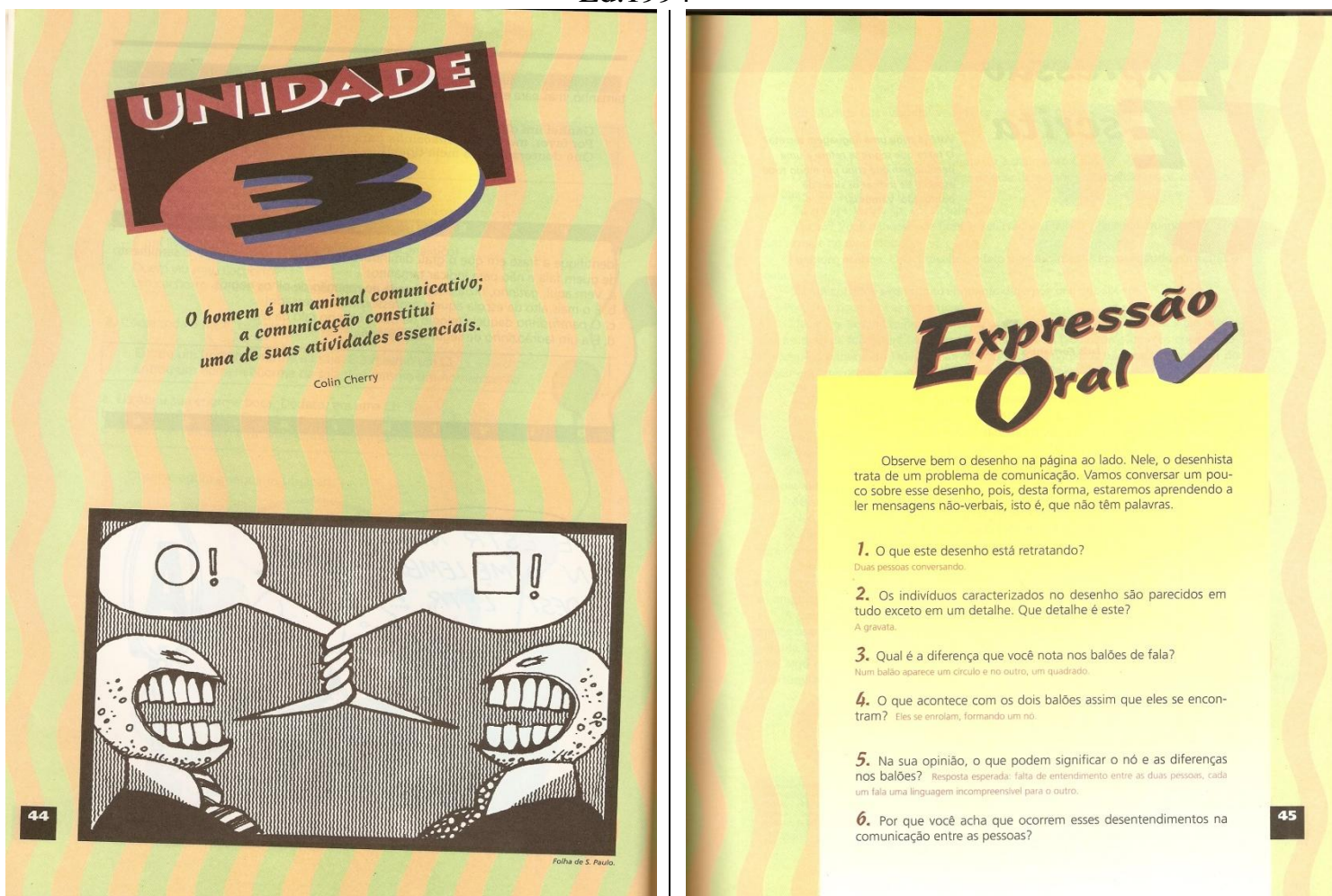


Figura 8 – Abertura de unidade didática no livro didático da 5ª série

A reprodução retrata a abertura da Unidade 3 do volume da 5ª série da edição 1994. Textos visuais reproduzidos de suportes autênticos eram quase inexistentes na edição 1984, entretanto, passam a se fazerem presentes nessa edição.

Nela, é comum que cada unidade inicie com a configuração acima, apresentando uma epígrafe, um texto visual e a seção **Expressão Oral**, que tem sua função reformulada, já que passa a requerer o trabalho com a expressão oral, após a leitura, através da leitura de textos visuais e não mais de textos escritos, como acontecia na edição 1984.

No contexto da edição 1994, a aula de leitura inicia-se com a interpretação oral de uma imagem, que não é ainda o texto principal da unidade, mas que serve para



introduzir a sua temática. À semelhança da edição anterior, as perguntas de leitura presentes nos volumes de 5ª a 8ª séries apresentam pouca complexidade, requerendo dos leitores essencialmente a identificação e recuperação de informações na charge apresentada:

#### Expressão Oral

Observe bem o desenho na página ao lado. Nele, o desenhista trata de um problema de comunicação. Vamos conversar um pouco sobre esse desenho, pois, desta forma, estaremos aprendendo a **ler mensagens não verbais, isto é, que não têm palavras.**

1. O que este desenho está retratando?

R: Duas pessoas conversando.

2. Os indivíduos caracterizados no desenho são parecidos em tudo exceto em um detalhe. Que detalhe é este?

R: A gravata.

3. Qual é a diferença que você nota nos balões de fala?

R: Num balão aparece um círculo e no outro, um quadrado.

4. O que acontece com os balões assim que eles se encontram?

R: Eles se enrolam, formando um nó.

5. Na sua opinião, o que podem significar o nó e as diferenças nos balões?

Resposta esperada: falta de entendimento entre as duas pessoas, cada uma fala uma linguagem incompreensível para o outro.

6. Por que você acha que ocorrem esses desentendimentos na comunicação entre as pessoas? (Ed. 1994, 5ª série, seção *Expressão Oral*, p. 45; ênfase adicionada)

O objetivo da atividade está anunciado antes das perguntas de leitura: aprender a ler “mensagens não verbais”. Construindo uma progressão, quando se parte de perguntas menos complexas para as mais complexas, vai-se direcionando o olhar do aluno para determinadas características da charge apresentada, com vistas a sua descrição oral. Essa descrição, quando construída pelo aluno, nas questões 1, 2, 3, 4 e 5, o fará perceber que a charge retrata um desentendimento, um ruído ocorrido no processo de comunicação.

Após ter identificado o problema no canal da comunicação, retratado pela charge, segundo a leitura proposta pela edição 1994, é então solicitado, na questão 6, que se apresente uma reflexão sobre o porquê da ocorrência de possíveis desentendimentos durante a comunicação verbal entre as pessoas.

A questão 6 tem como característica a reflexão linguística sobre o sentido do texto visual em estudo, conduzindo o aluno leitor a associações entre a descrição da estrutura do texto e seus conhecimentos como usuário da língua. Questões desse tipo fogem à interpretação propriamente dita do texto em questão, correm alheias às suas

especificidades, conduzindo a reflexões sobre temáticas gerais; ou seja, o aluno leitor poderia respondê-las mesmo sem a experiência da leitura do texto visual.

A ênfase da atividade da leitura é ainda, portanto, a estrutura do texto, representada pelas imagens em suas configurações específicas. Esta compreensão de leitura como “copiação” (MARCUSCHI, 1996) é bastante clara nas perguntas de 1 a 4, que requerem apenas a localização de elementos no texto visual.

No decorrer das unidades presentes nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries da edição 1994 vê-se repetir a referida concepção de trabalho com a leitura, quando habilidades de identificação e, às vezes, de reflexão, conduzem a aula proposta, no L.A:

### Quadro 9

Ed. 1994

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<p>Texto “O fogo!”, de Monteiro Lobato</p> <p>Estudo do Texto</p> <p><i>I. Compreensão</i></p> <p>1. No texto:</p> <p>a. <b>quais são</b> as personagens que conversam?</p> <p>b. <b>que personagem</b> assiste à conversa mas não participa dela?</p> <p>c. <b>que personagem</b> do Sítio do Pica-pau Amarelo não está presente mas é citada na conversa? (...)</p> <p><i>II. Vocabulário</i></p> <p>2. No texto lido, a palavra <i>fogo</i> aparece empregada no seu sentido próprio, sentido literal. <b>Identifique</b>, entre as frases seguintes, aquelas em que a palavra <i>fogo</i> aparece em sentido figurado.</p> <p>a. Bebeu muito e ficou de fogo.</p> <p>b. O fogo destruiu a fábrica de seu Agenor.</p> <p>c. Aquele garoto é fogo! Vive fazendo arte!</p> <p><i>III. Interpretação</i></p> <p>1. <b>Quais dos adjetivos</b> abaixo indicam características de Dona Benta?</p> <p>a. paciente; b. impaciente; c. firme; d. insegura; e. indecisa; f. bem-informada (...)</p> <p>4. “Não existe nada,... de tudo quanto o homem faz no mundo de hoje, que não tenha</p>	<p>Texto “A Lua”, de Olavo Romano</p> <p>Estudo do Texto</p> <p><i>I. Compreensão</i></p> <p>1. <b>Como se chama</b> o narrador-personagem do texto? (...)</p> <p>5. <b>Que ideia</b> teve o menino? <b>Quem eram</b> seus cúmplices? (...)</p> <p><i>II. Vocabulário</i></p> <p>1. No texto, ocorrem palavras e expressões populares, típicas do interior de Minas Gerais e de outros Estados também.</p> <p><b>Reescreva as frases</b> que seguem, substituindo o que estiver em destaque por palavras e expressões do texto.</p> <p>a. Nós <i>observávamos atentamente</i> o céu.</p> <p>R: Nós vivíamos de olho no céu.</p> <p>b. Depois do <i>trabalho</i>, meu pai sempre brincava comigo.</p> <p>R: Depois da obrigação, meu pai sempre brincava comigo. (...)</p> <p><i>III. Interpretação</i></p> <p>1. <b>Que fato</b> favorecia muito o comportamento dos meninos de observar atentamente o céu?</p> <p>2. Segundo o narrador, o céu dava <i>cambalhota</i>. Cientificamente, essa afirmação está correta? Como se explica esse fato do ponto de vista científico?</p> <p><i>Ponto de Vista</i></p>	<p>Texto “Valeu, Moçada!”, Folhateen (adaptado)</p> <p>Estudo do Texto</p> <p><i>I. Compreensão</i></p> <p>1. Os jovens deixaram de ser passivos e tomaram a dianteira dos acontecimentos. <b>Transcreva</b> do texto o período que justifica essa afirmativa. (...)</p> <p><i>II. Vocabulário</i></p> <p>1. No texto, há várias expressões da linguagem coloquial, isto é, da linguagem informal de todo dia.</p> <p><b>Reescreva</b> as frases que seguem, substituindo as expressões em destaque por outras um pouco mais formais. Veja um exemplo:</p> <p><i>Ninguém deu muita bola...</i></p> <p><i>Ninguém deu muita importância...</i></p> <p>a. “<i>Deram um baile em quem tinha o péssimo hábito de falar que vida de adolescente era ficar bestando em shopping center.</i>”</p> <p>b. “<i>A gente pode tudo.</i>” (...)</p> <p><i>III. Interpretação</i></p> <p>2. Por que o jornalista afirma que o movimento <i>teen</i> foi parecido com um furacão? (...)</p> <p><i>Ponto de Vista</i></p> <p>2. <b>Na sua opinião</b>, a juventude deve participar da política do país? De que maneira? (...)</p>	<p>Texto “O canário”, de Katherine Mansfield</p> <p>Estudo do Texto</p> <p><i>I. Compreensão</i></p> <p>1. Por que o narrador não tem vontade de arrancar <b>o prego à direita da porta da frente?</b> (...)</p> <p><i>II. Vocabulário</i></p> <p>1. Forme substantivos derivados dos seguintes adjetivos:</p> <p>a. tolo; b. escuro; c. triste; d. mórbido; e. grande; f. capaz; g. igual; h. grato; i. perfeito; j. precisos; l. só; m. forte (...)</p> <p><i>III. Interpretação</i></p> <p>(...)</p> <p>7. No último parágrafo do texto, o narrador deixa claro que predomina nele um sentimento de tristeza indefinida que parece existir em tudo na vida. Esse sentimento muito comum entre os escritores românticos do final do século passado pode ser chamado de:</p> <p>a. euforia</p> <p>b. melancolia</p> <p>c. otimismo</p> <p><i>Ponto de Vista</i></p> <p>(...)</p> <p>4. <b>Você conhece</b> pessoas tão solitárias quanto a narradora do texto? Conte como elas são.</p>

<p>por base o fogo e o ferro” (linha 32). O livro de onde se extraiu esse texto foi escrito há mais de 50 anos. A afirmativa de Pedrinho ainda é válida para o mundo de hoje?  <b>Justifique sua resposta.</b>  <i>Ponto de Vista</i>  1. No texto citam-se automóveis, carroças e trens como meios de transporte.  a. Qual desses meios de transporte é menos comum atualmente <b>na região em que você mora?</b>  b. Se o texto fosse escrito hoje, que meio de transporte seria acrescentado àqueles citados? (...)  <i>IV. Ortografia e Pontuação</i>  A. Leia e <b>faça igual:</b>  Ah! Se eu fosse mais atento...  Ah! Se nós fôssemos mais atentos...  a. Ah! Se eu comprasse livros... (...) (Ed.1994, U.5, p. 74-76; ênfase adicionada)</p>	<p>1. <b>Você concorda</b> com o narrador quando afirma que “criança, o que mais tem é ideia”? Por quê? (...)  <i>IV. Ortografia e Pontuação</i>  1. <b>Reescreva</b> as frases que seguem, substituindo as expressões em destaque por aquelas que estão entre parênteses. Não se esqueça de empregar o acento grave indicador da crase, quando necessário.  a. O avô deu os parabéns <i>ao neto</i>. (neta)  b. Ficava vendo o <i>Sol</i> nascer. (Lua) (...) (Ed. 1994, U.10, p. 138-140; ênfase adicionada)</p>	<p><i>IV. Ortografia e Emprego de Pronome</i>  1. Veja:  super-heróis  cadeias – quartéis  <b>Ei</b> (de cadeia) é um ditongo fechado; já <b>ei</b> (de quartéis) e <b>oi</b> (de heróis) são ditongos abertos. Acentuam-se graficamente os ditongos abertos <b>ei, oi, eu</b> (seguidos ou não de s).  <b>Reescreva</b> as frases que seguem, acentuando, se necessário, os ditongos em destaque.  a. Foram encontrados à venda alguns <b>pasteis</b> envenenados. (...) (Ed. 1994, U.7, p. 84-86; ênfase adicionada)</p>	<p><i>IV. Concordância e Regência</i>  1. Veja:  “Deve ter havido uma gaiola pendurada ali.”  Mesmo que passássemos o substantivo <i>gaiola</i> para o plural, o verbo não se alteraria: “Deve ter havido gaiolas penduradas ali.”  O verbo <i>haver</i> no sentido de “existir”, não tem plural.  <b>Reescreva</b> as frases que seguem, substituindo as expressões em destaque pelas formas correspondentes do verbo <i>haver</i>.  a. <i>Existiam</i> várias laranjas no meu quintal. (...) (Ed. 1994, U.15, p. 209-211; ênfase adicionada)</p>
--	--	--	--

O Quadro 9 apresenta as seções que compõem a aula de leitura dos livros didáticos, de 5ª a 8ª séries, da edição 1994. Essas seções apresentam diferentes denominações, que estão associadas a diferentes objetivos de leitura. Nas seções *Compreensão* e *Interpretação*, especialmente, há incongruências com relação à expectativa criada em torno da habilidade de leitura que será trabalhada, porque nem sempre as atividades requerem realmente a compreensão ou a interpretação do texto. Muitas das vezes, como mostra o Quadro 9, estão presentes atividades de localização das informações explicitamente apresentadas nos textos em estudo.

As seções de trabalho com o vocabulário continuam presentes na edição 1994 e, diferentemente do que ocorria na edição anterior, a maioria delas se organiza a partir de alguma passagem apresentada no texto principal, em estudo. É importante destacar que é nessa seção onde estão presentes as discussões sobre tópicos de variação linguística, elemento de inovação na edição. Por outro lado, há de se destacar que esses pontos em variação linguística são trabalhados tomando-se como parâmetro o padrão escrito formal descrito pela gramática normativa. Ou seja, se, por um lado, é uma inovação o fato de se trabalhar a reflexão linguística a partir da variação da língua, por

outro, o modo como se trabalha ainda toma como referência a Gramática Prescritiva, o que atualmente vem sendo considerado como uma postura “tradicional” no ensino do Português.

A reflexão a partir da leitura do texto principal da unidade didática, entretanto, não se limita ao nível linguístico, mas estende-se para além dos limites do texto escrito. Esse é o caso da seção *Ponto de Vista*, que sugere a apresentação de opiniões, a partir da reflexão sobre alguns dos fatos apresentados no texto principal. Assim como pretendia a questão 6, na seção *Expressão Oral*, comentada anteriormente, a leitura é construída a partir da experiência do aluno leitor, a partir do mote oferecido no texto principal. Nesse sentido, pode-se dizer que é dada voz ao aluno, ainda que não se trate, efetivamente, de uma leitura crítica, para assumir uma posição, como o será requerido nas três edições seguintes.

Por último, também compõe a seção *Estudo do Texto* uma seção dedicada aos pontos gramaticais ortografia, pontuação, emprego de pronome, concordância e regência. Um aspecto peculiar desta seção é o fato de ela sempre se organizar a partir de exercícios de fixação que não consideram passagens do texto principal em estudo, sendo, portanto, descontextualizados – e esta não é ainda a seção oficialmente dedicada à gramática. Ao que parece, os tópicos gramaticais selecionados para trabalho nesta seção são escolhidos para promover a correção de desvios da língua padrão. Neste ponto, volta-se a ênfase para o código da língua.

Em decorrência do modo como se configura a aula de leitura na edição 1994, pode-se dizer que o texto é ainda compreendido, assim como na edição 1984, como uma *mensagem*, ainda que se passe a considerar a possibilidade de essa mensagem apresentar diferentes *codificações* na língua, verbais ou visuais.

O sentido é, por sua vez, compreendido como característica intrínseca a todas as mensagens da língua, elaboradas por um autor/emissor que deseja transmitir uma informação ao seu leitor/receptor, que pode elaborar reflexões sobre elas ou a partir delas. Nessa abordagem, o aluno leitor intercambia o seu lugar, ora sendo receptor, ora emissor, no momento em que é requerida a elaboração de opiniões sobre o que leu. Pode-se dizer, portanto, que a edição 1994 propõe um trabalho *híbrido* com a leitura, porque tanto valoriza um tipo de leitura linear, propondo localizar informações sobre

fatos e/ou personagens dos textos verbais e visuais, quanto propõe dar destaque para o papel do leitor, quando defende o posicionamento opinativo em relação aos textos lidos.

### *Edições 1999, 2002 e 2007: a leitura para assumir uma posição*

Analisando comparativamente as edições, é possível dizer que, a partir da edição 1999, caminha-se para uma compreensão de leitor considerado como o “intocável da tríade autor-texto-leitor”, segundo a irônica denominação de Possenti (1999, p. 169), ou seja, o sentido do texto é construído principalmente pelo que o leitor diz sobre ele. Nessa compreensão, é principalmente o leitor quem define o sentido do texto, apropriando-se dele para a sua formação cultural. O texto, conforme se pode supor, passa a ser visto como um objeto do qual é possível se apropriar, no sentido de tomar para si, tornar seu. Como consequência desse pensamento, nas edições 1999, 2002 e 2007 a concepção de leitura para o posicionamento crítico vai ganhando cada vez mais espaço.

As edições apontam para uma aproximação da concepção de leitor *cooperativo* (ECO, 2004 [1979]), aquele que precisa estar sempre atualizando o conteúdo da comunicação na e pela situação comunicativa. Na acepção de leitor cooperativo, Eco (2004 [1979], p. 37) considera que “o texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos (...)”. Todavia, não se pode afirmar, efetivamente, que, nas edições 1999, 2002 e 2007, o leitor-modelo projetado para formação seja definido na acepção discursiva que o propõe Umberto Eco, porque nessas edições requiere-se dos alunos leitores uma cooperação que está limitada às suas opiniões pessoais sobre determinados fatos do texto lido; nesse trabalho, pouco são enfocados os “interstícios”, porque poucas são ainda as questões que requerem capacidades inferenciais complexas.

Na edição 1999, por exemplo, em muitas das unidades do livro didático da 5ª série, cerca de 40% das questões apresentadas na seção *Estudo do Texto* dependem pouco ou nada do texto para serem respondidas, ou seja, dependem exclusivamente da relação que o leitor pode fazer entre fatos do texto e suas experiências ou vivências pessoais:

## Estudo do Texto

(...)

5. Releia o quarto parágrafo. Você concorda com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais quando diz que se trata de um trabalho escravo? Por quê?

(...)

8. Você já precisou trabalhar para ajudar a família? Conte como foi.

9. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), existem 3 500 000 crianças com menos de 14 anos que trabalham nos diferentes setores econômicos no Brasil. Quantos habitantes há na sua cidade? O número de crianças trabalhadoras do Brasil é menor ou maior do que a população da sua cidade? Se for maior, corresponde a quantas vezes?

10. Na sua opinião, que oportunidades perde uma criança que trabalha?

(Ed.1999, 5ª série, Unidade 7, p. 132)

Além de “extrapolar o texto” (Quadro 7), na medida em que parte dele para elaborar a pergunta, mas dele não depende para a resposta, esse tipo de questão revela uma valorização do posicionamento individual no processo de leitura. Apreciações, no sentido de avaliação moral do texto lido, são valorizadas e tomadas como a interpretação do leitor. Esse aspecto se espalha por muitas das seções concernentes à aula de leitura. Nas edições 1999, 2002 e 2007, muitas das questões opinativas têm outro tipo de formulação, mais informativa e menos diretiva, a exemplo da questão 9, apresentada acima.

Nesse tipo de questão opinativa não há como avaliar opiniões ou experiências vividas - como fazemos com outros conteúdos de ensino na aula de Português -, pois se valoriza a capacidade de dissertar sobre certo tema, demonstrando habilidades para comparar, relacionar, exemplificar, e, às vezes, analisar fatos ou situações. O texto, ele mesmo, em suas especificidades linguísticas e comunicacionais, encontra-se em segundo plano, pois ele está a serviço de seu leitor e do que este pode escrever a partir daquele. O autor do texto, por sua vez, é aquele que oferece o material textual para o posicionamento do leitor que, ao aproximá-lo de suas experiências pessoais, apropria-se dele, podendo enriquecer a sua biblioteca pessoal (gramatical e/ou de gêneros e tipos). Considera-se, portanto, que o sentido constrói-se “fora do texto”, pelo leitor.

Como as modificações propostas para as três últimas edições acontecem tomando como referência uma mesma imagem sobre o ensino da leitura são

apresentadas, no quadro a seguir, a aula de leitura proposta por cada uma delas, considerando as diferentes séries de ensino<sup>51</sup>:

**Quadro 10**  
Ed. 1999, 2002 e 2007

Ed. 1999, 6ª série	Ed. 2002, 7ª série	Ed. 2007, 9º ano (8ª série)
<b>Modos de Ler</b>	<b>Modos de Ler</b>	<b>Modos de Ler</b>
<p><i>Texto:</i> O sapateiro, de Roseana Murray</p> <p style="text-align: center;"><b>Estudo do Texto</b></p> <p>1. Qual a primeira impressão que você teve ao ler este texto? Você gostou dele ou não?</p> <p>2. O texto <i>O sapateiro</i> é um poema. Como são distribuídas as palavras nos poemas?</p> <p>(...)</p> <p>13. Releia a terceira estrofe. Nela predomina a narração, a descrição ou uma reflexão?</p> <p>(...)</p> <p>18. Explique a ironia da última estrofe do poema.</p> <p>19. Depois de ter analisado e discutido o poema, você mudou a primeira impressão que teve dele? Justifique sua resposta.</p> <p><i>Vocabulário</i></p> <p>1. Como se chama o lugar onde os profissionais relacionados a seguir atendem seus clientes?</p> <p>a. médico; b. dentista; c. arquiteto; d. mecânico; e. relojoeiro</p> <p>(...)</p> <p><i>Ponto de Vista</i></p> <p>(...)</p> <p>3. Você concorda com o provérbio “santo de casa não faz milagre”? Dê exemplos de outras profissões em que esse fato possa ocorrer.</p> <p><i>Textos Complementares</i></p> <p>Texto 1: O açúcar, de Ferreira Gullar</p> <p>Texto 2: Texto de apresentação de uma carteira de trabalho, Ministério do Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leia os dois textos com a máxima atenção. Depois de esclarecer todos os problemas de vocabulário, responda: Qual é o objetivo de cada um dos textos? Compare-os e estabeleça as diferenças básicas entre eles. (Ed. 1999, U.6, p. 85-89)</li> </ul>	<p><i>Texto 1:</i> O pagador de promessas, de Dias Gomes</p> <p style="text-align: center;"><b>Estudo do Texto</b></p> <p>1. Num texto de teatro, como aparecem os trechos que substituem a fala do narrador?</p> <p>(...)</p> <p>8. Reforma agrária é uma mudança em toda a estrutura agrária de um país para uma distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola com aumento da produtividade. Zé sabia o significado de “reforma agrária”? Justifique sua resposta transcrevendo um trecho do texto.</p> <p>(...)</p> <p>14. Em quantas partes você dividiria a cena lida? Delimite cada uma delas. Depois de ter analisado todo o texto, seria interessante fazer uma leitura dramatizada da cena. Quatro alunos voluntários representam as personagens, ensaiam e depois apresentam para a classe.</p> <p><i>Vocabulário</i></p> <p>1. “O Repórter é vivo e <b>perspicaz</b>.”</p> <p>a. Atribua um significado à palavra em destaque na frase. Sem consultar um dicionário, só pelo contexto, o que você acha que ela quer dizer?</p> <p>b. Agora, procure no dicionário e confronte com a sua suposição.</p> <p>c. Se o repórter é perspicaz, ele tem ■. Substitua o símbolo ■ pela palavra adequada.</p> <p>(...)</p> <p><i>Texto 2:</i> Eles não usam Black-tie, de Gianfrancesco Guarnieri</p> <p>1. O que você pensa a respeito da atitude do Tião de furar a greve? Procure argumentos favoráveis a seu ponto de vista. Depois, o(a) professor(a) pode organizar um debate: de um lado, os que estão a favor do Tião e, do outro lado, os que estão contra.</p> <p>2. Na sua opinião, se o autor tivesse</p>	<p><i>Texto 1:</i> Caveirinha, de Luís Francisco Carvalho Filho</p> <p style="text-align: center;"><b>Estudo do Texto</b></p> <p>1. O texto lido, criado por um escritor, é a reprodução de uma audiência em que o juiz interroga o réu. Apresenta características de um texto de teatro. Que características são essas?</p> <p>(...)</p> <p>5. No texto, foram empregados dois tipos de discurso: o direto e o indireto. Em que situação foi empregada cada uma dessas formas de discurso?</p> <p>(...)</p> <p>14. Discuta em pequenos grupos: é possível reproduzir exatamente a fala por meio da escrita?</p> <p><i>Vocabulário</i></p> <p>(...)</p> <p>3. Encontre no texto:</p> <p>a. um adjetivo derivado do verbo <b>prever</b>;</p> <p>b. um antônimo de <b>favorável</b>.</p> <p>(...)</p> <p><i>Texto 2:</i> Lugar-comum, de Fernando Sabino</p> <p>1. Os dois textos tratam da importância da linguagem. De que maneira pode-se estabelecer relação entre eles?</p> <p>2. Escolha duas expressões do texto 2 e explique o seu significado.</p> <p><i>Gramática Textual</i></p> <p>1. O texto <i>Caveirinha</i>, como vimos, simula uma cerimônia formal. Há trechos que reproduzem um discurso oral e trechos que reproduzem um discurso escrito. Localize no texto as marcas desses discursos.</p> <p>2. A situação de comunicação predominante no texto é oral e, sendo assim, independentemente de ser formal, apresenta algumas marcas típicas da oralidade. Encontre alguns</p>

<sup>51</sup> As séries de ensino foram selecionadas considerando mais as recorrências entre uma edição e outra do que especificidades, segundo o trabalho que empreendem com diferentes gêneros.

	<p>empregado um nível mais formal de linguagem, o que se perderia na peça? Se você gostou do texto, procure ler a peça toda. Seria interessante também ver o filme baseado nessa peça, em que o próprio autor, Gianfrancesco Guarnieri, faz o papel de Otávio, e Fernanda Montenegro desempenha o papel de Romana, mulher de Otávio.</p> <p><i>Ponto de Vista</i> Compare a atitude de Zé-do-Burro (considerando toda a história) à de Tião, que “furou” a greve. Leve em conta que tanto um quanto outro, sendo cidadãos, vivem regidos por leis. A desobediência a essas leis pode causar transtornos na vida de uma pessoa. Qual deles exemplifica o caso de alguém que se entrega totalmente a uma causa? Justifique sua opinião. (Ed. 2002, U.6, p. 95-101)</p>	<p>exemplos dessas marcas. 3. O trecho “olha, ninguém viu ele entrar naquela sala.” (fala de G., linha 68) contém uma inadequação em relação à norma padrão. Reescreva-o, eliminando o que está inadequado. (...) <i>Ponto de vista</i> Releia a epígrafe [no início da unidade]. Você concorda com a afirmativa? Baseie-se nos textos lidos para elaborar seus argumentos. (Ed. 2007, U.12, p. 215-219)</p>
--	--	--

Em primeiro lugar, é preciso demarcar a presença de textos pertencentes a gêneros até aquele momento pouco comuns em sala de aula e, ainda mais, nos livros didáticos de Português – ao menos os produzidos até a primeira metade da década de 1990. Não de modo aleatório, mas pretendendo construir um sentido para as escolhas feitas, foi feita a escolha por apresentar exemplos da aula de leitura proposta pelos livros das edições 1999, 2002 e 2007, considerando um poema, uma peça de teatro e a reprodução de uma audiência jurídica.

O poema é representativo de uma esfera bastante recorrente na aula de leitura, a literária, que tem marcada sua relevância em todas as edições analisadas nesta tese. A peça de teatro, por sua vez, representa a esfera das artes visuais e gráficas, que ganha bastante espaço na década de 1990, principalmente devido ao espaço conquistado pelo discurso da função social da escola que prevê, entre outras coisas, aproximar os alunos dos bens culturais de prestígio<sup>52</sup>. E, por último, a presença do gênero audiência jurídica, por nele perceber a tentativa de atribuir um lugar, na aula de leitura, para textos escritos que tentam reproduzir uma situação autêntica do uso formal da oralidade, modalidade da língua ainda pouco trabalhada, ou trabalhada de modo inadequado, pela maioria dos livros didáticos de Português que circulam, mesmo atualmente.

<sup>52</sup> Para aprofundamento nesta discussão, ver MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev 1996. N 7. p. 41-53.



A intenção não foi a de demarcar somente a presença dessa variedade de gêneros no livro didático, pois esse fato não é uma novidade. A intenção foi, porém, a de observar que, para além da variedade de gêneros, ponto alto nas edições analisadas nesta tese, são propostas atividades de leitura com novos objetivos. É certo que questões de identificação, a exemplo da questão 8 (Ed.2002), e um trabalho apenas no nível da decodificação da língua, como na seção *Vocabulário*, ainda estão presentes, porém não representam uma maioria.

Não se pode deixar de observar que há uma complexificação das atividades de leitura, haja vista a presença de questões como: “18. Explique a ironia da última estrofe do poema.” (Ed. 1999) ou “14. Discuta em pequenos grupos: é possível reproduzir exatamente a fala por meio da escrita?” (Ed. 2007), que proporcionam reflexões no nível da construção dos sentidos dos textos, sem ficar apenas na solicitação de opiniões sobre o que se lê, aproximando-se mais, por isso, de uma imagem de leitor de tipo cooperativo. Com maior ênfase na edição 2007, observam-se questões de leitura que solicitam a reflexão sobre a linguagem apresentada pelos textos, a exemplo das questões 1, 5 e 14, seção *Estudo do Texto* (Ed.2007). São também recorrentes nas Ed.1999, 2002 e 2007, questões que requerem a comparação entre textos, à semelhança da atividade proposta na seção *Texto Complementar*, na edição 1999, e da questão 1, *Texto 2*, na edição 2007.

Nas três edições, no Quadro 10, vê-se ainda que há uma preocupação em trabalhar características composicionais do material textual, sejam elas no nível gramatical (*Vocabulário*, Ed.2002), sejam elas no nível das tipologias textuais ou gêneros (tipo de texto: questão 13, Ed.1999; gênero: questão 1, Ed.2007).

A presença de uma determinada variedade de gêneros constrói para a aula de Português do livro didático e, mais especificamente, para a sua aula de leitura, novos objetivos. O objetivo de maior destaque, conforme se observa, é o de considerar *o modo de produção dos textos*, no sentido das suas características composicionais, estudando-os, principalmente, a partir do que constituem as suas especificidades; ou seja, considerar o que faz com que uma peça de teatro seja diferente de uma audiência jurídica, mesmo sabendo que ambos requerem dos interlocutores posturas de encenação.

A preocupação com a estrutura dos gêneros que estão nos livros didáticos se aprofunda de tal forma nas edições, conforme mostra o Quadro 10, que, na última

edição, de 2007, insere-se na aula de leitura do livro didático a seção *Gramática Textual*. Esta seção tem como objetivo principal, tal como sugere a sua nomeação, o estudo da *gramática dos textos*, seja quanto à estrutura que apresentam, seja em relação à adequação de sua linguagem à situação comunicativa. Na última seção deste capítulo, tratar-se-á sobre esta seção.

A preocupação com a variedade textual para a formação de leitores nas edições de livros didáticos analisadas fez crescer também o número de textos complementares e suplementares, a partir da edição 1999. Isso não implicou em um aumento na variedade de gêneros, já que houve a construção de um determinado consenso sobre quais textos representam essa variedade, mas, sem dúvida, refletiu na construção de um ideal de que é importante a quantidade e a diversidade de textos para a formação de leitores pelos livros didáticos.

Observando-se cada edição em separado, no Quadro 10, percebe-se que, na edição 1999, há um deslocamento dos objetivos de aprendizagem da leitura e uma preocupação com o que o aluno leitor tem para dizer. Nesse momento, a aula de leitura não prevê apenas o objetivo de extrair o sentido de um texto ou de palavras, como predominavam nas duas edições anteriores, mas requer uma apropriação das condições de sua materialidade a partir da análise de sequências tipológicas, da construção de ironias e a comparação entre textos, por exemplo.

O texto em si, como material linguístico que apresenta diversos modos de realização, ganha uma relevância maior e, por isso, começa-se a deslocar o eixo de abordagem da aula de leitura da decodificação para a compreensão, considerando as condições de produção em um determinado contexto. Na edição 1999, esse modo de conceber o texto ainda não apresenta muita força, porém, nas edições subsequentes, essa compreensão do texto e de sua função para a formação de leitores vai se aprofundando.

Com esse aprofundamento, tem-se que, na edição 2002, a leitura é considerada como o meio para o conhecimento de uma variedade textual importante para a formação letrada, quando na aula de leitura do L.A não pode faltar a demarcação da variedade dos textos, que circulam socialmente, e informações sobre suas especificidades. Desta maneira, nas questões para trabalho com a leitura são valorizados: o estudo dos modos de realização dos textos nas duas diferentes modalidades da língua; a construção de pontos de vista que representem um trabalho

argumentativo com a linguagem e não apenas a emissão de opiniões de caráter particular; e o estudo do vocabulário dos textos principais, considerando os sentidos que são construídos pelo contexto de realização e não apenas pelos dicionários. Observa-se aí, portanto, a tentativa de um aprofundamento da relação dos alunos leitores com os materiais textuais.

Na edição 2007, de modo mais aprofundado, é valorizada a formação de *habilidades* leitoras de modo conjunto, como as de compreender, analisar, criticar e relacionar diferentes textos, verbais e visuais. Desse modo, o aluno é direcionado a identificar informações no texto e os aspectos relacionados ao gênero e sua estrutura (o tipo textual), comparar informações e tipos de linguagem, dar sua opinião sobre determinado assunto, pesquisar informações fora do contexto escolar, demonstrar capacidade de reflexão, de análise e de interpretação, em um contexto global ou em informações localizadas do texto. O aluno é direcionado também para a atividade de cópia, de reescrita, de leitura de mapas e de reflexão linguística sobre fenômenos da língua.

Com a força do discurso da *autonomia* no uso da linguagem e do discurso da *inclusão* linguística para chegar-se à inclusão social, muito propagado a partir das Teorias do Letramento, observa-se que vêm sendo trazidos para a aula de leitura dos livros didáticos textos que requerem diferentes objetivos de leitura, ou seja, diferentes modos de ler: ler para identificar informações explícitas em um texto, para dar uma opinião (refletir), para produzir um texto, para comparar textos, para conhecer a estrutura dos gêneros e tipos, para estudar tópicos gramaticais, para introduzir o tema de uma unidade didática e para pesquisar.

O grande número de textos de diferentes gêneros na aula de Português, que tem como consequência diferentes modos de ler, é decorrente de uma seleção que constrói para cada edição didática um determinado repertório. O repertório, por sua vez, é o resultado de uma seleção de textos que advêm de diferentes esferas de produção.

Com o passar do tempo, a aula de leitura nos livros didáticos de Português torna-se um espaço para ler textos de diferentes gêneros e autorias, tendo em vista enriquecer a biblioteca com textos de ampla circulação social. Quanto à função que a formação em leitura passa a ter no livro didático, vê-se que se torna importante saber como se utilizar dos textos, quando necessário, em diferentes situações de uso da língua

nas práticas sociais letradas. Todavia, se efetivamente o uso dos livros didáticos pesquisados, em sala de aula, possibilita a formação em leitura pretendida, somente a realização de futuras pesquisas poderia nos esclarecer.

Na seção final deste capítulo será dada continuidade à análise do trabalho com a leitura empreendido em livros de cada edição didática. A análise terá como foco a classificação dos tipos de questão de leitura presentes nos livros didáticos destinados à/ao 5ª série/6º ano do ensino fundamental. Essa etapa subsidiará uma visão mais vertical acerca dos objetivos da formação em leitura, segundo a condução dada aos trabalhos com os textos principais e complementares de cada unidade didática, presente no L.A.

### **Os tipos de questão de leitura nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano**

O trabalho de classificar as questões de leitura exigiu um estudo apurado de cada questão voltada ao trabalho com os textos principal e complementar, de cada unidade didática, dos cinco volumes de livros das edições. Ele tomou como referência, conforme já apontado, o quadro elaborado por Marcuschi (2005), intitulado “Tipologia das perguntas de compreensão em LDP”.

O processo de classificação das perguntas deu-se com a leitura de cada uma delas segundo as definições propostas no referido quadro. No desenvolver do trabalho, algumas questões não se enquadraram em nenhuma das definições presentes no quadro. Quando isso aconteceu, foi necessário propor novas categorias de classificação; essas novas categorias foram devidamente destacadas daquelas propostas por Marcuschi (2005).

É importante ressaltar que, durante a classificação, optou-se por não utilizar a classificação “híbrida” ou “mista”, proposta por Marcuschi (2005), referente àquelas questões que sugerem a associação de dois tipos de objetivos de leitura. Isso porque, na hora de dispô-las no quadro, o próprio Marcuschi propôs definir essas questões “pelo peso maior que continham numa das duas partes” (MARCUSCHI, 2005, p. 56), para evitar problemas na quantificação final do trabalho. Desse modo, apesar de fazer menção à existência das questões mistas, Marcuschi não as apresenta no quadro final.

Outro ponto que precisa ser esclarecido refere-se à opção por classificar as perguntas de *cópia* e *objetivas*, assim denominadas por Marcuschi (2005), dentro de uma mesma categoria, por considerar as suas definições muito semelhantes, porque ambas referem-se à localização e retirada de informações no texto lido. Transcrevem-se abaixo as definições:

2. *Cópia*: São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique*, etc.

3. *Objetiva*: São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto. (MARCUSCHI, 2005, p. 54)

Ao considerá-las em uma mesma categoria, foi utilizada a denominação *objetiva* para classificar tanto a transcrição de frases ou palavras, quanto a transcrição de informações explicitamente colocadas nos textos.

O trabalho de classificação apontou que as questões *objetivas* são as que apresentam maior recorrência nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, em todas as edições. Em contrapartida, também foi registrado um número significativo de questões de interpretação, as quais constantemente conduzem a uma leitura crítica, porque exigem capacidades que vão além da de localização de informações, como as de analisar, relacionar e avaliar informações presentes nos textos em estudo.

Questões com problemas em sua formulação, como as denominadas *a cor do cavalo branco de Napoleão* e *impossíveis* (MARCUSCHI, 2005), apresentam-se em número pouco significativo nas edições didáticas analisadas. O quadro a seguir apresenta o resumo da classificação realizada, registrando o número de questões nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, bem como a definição de cada tipo de pergunta. No quadro, registra-se ainda o total de questões em cada livro das edições:

### Quadro 11

#### Tipos de questão de leitura e suas ocorrências em cada edição

Tipos de Questão	Descrição	Nº de Ocorrências por Edição				
		1984	1994	1999	2002	2007
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	Pergunta autorrespondida pela própria formulação.	-	4	3	3	4
2. Global	Pergunta que considera o sentido global do texto e aspectos extratextuais, podendo envolver processos inferenciais.	6	4	17	15	7
3. Identificação ou	Pergunta sobre características da função social do texto	-	3	9	7	2

reflexão sobre tipos e gêneros*	(gênero) ou sobre sua estrutura e características composicionais (tipo).					
4. Inferencial*	Pergunta que requer a inferência de informações, realizando conexões entre o texto e conhecimentos de mundo.	14	16	19	12	14
5. Impossível	Pergunta que exige conhecimentos extratextuais, não dependendo do texto para ser respondida. Somente é possível respondê-la com base em conhecimentos específicos.	3	4	5	4	5
6. Interpretativa*	Pergunta que requer a identificação e organização de informações, o estabelecimento de relações entre elas e a sua avaliação (crítica) para construir uma compreensão detalhada do texto.	18	15	22	25	19
7. Metalinguística	Pergunta que indaga sobre questões formais, geralmente sobre o modo como se distribuem as partes do texto ou sobre características gramaticais de alguns dos elementos que o compõem. É restrito ao tipo textual ou a tópicos gramaticais.	6	2	12	13	4
8. Objetiva	Pergunta que requer a identificação de informações explicitamente colocadas no texto.	137	112	48	45	28
9. Reflexiva*	Pergunta que envolve a identificação, análise ou reflexão sobre diferentes recursos expressivos da língua, sobre o seu uso ou seu significado.	9	15	14	16	12
10. Subjetiva	Pergunta que se relaciona com o texto apenas superficialmente, ficando a resposta por conta da opinião pessoal do aluno.	16	7	45	18	13
<b>Total de Questões</b>		<b>209</b>	<b>182</b>	<b>194</b>	<b>158</b>	<b>108</b>

\* Item acrescido à classificação proposta por Marcuschi (2005).

Iniciando-se a discussão do Quadro 11 pelo total de questões a cada edição, observa-se um decréscimo em seu número. Quando são comparadas à primeira edição e à última, observa-se uma diferença de 101 questões, que passam de 209, em 1984, para 108, em 2007.

A redução observada, quando se compara a edição 1984 às demais, não representa, entretanto, conforme apontou a análise feita, que o espaço dedicado à aula de leitura nos livros didáticos foi reduzido, mas que a aula de leitura começa a se espalhar por outras seções de ensino, nas unidades didáticas de cada volume. Isso quer dizer que as perguntas de leitura não são lançadas apenas para os textos principais e complementares das unidades didáticas, perguntas estas que são o foco da classificação proposta por esta pesquisa, podendo também aparecer no momento em que se trabalham outros eixos de ensino, como, por exemplo, quando se estudam tópicos gramaticais.

A distribuição das perguntas de leitura por outras seções nos livros didáticos, que não somente naquelas dedicadas ao estudo dos textos principais e complementares, mostrou-se como uma das consequências do aumento significativo do

número de textos, bem como do modo como estes passam a se distribuírem nesses materiais, a partir da edição de 1994. Conforme se verá no Capítulo 4, essas mudanças implicaram a constituição de diferentes modos de ler na aula de leitura dos livros didáticos pesquisados.

Quanto às tipologias descritas no Quadro 11 e suas recorrências, observou-se que são em menor número as questões *a cor do cavalo branco de Napoleão* (tipo 1), *identificação ou reflexão sobre tipos e gêneros* (tipo 3) e *impossíveis* (tipo 5). No L.A, essas questões referem-se aos seguintes tipos de formulação<sup>53</sup>:

**Quadro 12**  
Tipos de questões

1. A cor do cavalo branco de Napoleão	3. Identificação ou reflexão sobre tipos e gêneros	5. Impossíveis
4) "...como bem sabia o mar" b) Personificação é um recurso pelo qual o escritor atribui atitudes e sentimentos humanos a seres inanimados. Podemos dizer que no trecho acima ocorre personificação? Justifique. (LDP 2007, U.10, p. 194)	1) A história começa com a expressão "Era uma vez..." Esse trecho estaria adequado num livro de Ciências ou de Geografia como explicação para a origem das estrelas? Por quê? (LDP 1999, U. 9, p. 170)	5) A quantos reais por mês corresponde o salário de um trabalhador de engenho? Essa quantia é inferior ou superior ao salário mínimo vigente? (LDP 2007, U.14 , p. 261)

As questões de tipos 1 e 5 apresentam pouca recorrência nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano analisados, conforme já comentado, registrando maior presença nas edições 1994 e 2007, quanto ao tipo 1, e 1994 e 2002, quanto ao tipo 5. Contrariamente ao que se poderia esperar, em se tratando da edição mais antiga, as questões de tipo 1 estão ausentes na edição 1984, sendo também onde há a menor recorrência do tipo 5 (n=3).

Este fato não aponta, todavia, que há um maior apuro na formulação das questões de leitura na edição 1984, mas é o reflexo de que, nessa edição, pouco se procura utilizar o texto como pretexto para discussões que podem ultrapassar a sua própria materialidade, como se passa a fazer nas edições subsequentes, conforme apontam as questões 4 e 5, no Quadro 12. Na edição 1984, as questões de leitura mais recorrentes, portanto, se limitam à reprodução linear do texto, porque, conforme apontado anteriormente, predominam as atividades de localização de informação.

<sup>53</sup> Optou-se por exemplificar os tipos de questão sempre a partir do volume de livro didático onde a sua recorrência é maior, segundo os dados apresentados no Quadro 12. No caso de empate entre uma edição e outra, prevalece a edição mais recente.

Quanto às questões de tipo 3, representadas pela questão 1, no Quadro 12, observa-se também a sua ausência na edição 1984, pelos mesmos motivos já referidos. Nessa edição, a aula de leitura não é o lugar onde se trabalham tipos ou gêneros. A partir da edição 1994, registra-se a aparição do tipo 3 (n = 3), aumentando sua ocorrência nas duas edições seguintes, 1999 (n = 9) e 2002 (n = 7). Apenas na edição mais recente, a de 2007, volta-se a registrar, novamente, uma baixa ocorrência no número de questões de tipo 3 (n = 2). Essa queda é o resultado da ampliação dos objetivos da aula de leitura nos livros didáticos, quando esta se espraia para outras seções das unidades didáticas, não estando presentes apenas na seção referente ao estudo dos textos, principais e complementares. Deste modo, na edição 2007, e apenas nela, cria-se a seção *Gramática Textual*, para propor a análise “da estrutura dos textos lidos, para ajudar você a entender como eles são produzidos e a utilizar os recursos da língua portuguesa” (LDP 2007, L.A, p. 5). Ela está alocada, nos volumes da edição 2007, após o estudo do texto complementar e antes da seção *Ponto de Vista* (conforme Quadro 6, neste capítulo), propondo questões como as seguintes:

3. Em que tipo de textos ou histórias há personagens como a bruxinha do início da unidade ou como o professor Snape? Cite alguns exemplos. (LDP 2007, U. 5, p. 103)

5. Pelo que você já sabe sobre histórias e narrativas, você poderia dizer que *Proezas de João Grilo* é um texto narrativo? Encontre elementos no texto que justifiquem sua resposta. (LDP 2007, U. 9, p. 180)

1. Que características um anúncio publicitário tem em comum com as histórias em quadrinhos? (LDP 2007, U. 13, p. 251)

As questões de tipo 2, *global*, apresentam aparecimento pouco estável nas edições, tendo maior ocorrência em 1999 e 2002. O exemplo mais emblemático desse tipo de questão são perguntas que requerem que se crie um novo título para o texto estudado:

2. Global

13) Dê outro título para o texto. (LDP 1999, U. 8, p. 151)

As questões dos tipos 4 e 6, *inferencial* e *interpretativa*, são em número significativo nas cinco edições e representam um trabalho com a leitura voltado à



compreensão propriamente dita e não apenas à “copiação” (MARCUSCHI, 1996) de informações textuais:

### Quadro 13 Tipos de questões

4. Inferencial	6. Interpretativa
10) Pense um pouco e depois responda: por que será que o professor precisa de uma campanha que valorize a sua imagem? (LDP 1999, U. 15, p. 265)	9) Compare: a) “Tentou não olhar para Malfoy, Crabbe e Goyle, que se sacudiam de tanto rir” (linhas 39-40) b) “Alguns garotos riram...” (linha 53) Interprete o sentido de cada risada, considerando as frases e o contexto em que elas aparecem. (LDP 2002, U. 3, p. 58)

As questões *metalinguísticas*, tipo 7, representam um estudo do texto a partir de seu modo de estruturação, sendo mais recorrentes nas edições 1999 (n = 12) e 2002 (n = 13). Essas questões, nas cinco edições, costumemente aparecem no momento de se estudar os textos literários, especialmente o gênero poesia:

#### 7. Metalinguística

1) Verso corresponde a cada linha do poema. Estrofe é cada grupo de versos. Quantas estrofes e quantos versos tem esse poema? (LDP 2002, U. 6, p. 109)

As questões de maior ocorrência são as *objetivas*, tipo 8, quando comparamos os demais tipos de questão entre elas e quando comparamos as edições. O maior registro dessas questões se dá na edição 1984 (n = 137), confirmando-a como a edição onde os exercícios de localização de informação têm a maior predominância. Com o passar do tempo, a cada nova edição, esse registro vai apontando para uma significativa diminuição (1994: n = 112; 1999: n = 48; 2002: n = 45), chegando a apresentar-se com menor recorrência na edição 2007 (n = 28). Esses dados apontam para a confirmação de que há uma ampliação e também uma diversificação dos objetivos da aula de leitura entre 1984 e 2007, inclusive porque as próprias perguntas de localização, muitas vezes, passam a apresentar objetivos diferenciados, não representando somente uma “copiação” (MARCUSCHI, 1996). Os dois exemplos a seguir demarcam diferentes objetivos de leitura em perguntas de localização presentes nas edições 1984 e 2007:

### Quadro 14

#### Questões objetivas

3) O que a cobrinha disse para justificar a atitude do gavião? (LDP 1984, U. 12, p. 91)	5) Releia o trecho que vai da linha 18 a 24. Explique por que as iniciantes preferem ficar “longe do olhar crítico das mulheres mais velhas” (LDP 2007, U. 7, p. 137)
---	---

No Quadro 14, observa-se que as questões requerem diferentes modos de operar com a localização de informações nos textos em estudo. Se na questão presente na edição 1984, o aluno precisa somente localizar para transcrever, na questão da edição 2007, a localização da informação é a primeira etapa de uma atividade de interpretação do trecho entre aspas, considerando o seu contexto. Nesse caso, o aluno localiza a informação para com ela realizar uma atividade de compreensão.

As questões de tipo 9, as *reflexivas*, propõem estudar a utilização de determinadas expressões da língua nos textos. Elas requerem capacidades de leitura que consideram os contextos de uso, sem procurar estabelecer para essas expressões significados estanques, aos modos daqueles dicionarizados:

#### 9. Reflexiva

5) Por que os criadores do anúncio teriam empregado o termo **certas pessoas** no início da frase? (LDP 2002, U. 14, p. 235)

Nas edições, ainda que as questões *reflexivas* não apresentem comportamento estável, há o registro de que vão aumentando sua ocorrência a cada edição, registrando-se em maior número nas edições 1994 (n = 15), 1999 (n = 14) e 2002 (n = 16).

Quanto às questões de tipo 10, as *subjativas*, observa-se um comportamento bastante instável nas cinco edições, quando ora apresentam-se pouco recorrentes, na edição 1994 (n = 7), ora registram-se em maior número, na edição 1999 (n = 45). Essas questões predominantemente aparecem ao final das seções de estudo dos textos principais e complementares e podem ser respondidas a despeito das informações contidas no texto em estudo, ainda que com ele guarde relação temática:

#### 10. Subjetiva

9) Você é um produtor de televisão e vai montar o texto lido. Que atores e atrizes brasileiros você escalaria para representar o avô, a mãe e a irmã de Tavinho? (LDP 1999, U. 11, p. 203)

O estudo realizado nesta seção demonstrou que, nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, nas diferentes edições, há uma diversificação das capacidades de leitura que se pretende formar, especialmente naquelas edições posteriores a 1984<sup>54</sup>. Como consequência, há a ampliação dos objetivos da leitura, quando “lê-se para” realizar diferentes operações com os textos.

Todavia, ainda que se verifique nas edições tipos de questões que demandam do aluno leitor a *compreensão* do texto (MARCUSCHI, 1996; 2005), em diferentes níveis, ainda predominam, quanto ao número de ocorrências, as questões que requerem a localização de informações nos textos, visando a “cópiação” (MARCUSCHI, 1996; 2005). Durante a formação dos leitores nos livros didáticos da 5ª série, portanto, se despende um maior espaço para a leitura do que está explicitamente posto nos textos, o que significa, indiretamente, que se reserva pouco espaço para a crítica com base na interpretação textual – aquela não pautada apenas na opinião pessoal do aluno.

---

<sup>54</sup> A edição 1984 é a única que apresenta oito tipos de questão, não estando nela presentes as questões de tipo 1 e 3, enquanto que as demais apresentam os dez tipos, conforme esclarece o Quadro 11.

## Capítulo 4

### **Atividades de leitura nos livros didáticos de Português - 5<sup>a</sup> série/6<sup>o</sup> ano: modos de ler**

#### **Elevador**

Eu assisti a tudo.

A ascensorista lia seu livro tranquilamente, como de costume. Foi interrompida quando um casal entrou no elevador e a mulher se dirigiu a ela:

- Qual é esse livro?

A moça não fala, mas para de ler e mostra a capa para a senhora curiosa.

- Ah! Zíbia Gaspareto! Esse é o novo?

- Não sei se é novo, acho que não.

- Como é mesmo o nome? - novamente o silêncio da moça e a capa voltada para a senhora curiosa, que lê em voz alta:

- “Eles continuam entre nós”...

O marido interrompe a conversa:

- Conheci.

A moça, que até então parecia chateada com a interrupção e pouco interessada nas perguntas da senhora intrusa, olha de súbito para o senhor, após a declaração:

- Conheceu mesmo? – esboça um sorriso.

- Conheci. Num evento em São Paulo. Conheci seu filho também, mas ele é muito chato.

Ela é legal, mas o filho...

A ascensorista permaneceu atenta à conversa do senhor, enquanto sua mulher e eu assistíamos a tudo. Ele continuou:

- O pior foi que perdi a oportunidade de comprar um quadro com o retrato dela...

A moça escutava atenta.

- Nessa mesma feira havia pintores que pintavam retratos em 10 minutos, imitando estilos de pintores famosos, como Monet, Renoir... Mas sem assinar!

A moça concordou com a informação da assinatura (balançando a cabeça em sinal de sim), mas a sua preocupação era mesmo ouvir o resto da história. Ela parecia admirada com a intimidade do homem com a autora do livro que tão atenciosamente lia.

- Havia um quadro desses com a imagem da Zíbia, mas eu não o comprei! Estava com o dinheiro na mão e não comprei! – o senhor exclama essa última frase de lamentação já fora do elevador e de costas para sua interlocutora principal, que ainda arrisca uma frase final, após ouvir as lamentações:

- Sacanagem, hein!

A senhora sai atrás de seu marido e eu saio por último.

(Mariana Q. Tabosa, Belo Horizonte, 03/08/2010)

No capítulo anterior, foram discutidas as escolhas textuais presentes nos volumes de livros didáticos, tendo em vista conhecer a biblioteca proposta para a formação dos leitores. Em seguida, foram analisadas concepções de leitura e propostas para o seu ensino, considerando discursos e atividades presentes no M.P e no L.A, respectivamente. Nessas duas etapas, foram considerados volumes de livros didáticos de todas as séries de ensino, nas edições selecionadas. Por último, foram mapeados os tipos de perguntas de leitura presentes nos livros didáticos da/do 5<sup>a</sup> série/6<sup>o</sup> ano, para observar

qual o tipo de leitura, se de localização/“copiação” ou de compreensão<sup>55</sup> (MARCUSCHI, 1996; 2005), apresenta-se como predominante, em cada edição.

Após esse trabalho, que se preocupou em analisar **o quê** é dado a ler e **por que**, neste capítulo, a análise foca-se em **como** é proposta a mediação da leitura. Neste momento, também foram considerados somente os livros didáticos destinados à/ao 5ª série/6º ano. O recorte teve o intuito de limitar o *corpus* de análise, que tem um total de vinte livros, a fim de oportunizar, conforme já esclarecido na Metodologia desta tese, um estudo mais aprofundado.

São analisadas, neste momento, as atividades diretamente relacionadas ao trabalho com a leitura dos textos verbais escritos e visuais, principais e complementares, descartando aquelas presentes nas seções destinadas a trabalhar a escrita de textos, denominadas de redação ou de produção de textos, e a gramática da língua.

Ao propor este recorte, foi possível perceber o quanto as atividades de leitura são maioria em todos os volumes das edições selecionadas. Elas ocupam em média 70% de todos os livros didáticos (5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos), nas edições<sup>56</sup>. Considerando esse contexto, são objetos de análise, no Capítulo 4, as atividades de leitura que se referem: 1) ao estudo do texto; 2) ao estudo da estrutura de tipos e gêneros textuais (a *gramática textual*); 3) ao estudo do vocabulário; e 4) ao estudo do texto visual.

Ao analisá-las, foi possível perceber que, na aula de leitura, priorizam-se dois modos de ler, denominados, nesta pesquisa, como *leitura modelar* e *leitura modelada*. A *leitura modelar* diz respeito ao trabalho com a leitura que toma o texto como um modelo para a aprendizagem da língua. Ela pode apresentar dois diferentes objetivos, nas edições analisadas: a) leitura para a escrita e b) leitura para estudo de tipos de linguagem, dos textos visuais ou verbais.

A *leitura modelada*, por sua vez, é aquela que conduz percursos interpretativos, considerando a existência de um acervo de “sentidos-prontos-a-usar” (DIONÍSIO, 2000). Nesse modo de ler, destitui-se o aluno leitor do lugar de alguém que tem o que dizer, porque se limita o processo de construção dos sentidos, silenciando

---

<sup>55</sup> As perguntas de compreensão, para Marcuschi (1996; 2005), referem-se a todos os demais tipos de pergunta de leitura que não requerem apenas a localização/ “copiação” de informações, conforme a nomenclatura apresentada, nesta tese, no Quadro 11.

<sup>56</sup> A partir da Ed.1994, as atividades de escrita e gramática da língua passam a depender também da leitura de alguns fragmentos textuais, porém destas não se ocupará de modo detido nesta tese.

(MENDONÇA, 2001) uma variedade de leituras possíveis, tornando-as **modeladas**. Durante a condução desse modo de ler, um sentido é oferecido ao aluno leitor como a resposta correta à interpretação solicitada, seja para a construção de uma moral, nas edições mais antigas (1984 e 1994), seja tendo em vista a manutenção de certos estereótipos, nas edições mais recentes (1999, 2002 e 2007). No decorrer das análises empreendidas, percebeu-se que há diferenças nas modelações apresentadas, quando são comparadas as edições pré e pós publicação dos PCN<sup>57</sup>, ou seja, quando são comparadas as edições 1984 e 1994 às edições 1999, 2002 e 2007.

As análises desenvolvidas a seguir pretendem apontar como cada um dos dois modos de ler observados se materializam na aula de leitura das edições, observando as variações e/ou as permanências discursivas nas propostas de ensino.

## **LDP 1984 e 1994: leituras modelar e modelada nas edições pré PCN**

### *I) LDP 1984*

#### a) Leitura modelar: o texto é um modelo para a comunicação

Na edição publicada no ano de 1984, quando predomina a concepção de língua como instrumento para a comunicação, a imagem de leitor considerada é a do *receptor de mensagens* – conforme apontado no Capítulo 3 –, quando o seu papel é o de localizar informações no texto, para chegar ao que o seu autor quis dizer. Nesse tipo de leitura, pouco há de construção dos sentidos, de compreensão, havendo a aprendizagem da língua pela repetição, pela reprodução.

No volume da 5ª série (doravante LDP 1984) analisado, a concepção de leitor como um receptor de mensagens é produzida a partir de uma metodologia de trabalho com a leitura voltada à escrita de redações. O texto, nesse sentido, é um modelo para apreensão, na aula de leitura, e reprodução, na aula de redação. No M.P do LDP 1984 encontra-se justificada a metodologia de trabalho com a língua, que enfatiza a importância da leitura para a escrita, argumentando-se que:

---

<sup>57</sup> Ainda que se reconheça que este currículo não é capaz, sozinho, de explicar um conjunto de mudanças ocorridas na disciplina Português, entre 1980 e 2010, são muitas as referências, diretas e passíveis de inferência, a este dispositivo nas edições analisadas; daí porque a opção por utilizá-lo como um marco para as variações observadas na leitura modelada.

O aluno, enquanto emissor de mensagens escritas, deve **selecionar ideias e dar-lhes forma**. O **texto é o estímulo básico** e todas as propostas de trabalho desenvolvidas durante a unidade convergem para a redação, que é a atividade terminal.

Por estar intimamente ligada a tudo o que foi trabalhado na unidade, a redação é um dado importante para o professor **avaliar o progresso do aluno**.

Tendo em vista essa coesão entre todos os elementos de cada unidade, fornecemos ao aluno **estímulos** que propiciam **treinamento em vários tipos de textos**. Ao longo do curso, o aluno deverá ser desafiado a escrever em registros diversos, utilizando diferentes **técnicas de redação**. **Assim, ele terá que mudar o foco narrativo de um texto, completar uma história lida, julgar determinada atitude de um personagem ou se colocar no lugar dele**. **Dessa forma, nunca se exige a criação de um texto a partir do nada**. O aluno sempre contará com **experiências anteriores** que, somadas ou não à sua vivência, lhe fornecerão **dados** para o trabalho com a língua escrita. (LDP 1984, seção *Redação*, p. VII; ênfase adicionada)

Na citação acima, os trechos em destaque representam as pistas discursivas que revelam a compreensão de que do leitor de textos faz-se o escritor. A primeira delas refere-se ao modo como o LDP 1984 apropria-se da concepção de língua como instrumento de comunicação, interpretando a leitura e a escrita como atividades que requerem a identificação, seleção e organização de ideias para dar-lhes uma forma, construindo mensagens isentas de ruídos, de desentendimentos (conforme se observa nos 1º e 3º parágrafos, na citação anterior). Nesse sentido, a atividade da leitura é o *estímulo* e a atividade da escrita é a *resposta* a esse estímulo, numa referência discursiva à corrente psicológica behaviorista, bastante em voga no período. Escolhas discursivas presentes na citação, como “estímulo” e “treinamento”, corroboram essa afirmação.

Como desdobramento da concepção de língua que embasa o LDP1984, o texto é um pretexto para uma atividade de redação que serve, essencialmente, para “avaliar o progresso do aluno”, ao final de cada unidade de ensino. A escolha discursiva “atividade terminal”, no final do 1º parágrafo da citação, indica que a escrita se dá como uma consequência imposta didaticamente (cf. SERCUNDES, 2002, p. 85) pela aula de Português do livro didático, com vistas à avaliação do desempenho dos alunos. É provável que seja essa a atividade que vai determinar quais alunos ‘levam jeito para a coisa’, têm o *dom* e a *inspiração* necessária, e quais não o possuem. É assim que para a autoria didática, conforme aponta a citação, escrever é uma tarefa de “selecionar ideias e dar-lhes forma” (1º parágrafo), sem que nessa atividade se tenha um *tempo* de tornar

suas as palavras alheias, pois “o *tempo* que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o *ato de escrever* é o tempo de ‘virar uma página’” (SERCUNDES, 2002, p. 79). Essa postura é preponderante no LDP 1984, todavia não está ausente nas demais edições analisadas, como se verá mais à frente.

A aula de leitura compõe o percurso de estudo da língua para a *simulação* de uma atividade prévia, oferecendo ao texto um lugar de destaque, importante para o discurso contra gramatical, já que “a leitura de um texto – aparentemente atividade prévia – serve na verdade para introduzir um tema, sobre o qual o aluno, imediatamente, deverá manifestar-se por escrito” (SERCUNDES, 2002, p. 76).

A maneira como a concepção de língua como instrumento de comunicação é apropriada pela autoria didática conduz a uma associação da escrita com um trabalho de reunir experiências pessoais vividas, dados encontrados durante as leituras realizadas e técnicas de redação (3º parágrafo), e isso fica claro através da progressão estabelecida nas seções didáticas presentes no L.A. Nelas, primeiro, o aluno lê o texto principal da unidade, em seguida, realiza atividades de mapeamento oral e escrito do texto; depois, faz atividades gramaticais e, por último, a redação. Está estabelecido, portanto, todo um ritual (MENDONÇA, 2001), eminentemente didático, para a formação dos leitores. Esse ritual permanece quase inalterado nas edições didáticas subsequentes, apenas apresentando acréscimo no número de textos de leitura, mas pouco mudando os objetivos de trabalho com os textos no ritual didático estabelecido.

Sercundes (2002, p. 78 e 90) afirma que o esquema estabelecido para a produção de textos, deslocando-se da leitura, passando pela gramática normativa para chegar à redação, consolidou-se como o modelo de trabalho para o uso da leitura e da escrita na sala de aula. O esquema didático estabelecido, ler, resolver exercícios gramaticais e escrever, pode apagar possíveis heterogeneidades de vozes, na medida em que costumeiramente é conduzido pela repetição do mesmo tipo de atividade de leitura, independentemente do gênero textual lido, e da série de ensino considerada.

Quanto ao ritual didático estabelecido (MENDONÇA, 2001), na aula de leitura do LDP 1984, a seção *Expressão Oral* trabalha três pontos. No primeiro deles, perguntas de localização são priorizadas, tendo em vista “uma reconstituição quase linear do texto” (LDP 1984, M.P – seção *Expressão Oral*, p. IV), recuperando aquelas informações que são consideradas como as mais relevantes, pela autoria didática:



### Expressão Oral

I. Vamos conversar sobre o texto

1. **Com que objeto** Clara Luz fazia suas experiências?
2. Quando Clara Luz viu o bule de prata, **que ideia** ela teve?
3. **Por que** a Fada-mãe não reconheceu imediatamente o passarinho?
4. **Quem** consertou o passarinho?
5. **Qual** foi a reação do passarinho ao se ver com três asas? (LDP 1984, Unidade 3 – texto principal: A fada que tinha ideias, p. 23; ênfase adicionada)

O segundo ponto abordado pelas atividades da seção *Expressão Oral* refere-se ao treino da entonação. As frases oferecidas para a leitura em voz alta não estão presentes no texto principal, mas são criações didáticas que poucas vezes mantêm relação com o tema tratado no texto. Geralmente, essa atividade baseia-se em alguma sequência estrutural utilizada no texto:

### Expressão Oral

II. Agora, vamos treinar entonação

Procure ler com a entonação adequada

1. Tantas lhe fizeram, que o velho resolveu parar com os empréstimos.
2. Tanto você me atormentou, que comecei a gritar.
3. Tanto fez o pato, que foi para a panela.
4. Tanto eles insistiram, que acabei cedendo.
5. Tantas lhe aprontaram, que ele desistiu de ir à escola. (LDP 1984, Unidade 13 – texto principal: O vaivém, p. 99)

O terceiro e último ponto trabalhado na seção é o que o M.P denomina de “discussão sobre o texto”, momento para “uma extrapolação oral do texto que permitirá ao aluno, enquanto emissor, treinar sua capacidade de expressão diante do grupo” (LDP 1984, M.P, p. V). Na verdade, esse é o momento de o aluno falar de suas experiências pessoais e também de imaginar como lidaria em determinadas situações, criadas pela autoria didática:

### Expressão Oral

III. Você já passou por uma situação semelhante?

Já aconteceu de você pedir ajuda a alguém e sair-se mal? Conte para a classe. (LDP 1984, Unidade 7 – texto principal: O socorro, p. 55)

### Expressão Oral

III. Se você fosse...

Se você fosse uma cobrinha bem-intencionada como a do texto, o que você teria para dizer ao homem? Escolha um colega para ser o homem da estória e converse com ele. (LDP 1984, Unidade 12 – texto principal: Uma campanha no céu, p. 91)

Após essa primeira incursão pelo texto principal, que enfatiza respostas orais, o ritual da aula de leitura segue-se na seção *Expressão Escrita*, que propõe atividades de vocabulário e mais perguntas sobre o texto, que devem ser respondidas por escrito. As atividades propostas voltam-se ao sentido literal de palavras ou do texto principal e, muitas vezes, são circulares e repetitivas, pois muitas já haviam sido feitas na seção anterior (*Expressão Oral*):

### QUADRO 15 Perguntas de localização

I. Vamos aumentar nosso vocabulário	II. Vamos escrever sobre o texto
1. Observe os vários significados do verbo reparar: 1. consertar, restaurar; 2. indenizar; 3. observar, ver, notar; 4. Ligar, dar importância. Escreva quatro <b>frases</b> com o verbo reparar, empregando em cada uma delas um significado diferente. (LDP 1984, Unidade 3 – texto principal: A fada que tinha ideias, p. 23; ênfase adicionada)	1. <b>Por que</b> Clara Luz podia fazer experiências diferentes de outras crianças? 2. <b>Qual</b> foi a semelhança que Clara Luz notou entre o bule e o passarinho? 3. A transformação do bule em passarinho causou um problema para a Fada-mãe. <b>Qual</b> ? 4. <b>Por que</b> a Fada-mãe teve que consertar o passarinho? 5. <b>O que</b> o passarinho acha de Clara Luz? 6. <b>Por que</b> o bule não poderia ser transformado em um cachorro? (LDP 1984, Unidade 3 – texto principal: A Fada que Tinha Ideias, p. 24; ênfase adicionada)

A progressão do ritual didático descrito culmina com a proposta de redação, que não depende do que foi realizado anteriormente, contrariando os objetivos apontados no M.P, que previam uma utilização da leitura para a escrita. A seguir, a proposta de redação, presente na Unidade 3:

#### Redação 3

Preste atenção aos gestos e às expressões fisionômicas dos personagens da estorinha que vamos apresentar. Imagine o que aconteceu e escreva...

Dê um título para a sua história.



(LDP 1984, Unidade 3 – texto principal: A Fada que Tinha Ideias, p. 26)

Na proposta, o aluno é conduzido a escrever a história a partir das imagens apresentadas em formato de tirinha. Menos do que se utilizar do que já desenvolveu na aula de leitura, ele precisa demonstrar que consegue construir sentidos a partir da leitura de um texto visual, expressando-se através da escrita. As atividades de leitura realizadas com o texto principal “A fada que tinha ideias” (Unidade 3) em nada serão úteis para essa atividade de escrita, que aparece como independente de tudo o que a antecedeu. Se o tempo de uma unidade didática já não parece ser suficiente para a maturação do que se leu, a descontextualização da Redação 3 intensifica ainda mais a distância entre o que o M.P anuncia e o que efetivamente acontece no L.A – ainda que esse fato não invalide a compreensão da leitura como “copiação” (MARCUSCHI, 1996), como bem demonstram as seções *Expressão Oral* e *Expressão Escrita*, pois compreende-se o texto como uma estrutura modelar.

Por outro lado, não se pode deixar de demarcar que a Redação 3 traz uma complexificação, na medida em que solicita a escrita a partir de um texto visual, o que possibilita a manifestação da liberdade do leitor. É possível que os alunos leitores descrevam o que veem de diferentes formas, respeitando os fatos apresentados em cada quadrinho, mas apresentando diferentes modos de contá-los e, por conseguinte, diferentes leituras. Apesar de a Redação 3 não apresentar um vínculo com o que antes foi trabalhado, ela oportuniza uma atividade de leitura mais complexa do que aquelas propostas nas seções *Expressão Oral* e *Expressão Escrita*, ainda que nela não haja, efetivamente, ensino da leitura de imagens, mas apenas uma injunção didática (manda-se escrever). Atividades de leitura de maior complexidade e que permitem diferentes leituras não são, entretanto, as que predominam no LDP 1984. Nesse livro, muitas atividades limitam-se a regular os sentidos possíveis para os textos, determinando as trilhas por onde devem caminhar os alunos leitores. Sobre esse modo de ler e sua metodologia, tratar-se-á em seguida.

## b) Leitura modelada: homogeneizando o diferente

Seguindo-se na análise do trabalho com a leitura no LDP 1984, confirma-se a figura do leitor como *receptor de mensagens* ao lado da figura do escrevente como um

*emissor* passivo, reprodutor das ideias dos textos. Nesse percurso didático de ir do texto de um outro para chegar à elaboração da redação escolar, quando a aula de leitura do livro didático de Português acontece como um *ritual* (MENDONÇA, 2001), vão se estabelecendo determinadas *relevâncias*: através da seleção dos textos para estudo, dos modos de perguntar sobre eles e ainda sobre as oportunizações de falas, dadas por perguntas de caráter pessoal.

Nesta seção, são analisadas duas unidades didáticas do LDP 1984, buscando identificar o que do ritual didático estabelecido corrobora para a tentativa de *controle* (FOUCAULT, 1996) de leituras possíveis nos textos em estudo. Procedeu-se assim, considerando dois questionamentos: 1) como as perguntas de leitura traçam a interpretação do leitor? 2) como esse caminho tem seu fechamento na atividade de redação, ao final das unidades? Para isso, foi selecionado um texto que tangencia a temática do diferente. A opção por analisar textos dessa temática, que se estende aos demais livros didáticos, das quatro edições subsequentes, não significa que a modelação das leituras ocorra apenas nesses casos; todavia, é nos textos que abordam a temática da diferença que estas modelações parecem mais evidentes, resultando, muitas delas, na manutenção de estereótipos e até na disseminação de preconceitos.

Nesta tese está-se compreendendo *diferença* a partir do conceito de “membros de dentro”, evocado por Van Dijk (2008, p. 18) para definir o local das elites como grupo social hegemônico. A diferença é definida e apontada como tal por um grupo social que **não** se reconhece em determinado lugar e papel sociais. O seu lugar é, portanto, o lugar do “eles”, do “outro”, que se define em contraposição ao lugar do “nós” (VAN DIJK, 2008, p. 12 e 18). A respeito disso, Van Dijk (2008, p. 15) explica:

A maior parte do que os grupos dominantes brancos “sabem” ou acreditam saber sobre a etnia dos Outros foi, portanto, formulada, mais ou menos explicitamente, em inúmeras conversações, histórias, reportagens de jornais, livros didáticos e discurso político. É também sobre essa base que as pessoas formam suas próprias opiniões e atitudes, e, a menos que haja boas razões para desviar do consenso do grupo, a maior parte dos membros reproduzirá o *status quo* étnico e adquirirá as ideologias dominantes que os legitime.

No contexto de discussão e definição do que é *diferença*, está em evidência outro conceito, o de *racismo discursivo*, compreendido como um tipo de racismo onde

“seus preconceitos e ideologias subjacentes são adquiridos, confirmados e exercidos pelo discurso” (VAN DIJK, 2008, p. 8). A vinculação entre esses dois conceitos se dá porque o modo de apontar para as diferenças está, muitas vezes, acompanhado por discursos pautados em estereotípias, aprendidos durante o convívio social com os pares, os iguais:

Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. (VAN DIJK, 2008, p. 15)

Discutir o tratamento dado à *diferença* no contexto da escola é condição essencial na medida em que essa instituição constitui-se a partir de uma ambiguidade. Se, por um lado, a escola é o lugar de um currículo que prevê uma formação voltada à inclusão social em atividades de prestígio social, por outro, é um lugar onde precisa que se proponha a discussão sobre as diversas hegemonias, encaradas como consenso. A escola é, a um só tempo, o lugar do hegemônico, da resistência e da permanência. Dessa forma, Apple (1995, p. 84) afirma que “a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola está relacionada tanto com as relações de dominação quanto com as lutas para alterar essas relações”. Silva (2010, p. 33), a esse respeito, ainda complementa e esclarece:

Assim, poderia dizer-se que a escola ainda hierarquiza e legitima desigualdades que estão presentes em nossa sociedade, garantindo a manutenção de privilégios, sob a aparência de uma escola libertadora. Essa ambiguidade, no que se refere ao efetivo papel exercido pelo sistema escolar, é abordada pelos pesquisadores como resultado de um efeito da inércia cultural que faz com que ainda acreditemos nesse sistema como fator de mobilidade social.

Todavia, o que se percebe, correntemente, é que, muitas vezes, há um apagamento dessa ambiguidade da escola, passando-se somente a considerar um lado do “bastão” (quando todo bastão possui dois lados, segundo Nicolescu, 1999): o da cultura socialmente valorizada, desconsiderando-se as questões referentes às resistências e às permanências. Esta postura produz uma tentativa de apagamento das diferenças que existem dentro da escola e fora dela, fugindo da pergunta “de quem é o conhecimento que é ensinado e produzido por nossas escolas?”, pertinentemente proposta por Apple

(1995, p. 84). A pergunta ocultada impossibilita a análise das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico, essencial para tentar descrever e explicar os modos de ocorrência e reprodução do racismo, a fim de fazer ver os conflitos colocados pela *diferença*, na escola.

Seguindo na análise do LDP 1984, considerando os conceitos de “diferença” e “racismo discursivo” (VAN DIJK, 2008), debruçemo-nos sobre o texto *Menino de Asas*, de autoria de Homero Homem. Trata-se de uma adaptação do romance homônimo do já referido autor que, em 1975, recebeu o Prêmio Nacional de Literatura do MEC INL. O livro faz parte da coleção Vaga Lume, que, até a atualidade, é publicada pela Ática, mesma editora que publica as edições didáticas analisadas nesta tese. No trabalho proposto aqui, serão analisadas as perguntas de leitura das seções *Expressão Oral e Expressão Escrita*, tendo em vista o questionamento 1.

O texto trata sobre o *ser* diferente, contando a história de rejeição sofrida por um menino que nasce com asas, no lugar de braços. No LDP 1984, o romance de 80 páginas é adaptado para apenas uma, sendo feito um recorte da história no momento em que o Menino de Asas – esse é o nome da personagem principal, no romance – é proibido de frequentar a escola pela população da vila onde morava<sup>58</sup>. É uma história de tom triste de uma criança que precisa lidar com o fato de ter marcada em seu corpo uma diferença. No fragmento apresentado pelo livro didático, muitas informações são perdidas do texto original, como, por exemplo, as que subsidiam a construção da imagem de professor, extremamente relevante para a interpretação do fragmento. Do modo como se procede à adaptação do romance, permite-se a impressão de que o professor aceita de modo passivo a exigência dos moradores da vila de expulsar, da escola, o Menino de Asas.

Procurando melhor compreender a adaptação proposta pela autoria didática – mesmo tendo conhecimento de que o texto original guarda marcas de preconceitos –, buscou-se na obra original o trecho “recortado” (COMPAGNON, 2007, p. 11). No original, o acontecimento narrado em apenas uma página pelo livro didático desenvolve-se em cinco páginas e, em seu desenrolar, a imagem de professor passivo desfaz-se, como aponta o trecho retirado do romance:

---

<sup>58</sup> Ver, ao final desta tese, na seção Anexos, a reprodução do texto conforme veiculado pelo LDP 1984.

1º§ Numa palavra, a vila impusera ao professor que escolhesse entre lecionar aos meninos que usavam pés ou ao único menino que usava asas. **Misturá-los é que não era possível.** [final da adaptação do LDP 1984]

2º§ **O professor** — disse — **muito relutara, muito argumentara** com os pais da vila. **Com o tempo tudo daria certo, as crianças tinham-se entendido muito bem com Menino de Asas.**

**Inútil. Os pais da vila mantinham-se irredutíveis.**

3º§ Assim, Menino de Asas não podia mais ir à escola. Sob pena de, ele, professor, **perder o lugar. Era pobre**, tinha também quatro meninos, que usavam pés, para alimentar e educar. O pai camponês devia compreender; Menino de Asas tinha mesmo que ficar sem instrução. (HOMEM, 1997, p. 11; ênfase adicionada)

A escolha por terminar a adaptação do romance com o 1º parágrafo, exposto acima, que encerra com o período “Misturá-los é que não era possível”, constrói a imagem de que o texto original defende que as diferenças entre as pessoas precisam ser minimizadas, separando-as em grupos, onde se tem nós X eles (VAN DIJK, 2008).

Todavia, seguindo na leitura do texto original, os parágrafos 2º e 3º revelam que o professor sofreria consequências negativas se não proibisse o Menino de Asas de frequentar a escola, podendo até mesmo perder o seu emprego. O texto original, através de sua estratégia de produção, trata sobre o diferente através da voz dos moradores da vila. Dessa forma, o modo de fazer afirmações, utilizado pelo narrador da história, que parece argumentar em favor da rejeição do Menino de Asas, como nos períodos “Misturá-los é que não era possível” e “Menino de Asas tinha mesmo que ficar sem instrução”, funciona como uma estratégia estilística da autoria literária para concretizar discursos que circulavam no imaginário dos moradores da vila. No momento da adaptação do texto para o LDP 1984 (ver seção Anexos), essa estratégia estilística é apagada, devido ao modo como o texto é recortado, causando uma impressão de que a resolução encontrada para o caso do Menino de Asas era a sua exclusão da escola.

O sentido que é construído pela autoria didática quando o texto é adaptado, apaga o recurso estilístico do autor, construindo um novo texto, isento das ironias e da opacidade, presentes no texto original. Nesse novo texto, a exclusão do Menino de Asas é tomada como natural, sendo ela o sentido principal do texto, que deve ser identificado pelos alunos leitores. Prova disso é o investimento intenso em perguntas de localização das informações, as quais conduzem o leitor a ler somente aquilo que está escrito,

furtando-o da experiência de interpretar diferentes nuances da linguagem do texto, como, por exemplo, a ironia do narrador.

Quando a leitura para a “copiação” (MARCUSCHI, 1996) é aplicada ao texto “Menino de Asas”, reduz-se a possibilidade de uma discussão sobre o diferente, na medida em que este ponto é apenas o tema do texto, não sendo a prioridade do trabalho com a leitura, pois o trabalho empreendido faz parecer que é mais importante saber quais são os fatos do texto. Deste modo, as questões de leitura proposta para o trabalho com o texto “Menino de Asas” funcionam como um roteiro, que conduz o caminho do leitor, apagando **leituras** possíveis e estabelecendo quais discursos são *indizíveis* (a proibição de dizer, de FOUCAULT, 1996), no contexto da atividade.

Muitas das perguntas de copiação são a tônica da atividade. O que se pergunta na seção *Expressão Oral* retorna na seção *Expressão Escrita*, numa atividade de repetição:

## QUADRO 16

### Roteiro para a localização de informações

<i>Expressão Oral</i>	<i>Expressão Escrita</i>
2. <b>Qual</b> foi a mentira que o professor contou a Menino de Asas? R: O professor disse que era feriado. (LDP 1984, p. 76; ênfase adicionada)	1. O professor contou uma mentira a Menino de Asas. <b>Copie a frase</b> do texto em que aparece essa mentira. R: “O professor respondeu que era feriado...” (LDP 1984, p. 77; ênfase adicionada)
4. <b>Para que</b> o professor foi até a casa do Menino de Asas? R: Para conversar com o pai do menino. (LDP 1984, p. 76; ênfase adicionada)	3. Ao chegar à casa do Menino de Asas, o professor pediu ao pai do menino que “mandasse o filho lá para dentro”. <b>Por quê?</b> R: O professor não queria que o menino ouvisse o que eles iriam conversar. (LDP 1984, p. 77; ênfase adicionada)
6. <b>Por que</b> o Menino de Asas era a exceção? R: Porque era o único que tinha asas. (LDP 1984, p. 76; ênfase adicionada)	6. Menino de Asas era a exceção. <b>Por quê?</b> R: Porque tinha asas no lugar dos braços. (LDP 1984, p. 77; ênfase adicionada)

As perguntas feitas e, ainda mais, as respostas sugeridas pelo Livro do Professor apontam para uma redução das possibilidades de leitura, na medida em que excluem determinadas perguntas do trabalho com o texto. É dada preferência àquelas perguntas que não tangenciam reflexões sobre a exclusão do Menino de Asas e sobre a profundidade que envolve as questões do preconceito. Menos importante é, por exemplo, saber identificar qual a mentira contada pelo professor (questões 2 e 1) do que perguntar por que ele o faz... O professor deseja, ao que parece, amenizar a situação em que estão envolvidos ele e Menino de Asas, poupando-o da verdade dura do preconceito.



As demais perguntas de leitura também trabalham em favor de uma amenização do preconceito, que é, em si, o tema do texto principal. Esse preconceito é reduzido a um problema que precisa de resolução. Essa condução do estudo do texto se dá alheio ao fato de que falar sobre preconceito e exclusão exige do aluno uma complexidade de leitura que não está presente na identificação de causas e consequências, como na questão 6, quando a resposta sugerida para a rejeição sofrida pelo menino tangencia o fato de ele ter asas. Descomplexifica-se, portanto, a metáfora principal do texto, sobre a qual há todo o desenrolar da história. Essa descomplexificação, por sua vez, simplifica a leitura e, mais, reforça o apagamento do problema do preconceito, que termina por se naturalizar, conforme sugere a questão seguinte, e a respectiva resposta sugerida, as quais, na verdade, abandonam a tensão presente no texto e desviam a atenção dos leitores, fugindo à reflexão:

5. Por que os pais não queriam que seus filhos estudassem junto com Menino de Asas?

R: Porque achavam que as crianças poderiam se machucar novamente, tentando imitá-lo. (LDP 1984, *Expressão Escrita*, p. 77)

Talvez seja uma leitura ingênua acreditar que a razão para a rejeição dos pais ao Menino de Asas dá-se devido ao medo de que seus filhos se machucassem, ao tentar voar como a personagem principal. Um sentido decorrente de uma leitura menos ingênua poderia supor que a razão para a rejeição dos pais deve-se à sua insegurança em relação ao diferente; contrariamente, é exatamente a diferença do Menino de Asas que chama a atenção dos seus colegas de classe, que a enxergam com admiração, passando a desejarem voar. São os adultos, portanto, que estabelecem uma relação negativa com o diferente, temendo-o.

O que as análises dessa unidade apontam é que a autoria didática, através do modo como procede à adaptação do texto e também do modo como realiza as perguntas de leitura, opta pela visão dos pais diante do Menino de Asas, considerando que ser diferente é um impasse, algo que se deve evitar, conforme revela a questão III:

III. Se o problema fosse seu...

O professor que aparece no texto está num dilema: ao mesmo tempo em que não pode deixar de atender aos pais das outras crianças, não quer deixar de ensinar Menino de Asas.

Se você fosse o professor, como resolveria esse problema?

Pense e depois exponha sua solução à classe. (LDP, 1984, *Expressão Oral*, p. 76)

O próprio título da atividade “Se o problema fosse seu”, onde a condicional “se” demonstra a imagem de um aluno que não tem esse “problema”, ou seja, não passa, não passou ou mesmo presenciou situações de exclusão na escola, aponta para uma visão negativa da diferença. O modo como se elabora a questão pode favorecer o apagamento da voz do aluno, especialmente porque ele é conduzido a se colocar no lugar do professor e não no lugar do Menino de Asas com quem, possivelmente, pode ter mais identificação, enquanto leitor. Ainda que se colocar no lugar do professor seja uma outra maneira de refletir sobre a situação de exclusão, buscando uma alternativa para mediá-la, a proposta não concede a oportunidade ao aluno para que se coloque no lugar de quem é excluído, no lugar mesmo do “outro”.

A questão reduz a complexidade da temática da exclusão a um problema para o qual se tem que chegar a uma (e apenas uma) solução. A questão III, nesse sentido, requer menos uma discussão sobre as consequências de ser diferente, na escola ou na sociedade, e mais um posicionamento, a favor ou contra o Menino de Asas, ou seja, requer que o leitor se coloque no lugar do “eles” ou no lugar do “nós” (VAN DIJK, 2008), a favor dos pais das crianças e do professor. É possível que leitores experientes subvertam a leitura prevista (como propõe DE CERTEAU, 1990), entretanto parece ser a intenção da atividade conduzi-los ao discurso do “nós”, interpretado como a opinião da maioria.

No LDP 1984, a leitura modelada apresenta ainda um outro modo de configuração, que não só controla a produção dos sentidos, como o faz para garantir que se chegue à moral da história, no final da atividade proposta. Para esse trabalho de modelação dos sentidos, os textos literários, do gênero poesia, são os escolhidos. Na seção a seguir, apresenta-se como é conduzido o trabalho com esse tipo de modelação, no LDP 1984.

### c) Leitura modelada: ler para extrair a moral da história

O texto discutido nesta seção é representativo de um modo de ler bastante característico da escola, a leitura moralizante. Silva (2009) nomeia de *utilitário-pedagógica* a função construída para os textos literários na escola, demarcando sua duração ao longo do tempo:

Essa perspectiva utilitarista da literatura infantil parece atravessar o tempo. Hoje, apesar do entendimento de que a mesma tem importante função na formação do leitor, não é raro detectar na prática que ela ainda continua vinculada à função utilitário-pedagógica. (...) Isso porque, embora a máxima seja a formação do gosto e o prazer pela leitura, ainda prevalece a marca do caráter formador ou como uma possibilidade para o ensino da língua no contexto escolar. (SILVA, 2009, p. 103)

Nesse modo de ler, as atividades conduzem a ensinamentos acerca de regras de conduta ou princípios, que devem ser considerados no convívio social. Segundo afirma Zilberman (1985, p. 97), isso ocorre porque, na escola, “o texto literário preenche uma função pedagógica”, sendo esse o principal objetivo de sua didatização: ler para aprender sobre um ensinamento moral.<sup>59</sup>

O texto principal, “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa, sobre o qual se propôs uma leitura moralizante, foi retirado do livro *Poesia Brasileira para a Infância*, publicado pela editora Saraiva, no ano de 1968. É o único poema que ocupa o lugar de texto principal no LDP 1984 – os demais aparecem como textos complementares – e está presente na Unidade 14, a penúltima do livro. A análise empreendida deste texto dá-se tendo em vista o questionamento 2 – como esse caminho tem seu fechamento na atividade de redação, ao final das unidades?

A poesia trata da relação que se estabelece entre a criança e a natureza, quando ela não se sente ameaçada pela tempestade que vem chegando, a despeito da prevenção de seus perigos anunciados pelo adulto (ver texto completo nos Anexos).

A voz do adulto se anuncia através do discurso do cuidado, do medo: “Não sejas doido, menino,/esse vento te carrega/essa chuva te derrete!”. O menino, por sua vez, admira a tempestade e gosta dela: “- Gosto de chuva com vento,/gosto de vento

---

<sup>59</sup> A abordagem da poesia pelo viés moralizante não foi verificada nas demais edições didáticas analisadas nesta tese, o que parece apontar para uma tentativa de superação deste modo de ler o texto poético.

com chuva”. A tempestade para ele é uma brincadeira e também um desafio, que ele tem forças para enfrentar: “- Eu não sou feito de açúcar/para derreter na chuva./Eu tenho forças nas pernas/para lutar contra o vento!”. A falta de medo do menino é entendida como travessura de criança, anunciada com tom de humor: “E enquanto o vento soprava/e enquanto a chuva caía,/que nem um pinto molhado,/teimoso como ele só”.

Por um outro caminho interpretativo, no LDP 1984, a leitura proposta para o destemor do menino e sua entrega à tempestade é conduzida pela palavra “teimoso”, presente na penúltima estrofe do poema. A leitura proposta pelas perguntas lançadas ao aluno leitor conduz à construção da imagem do menino desobediente. O poema é usado para exemplificar a teimosia, que, na visão da autoria didática, constitui-se como uma característica de toda criança, conforme sugere a questão que propõe a discussão oral do texto:

III. Você é muito teimoso?

O personagem do poema é um menino muito teimoso.

E você? Existe alguma coisa que você gosta muito de fazer e que sua mãe acha inconveniente? (LDP 1984, *Expressão Oral*, p. 106)

Na questão, a teimosia do menino é um pressuposto. É a partir dela que as atividades de leitura se desenvolvem. Seguindo esse fio condutor, a teimosia está vinculada à imagem da mãe, que desempenha o papel de regular as atitudes do menino. É pela leitura da mãe que reclama a desobediência do filho, que pende a interpretação conduzida pelas questões de leitura, como a questão seguinte corrobora:

1. Quem é, **provavelmente**, a pessoa que chama o menino para dentro?

R: Sua mãe. (LDP 1984, *Expressão Oral*, p. 106 e 107; ênfase no original)

A imagem do menino teimoso é constantemente reiterada pelas diferentes perguntas de leitura, geralmente perguntas de localização, pouca atenção sendo dada para as demais possibilidades interpretativas para o poema:

5. **Qual** é o fato que provoca a **advertência** da pessoa que fala com o menino?

R: O fato de ele ficar na chuva.

6. **Qual** é o adjetivo da 3ª estrofe que expressa a opinião dessa pessoa a respeito do fato?

**R: Doido.**

8. A autora do poema considera o menino **muito teimoso**. **Localize** a estrofe e o verso onde aparece essa afirmativa.

R: Estrofe nº 5, verso nº 16. (LDP 1984, *Expressão Oral*, p. 106 e 107; ênfase adicionada)

A leitura é conduzida pela *construção de relevâncias* (MENDONÇA, 2001) no texto, focadas no aspecto da teimosia. Questionando-se sobre as informações explicitamente colocadas na poesia, para ler-se somente aquilo que está escrito, para pretensamente recuperar o que o autor quis dizer (questão 8). Quando a pergunta parece requerer uma inferência do aluno leitor, como na questão 1, há a sugestão de resposta que enfatiza a visão estigmatizada da teimosia do menino: “Sua mãe”, limitando as possibilidades de sentidos na leitura do poema, mas garantindo espaço para a moralização do leitor.

Na verdade, parece ser menos importante saber quem chama o menino para dentro de casa, do que atentar para a construção da imagem de um adulto que tem o papel de controlar as atitudes infantis, prevenindo a criança sobre os perigos da tempestade. No poema, a voz do adulto, geralmente associada a uma voz de autoridade que tem que ser ouvida, é ofuscada pela voz do menino, que termina o texto declarando o seu gosto pela tempestade; ou seja, é o menino que tem a palavra final, e não o adulto, como seria costumeiramente esperado. No poema, o menino está liberto das opiniões e das precauções do adulto, enfatizadas pelas questões 5 e 6, e segue seu desejo pela tempestade:

E enquanto o vento soprava  
e enquanto a chuva caía,  
que nem um pinto molhado,  
teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,  
Gosto de vento com chuva! (LDP 1984, p. 105)

A última estrofe do poema corrobora a voz do menino como a voz final, destituindo de poder a voz do adulto; entretanto, as atividades de leitura propostas para a poesia não revelam o poder que é dado ao menino. Ao contrário, a construção da relevância para a teimosia do menino subverte o foco do texto, referente à força da

tempestade que não anula o desejo do menino de ficar igual a um “pinto molhado”, continuando suas brincadeiras.

Desse modo, é possível que a chave de leitura escolhida pela autoria didática, a da teimosia, tenha desconsiderado a importância das escolhas lexicais, a disposição do texto em estrofes, o modo como o texto é pontuado, suas rimas, etc., para o estabelecimento do tom do poema, essencial para a leitura desse gênero. Fecham-se as possibilidades de leitura e, ainda mais, faz-se um uso moralizante do texto literário, postura didática há muito criticada e discutida por diversos pesquisadores das áreas da educação e da linguagem<sup>60</sup>.

O caminho interpretativo oferecido para o leitor, que vai sendo construído pelas perguntas de leitura, no início da unidade, tem seu fechamento na atividade da redação, atividade final da unidade, que continua propondo a “teimosia” como a chave de leitura para o poema:

Redação 14

O que aconteceu naquele dia em que você desobedeceu à sua mãe?  
Conte. (LDP 1984, *Redação*, p. 110)

Na redação proposta, o aluno é conduzido a escrever sobre sua desobediência, tomada como pressuposto pela autoria didática. Considera-se que todo aluno tem uma experiência de desobediência; não há espaço, nesta proposta, para falar, por exemplo, de uma possível experiência de brincadeiras na chuva, talvez ela mais próxima do que trata a poesia. Há, portanto, uma homogeneização dos sentidos do texto e, ainda mais, da imagem de aluno leitor.

Assim conduzida, é muito possível que dessa proposta nasçam textos estereotipados, que falam daquilo que o adulto gostaria de ouvir, como: “desobedecei, me dei mal e aprendi a lição”. A Redação 14 conduz à escrita de uma espécie de síntese da moral, que está colada ao texto “Tempestade”, referente à desobediência. É possível que esta não seja uma redação confortável de se escrever.

---

<sup>60</sup> Sobre o uso do texto literário em sala de aula, ver: CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: a procura do leitor*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1986; CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Escola no livro ou livro na escola? In: PAULINO, Graça (org.). *O Jogo do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997; PERROTTI, Edmir. "Discurso estético" e "discurso utilitário". In: \_\_\_\_\_. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986. p.25-41 e SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO e Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 17-48.

## II) LDP 1994: em busca de uma linguagem nova

Do *corpus* desta pesquisa, este é o livro didático de Português que declara o desejo de rompimento com as concepções de língua como instrumento de comunicação, presentes nas edições que o antecederam, desde o final da década de 1970 até o início da década de 1990; no lugar das antigas, defende-se considerar a concepção sociointeracional de língua, voltada ao seu uso e reflexão. O LDP 1994 utiliza-se de um discurso em favor da renovação no ensino da língua, o que, por consequência, influencia o trabalho empreendido com a leitura.

O ideal do novo está marcado pela entrada das imagens e da variação de cores no livro didático, assim como pelo aparecimento de textos de diferentes esferas de produção, como os das esferas jornalísticas e cotidiana, conforme apresentado no Capítulo 3. Um texto veiculado na quarta capa do LDP 1994 expõe ao seu leitor/usuário quais os objetivos da nova proposta de ensino da coleção:

Com uma linguagem nova tanto no tratamento do conteúdo como no projeto gráfico, este livro se propõe a ser um novo instrumento de aprender.

Cada unidade aborda um tema de interesse dos alunos. A expressão oral é explorada através de quadros, fotos e cartuns. A expressão escrita, a gramática e a redação são desenvolvidas com base em textos literários, jornalísticos e publicitários.

Informação e exercícios alternam-se a cada passo, complementados por imagens variadas, que estimulam a atenção do aluno para assuntos tratados. No final, um suplemento com propostas de atividades com jornais oferece uma opção a mais de trabalho para o professor. (LDP 1994; quarta capa)

O discurso em favor do afastamento de um antigo modo de ensinar, que não está diretamente referido, mas pode ser inferido, é explicativo da mudança de título desta edição, antes denominada *Comunicação em Língua Portuguesa*, passando a ser intitulada *Linguagem Nova*. Nesse discurso do novo, é dado ao aluno um maior destaque, pois se anuncia a preocupação com a conquista de sua atenção para as atividades do livro didático.

Provavelmente, devido à influência então já solidificada das mídias de massa, os textos de ampla circulação social, como cartuns e propagandas, estão

presentes em número significativo nesta edição. Inaugura-se, oficialmente e declaradamente, a importância da formação em língua através dos textos verbais escritos e textos visuais. Com isso, os textos principais ganham mais páginas, podendo ocupar de uma página, no caso dos poemas, até quatro páginas, quando da adaptação de romances.

O que o discurso sociointeracional significou para a formação em leitura? Há, de fato, uma ruptura em termos de metodologia de ensino ou esta se apresenta apenas no nível discursivo?

Ao comparar o *layout* do LDP 1984, com poucas cores e imagens, com pouca quantidade de textos, adaptados de modo questionável, é possível dizer que o LDP 1994 traz algo de inovação, especialmente em relação ao seu projeto gráfico e à quantidade de textos (na verdade de fragmentos textuais) que veicula, inclusive em seções que habitualmente não apresentam cores e formas, como no caso daquelas dedicadas ao estudo da gramática normativa. São muitos os fragmentos de textos espalhados por todas as seções didáticas do LDP 1994. O discurso do texto como a principal unidade de ensino na aula de Português é então apropriado pela autoria didática, que tenta, a partir dele, propor outras metodologias de ensino.

Passam a compor o rol dos conteúdos da aula de leitura, e estes elementos permanecem nas edições didáticas seguintes, nos volumes da 5ª série, a leitura de imagens no início de cada unidade didática, a atividade de expressão de pontos de vista (o momento de o aluno “falar”), o trabalho com o sentido do texto, no singular, e o estudo das estrutura e função de seções que compõem determinados gêneros.

As referidas mudanças demonstram que há um deslocamento em relação à imagem de formação de leitores nesta edição, quando se tem destaque o texto, em algumas de suas diferentes maneiras de realização e circulação. Todavia, a análise do LDP 1994 demonstrou que, junto a essas mudanças, caminham muitas das permanências metodológicas que caracterizam o ensino “tradicional” da língua e da leitura, ou seja, aquele voltado para o estudo das estruturas linguísticas e para as estruturas dos textos (tipos textuais). Isto pode ser visualizado nas atividades de leitura dos textos principais, conforme veremos, mas também nas atividades de redação, que neste volume propõem o trabalho com a estrutura de tipos e gêneros – este último com



menor recorrência. Inicia-se nesta edição, portanto, um trabalho voltado ao estudo de uma *gramática textual*, além do já tradicional estudo da gramática normativa.

Uma característica do LDP 1994, que pode confirmar a ênfase da proposta metodológica da edição na estrutura da língua, é o fato de a seção dedicada à gramática normativa ocupar o maior espaço no livro didático, entre quatro e nove páginas em cada unidade, quando cada unidade tem, em média, 15 páginas. Considerando-se que, ao todo, o livro didático da 5ª série apresenta quatorze unidades, a gramática ocupa entre 56 e 126 páginas de todo o material, que tem 232 páginas.

O discurso em defesa de uma linguagem nova, presente nas diferentes perigrafias do livro didático, como na Apresentação, na quarta capa e no M.P, é o ponto organizador das metodologias de trabalho com a leitura, neste livro didático. Essa linguagem nova tem como consequência, a seleção de textos de diferentes gêneros, verbais escritos e visuais, para o L.A. Novos textos na aula de leitura, nesta edição, requerem novas metodologias e é sobre elas que se tratará em seguida, nos itens “d” a “h”.

#### d) Leitura modelada do texto visual

No LDP 1994, cada unidade didática é composta por uma ‘abertura’ da unidade, onde estão presentes uma epígrafe, a reprodução de um texto visual (geralmente reproduções de pinturas ou de cartuns) e um roteiro de perguntas, o qual propõe o trabalho com a imagem da unidade a partir da expressão oral. Esse modo de organização pretende inteirar o leitor/usuário sobre a temática da unidade, que será aprofundada no momento da leitura do texto principal. Nessa seção de abertura, as cores e as formas são estímulos que pretendem prender a atenção do aluno, conduzindo-o à leitura do texto verbal escrito, que virá em seguida. Essa mesma estrutura de organização é mantida nas edições didáticas subsequentes.

Diferenciando-se do LDP 1984, que o antecede, neste livro didático, as imagens presentes na seção de abertura ganham o estatuto de texto de leitura, passando-se a propor um trabalho à semelhança daquele voltado aos textos verbais escritos. A atividade de olhar para interpretar o que se vê é uma mudança relevante observada nesta edição, e isso parece apontar para o início de uma preocupação com a *educação visual*

(BELMIRO, 2003) em livros didáticos de Português, ponto que agrega à história desta disciplina um novo conteúdo de ensino.

Conforme define Belmiro (2003, p. 309), a educação visual refere-se à “educação que inclui o nosso cotidiano visual, com o qual construímos a significação para o mundo que nos cerca”, sendo ela “parte de um processo mais amplo de formação cultural dos alunos”. Entretanto, nos livros didáticos de Português, segundo destaca a autora, a imagem é costumeiramente considerada como um aspecto editorial e não como uma linguagem a ser trabalhada na formação dos leitores. Este seria também o modo de percepção do texto visual, pelo PNLD:

A ficha de avaliação do PNLD/2002, em relação às imagens, mantém os mesmos itens da ficha de avaliação anterior, com a visão da imagem como ilustração. Inserida no componente *Aspectos Editoriais*, não é tomada como uma linguagem. Além de atribuir importância à qualidade visual das ilustrações e sua distribuição na página, a tem como recurso de descanso visual para a leitura de textos verbais e como auxílio para a compreensão e enriquecimento das leituras desses textos; portanto, como recursos gráficos. (BELMIRO, 2003, p. 311)

A leitura das imagens, proposta no LDP 1994, contrariamente ao que afirma a citação, faz com que adquiram “funções comunicacionais, cuja compreensão depende de decifração, e não de contemplação, como os objetos que denominamos ‘obra de arte’” (BELMIRO, 2003, p. 303); ou seja, a imagem é, no livro didático, um objeto didático, a partir do qual se aprende algo, sendo, por isso, lido de outro modo.

Apresenta-se, a seguir, a reprodução de uma das seções de abertura do LDP 1984, tendo como objetivo analisar como a imagem, enquanto objeto de ensino e aprendizagem da língua e, mais especificamente, da leitura, é tratada.

A seção propõe ao aluno que realize uma leitura da reprodução do quadro *Noite Estrelada*, do pintor Vincent Van Gogh. A sequência de perguntas, que tem a função de um roteiro de leitura, inicia-se com informações sobre a nacionalidade do artista e o contexto histórico da obra: “Vamos conversar a respeito do quadro reproduzido na página ao lado. É uma obra do pintor holandês Vincent Van Gogh, que viveu no século XIX” (LDP 1994, p. 127)”. Logo em seguida, as questões de leitura são apresentadas, para serem respondidas oralmente. Nesta leitura, o aluno é direcionado a observar especialmente as formas retratadas na pintura, tirando do foco de seu olhar as


demais possibilidades, dadas, por exemplo, pela observação das cores, ou da falta delas. O modo como se conduz a leitura da imagem, nesse sentido, apresenta a leitura como decodificação:

**UNIDADE**

**9**

*Em noites escuras,  
estrelas e vaga-lumes  
se vestem de luzes.*

Abel Pereira



Noite estrelada. Van Gogh.

126

**Expressão Oral** ✓

Vamos conversar a respeito do quadro reproduzido na página ao lado. É uma obra do pintor holandês Vincent Van Gogh, que viveu no século XIX.

- 1.** Uma noite estrelada como esta realmente existiu ou ela resulta principalmente da imaginação do pintor?  
Espera-se a segunda alternativa como resposta. Chamar a atenção dos alunos para a "deformação" a que o pintor submete as estrelas.
- 2.** No quadro aparecem elementos da natureza e coisas construídas pelo homem.
  - a. Identifique esses dois tipos de elementos.  
Da natureza: estrelas, cipreste, céu, montanhas, do mundo construído pelo homem: igreja e casario.
  - b. A que o pintor deu maior importância: aos elementos da natureza ou às coisas feitas pelo homem? Justifique sua resposta.  
Aos elementos da natureza, que ocupam a maior parte do quadro. Chamar a atenção dos alunos para o pequeno espaço que ocupam no quadro a igreja e o conjunto de casas.
- 3.** Quantas vezes você consegue encontrar esta forma ao lado na tela?  
(Tela é o mesmo que quadro.)  
Prof.: não se espera uma resposta precisa em termos de quantidade. Observar que a forma sinuosa se repete também no cipreste – em vertical – e nas montanhas que aparecem ao fundo.
- 4.** O emprego dessa forma contribuiu para criar uma imagem imóvel do céu ou uma imagem dinâmica, com movimento?  
Espera-se a segunda alternativa como resposta.
- 5.** Olhe novamente o quadro: nele estão expressas emoções de uma pessoa tranquila ou agitada?  
Espera-se que o aluno indique a segunda alternativa como resposta. Prof.: comentar que as pinceladas rápidas, a representação deformada dos elementos da natureza, a mistura de cores, revelam um pintor agitado, atormentado, que é o caso de Van Gogh.

127

(LDP 1994, p. 126 e 127)

A atividade da seção *Expressão Oral* conduz o olhar do aluno leitor para as formas curvas predominantes no quadro. A explicação para esse modo de conduzir a leitura está na necessidade, exclusivamente didática, de aproximar o texto visual, quanto à sua temática, ao texto principal, *Como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector, um conto sobre o surgimento das estrelas, com base em uma lenda indígena. No processo de transformação da imagem em um objeto didático, estabelecem-se modelações da

leitura que, novamente, terminam por limitar o processo de produção dos sentidos, pelos alunos.

A necessidade de fazer uso do texto visual para introduzir uma temática para o texto verbal, objetivo da sequência didática proposta pela unidade, reduz a experiência com a imagem, conforme atestam as questões da seção *Expressão Oral*:

#### Expressão Oral

1. Uma noite estrelada como esta realmente existiu ou ela resulta principalmente da imaginação do pintor?

R: Espera-se a segunda alternativa como resposta. Chamar a atenção dos alunos para a “deformação” a que o pintor submete as estrelas.


2. No quadro aparecem elementos da natureza e coisas construídas pelo homem.

a. Identifique esses dois elementos.

R: Da natureza: estrelas, cipreste, céu, montanhas; do mundo construído pelo homem: igreja e casario.

b. A que o pintor deu maior importância: aos elementos da natureza ou às coisas feitas pelo homem? Justifique sua resposta.

R: Aos elementos da natureza, que ocupam a maior parte do quadro. Chamar a atenção dos alunos para o pequeno espaço que ocupam no quadro a igreja e o conjunto de casas.

3. Quantas vezes você consegue encontrar esta forma ao lado na tela? (Tela é o mesmo que quadro.) 

Prof.: não se espera uma resposta precisa em termos de quantidade. Observar que a forma sinuosa se repete também no cipreste – em vertical – e nas montanhas que aparecem ao fundo.

4. O emprego dessa forma contribui para criar uma imagem imóvel do céu ou imagem dinâmica, com movimento?

R: Espera-se a segunda alternativa como resposta.

5. Olhe novamente o quadro: nele estão expressas emoções de uma pessoa tranquila ou agitada?

R: Espera-se que o aluno indique a segunda alternativa como resposta. Prof.: comentar que as pinceladas rápidas, a representação deformada dos elementos da natureza, a mistura de cores, revelam um pintor agitado, atormentado, que é o caso de Van Gogh. (LDP 1994, p. 127)

O modo como se conduz o olhar do aluno leitor para a pintura, elaborando perguntas que se auto respondem, faz ver que o foco da atividade é o uso da linguagem oral, e não uma educação visual, entendida como aquela que está voltada para um “estado do olhar e do pensamento” (BELMIRO, 2003, p. 309). O próprio tamanho da imagem reproduzida no LDP 1994, em dimensões pequenas, revela que uma educação cultural através da leitura de imagens apresenta pouco destaque, pois sobre ela sobrepõe-se o objetivo didático de introduzir um tema que aparecerá no texto principal da unidade – este, sempre um texto verbal.

Ao observar a reprodução do quadro de Van Gogh, o aluno leitor é direcionado a um determinado olhar sobre a obra. Este olhar é o de um observador que

mantém distância emocional do que vê, sendo seu papel falar o que vê, como nas questões 2, 3 e 5. Essa é a postura adotada, aliás, nas demais edições didáticas analisadas, para o tratamento do texto visual. Quando do aluno é solicitada alguma impressão sobre o que vê, logo esta impressão é direcionada pela pergunta feita, como nas questões 1 e 5, primeira e última questões da seção, tornando a leitura modelada, portanto.

O modo como se dá a elaboração das perguntas conduz a questionar a relevância, para a formação estética do leitor, em relacionar a reprodução da pintura ao que ele tem como referência em uma dada realidade, como se estivesse tratando de uma fotografia, como um texto objetivo, e não de uma obra artística – ainda que a fotografia seja ela, também, uma determinada apreensão da realidade, segundo a interpretação do fotógrafo. Reduzem-se, dessa maneira, as possibilidades de olhar e de pensamento do leitor, quando se sugere, por exemplo, uma leitura da obra artística através da biografia do seu autor, como o faz a questão 5, da seção expressão oral, na citação anterior.

As questões da seção *Expressão Oral* fazem ver que semelhante tratamento didático dado aos textos verbais escritos, quando se conduzem interpretações, possibilitando **uma** leitura, está proposto também para os textos visuais. Nessa atividade escolar da leitura de imagens, o estético tem suas especificidades reduzidas.

O discurso em favor de uma linguagem nova, ponto de destaque no LDP 1994, funciona, como representativo desse novo, a ideia de se trazer para o livro didático a imagem, a ela concedendo um estatuto de conteúdo de ensino - e é fato que essa mudança abre outras possibilidades para a aula de leitura do livro didático. Porém, o “velho” se coloca ainda em evidência, quando permanências metodológicas aparecem, revelando que, na escolarização de saberes, hibridizam-se e reconfiguram-se os discursos e também as suas materializações em conteúdos de ensino.

#### e) Leitura modelar: a estrutura do texto jornalístico

Compõe ainda a construção do discurso da “novidade”, na aula de Português do LDP 1994, o suplemento *Atividades com Jornal*, que traz atividades, no final do L.A, para o estudo deste suporte, especialmente quanto à sua composição estrutural.

A seção inicia-se com uma introdução tratando sobre a importância do jornal na atualidade, defendendo que o seu conhecimento garante a participação mais ativa em sociedade:

### QUADRO 17 Atividades com Jornal

#### Por que trabalhar com jornal

**O mundo atual** muda a cada hora, a cada instante. Para entendê-lo melhor, **é importante estar bem-informado.**

Você pode conseguir isso, acompanhando as notícias pela TV, ouvindo-as pelo rádio ou lendo jornal. A vantagem deste último sobre os demais é que, além de dar a notícia, traz também uma série de comentários e análises sobre **os acontecimentos do dia-a-dia**. Sem contar os serviços que presta através de cadernos ou seções especiais, como anúncios de empregos, imóveis para alugar ou vender, diversões, esportes, etc.

**A leitura do jornal ajuda você a aprender a pensar e a entender o que se passa a sua volta.** Foi por essa razão que elaboramos, no final de cada livro desta coleção, algumas sugestões de atividades que você poderá realizar com os jornais da sua cidade ou região. O importante é que você **entre em contato com jornais diferentes, aprenda a localizar rapidamente as seções que lhe interessam, leia os artigos, critique-os e, se possível, organize com os colegas um jornal da sua escola.**

Esperamos que, assim, você possa **participar mais ativamente das decisões que cabem aos cidadãos de um país democrático.** (LDP 1994, seção *Atividades com Jornal*, p. 217; ênfase adicionada)

É interessante observar que a autoria didática tem a preocupação em justificar o acréscimo do suplemento, atitude que reforça a preocupação que vem querendo demonstrar em aproximar-se da concepção sociointeracional de língua, a partir de discursos em favor de textos de circulação social, em sala de aula. Talvez não haja texto mais cotidiano, na sociedade atual, do que os textos jornalísticos, apesar de entender que não são eles os únicos que nos falam sobre o mundo atual e nem que são eles os únicos que possuem a capacidade de nos manter informados – às vezes pode acontecer exatamente o contrário.

A escolha pelo estudo deste suporte é bastante revelador do quanto o livro didático traz para a aula de leitura aqueles textos que passam ou passaram por um processo de valorização social, que a eles atribui relevância. Para o jornal, é construída uma imagem tão positiva, pela introdução do suplemento didático, que pode afastar os alunos leitores da possibilidade de questionar o suporte em estudo. A ênfase dada ao trabalho com o jornal volta-se especialmente a conhecer o seu modo de organização, sua estrutura, como se observa no terceiro parágrafo do Quadro 17. Para apresentar como é realizado este trabalho de leitura de jornal no livro didático, reproduz-se a Atividade 1 do suplemento:

**A T I V I D A D E 1**

● **A primeira página do jornal** ●

**O Povo**  
Começa a batalha no deserto

**DIÁRIO DE PERNAMBUCO**  
Greve pára comércio hoje  
Vingança, afinal. Esta Copa é nossa

**O ESTADO DE S. PAULO**  
Ataque destrói bases do Iraque

**ZERO HORA**  
Aviação aliada faz terceiro ataque a bases iraquianas

Você observou que na primeira página de cada um desses jornais há uma notícia com o título escrito em letras bem grandes? É a manchete, título da notícia considerada mais importante do dia.

A manchete ocupa sempre um espaço grande na primeira página de um jornal. Vamos examinar as outras partes que costumam aparecer nos jornais de grande circulação, quer dizer, jornais lidos por um grande número de pessoas em todo o país.

**218**

**FOLHA DE S. PAULO**  
Caderno especial explica hoje tudo sobre o IPVA

**Igreja condena a pena de morte**

**Legenda** →

**Coluna** →

**Índice** →

**TÍTULO DO JORNAL**  
**EDIÇÃO**

**MANCHETE**

**CRÉDITO**

**FOTO**

**TÍTULO DE NOTÍCIA**

**CHAMADA**

**E X E R C Í C I O S**

1. Publica-se algum jornal em sua cidade? Ele é diário, semanal ou mensal? Que partes aparecem na primeira página desse jornal?
2. Recorde os fatos importantes que aconteceram ontem em sua escola, bairro ou cidade. Qual deles mereceria virar manchete num jornal da escola, do bairro ou da cidade? Por quê?  
Prof.: solicitar que os alunos redijam a manchete.
3. Traga na próxima aula um jornal para trabalharmos com a primeira página. Prof.: dividir a classe em grupos e solicitar que cada grupo trabalhe com um exemplar, de preferência de jornais diferentes, do mesmo dia, para que se possa fazer uma comparação entre as primeiras páginas dos jornais.
  - a. Quais as partes que são fixas nessa primeira página do jornal? Prof.: sugerimos comparar as notícias que mereceram destaque, as manchetes e fotografias de jornais diferentes.
  - b. Qual a notícia mais interessante nessa página?
  - c. Qual o fato noticiado que afeta direta ou indiretamente o seu dia-a-dia?  
Prof.: estimular os alunos a opinarem sobre os fatos noticiados. Sugerimos conversar com os alunos sobre a variação do corpo das letras em função da importância da notícia.

**219**

(LDP 1994, *Atividades com Jornal*, p. 218 e 219)

A Atividade 1 inicia-se apresentando modelos de manchetes de jornal, exemplificados a partir de diferentes jornais, de ampla circulação social e de diferentes regiões do país, como “O Povo”, “Diário de Pernambuco”, “O Estado de São Paulo” e “Zero Hora”. Logo depois, segue-se um texto didático explanando sobre a manchete, parte que se considera a mais relevante em uma primeira página:

Você observou que na primeira página de cada um desses jornais há uma notícia com o título escrito em letras bem grandes? É a manchete, título da notícia considerada mais importante do dia.

A manchete ocupa sempre um espaço na primeira página de um jornal. Vamos examinar as outras partes que costumam aparecer nos jornais de grande circulação, quer dizer, jornais lidos por um grande número de pessoas em todo o país. (LDP 1994, *Atividades com Jornal*, p. 218)

Na página ao lado, apresenta-se o modelo de primeira página de um dos jornais de maior circulação no Brasil, a “Folha de São Paulo”, tendo em vista descrever partes que a compõem: título do jornal, número da edição, créditos das fotos reproduzidas, fotografias, títulos das notícias, chamadas, legendas, colunas do jornal e índice. A atividade da leitura do jornal, no LDP 1984, caracteriza-se como uma atividade de observação de elementos estruturais que compõem o texto dessa esfera de produção, considerando o modelo apresentado. As reproduções do suporte não possibilitam a sua leitura propriamente dita, mas apenas o conhecimento da estrutura textual, como o modo de distribuição das partes que compõem a primeira página; isso se dá porque não há como ler o texto escrito presente na reprodução, devido à qualidade da letra, pequena e embaçada.

Sem maiores orientações para alunos e professores, a autoria didática segue com a leitura do jornal, apresentando a seção dos exercícios sobre o modelo apresentado. No exercício, são apresentadas perguntas que conduzem a construir uma imagem de aluno leitor como moradores da cidade, que têm acesso a jornais com facilidade, convivendo com esse tipo de suporte no seu dia a dia:

#### Exercícios

1. Publica-se algum jornal em sua cidade? Ele é diário, semanal ou mensal? Que partes aparecem na primeira página desse jornal?
2. Recorde os fatos importantes que aconteceram ontem em sua escola, bairro ou cidade. Qual deles mereceria virar manchete num jornal da escola, do bairro ou da cidade? Por quê? Prof.: solicitar que os alunos redijam a manchete.
3. Traga na próxima aula um jornal para trabalharmos com a primeira página. Prof.: dividir a classe em grupos e solicitar que cada grupo trabalhe com um exemplar, de preferência de jornais diferentes, do mesmo dia, para que se possa fazer uma comparação entre as primeiras páginas dos jornais.
  - a. Quais partes que são fixas nesses jornais? Prof.: sugerimos comparar as notícias que mereceram destaque, as manchetes e fotografias de jornais diferentes.
  - b. Qual a notícia mais interessante nessa página?
  - c. Qual o fato noticiado que afeta direta ou indiretamente o seu dia-a-dia? Prof.: estimular os alunos a opinarem sobre os fatos noticiados. Sugerimos conversar com os alunos sobre a variação do corpo das letras em função da importância da notícia. (LDP 1994, *Atividades com Jornal*, p. 219)

A questão 1 do exercício corrobora a impressão sobre o leitor-modelo (ECO, 2004 [1979]), pressupondo-se que os alunos convivem com jornais no lugar onde



vivem, sendo por isso o objetivo da atividade apenas direcionar o olhar dos alunos para o modo de constituição desse suporte, fazendo dele um uso didático. Isso se confirma pela proposta da questão 2, quando mais relevante do que discutir o que torna uma informação alvo de interesse em detrimento de tantas outras, é saber como escrever sobre ela em um jornal. Quantos de nós, leitores de jornal, leitores supostamente mais experientes, publicamos textos nesses suportes? É nesse momento que a artificialidade do estudo desse gênero no livro didático se revela, contradizendo a introdução do suplemento didático, no Quadro 17, que afirma a importância dos jornais para informar-se sobre o mundo, para agir sobre ele.

O trabalho com os textos jornalísticos, como um item que quer garantir uma formação *crítica* do leitor, é muito semelhante, nesse sentido, ao que se faz com os demais textos, de outros gêneros, na aula de leitura do livro didático, quando é requerida uma leitura para a localização ou “copiação” (MARCUSCHI, 1996; 2005). Nesse sentido, na atividade, conhecer a estrutura linguística de um texto ainda se sobrepõe a interpretá-lo. Nela, a estrutura é percebida como o resultado da condição de produção e funcionamento de um texto, fazendo-se ver a valorização da leitura modelar, quando os textos são modelos a serem apreendidos em sua estrutura para, quando necessário, serem reproduzidos na atividade de escrita.

O discurso da “informação para a participação social” soa contraditório, deste modo, porque se considera que basta **conhecer** o suporte e/ou **saber produzi-lo** para que isso garanta a interação em situações sociais. O acesso ao suporte é o início de um aprendizado do que é ler jornal, mas saber o que fazer com o que se lê requer outras posturas metodológicas, que vão além da leitura de localização. Nos LDP 1999, 2002 e 2007, esse suplemento sofre algumas modificações, incluindo-se no suplemento atividades com rádio, televisão e internet, que apontam para uma tentativa de ampliar o trabalho com a esfera jornalística, mas isso efetivamente não acontece. O que permanece é o trabalho com a leitura modelar, enfatizando-se o estudo dos modelos de textos jornalísticos que circulam nesses diferentes meios, desconsiderando as funções implicadas por cada um deles, entretanto.

## f) Leitura modelar e modelada para a escrita de tipologias textuais

No campo da leitura modelar, no LDP 1994, são recorrentes atividades de leitura que tratam o texto como um enunciado fechado ao que o leitor pode querer dizer, à semelhança do que acontece no LDP 1984. A autoria textual é, nesse sentido, atribuída apenas ao autor empírico, único dono do sentido, que deve ser recuperado pelo leitor.

Para entender como esse discurso sobre a leitura e o leitor se materializa na aula de leitura do LDP 1994, é analisada a Unidade 1, considerada representativa de um *texto didático*, ou seja, aquele que é encomendado ou produzido pela autoria didática, quando da elaboração do livro, tendo sido produzido para um objetivo exclusivamente didático. A análise se realiza, tendo em vista questões de leitura e atividades de redação, como feito com o LDP 1984. Com isso, pretende-se apresentar que a leitura modelar tem o intuito de subsidiar a produção dos textos escolares.

A Unidade 1 oferece para a leitura um texto de Ana Maria Machado, que foi encomendado pela autoria didática, segundo informações presentes no próprio livro: “Texto escrito especialmente para este livro” (LDP 1994, p. 10). O texto intitulado *Conversinha no galope* foi escrito a partir do quadro *Carrossel* (ver reprodução em anexo), de Milton Dacosta, que vem reproduzido na abertura dessa unidade. Ao ler o texto encomendado, é possível perceber a sua artificialidade, imposta pela condição da encomenda de um texto para um livro didático.

No texto, a autora tenta estabelecer um diálogo com os alunos através do mote da *imaginação*: “E às vezes meus pensamentos galopam por uns espaços sem fim. O jeito é acompanhar enquanto eles disparam pra lá e pra cá, num sobe e desce sem fim. Quer vir comigo?” (LDP 1994, p. 10), com o claro objetivo de relacionar texto e imagem, buscando envolver os alunos. O mote textual serve também para aproximar a autora do universo infantil, para discutir questões sociais da realidade brasileira:

Como é que eu posso ficar esquecida da vida, feliz, no sobe-e-desce do meu cavaleiro dos pensamentos? Não dá, né? Com tanto problema por aí... Só quando eu me distraio... Por isso eu quero inventar um país novo, que possa ser de verdade, real, e onde a gente não tenha que se envergonhar de brincar contente com os amigos porque tem tanta gente sofrendo em volta. (LDP 1994, p. 11)

No texto, ideias contrárias se encontram, à semelhança do quadro de Dacosta, onde claro e escuro se entrelaçam para compor a sensação de movimento da pintura. O discurso do “bom” e do “ruim” se apresenta para idealizar a importância da escola:

É o começo das aulas e é também o fim das férias. É bom e é ruim. A gente não gosta de ter horário, dever, rotina, uma chatice. Era bem melhor ficar sem aula, com o dia todo para brincar. Só férias... mas é ótimo encontrar amigos, conhecer gente diferente, ler outros livros, ficar sabendo uma porção de coisas novas. Deus me livre de não ter escola! Já imaginou? Ficar o resto da vida ignorante? Como se fosse uma condenação a nunca melhorar de vida, a repetir tudo o que é atraso... Então, quando eu penso nisso, eu acho que este momento é bom e ruim, como eu estava dizendo. (LDP 1994, p. 10)

No trecho, a escola e, indiretamente, o livro didático, poderiam ser vistos como a possibilidade para aplacar a ignorância. Esse discurso, porém, mais esconde do que revela, pois, ao analisar as perguntas de leitura sobre esse texto, novamente o **sentido**, no singular, é aquele considerado. Tem-se de novo, no LDP 1994, a integração entre textos verbal escrito e visual, o que não acontecia no LDP 1984, entretanto a imagem de leitor como o *leitor receptor* é aí ainda predominante.

O que há de diferente no trabalho proposto é que entram nas atividades da leitura questões que pretendem trabalhar a identificação de tipologias textuais. Na Unidade 1, a tipologia textual explorada é a narração, a partir de perguntas que abordam foco narrativo e personagens:

1. Quem conta essa história: é a menina que fala sobre si mesma ou é alguém que fala sobre ela? Copie do primeiro parágrafo do texto um verbo que justifique sua resposta.

R: É a menina. Adorei/ Fico/ me apresento.

2. Qual é o nome da personagem do texto? Esse nome foi dado em homenagem a quem?

R: Emília. Esse nome foi dado em homenagem à Emília, personagem criada por Monteiro Lobato.

3. O texto todo é uma conversa com os leitores. Em dois momentos ela nos faz um convite. Qual é o primeiro deles?

R: Ela nos convida a acompanhar seus pensamentos, que galopam e disparam por espaços sem fim (2º parágrafo). (LDP 1994, *Estudo do Texto*, p. 12)

As perguntas de leitura exigem um movimento de localização da informação, explicitamente posta no texto. O próprio modo como são formuladas as

perguntas induz ou delimita a resposta possível. Essa delimitação das possibilidades de resposta, marcando-se a presença da leitura modelada, muitas vezes constrói uma imagem idealizada do texto, conduzindo a uma interpretação deturpada e atravessada por discursos amplamente divulgados, como é o caso do discurso de que “precisamos de um país melhor”:

### QUADRO 18 Modelações da leitura

<p>8. O que ela desejaria que existisse no Brasil? R: Escola boa, esgotos, moradia, transporte para todos; riqueza bem distribuída, pessoas que não passassem fome.</p> <p>11. Para Emília, o que seria ideal que todos fizessem juntos? R: Inventar um país bom e justo, que se tornasse de verdade quando todos crescessem. (LDP 1994, seção <i>Estudo do Texto - Compreensão</i>, p. 12)</p>	<p>4. Quando Emília afirma que o país não precisa ser tão imperfeito como “alguns”, ela estaria incluindo o Brasil entre esses “alguns”? Por quê? R: Sim. Porque o Brasil tem todos os problemas que gostaria de resolver no país ideal: gente passando fome, violência, falta de esgoto, moradia e transporte, má distribuição da riqueza.</p> <p>5. Emília fica feliz, esquecida no sobe e desce do cavalinho de seus pensamentos. De repente, ela chega à conclusão de que não dá para ficar assim. Por que ela interrompe seus pensamentos? R: Porque ela acha difícil ficar feliz vendo tanto problema à sua volta. (LDP 1994, seção <i>Estudo do Texto - Interpretação</i>, p. 13)</p>
---	--

A leitura proposta pela autoria didática conduz a um apagamento de elementos textuais que se relacionam com a reprodução da pintura de Dacosta, quanto àqueles que tratam sobre os antagonismos com os quais nos deparamos na vida. Ela conduz os alunos leitores por um fio interpretativo que ensina sobre um determinado discurso sobre o Brasil e abandona o trabalho com os contrastes que aparecem no texto, e também na reprodução da pintura.

Quando trata sobre a ambiguidade que incomoda a personagem do texto, a autoria didática elabora a questão de leitura a partir de uma interpretação pré-definida, solicitando que o leitor identifique informações, tornadas relevantes a partir do modo de perguntar:

2. Emília quer entender o mundo. No entanto, há alguma coisa que a incomoda em tudo: na escola, na natureza e nos homens. **Que coisa é essa** que a intriga tanto? R: É que na vida tudo tem dois lados, **o feio e o bonito**. Só que tudo isso aparece junto, um não existe sem o outro. (LDP 1994, *Estudo do Texto*, p. 13; ênfase adicionada).

O modo de conduzir a leitura do texto artificializa a atividade, porque oferece ênfase a elementos textuais que podem não ser os que vão saltar aos olhos do leitor. Um exemplo disso é o apagamento da discussão sobre a linguagem coloquial do texto, estratégia usada pela autora para dar verossimilhança ao falar de uma criança que questiona sobre o que é contraditório nas das coisas do mundo. À semelhança do

trabalho com o texto *Tempestade*, no LDP 1984, que o torna moralizante, a ênfase dada à situação social do Brasil ensina sobre o que dizer sobre as dificuldades de nosso país (“precisamos de um país melhor”) e sobre o desejo de que no futuro tudo seja melhor (“as crianças são o futuro do nosso país”). Não deixa de ser, esse modo de ler, também moralizante.

Prosseguindo-se com a finalização do trabalho com a leitura, tem-se a seção dedicada ao trabalho com a escrita, que não é mais a que fecha a unidade. No LDP 1994, ela aparece logo após as atividades de leitura e antes da seção *Gramática*. As sequências narrativa/descritiva são as predominantes em doze textos principais, dos quatorze presentes no LDP 1994. Pelo modo como aparece no livro didático, pode-se dizer que ela não é mais uma “atividade terminal” (M.P do LDP 1984), pois apresenta muitas explicações teóricas sobre características de tipos textuais, não se limitando a “mandar escrever”.

Na seção *Redação* da Unidade 1, o trabalho é dividido em tópicos explicativos que trazem uma definição para *narrar* e para *narração*, ilustrando-os com fragmentos de *textos autênticos*, não trabalhados na unidade. Em seguida, são propostas atividades que solicitam a organização de fragmentos de textos verbais escritos e textos visuais para dar sentido à narrativa. Após essa progressão, que se inicia com explicações teóricas, segue-se, por exemplificações da teoria e por exercícios sobre ela, chegando-se, enfim, à proposta para a escrita, apresentada na subseção *Produção de Texto*:

#### Produção de texto

Escolha uma das seguintes propostas:

- A. Veja novamente o quadro que abre esta unidade. Imagine uma história que tenha acontecido com a menina que aparece no centro.
- B. Você aceitou o convite da Emília. Pegue, então, o seu cavalo no carrossel dos pensamentos. Dê-lhe um nome e comece a galopar... Solte as rédeas e crie uma história que tenha acontecido num país ideal. (LDP 1994, p. 19)

A atividade procura tomar como referência os textos visuais e os fragmentos de textos verbais escritos, trabalhados no início da seção; nesse sentido, pode-se dizer que ela se insere em um determinado contexto de produção estabelecido pela autoria didática, preocupação ausente no LDP 1984. Naquele livro didático, o texto de determinado autor estabelecia um trabalho de escrita que modelava os textos à

“semelhança de” e, para isso, a condição de produção dependia da criatividade individual e da capacidade de manejar, de modo adequado, as estruturas da língua para produzir mensagens bem codificadas. No LDP 1994, a ideia do texto como modelo permanece, mas desloca-se o foco do autor para o texto em si, considerado como uma produção que se dá a partir de organizações estruturais que determinam o seu tipo, em especial, e também o seu gênero, como numa lógica que considera que, se a língua se constitui e se materializa através dos textos, então é preciso estudá-los em sua materialidade, em seus modos de sequenciação. Daí a importância em definir características de tipos textuais, exercitando seus modos de ocorrência na língua.

A proposta de redação vincula o trabalho com o texto, portanto, a um exercício que mescla o apelo à criatividade do aluno e o uso da sequência textual da narração, entendida como a representação de “fatos através de imagens ou palavras colocadas numa determinada ordem ou sequência” (LDP 1994, seção *Redação*, p. 18). O foco do texto é tanto o que se fala, quanto como se fala; deste modo, a leitura é tanto modelada quanto modelar. Nesse sentido, o leitor precisa estar atento, no momento da leitura, para tentar apreender como a história é contada e não somente o que é contado. No repertório de leitura passam a ter relevância, assim, além das estruturas da língua, num sentido da sua gramática, as estruturas prototípicas dos textos, no sentido de uma gramática dos textos.

#### g) Leitura modelada e a manutenção de estereótipos

À semelhança do trabalho empreendido com o texto “Menino de Asas”, no LDP 1984, a Unidade 7 do LDP 1994, propõe a discussão de um texto literário da obra de Júlio Verne, escritor francês do século XIX, adaptado pelo autor Paulo Mendes Campos, que aborda o contato com culturas de referenciais diferentes. Nela, a sequência textual descritiva tem prioridade no estudo do texto principal, intitulado “Através da Floresta”.

O texto conta a história das impressões de visitantes europeus sobre costumes religiosos de uma tribo da Índia (ver texto em anexo). De um ponto de vista eurocêntrico, o narrador do texto, assim como as próprias personagens, vão construindo para o leitor uma imagem estereotipada do ritual religioso presenciado, o *sutty*, no qual

se realiza o sacrifício humano. O olhar do texto para o ritual religioso revela a posição de afastamento do ocidente diante dos referenciais do oriente. Desse modo, adjetivações negativas vão construindo o tom de espanto vivido pelos personagens do texto, como: “estranhas figuras” (LDP 1994, p. 100), “estátua horrenda” (LDP 1994, p. 100), “liteira tosca” (LDP 1994, p. 101), “fiéis fanáticos” (LDP 1994, p. 101), “assassinos” (LDP 1994, p. 101), “costumes bárbaros” (p. 101), entre outros.

Assumindo uma posição de herói, o personagem principal da história, o inglês Fileas Fogg considera o ritual um atraso da cultura indiana: “- Mas esses costumes bárbaros **ainda** existem na Índia? – indagou Fogg, **sem revelar qualquer emoção**” (LDP 1994, p. 101; ênfase adicionada). Demonstrando toda a sua altivez, ao ver que uma “bela mulher”, “jovem”, “clara como uma europeia” e “carregada de joias” (LDP 1994, p. 101) seria, não sacrificada, mas assassinada, Fogg resolve que doará doze horas do seu tempo para salvá-la:

O guia já se preparava para recomeçar a viagem, quando se ouviu a voz de Fogg:

- E se salvássemos aquela mulher? Tenho doze horas para gastar.
- Não é que o senhor tem um coração? – disse o general.
- Às vezes – respondeu Fileas Fogg. (LDP 1994, p. 101)

O trecho reproduzido é o que finaliza a adaptação apresentada na Unidade 7, construindo para o leitor um caminho de interpretação onde o herói, branco, salva a mulher jovem, bela e branca, do “assassinato” que será empreendido pelos membros da tribo.

A adaptação presente no LDP 1994 possibilita interpretações que podem construir a impressão de que existem culturas superiores ou mais desenvolvidas, no entendimento de que o sacrifício é, na verdade, um assassinato, desconsiderando que cada cultura tem uma lógica própria, funcionando diferentemente nela seus indivíduos, já que cada cultura apresenta suas complexidades e sua dinâmica (LARAIA, 2007 [1986]). Tendo-se essa possibilidade para a construção dos sentidos como chave de leitura do texto “Através da Floresta”, analisam-se as atividades propostas na unidade, quando se verifica que há a manutenção de muitos estereótipos.

As questões propostas para a leitura do texto novamente têm sua ênfase na localização e na transcrição de informações textuais, sem que haja a possibilidade para um posicionamento diante da cópia. O modo de perguntar das questões de leitura

conduz a um processo de estranhamento negativo da cultura do “eles” (VAN DIJK, 2008), os não brancos, os não europeus. As questões não só induzem a uma interpretação unívoca do texto, como a colocam em uma posição de consenso, daí porque se afirmar que há a construção de estereótipos, na leitura proposta pela atividade. O próprio modo de elaborar as questões, a partir de certas escolhas vocabulares, por exemplo, reflete a construção de uma imagem negativa diante do diferente:

### QUADRO 19 Visão Negativa diante do Diferente

<p>2. Segundo o narrador, as figuras da procissão eram <b>estranhas</b>. Por quê? R: Os sacerdotes usavam roupas compridas e coloridas; as crianças, os homens e as mulheres cantavam e eram acompanhados por <b>instrumentos rústicos de metal e tambores</b>. Atrás deles, sobre um carro de grandes rodas, estava a <b>estátua da horrenda</b> deusa Cali.</p> <p>3. Descreva a estátua de Cali, deusa do amor e da morte. R: <b>Era horrorosa</b>. Estava em pé sobre um gigante caído e sem cabeça. Tinha quatro braços, o corpo pintado de vermelho, os olhos ferozes, os cabelos revoltos, a língua para fora, os beijos pintados. No pescoço havia um colar de cabeças humanas e na cintura, várias mãos decepadas.</p> <p>4. <b>O fanatismo religioso</b> era tão grande naquela época (1872), que os hindus chegavam a fazer sacrifícios humanos, queimando pessoas vivas. Como se chama esse sacrifício? R: Esse sacrifício chamava-se <i>sutty</i>. (LDP 1994, p. 102; ênfase adicionada)</p>	<p>4. Para o narrador, os indivíduos que faziam parte da cerimônia não pareciam muito <b>normais</b>. Transcreva do terceiro parágrafo do texto o adjetivo e o substantivo que comprovam essa afirmativa. R: <b>Estranhas figuras</b>.</p> <p>5. Justifique a afirmação de Faz-Tudo, de que Cali jamais poderia ser a deusa do amor. R: <b>Toda a caracterização da deusa era relativa à morte</b> e não ao amor: olhos ferozes, colar de cabeças humanas, mãos decepadas na cintura.</p> <p>6. Segundo o narrador, Fogg não revela emoção ao falar dos costumes da Índia (linha 49). No entanto, Fogg usa um adjetivo <b>que parece</b> demonstrar seu sentimento. Que adjetivo é este? R: <b>Bárbaros</b>. (LDP 1994, p. 103; ênfase adicionada)</p>
---	--

As questões do Quadro 19 revelam a condução da leitura a partir da construção de um “nós”, representado pela figura do herói europeu Fogg, indivíduo branco, não tribal, pintado como uma figura ativa e indiferente, que resolve se mobilizar diante do sacrifício da mulher, por não ter nada de mais interessante para fazer: “- E se salvássemos aquela mulher? **Tenho doze horas para gastar**” (LDP 1994, p. 101; ênfase adicionada).

Na questão 6, vê-se que há uma modelação da leitura com o objetivo de amenizar essa imagem de indiferença do herói, afirmando que em determinado momento ele “parece demonstrar” emoção. Essa emoção, entretanto, é retratada pela insensibilidade do personagem diante de uma cultura que não tem o mesmo referencial da sua, fato que não é considerado negativo pela autoria didática, a qual oferece uma resposta como opção de leitura, contraditória à afirmação sobre a sensibilidade de Fogg: R: **Bárbaros**. (LDP 1994, p. 103).



Também nas questões 3, 4 e 5, as respostas oferecidas como corretas à leitura seguem construindo uma imagem negativa do ritual indiano. A estátua da deusa Cali torna-se emblemática da odiosidade causada pelo diferente, aos europeus, pois ela é sempre descrita como horrorosa, como representativa da morte, que tem “beijo” pintado e carrega colar de cabeças humanas. Os símbolos que são utilizados por culturas do oriente, que têm, por exemplo, uma outra relação com a morte, bastante diferente da relação ocidental, que é de afastamento, não são discutidos. Esse afastamento é tanto que, na questão 2, até elementos que são muito presentes em nossa cultura, como os tambores, são considerados como estranhos aos ocidentais.

Na seção de abertura da unidade, antes da apresentação do texto principal em análise, a epígrafe oferecida à leitura – que parece ter sido escrita pela autoria didática – anuncia a necessidade de ponderação diante da temática da diferença: “Nós sempre achamos que a nossa maneira de enxergar as coisas é melhor; por isso temos dificuldades em aceitar outros modos de viver” (LDP 1994, p. 98). Entretanto, as perguntas sobre o texto, conforme se observou, correm à distância do sentido da epígrafe, porque revelam uma reflexão sobre as diferenças dos “outros modos de viver” a partir de um ponto de vista determinado, enfatizando aspectos positivos para um determinado “nós” e destacando os aspectos negativos para o que lhes é estranho (cf. VAN DIJK, 2008).

Junto à epígrafe, há ainda a reprodução de uma famosa cena do filme “Indiana Jones no Templo da Perdição”, que retrata a figura de um indiano, com vestes típicas, comendo sopa de cérebro de macaco. As perguntas feitas para introduzir o tema, que será trabalhado no texto principal, direcionam a uma leitura que trata o diferente com estranheza, como algo que é pitoresco:

#### Expressão Oral

1. O que mais chama sua atenção na foto?

R: Resposta do aluno.

2. Como a pessoa está vestida?

R: Ela usa um turbante com um pingente de pérola e tem vários anéis nos dedos.

3. Aqui no Brasil, **esse traje seria mais adequado para uma festa à fantasia**. E na Índia, ele também seria estranho? Por quê?

R: Lá é um traje normal de festas e cerimônias, porque é um país com hábitos e costumes bem diferentes dos nossos.

4. Comer cérebro de macaco está muito fora dos nossos padrões alimentares, até nos causa **uma certa repugnância**. Na Índia e talvez

em outras regiões do mundo isso pode ser natural. Como se explica isso?

R: Os hábitos alimentares diferem muito de país para país de região para região. Somos educados de acordo com determinados costumes da região em que vivemos, **por isso comer cérebro de macaco pode ser tão natural para os hindus quanto comer arroz e feijão para nós.** (LDP 1994, p. 99; ênfase adicionada)

A visão da autoria didática sobre os trajes da personagem, que na visão da autoria didática seriam habituais em uma festa à fantasia, e sobre o que denomina de “hábito alimentar” repugnante, demonstra a postura etnocêntrica no tratamento das diferentes culturas, no livro didático.

A questão 4, ao contrário das demais, não requer a atividade de localização de informações no texto, mas uma reflexão do aluno sobre a sua posição de “nós” em relação aos hábitos alimentares na Índia. A questão oportuniza, nesse sentido, a ponderação sugerida na epígrafe da Unidade 7, deslocando-se o olhar do lugar do herói para o lugar dos indianos.

Na seção sobre o estudo do texto, a questão 7 apresenta o tratamento da temática também considerando a diferença cultural de um ponto de vista menos negativo, entendendo a cultura como *costume*, como *tradição*:

7. Cada povo tem seus costumes, suas tradições. Você já ouviu falar de algum povo que tenha costumes bem diferentes dos nossos? Qual? Descreva esses costumes. (LDP 1994, p. 103)

O tipo de pergunta, que requer a reflexão do aluno, apresentando o entendimento da cultura como sinônimo de *costume*, afasta a possibilidade de ver que, dentro do próprio território brasileiro, os costumes variam, dando uma falsa impressão de que há uma homogeneidade cultural, uma “cultura brasileira”, que não dialoga, de nenhum modo, com a cultura indiana. Essa homogeneidade cultural está revelada pelo modo como a autoria didática conduz a leitura do texto através das perguntas que vêm sendo analisadas.

Os demais fragmentos de textos que aparecem ao longo da Unidade 7 também tangenciam a temática do diferente, considerando a reflexão sobre outras culturas, segundo um referencial cultural pré-determinado.

No fragmento de uma reportagem que trata sobre os esquimós, na seção didática *Só para ler*, leem-se construções como: “Para nós, esta vida parece estranha,

não é? É difícil imaginar como é possível morar num lugar tão gelado!” (LDP 1994, p. 105); sobre os indígenas, na seção *Gramática*, o fragmento do texto apresenta a afirmação: “Os índios não têm médicos nem consultórios como os homens da cidade. Então, quem é que trata das suas doenças? O feiticeiro, ou pajé, como é conhecido na língua dos índios tupis” (LDP 1994, p. 106).

O modo de organização da aula de leitura, na Unidade 7, demonstra que a autoria didática tem a preocupação em construir uma progressão da aula de leitura, sempre considerando a temática da diferença. Nesse percurso, entretanto, o aluno leitor tem suas possibilidades de leitura novamente modeladas em função da construção e/ou da manutenção de estereótipos, os quais reforçam o olhar de estranhamento diante da diferença. Fazendo dessa forma, a autoria didática estabelece uma imagem de aluno, que, se prevê, lerá o texto do ponto de vista da personagem Fogg, porque projeta a formação dos leitores, considerando o referencial de determinadas culturas, socialmente valorizadas.

#### h) *Ponto de Vista* ou a possibilidade de fuga às modelações

Nem só de leituras modelar e modelada está composta a formação dos leitores, proposta no LDP 1994. Um outro modo de ler começa a ser proposto pela inauguração da seção *Ponto de Vista*, que estaria presente nas edições subsequentes, conservando-se o mesmo objetivo de leitura. Nela, o aluno, considerando-se a temática da unidade didática, é direcionado a opinar sobre diferentes assuntos. Este trato com a leitura é a oportunidade de “voz” dada para o aluno leitor.

No LDP 1994, essa seção está localizada logo após as questões de leitura sobre o texto principal e propõe que se responda a perguntas, de caráter subjetivo. São atividades que colocam o aluno diante de situações apresentadas pelos textos da unidade ou diante de situações hipotéticas (ou imaginárias), para que se posicionem com relação a elas:

## QUADRO 20

### Pontos de vista no LDP 1994

<p>Ponto de Vista</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Não se vive sem utopias.” Você concorda com essa frase? Por quê?</li> <li>2. Você aceitaria o convite da Emília para inventar um país totalmente novo, justo e bom? O que faria para isso?</li> <li>3. Você também solta seus pensamentos de vez em quando, num sobe-e-desce sem fim? Em que você pensa? (LDP 1994, Unidade 1, p. 14)</li> </ol>	<p>Ponto de Vista</p> <p>“Talvez não tenham passado três minutos, mas cada minuto foi uma eternidade.” Você já teve uma sensação parecida com essa, de cada minuto parecer durar uma eternidade? Quando? Por quê?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examine de novo a gravura que está no início desta lição. Que semelhança há entre ela e a situação apresentada no texto lido?</li> <li>2. Desde o começo do mundo, o homem vem tentando dominar os elementos da natureza. Você acha que estamos sendo bem-sucedidos nessa tarefa? Justifique sua resposta. (LDP 1994, Unidade 8, p. 116)</li> </ol>
---	---

Interpreta-se a chegada desta atividade no livro didático, publicado na primeira metade dos anos de 1990, como o reflexo do discurso, que ganhou força ainda nos anos de 1980, que concebe a língua como um acontecimento sócio histórico e cultural, colocado em prática pelos sujeitos que a usam. A oportunização de falas, proporcionada pela seção *Ponto de Vista*, coloca o aluno leitor em um lugar de quem tem uma opinião, considerando que a sua opinião sobre determinado assunto é parte do seu aprendizado em leitura, quando se considera o leitor capaz de pensar sobre o que lê. Nesse sentido, o leitor não é, apenas, um receptor passivo daquilo que lê, mas pode interagir com o que lê. É trazido para a aula de leitura, portanto, um momento de troca de experiências vividas pelo aluno leitor.

Guardadas as devidas proporções, porque algumas das questões muitas vezes soam artificiais, essa seção é representativa de uma tensão que começa a se consolidar no ensino do Português entre o *escolar* e o *social*, conforme aponta Machado (2010). Segundo a autora, o trabalho com a leitura e a escrita na escola se orientaria “ora para atender a situações estritamente escolares, ora para práticas sociais que, mesmo escolarizadas, mantêm vínculos com as formas de circulação social dos textos” (MACHADO, 2010, p. 422). Nas edições didáticas posteriores à de 1994, vê-se que essa tensão segue se aprofundando, de acordo com as proposições:

## QUADRO 21

### Pontos de vista nos LDP 1999, 2002 e 2007

<p>Ponto de Vista</p> <p>1. No quadrinho de Mordillo, o homem acaba sendo repreendido por um animal; no texto lido, o homem aparece como o mais sanguinário dos animais. Você compartilha</p>	<p>Ponto de Vista</p> <p>Para discutir em pequenos grupos. Cada grupo discute e indica um relator (aquele que vai falar pelo grupo). Depois, a classe toda discute as questões, orientada pelo(a) professor(a).</p> <p>1. “... para os Xikrin, gastar horas <b>pintando</b> o filho é uma demonstração de carinho e interesse.”</p>	<p>Ponto de Vista</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha que o fato de três milhões e meio de crianças trabalharem compromete o futuro do país? Por quê?</li> <li>2. Considere uma família que ganha menos de um salário</li> </ol>
---	---	--

<p>dessa opinião? Se concorda, acha possível recuperarmos as qualidades consideradas “humanas”? Como?</p> <p>2. É justo pedir a uma pessoa faminta que não mate um animal nem destrua uma planta para comer? (LDP 1999, Unidade 10, p. 189)</p>	<p>Que verbos vocês empregariam no lugar do verbo destacado, se quiserem adaptar a frase à sua cultura? Justifiquem suas escolhas.</p> <p>2. Comparando os dois textos, discutam os motivos que provocam o surgimento de preconceitos. Veja um fragmento do verbete <b>preconceito</b> do Dicionário Aurélio: conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos; ideia concebida. (LDP 2002, Unidade 5, p. 96; ênfase no original)</p>	<p>mínimo: é possível pedir aos pais que deixem seu filho ou filha ir à escola em vez de trabalhar? Explique sua resposta. (LDP 2007, Unidade 14, p. 264)</p>
---	--	---

No Quadro 21, observa-se que as questões apresentam, com frequência, temática polêmica, exatamente porque requerem a formulação de opiniões. Todavia, considerando-se o conjunto do trabalho proposto na aula de leitura das edições, vê-se que, na seção *Ponto de Vista*, muitas vezes não são oportunizadas respostas que possam ir além de uma opinião pessoal, de caráter “eu acho que”. Ou seja, os materiais textuais e modo como se procede à sua discussão nas unidades didáticas, geralmente não subsidiam uma reflexão mais aprofundada sobre a temática trabalhada, a fim de se produzir respostas de caráter mais argumentativo do que, simplesmente, opinativo. Isso porque é possível dar uma opinião, segundo o argumento corrente de uma maioria, sem que haja uma reflexão, efetivamente.

Talvez fosse pertinente questionar se essa oportunidade de falas ao aluno leitor não contribui para uma simplificação da sua experiência leitora, pois o momento no qual lhe é dado o direito de falar é costumeiramente esvaziado de sentido por perguntas que pouco contribuirão para a construção de falas socialmente relevantes, num sentido argumentativo. De fato, somente uma pesquisa com os usos dessa seção do livro didático em sala de aula, analisando-se as respostas dos alunos, poderia comprovar se estas são capazes de proporcionar a construção de um ponto de vista, associando-se textos lidos e experiências/conhecimentos de mundo; afinal, no trabalho de leitura, leitor, textos e vivências se misturam.

### **Livros didáticos pós PCN: o escolar e o social em conflito**

O caráter longitudinal desta pesquisa possibilita perceber que o caminho percorrido pelo Português, como disciplina escolar, começa a propor diferentes paradigmas para a seleção de saberes a serem didatizados. Se, num determinado momento da história dessa disciplina, o *behaviorismo* tinha um papel de destaque, em

outro, começa-se a defender uma ideia de formação escolar tendo em vista a *autonomia* no uso da língua pelos alunos. Esta autonomia tem em sua base um discurso fundamentado na concepção de língua como algo que se define na interação entre os falantes/ouvintes, em diferentes situações sociais.

O discurso em favor do uso autônomo da língua aparece nos livros didáticos desta pesquisa de diferentes formas. Observa-se que, nos volumes de livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, essas diferentes abordagens dos fenômenos linguísticos hibridizam-se, daí porque a permanência de muitas das metodologias já solidificadas no ensino da língua, como a da leitura para cópia de informações textuais ou para subsidiar a redação.

No LDP 1984, por exemplo, mesmo defendendo-se uma concepção de língua para a comunicação, trazendo para a cena dois sujeitos que têm o que dizer, emissor/receptor - o que já revela um estremecimento da imagem da gramática como a representação da língua -, as metodologias de ensino na aula de Português são ainda bastante behavioristas em certos aspectos, pois demonstram-se pautadas na concepção da língua como estrutura, daí porque tantas atividades que modelam leituras e escritas, delimitando sentidos, contextos, imagens dos interlocutores e modos de dizer.

No caso do LDP 1994, há a evidente busca por afastar-se da compreensão de língua como estrutura, a qual coloca os falantes em posições de meros emissores e receptores, destituindo-os de seus lugares de criadores (mesmo que sejam eles regulados por vários fatores de ordem linguística e social), em seus próprios contextos comunicativos. A busca por uma *linguagem nova*, título da coleção publicada em 1994, tem como referência a valorização da formação de uma autonomia no trato linguístico que, ainda sem saber como, mas já tendo um discurso de base para dizer o porquê, começa a aparecer nos volumes de livros didáticos publicados na década de 1990.

O novo na língua, conforme já referido, está marcado pela composição de um diferente repertório textual, através da presença de textos de ampla circulação social, estes identificados como textos jornalísticos e visuais (reproduções de pinturas, grafites e esculturas, quadrinhos e cartuns), especialmente. Entretanto, na abordagem didática dada aos materiais escritos e visuais no LDP 1994, novamente não se escapa das modelações da leitura e da escrita, porque o objetivo didático sobrepõe-se ao discurso sociointeracionista da língua.

Nos volumes de livros didáticos da/do 5ª série/6º ano analisados nesta seção, LDP 1999, LDP 2002 e LDP 2007, é visível que a segunda metade da década de 1990 trouxe para os livros didáticos de Português um discurso que aprofunda a ideia da autonomia no uso da língua, na direção de defender que ela pode garantir a inserção em práticas sociais de relevância, ou seja, naquelas assim consideradas por quem tem poder de elegê-las relevantes. Muito desse discurso da autonomia para a inserção social, que seria papel da escola, teve como um de seus condicionantes de produção e, em especial, de divulgação, a criação de parâmetros nacionais para o ensino da língua portuguesa, no ano de 1998, ano de publicação da primeira versão dos PCN.

Nesse sentido, os LDP 1999, 2002 e 2007 têm em comum o fato de terem sido produzidos num período em que as ideias dos PCN estiveram (e estão) estabelecidas como um ideário de ensino do Português que refletem um determinado consenso teórico-metodológico - mesmo reconhecendo-se a existência das críticas, muitas delas pertinentes, ao seu modo de elaboração e divulgação à época e ainda hoje.

Esse ideário de ensino do Português, já presente em diversos currículos dos vários estados brasileiros, antes da elaboração dos PCN (MARINHO, 1996; 1998), trouxe para a arena a necessidade de aproximar a escola de um determinado ideário de *social*, vinculado a valores de determinadas culturas consideradas hegemônicas. Nesse campo curricular, selecionam-se temas considerados essenciais à formação da cidadania, palavra que passa a ser cara à formação escolar.

### *O ideário da formação cidadã*

Não há como falar de metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura sem nos reportarmos aos anos que foram decisivos para mudanças que repercutem hoje nas escolas. Nos anos 80 e 90 do século passado, muitas propostas vindas das universidades se comprometeram com a renovação do ensino de língua materna.

Assim, podemos considerar essas décadas como aquelas de preparação, por meio de publicações endereçadas aos professores da educação básica, para as grandes novidades teóricas e metodológicas que vivemos hoje. (MACHADO, 2010, p. 417)

A epígrafe contextualiza historicamente os discursos que se fazem presentes nos três volumes de livros didáticos analisados nesta seção. Todos eles foram

publicados após a ampla divulgação, a partir da década de 1990, especialmente através de documentos curriculares nos âmbitos estadual e federal, daquelas que seriam as unidades básicas para o ensino do português, estas organizadas segundo a tríade leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística, tomando-se os textos oral, escrito e visual em seus contextos de produção/recepção/circulação, como o “ponto de partida e ponto de chegada para as aulas, até então, desconectadas dos usos da língua” (MACHADO, 2010, p. 418).

No contexto de produção dos volumes analisados, ou seja, no período pós PCN, quando se discute a relevância da relação social/cultural/escolar, deixa-se saltar aos olhos a preocupação em inserir na *biblioteca* oferecida para a formação do leitor textos visuais e verbais que tangenciem, entre outras temáticas, a da *pluralidade cultural*, tópico eleito pelos PCN como um dos *Temas Transversais*, que pretendem direcionar a organização dos conteúdos de todas as disciplinas escolares, a partir do argumento de que:

O compromisso com a **construção da cidadania** pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da **Pluralidade Cultural**, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (PCN – *Temas Transversais*: Apresentação, 1998, p. 17; ênfase adicionada)

Nos PCN, o discurso que justifica a importância dos *Temas Transversais* baseia-se no ideário da “cidadania como eixo vertebrador da educação escolar” (PCN – *Temas Transversais*: Justificativa, 1998, p. 23). Compõem seu campo discursivo construções linguísticas de caráter negativo como: “desigualdade social e econômica brasileira”, “exclusão da participação nos direitos e deveres”, “larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas”; e construções linguísticas de caráter positivo (estas em maior número) como: “participação na gestão pública”, “busca de transformações na realidade”, “intervenção na realidade para transformá-la”, “direito de ser cidadão”, “possibilidade de orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas”.

O campo discursivo do argumento da *educação para a cidadania* é ainda construído através do que os PCN destacam como os “princípios orientadores da



educação escolar”, baseados na constituição brasileira e identificados como: “Dignidade da Pessoa Humana”, “Igualdade de Direitos”, “Participação” e “Corresponsabilidade pela vida social” (PCN – *Temas Transversais*, p. 21). Os campos discursivos destacados têm em comum o fato de estarem relacionados ao ideário da *inclusão*, social e cultural, que poderia ser papel da educação escolar, conforme afirma um dos parágrafos daquele documento:

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o **desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la**. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- **posicionar-se** em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma **intervenção na realidade** no momento presente;
- não tratar os valores apenas como **conceitos ideais**. (PCN – *Temas Transversais*: Justificativa, 1998, p. 24; ênfase adicionada)

Este ideário de cidadania representado pelas construções linguísticas referenciadas, calcado em discursos do campo do direito constitucional, traz para a escola a atribuição de receber e trabalhar a heterogeneidade de seus alunos, cultivando sua identidade e garantindo a sua igualdade de direitos – retoma-se, aqui, a ideia de “glocalização” (MARTINS & MACHADO, 2011, p. 37).

Vê-se um deslocamento importante na concepção de educação para transformar **uma** determinada realidade, na medida em que se unem o papel de inserção social, assumido pela escola e, também, anuncia-se o desejo de preservar a individualidade dos alunos:

• **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de **posicionar-se** diante **das questões que interferem na vida coletiva**, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar **uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo**, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma **participação social dos alunos**. (PCN – *Temas Transversais*, 1998, p. 26; ênfase adicionada)

Neste contexto, repleto de *imagens sociais*, projetadas para a formação dos indivíduos, são eleitos conteúdos de ensino para a formação escolar dos indivíduos e para a formação de cidadãos.

Durante as análises, observou-se que há uma clara preocupação dos LDP 1999, 2002 e 2007 em anunciar que os materiais textuais selecionados para a construção da sua *biblioteca* tomam como critério norteador os *Temas Transversais*. Sem abandonar critérios anunciados nas edições anteriores (1984 e 1994), como o de considerar os interesses do aluno leitor segundo a sua faixa etária e o de levar em conta se o texto suscita reflexões de natureza filosófica e social, os livros didáticos analisados voltam-se à valorização do discurso da *transversalidade*, conforme se observa nos trechos recortados do M.P:

### QUADRO 22 LDP 1999, 2002 e 2007

LDP 1999	LDP 2002	LDP 2007
Texto	Texto 1	Texto 1
O texto apresentado nesta seção constitui o centro de cada unidade. Na seleção dos textos procuramos priorizar os <b>temas transversais, o interesse à faixa etária do aluno, a diversidade de gêneros</b> , o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem de abertura, <b>a intertextualidade</b> com os demais textos de todo o volume e da coleção. (LDP 1999, M.P, p. 7; ênfase adicionada)	O Texto 1 constitui o eixo de cada unidade. Na seleção de textos procuramos priorizar os <b>temas transversais, o interesse para a faixa etária do aluno, a diversidade de gêneros</b> , o ponto de vista de cada autor ao desenvolver o tema, a relação com a imagem de abertura, <b>a intertextualidade</b> não só com o restante do volume como com toda a coleção. (LDP 2002, M.P, p. 7; ênfase adicionada)	O “Texto 1” constitui o eixo de cada unidade. Na seleção de textos procuramos priorizar os <b>temas transversais, o interesse para a faixa etária dos alunos, a diversidade de gêneros</b> , o ponto de vista de cada autor ao desenvolver <b>o tema e a relação com a imagem de abertura</b> . (LDP 2007, M.P, p. 5; ênfase adicionada)

A despeito das reformulações gramaticais e de conteúdo pelas quais passou o texto do M.P, em cada volume, o critério de trabalhar considerando os Temas Transversais permaneceu, sendo ainda o primeiro a ser citado no momento de justificar as escolhas textuais realizadas pela autoria didática. Este fato direcionou à busca, no M.P, em cada um dos volumes analisados, de trechos onde houvesse a citação direta da construção “temas transversais”, porque se colocou a dúvida se somente haveria essa citação no momento da apresentação dos critérios de seleção dos textos de leitura. Considerou-se que, em caso positivo, isso poderia apontar caminhos para a compreensão do que se define e delimita como transversalidade nos livros didáticos desta pesquisa.

Apenas no tópico referente à seção onde se localizam os textos principais é que há a referida citação direta. A falta de recorrência dos “temas transversais” não significou que a transversalidade não estivesse posta como ponto de referência para a construção do discurso do M.P, no entanto. Ao percorrer o texto desses Manuais e

também a Apresentação dos livros didáticos, foram sendo encontradas construções linguísticas que apontam para uma compreensão do “trans” como algo vinculado à defesa da variedade de linguagens (verbais e visuais) como garantia para a integração social dos indivíduos.

No LDP 1999, por exemplo, é possível identificar essa compreensão da transversalidade a partir de trechos do M.P nos quais se descrevem os objetivos da seção *Ponto de Partida*, que inaugura cada unidade:

Ponto de Partida

**Diferentes tipos de mensagens** compõem o acervo de imagens da coleção: quadros, cartuns, desenhos, fotos, propagandas, quadrinhos, esculturas. O objetivo desta seção é introduzir em linguagem predominantemente não verbal o tema da unidade.

Propõe-se, nesta seção, um roteiro de leitura da imagem, visando a alguns objetivos amplos:

- a. valorizar os conhecimentos prévios dos alunos (...)
- b. estimular o emprego da linguagem oral (...)
- c. enriquecer o repertório do aluno (...)
- d. promover o exercício da intertextualidade e da interdisciplinaridade (...)**
- e. estimular leituras comparativas (...)** (LDP 1999, M.P, p. 5 e 6; ênfase adicionada)

A transversalidade encontra-se referida no excerto acima pela composição do acervo de textos visuais da coleção, frutos de diferentes modos de se lidar com a imagem, a exemplo dos quadrinhos, fotos, esculturas, etc. A transversalidade é definida também a partir dos critérios eleitos para a proposição de leituras para os textos visuais, especialmente a partir daqueles presentes nos itens “d” e “e”, quando a intertextualidade é ponto de destaque, no processo de leitura de textos visuais, com suas especificidades e possibilidades.

No LDP 2002, a compreensão da transversalidade, a partir da valorização da diversidade de linguagens e dos movimentos intertextuais, pode ser identificada já na Apresentação do livro didático, conforme se vê no trecho:

Caro estudante:

Vivemos uma época de mudanças muito rápidas, mergulhados num **mundo de palavras e imagens, com os mais diversos tipos de informação**, que nos chegam por **televisão, livro, rádio, jornal, internet, teatro, revista, cinema...** Ser capaz de opinar a respeito desse mundo, de expressar a própria vontade e os próprios

sentimentos, de entender o outro e de se fazer respeitar é condição fundamental para ser, de fato, um cidadão.

Foi pensando nisso que selecionamos o material com o qual você trabalhará nesta coleção: **são crônicas, contos, trechos de romance, poemas, anúncios publicitários, cenas de peças de teatro, roteiros de filme, textos jornalísticos e científicos, histórias em quadrinhos, letras de música, além de pinturas, fotos, cartuns, charges.** Tudo para você ler, interpretar, questionar, emocionar-se, divertir-se. (...) (LDP 2002, Apresentação, p. 4; ênfase adicionada)

Nesse trecho, a transversalidade tem justificada a sua importância na valorização do discurso das várias linguagens de ampla circulação social, como as do rádio, televisão, internet, do teatro, livro, cinema etc. A construção *circulação social* apresenta ligação sinonímica com as ideias de valorização social, relevância social e hegemonia social. Nesse sentido, quando os livros didáticos se apropriam do ideário de transversalidade proposto pelos PCN, observam-se, em seus discursos declarados, alusões à *pluralidade de textos*, compreendida, em um sentido restrito, como *variedade de textos*.

Se, no que se refere à definição de pluralidade cultural, livros didáticos e PCN apresentam diferentes modos de apreendê-la, quando se trata do argumento da educação para a cidadania, ambos demonstram fazer reverberar o discurso que coloca lado a lado individualidade e coletividade em função da conquista da cidadania: “Ser capaz de opinar a respeito desse mundo, de expressar a **própria vontade** e os **próprios sentimentos**, de **entender o outro** e de se fazer respeitar é **condição fundamental** para ser, de fato, um **cidadão**” (LDP 2002, Apresentação, p. 4; ênfase adicionada).

Assim como nos LDP 1999 e 2002, no LDP 2007, a transversalidade e a variedade constroem sua compreensão a partir da defesa de um ensino de língua voltado ao estudo dos “múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea”. Entretanto, o campo desses “múltiplos”, encontra-se delimitado pelos livros didáticos, quando da delimitação do seu acervo linguístico para a formação dos leitores:

#### Introdução

Esta obra procura fornecer aos alunos meios para compreender, analisar, criticar e relacionar **os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea** e aos quais **não podemos ficar alheios**. Por isso, além da **língua escrita e oral**, trabalha com **diversas linguagens que fazem parte do nosso cotidiano**.

Passando da linguagem predominantemente visual à leitura de textos exclusivamente verbais e de gêneros diversos – **literários**,

**jornalísticos, científicos, informativos, humorísticos** –, pretende-se sugerir um **caminho seguro** para que os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto. (LDP 2007, M.P, p. 3; ênfase adicionada)

A *Introdução* poderia ser resumida em duas expressões que transmitem as duas ideias principais do trecho: “cultura legítima” e “textos relevantes”. Os *textos relevantes* são referenciados no trecho pelas modalidades oral e escrita, às quais se faz menção direta, mas também por “diversas linguagens”, estas referenciadas de maneira vaga e que pouco dizem sobre o que não se enquadra nas modalidades de prestígio citadas. Que diversas linguagens seriam essas? Fica a aqui a *falta, o silêncio*.

Como textos relevantes, são referenciados os literários, jornalísticos, científicos, informativos e humorísticos, os quais preenchem um lugar de multiplicidade restrito, quando se considera que englobam práticas de leitura e de escrita apoiadas especialmente no texto verbal, oral ou escrito. E as outras linguagens que não guardam um referente direto com o registro da escrita, como, por exemplo, nos rituais religiosos, com seus movimentos corporais específicos, as instalações de arte ou os grafites pintados em escuros túneis das grandes cidades, onde estão essas linguagens? Dificilmente se tem notícia de que elas vêm compondo o acervo desses “múltiplos códigos” a que se faz referência nos volumes de livros didáticos analisados.

O trecho do LDP 2007, acima, mostra que a multiplicidade aludida advém de um mesmo lugar cultural - e talvez por isso justifique a escolha da palavra “múltiplos” e não da palavra “plural”, não encontrada em nenhum dos livros didáticos analisados -, construído discursivamente através da alusão a uma cultura legítima. Dois trechos, em especial, colocam em destaque de qual lugar o livro didático, em questão, está falando: 1) “os múltiplos códigos que permeiam **a realidade contemporânea** e aos quais **não podemos ficar alheios**”; e 2) pretende-se sugerir um **caminho seguro** para que os alunos se desenvolvam como leitores e produtores de texto.

Em relação ao trecho 1), propõe-se questionar de que realidade contemporânea se está tratando, em primeiro lugar; em segundo lugar, por que a interpretamos como uma realidade única (pois ela é referenciada no singular), como se a ela só houvesse um modo de acessar e somente um modo de se colocar em relação; e, por último, pergunta-se por que a ela **não** “podemos ficar alheios”, ou seja, por que ela é a relevante para a nossa formação na escola? No trecho 2), seria relevante questionar o

que é um “caminho seguro” e por que ele é o importante para formar leitores e produtores de textos. Quais seriam os “caminhos inseguros”, então? Por que estes não se constituem como relevantes para a formação de leitores e produtores de textos? “Caminhos inseguros” não seriam permitidos na escola?

Retorna, portanto, a ideia, exposta anteriormente, de que, ao se tomar como referência os *Temas Transversais*, sugeridos pelos PCN, os livros didáticos constroem sua *biblioteca* segundo uma variedade textual que toma como referencial o que é múltiplo dentro de uma cultura legitimada, onde se estabelece um grupo de textos específicos, que passam a representar a variedade textual.

Na seção seguinte, explora-se como se organizam as aulas de leitura dos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, publicados após os PCN, quando se passa a considerar a importância da diversidade textual. Seriam eles diferentes das edições anteriores? Em que se aproximam e em que se distanciam as propostas para a formação do leitor, pré e pós PCN? Quando se fala de diversidade textual, do que se fala, efetivamente?

### *A diversidade textual e de linguagens para a formação dos leitores*

No tópico antecedente, explorou-se a relação que veio se estabelecendo entre social/escolar na configuração do ensino de língua portuguesa. O argumento da formação voltada a oportunizar o exercício da cidadania, como se viu, é construído a partir de um ponto de vista determinado, segundo compreensões específicas de cidadania, sociedade e objetos culturais relevantes, nos PCN e nos volumes de livros didáticos. Tais constatações funcionam para este trabalho como uma contextualização que subsidiará a compreensão das consequências que se colocaram à aula de leitura do livro didático, no momento em que o argumento da importância do ensino estabelece-se em torno de um discurso pró-participação social, tendo na publicação dos PCN o seu marco histórico.

A fim de verificar as relações estabelecidas entre *transversalidade* e *variedade de textos*, na aula de leitura no livro didático, é realizado o seguinte percurso. De início, são discutidas as escolhas textuais não coincidentes em cada um dos volumes, para verificar as relações que se estabelecem, ou não, entre os discursos sobre a

formação em leitura e a proposta para a formação em si mesma. Em seguida, realiza-se uma análise das perguntas de leitura voltadas ao estudo de textos visuais e verbais coincidentes, ou seja, aqueles que permanecem sendo publicados, a despeito das reformulações feitas nas três edições de cada um dos livros didáticos.

Para selecionar esses textos, partiu-se de dois critérios: a sua permanência nos livros didáticos analisados e o fato de trabalharem a leitura, considerando a temática da diferença, a fim de analisar os modos de ler propostos para a formação dos leitores.

Ao fazer levantamentos acerca das variações e permanências dos repertórios textuais nos LDP 1999, 2002 e 2007, verificou-se que o LDP 1999 é o que apresenta o maior número de textos que são suprimidos nas duas edições seguintes (ver quadros descritivos, em anexo). É ele que apresenta o maior número de textos *exclusivos*, aqueles que não permaneceram sendo publicados nos LDP 2002 e 2007 e também não estão presentes no LDP 1994, que o antecede. No repertório exclusivo desse livro didático da 5ª série foi verificado que há a maior variação entre os gêneros dos textos selecionados, quando os comparamos aos que são exclusivos aos LDP 2002 e 2007.

No LDP 1999, observou-se que os *textos exclusivos* pertencem a dezenove gêneros diferentes: conto, fábula, epígrafe, poesia, infográfico, romance infanto-juvenil, depoimento, história em quadrinhos (HQ), tirinha, cartum, artigo jornalístico, notícia, reportagem, relato de viagem, letra de música, reprodução de pintura, ilustração, jogo, ditado popular, enquanto que, nos LDP 2002 e LDP 2007, os *textos exclusivos* pertencem a sete e onze gêneros diferentes, respectivamente. Os *textos exclusivos* do LDP 2002 são dos gêneros conto, notícia, poema, tirinha e reportagem; os *textos exclusivos* do LDP 2007, dos gêneros conto, acróstico, xácara, romance, poema, fábula, reportagem, notícia, tirinha, história em quadrinhos e texto informativo (enciclopédico).

Onde buscar uma explicação para o fato de o LDP 1999 ser aquele que apresenta maior variedade de gêneros nos textos, que lhe são exclusivos? A opção foi, novamente, a de observar as perigrafias do livro didático em questão: sua capa, a *Apresentação*, as sugestões bibliográficas, presentes ao final do M.P, e a quarta capa do livro didático, a fim de subsidiar a construção de uma hipótese para a variedade de gêneros observada.

Em conjunto, essas perigrafias apontam para a significativa influência dos PCN, na definição de uma concepção de ensino da língua a partir da variedade de textos

de ampla circulação social. Essa influência dos PCN é, inclusive, anunciada pela editora do livro didático, no momento em que acrescenta à sua capa o adesivo com os dizeres “De acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais”, conforme se observa:



Na capa, figuram recortes de textos de diferentes gêneros, dispostos em sobreposição uns aos outros e apresentados em tons de amarelo, circundados por uma margem preta - os recortes são de textos que estão presentes no miolo de cada um dos volumes da coleção de 5ª a 8ª série, por isso o acervo de textos, bem como as cores da capa, mudam de acordo com a série. Ilustrações, tirinhas, cartuns, reproduções de pintura, fragmentos de jornais e fotografias compõem o conjunto de recortes apresentados na capa do volume da 5ª série, funcionando como uma estratégia da autoria didática para informar ao leitor/usuário sobre a concepção de ensino do Português que está sendo priorizada.

A influência dos PCN pode ainda ser inferida considerando-se a *Apresentação* do LDP 1999, que apresenta discursos favoráveis a “uma nova realidade educacional que aí está” (LDP 1999, *Apresentação*, p. 5). Inaugurando um novo modo



de fazer, a autoria didática transfere a tarefa de elaboração da *Apresentação* do livro para uma autoria acadêmica de prestígio. Esta autoria acadêmica de prestígio é representada por uma professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da USP, universidade de renome nacional e internacional.

Ao longo de duas páginas inteiras – o que em si é pouco convencional para uma Apresentação de livro didático, que geralmente ocupa apenas uma página – a referida autoria acadêmica apresenta argumentos favoráveis à adoção da coleção, estes caros aos discursos presentes nos PCN. Elogios especiais são feitos à autoria didática e às escolhas dos textos, que é apontada como respeitosa às questões da multiplicidade de linguagens e da pluralidade, como se vê no trecho:

#### Apresentação

Esta edição reformulada de Linguagem Nova, de Faraco e Moura, revela o quanto **a coleção continua sendo imprescindível** para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A obra é muito bem estruturada e **a escolha dos textos – que se inscrevem na intersecção de múltiplas linguagens** – demonstra a competência e a sólida formação de seus autores, bem como **sua atualização**.

Hoje não mais se pode pensar em escrita e leitura como unidimensionais. Sem dúvida o texto escrito e lido sempre teve e continua a ter uma dimensão fundadora inalienável. Mas a ela somam-se as muitas outras interfaces que permitem ao leitor, ao aluno, atribuir e construir novos e coerentes significados para o que lê e interpreta.

**Essa relação e entrecruzamento de textos plurais é essencial** à criança e ao jovem que estão na escola, pois é na escola, pela mediação do professor e com a ajuda do livro didático, que os estudantes aprenderão a ler, a escrever e **a enxergar sua própria realidade e a realidade do outro**. Pelo contato e exploração de **diferentes textos** e por meio de ações intermediadas, o aluno passará a **interagir com seus pares**, a produzir um **conhecimento partilhado** e conseguirá representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seu conhecimento coletivo de mundo. (LDP 1999, Apresentação, p. 4; ênfase adicionada)

O argumento da variedade textual, conforme se observa acima, é o que guia a argumentação favorável à construção de uma aceitação da obra, que foi reformulada para se apresentar como um retrato do que é “a realidade atual no ensino de Português”, segundo a autoria acadêmica. Talvez por isso tenha sido uma preocupação evidente da

autoria acadêmica a escolha de textos de gêneros variados para o estudo da língua portuguesa:

Linguagem Nova, coleção didática de ensino de português, surge agora **reelaborada não só em face das exigências de uma nova realidade educacional que aí está, mas também por força de novos tempos, que impõem sérias modificações de ordem curricular e de outras ordens.**

**Linguagem Nova assimila o novo**, sem perder qualquer de suas principais qualidades; continua sendo uma obra excelente, completa, profunda, e, a um só tempo, acessível – sua característica primordial.  
(...)

A coleção revela, pois, aquela simplicidade elegante e enxuta, própria das “coisas” já **bem resolvidas** e tão necessária ao ensino sério. (...)

**Os autores, sem dúvida, vieram apurando o seu fazer ao longo do tempo e em razão de um processo contínuo de reflexão sobre a língua e seu ensino.** (LDP 1999, Apresentação, p. 5; ênfase adicionada)

No âmbito desse mesmo discurso sobre essa “nova realidade educacional” que se apresenta, e que requer outras posturas na organização do ensino escolar da língua, as sugestões bibliográficas presentes no M.P também oferecem indicativos de aproximação com os PCN, haja vista o eixo norteador dessas escolhas, que priorizam a leitura, os estudos gramaticais, a produção de textos, a linguagem oral e o trabalho com outros suportes na sala de aula – como os jornal, rádio e televisão. Muitas das referências bibliográficas presentes no volume da 5ª série coincidem com algumas das referências citadas nos próprios PCN de Língua Portuguesa. Dentre as referências coincidentes, têm-se as de número 3 e 9, no tópico “Sobre Leitura”; a referência 4 do tópico “Sobre gramática e ensino de gramática”, e as referências 3, 5 e 6, presentes no tópico “Sobre produção de textos”:

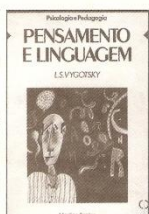
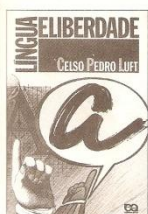
## Sugestões bibliográficas

### Sobre leitura

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua. *Em aberto*. Brasília, ano 16, 69, jan./mar. 1996.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo, Brasiliense, 1982. (Col. Primeiros Passos).
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor — aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1992.
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da, orgs. *Leitura — perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- MARTINS, Maria Helena, org. *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz, orgs. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis, Vozes/Unicamp, 1998.



### Sobre gramática e ensino de gramática

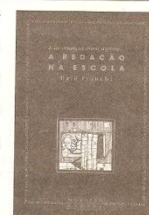


- GÉNOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Linguística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1974.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo, Contexto, 1990.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo, Ática, 1995.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola — uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986. (Série Fundamentos).
- YVIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo, Ática, 1985. (Série Princípios).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*, uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo, Cortez, 1995.

23

### Sobre produção de textos

- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro, Globo, 1985.
- CALKINS, Lucy McCormik. *A arte de ensinar a escrever*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- CHIAPPINI, Lígia, org. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo, Cortez, 1997.
- FRANCHI, Eglê. *A redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *Portas de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- , org. *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.



### Sobre linguagem oral



- BAJARD, Elie. *Ler e dizer — compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo, Cortez, 1994. (Série Questões de Nossa Época).
- GARCÍA Y PLATA, Ignasi et alii. *Expresión oral*. Madrid, Alhambra Longman S.A., 1995.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem total — uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo, Summus, s. d.

**Observação** — Ao/A professor/a que deseja se aprofundar nas questões fonológicas, léxicas, sintáticas e contextuais do discurso oral, recomendamos com veemência a obra *Gramática do Português falado*, de diversos autores, publicada pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Até o momento foram publicados sete volumes dessa obra, que fornece ao leitor uma excelente sustentação teórica não só para a análise do discurso oral como para a elaboração de atividades relacionadas à língua falada.

### Sobre trabalho com jornal, rádio e televisão

- RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de comunicação*. São Paulo, Ática, 1987.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal em sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1996.
- LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. São Paulo, Ática, 1985. (Série Princípios).
- Idem. *Estrutura da notícia*. São Paulo, Ática, 1985. (Série Princípios).
- NEIVA JR., Eduardo. *A imagem*. São Paulo, Ática, 1986. (Série Princípios).
- PIGNATARI, Décio. *Signogem da televisão*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

24

(LDP 1999, p. 23 e 24)

É possível observar, na reprodução acima, que se trata de obras, em sua grande maioria, publicadas entre os anos 80 e 90 – apenas uma delas foi publicada nos anos 70 –, o que parece um indicativo de que a pretensão do novo também aqui se concretiza. Obras que, hoje, reconhecemos como “clássicas” são sugeridas para a leitura do professor, que é visto como alguém que precisa se colocar no campo de discussões acerca de uma nova abordagem do ensino da língua portuguesa.

A consonância com os PCN está ainda referenciada, através de citação direta, na quarta capa do livro didático, que apresenta um texto voltado à divulgação e venda da coleção publicada no ano de 1999:

Totalmente reformulada, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a coleção Linguagem Nova, de Carlos Faraco e Francisco Moura, está ainda melhor.

Imagens e textos compreendem uma variedade maior de suportes e gêneros, incluindo páginas da Internet. Quanto aos textos, a variedade é maior também em termos de registros e níveis de linguagem. (...) (LDP 1999, quarta capa do livro didático)

O discurso em torno de um novo (um novo tempo, uma nova realidade educacional e uma nova abordagem do ensino de língua), que é consentido como pressuposto por instâncias curriculares, é a explicação para a maior variação de gêneros dos textos exclusivos presentes no LDP 1999. A necessidade de marcar essa variação, através das escolhas textuais faz parte da construção do argumento de que é interesse da autoria didática, que já está consolidada no mercado, sempre manter atualizado o seu material de ensino.

Nos LDP 2002 e 2007, a noção de variedade textual parece ter se tornado um pressuposto, aceito como relevante ao ensino de Português, e na aula de leitura, por conseguinte, pelo menos no que tange aos discursos proferidos, como mostram os textos presentes nas quarta capas dos volumes de 5ª série das coleções:

### QUADRO 23 Variedade textual como pressuposto

LDP 2002	LDP 2007
<p><b>As linguagens do mundo</b> estão em Linguagem Nova. Textos de <b>diversas mídias</b>, de <b>diferentes gêneros e registros</b>, com <b>tratamento gráfico dinâmico</b> e inteligente, oferecem ao leitor um <b>material rico de informações</b> com múltiplas possibilidades de exploração. (LDP 2002, quarta capa do livro didático; ênfase adicionada)</p>	<p>Uma das coleções com melhor resultado na avaliação do PNLD 2008, Linguagem Nova manteve, nesta reformulação, a <b>excelência na seleção dos textos</b> e mudou radicalmente o estudo da Gramática, agora mais articulado à leitura e à produção textual. (...) Confira: <b>esta é mais do que uma versão reformulada</b> da coleção Linguagem Nova; <b>é uma proposta realmente inovadora</b> para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. (LDP 2007, quarta capa do livro didático; ênfase adicionada)</p>

O tom de propaganda dos excertos é típico de textos desse gênero, que possuem o objetivo de propagandear os livros didáticos, teoricamente destacando o que possuem de bom e qual seria o seu diferencial.

No LDP 2002, o discurso em favor da variedade, não só de textos, como também de linguagens, encontra seu ápice no trecho de tom hiperbólico: “As linguagens do **mundo** estão em Linguagem Nova”. A ideia do “todo” em leitura tem seu retorno muito marcado por essa frase, que soa como bastante representativa do que é o discurso da variação textual no livro didático. Nela, sintetizam-se as ideias de que o livro didático traz o que é necessário e indispensável para a formação do leitor, as “ricas informações” necessárias. Neste momento, também, acrescenta-se ao discurso da

diversidade textual o discurso do dinamismo das linguagens, que ganha força com as novas mídias, especialmente a internet. Está implícito nesses discursos, portanto, um ideário de leitura que a compreende como uma atividade de ler em quantidade e variedade. O leitor, por sua vez, precisa se integrar a essas diversas linguagens, conhecendo suas especificidades.

No LDP 2007, por fim, o livro didático apresenta como consenso a informação sobre a excelência da sua seleção textual, esta atestada pela avaliação do PNLD<sup>61</sup>, programa já consagrado como de importância para garantir a “qualidade” aos materiais de ensino utilizados nas escolas brasileiras. Na edição, os PCN não são mais citados para construir a imagem positiva dos livros didáticos e, em seu lugar, surge o aval do PNLD, que oferece suporte para o discurso do novo, que passa a vigorar como consenso.

No campo de conformação dos discursos que organizam a aula de Português e, mais especificamente, a aula de leitura, intenta-se saber em que medida estes convergem às metodologias de ensino, item de que se tratará agora.

### **Atividades de leitura: inovação nos LDP pós PCN?**

Os discursos presentes em um livro, além de transmitir determinada cultura, também podem valorizá-la ou não. (SILVA, 2010, p. 12)

Observando quais textos eram exclusivos aos LDP 1999, 2002 e 2007, optou-se pela análise de alguns daqueles que se repetem a cada edição (ver Anexos).

Os textos que se repetem a cada nova edição estão, em sua maioria, presentes nas seções didáticas voltadas à abertura das unidades de estudo e àquela destinada ao texto principal, seções estas de destaque nos livros didáticos, se levarmos em conta a sua alta probabilidade de fazer parte da escolha do professor. O próprio modo de organização das unidades didáticas demonstra que há uma hierarquização dos textos, quando aqueles que abrem as unidades e o texto principal possuem um maior número de atividades, ocupando um espaço considerável da “lição”<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> A edição publicada no ano de 2007 foi avaliada pelo PNLD como Recomendada com Distinção.

<sup>62</sup> Neste momento se faz referência às atividades de leitura que se distribuem ao longo do livro didático. Se estivéssemos falando de todas as atividades propostas em cada unidade, então teríamos que dizer o que

A partir de levantamento realizado, observou-se que aproximadamente 30% dos textos que permanecem nos livros didáticos, a cada reedição, são principais e 35% deles são destinados à introdução do tema da unidade, na seção *Ponto de Partida*, sendo eles textos visuais. Juntos, portanto, os percentuais de textos principais e de abertura representam cerca de 65% do total de textos que permanecem a cada nova edição do volume da 5ª série. Afora esses textos, principais e de abertura, os que restam, no quadro sobre as permanências, são aqueles textos apresentados para estudo como complementares, textos de menor valoração didática, tendo em vista o pequeno espaço que ocupam nas edições e as poucas atividades propostas sobre eles<sup>63</sup>.

Dentro desse quadro de permanências, foram selecionados os textos que são analisados em seguida. Todos eles, conforme já havia sido anunciado, têm em comum o fato de abordarem, de modo direto ou indireto, a questão sobre a diferença, tal como a interpreta a autoria didática. Entre os que representam 26% dos textos que permanecem a cada edição, considerando-se os livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, escolheram-se: texto I: “Família de um chefe camaça preparando-se para uma festa”, de Jean-Baptiste Debret, presente na seção *Ponto de Partida*; texto II: “A arte de pintar”, de Luísa Donisete Benzi Grupioni, texto principal; texto III: “É índio ou não é índio?”, de Daniel Mundukuru, texto complementar, que compõe a mesma unidade didática onde se encontra o texto II; texto IV: Fotomontagem de cordéis, na seção *Ponto de Partida*; texto V: “Proezas de João Grilo”, de João Martins de Ataíde, texto principal, que também compõe a mesma unidade didática do texto IV; e texto VI: “Como nasceram as estrelas”, de Clarice Lispector, texto principal no LDP 1999 e complementar nos LDP 2002 e 2007.

Inicia-se a análise pelo conjunto de três textos que tratam da temática indígena. Pretende-se analisá-los comparativamente, observando o que varia e o que se perpetua em cada um dos volumes da/do 5ª série/6º ano, em relação aos modos de elaboração e apresentação das perguntas de leitura. Esse procedimento se justifica, porque é a partir delas que se reeditam as edições seguintes, apresentam-se os textos que

---

muitas pesquisas já vêm apontando: as atividades gramaticais são as que ocupam o maior espaço no livro didático.

<sup>63</sup> É possível que o trabalho com esses textos complementares seja interpretado pela autoria didática como de responsabilidade do professor. Seria essa uma estratégia que tem em vista sugerir o incentivo à liberdade do professor no uso do material? Ou seria ela uma estratégia de preenchimento da exigência em torno da variedade de textos, porém esquivando-se de com esta trabalhar?

se repetem, considerando o livro didático da edição publicada no ano de 1999, dando prosseguimento às análises a partir da comparação entre as duas edições restantes, as de 2002 e 2007.

### *III) LDP 1999*

#### i) O índio no singular: o discurso da falta e a construção de estereótipos


##### Leitura modelada no texto visual

No LDP, 1999 os textos “Família de um chefe camaça preparando-se para uma festa” (doravante texto I), “A arte de pintar” (texto II) e “É índio ou não é índio?” (texto III) fazem parte da Unidade 5, onde se apresentam para estudo textos que tratam sobre a cultura indígena, sob diferentes pontos de vista.

O texto I, visual, é a reprodução de um conhecido quadro de Debret, pintor não indígena, que retrata as suas impressão e representação acerca de costumes de uma determinada etnia. O texto II, verbal, e também de autoria não indígena, apresenta características de um relato antropológico, retratando um ritual de pintura de índias da tribo Xikrin – ver texto na seção Anexos. O texto III, também verbal, de autoria indígena, é um conto que representa uma situação em que imagens estereotipadas sobre os índios são apresentadas por duas senhoras não índias no momento em que se deparam com um índio viajando junto a elas em um metrô na cidade de São Paulo – ver texto completo na seção Anexos.

Comenta-se, inicialmente, o texto I, que é desse modo apresentado para leitura:

U N I D A D E 5



**DEBRET.** Família de um chefe camaça preparando-se para uma festa. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Editora, 1985. t. 1, plancha 3.

**Calcula-se que, em 1500, havia de 1 milhão a 3 milhões de índios no Brasil. Em 1997, esse número havia caído para cerca de 330 mil, representando 0,16% da população brasileira.**

*Almanaque Abril, 1998.*

**PONTO DE PARTIDA**

Esse quadro foi pintado por Jean-Baptiste Debret, um artista francês que viveu no Brasil de 1816 a 1831. Nesses quinze anos, ele produziu uma obra que, além de ter grande valor artístico, é um precioso documento sobre vários aspectos da vida brasileira.

- 1 Veja o título do quadro e o verbete seguinte:
 

**trajar:** 1. Aplicar ou usar como vestuário; usar, trazer. 2. Vestir-se de certo modo. 3. Cobrir-se, revestir-se. 4. Enfeitar-se, adornar-se, ataviar-se. 5. Vestir-se.

Se dissessemos que o índio está se trajando para uma festa, qual dos significados do verbo seria adequado à nossa frase? Por quê?  
*Apenas o 5, uma vez que todos os outros implicam cobrir-se ou vestir-se.*
- 2 Na Carta que escreve ao rei de Portugal, dando conta do descobrimento do Brasil, Pero Vaz de Caminha registra assim o primeiro encontro com os índios: "Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto".
  - a. Para a língua portuguesa da época, o que seriam "as vergonhas"?  
*Os órgãos sexuais do corpo humano.*
  - b. A expressão e a postura da personagem central do quadro desmentem ou confirmam aquela impressão de Caminha? Justifique sua resposta.  
*Confirmam, pois o índio não está ou não parece estar constrangido.*
- 3 O que faz a índia que segura a perna do chefe?
 

*Ela está pintando a perna direita do índio.*
- 4 Na sua opinião, os indígenas usam essas pinturas corporais como simples enfeites ou elas têm um significado?
 


*Têm significado. Para os indígenas parte daquela cultura, essas pinturas transmitem informações sobre o lugar que a pessoa ocupa na sociedade indígena, sobre a tribo a que pertence, sobre o significado da festa de que vão participar, etc.*
- 5 Leia esta notícia:
 

**Arte ticuna provoca protestos em Manaus**

**MANAUS** — Com peças de madeira feitas pelos índios que habitam o extremo norte do Amazonas, a exposição Singularidade das Artes nas Esculturas Ticunas está provocando polêmica entre os pais de crianças que visitam o Museu Amazônico, em Manaus. As peças — figuras antropomorfas representando seres da mitologia indígena — são feitas de muiatinga, medem até 70 centímetros, mostram o órgão genital masculino em vários tamanhos e formas e algumas representam o ato sexual entre os índios.

(BRASIL, Kaiati. O Estado de S. Paulo, 27/9/97, p. 2-1.)

Imagine que o índio do centro do quadro pudesse ler essa notícia. Na sua opinião, o que ele diria para os pais das crianças que aparecem citados no texto?



(LDP 1999, seção *Ponto de Partida*, p. 92-3)

Na página esquerda, e adentrando um pouco a direita, encontra-se a reprodução do quadro de Debret. Em tamanho e cores que permitem uma boa visualização pelo leitor, vê-se a representação do cotidiano de uma aldeia, onde estão, em primeiro plano, o chefe da tribo e uma índia, que nele elabora uma pintura. O título da obra revela a ênfase, para o olhar, construída pelo seu pintor: “Família de um chefe camaça preparando-se para uma festa”. Logo abaixo da reprodução, no canto esquerdo da página, em letras menores, a referência bibliográfica da reprodução, retirada do livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de autoria do próprio Debret. Ainda na página esquerda, em seu lado direito, apresenta-se a epígrafe da Unidade 5, referente a um trecho retirado do Almanaque Abril: “Calcula-se que, em 1500, havia de 1 milhão a 3 milhões de índios no Brasil. Em 1997, esse número havia caído para cerca de 330 mil, representando 0,16% da população brasileira”.



A descrição do primeiro olhar para a atividade demonstra, desse modo, que são três as referências que ajudam a construir uma leitura sobre os povos indígenas brasileiros e sobre o Brasil: o texto visual, sua referência bibliográfica e a epígrafe.

Na página direita, ao lado do texto visual, no alto, à esquerda e antes da apresentação das perguntas de leitura, observam-se informações biográficas sobre o pintor da obra reproduzida, assim como informações sobre a sua valoração social:

Esse quadro foi pintado por Jean-Baptiste Debret, um artista francês que viveu no Brasil de 1816 a 1831. Nesses quinze anos, ele produziu uma obra que, além de ter grande valor artístico, é um precioso documento sobre vários aspectos da vida brasileira. (LDP 1999, p. 93)

As pistas textuais oferecidas, em conjunto, proporcionam uma leitura voltada a entender a representação artística de Debret como a retratação do real, desconsiderando que se trata de uma interpretação do pintor daquilo que vê e não uma *fotografia* de uma situação real<sup>64</sup>. As perguntas de compreensão apresentadas pela autoria didática confirmam a afirmação:

## QUADRO 24

### Texto visual como retratação do real

#### Ponto de Partida

1. Veja o título do quadro e o verbete seguinte:

**trajar:** 1. Aplicar ou usar como vestuário; usar, trazer. 2. Vestir-se de certo modo. 3. Cobrir-se, revestir-se. 4. Enfeitar-se, adornar-se, ataviar-se. 5. Vestir-se.

Se dissessemos que o índio está se trajando para uma festa, qual dos significados do verbo seria adequado à nossa frase? Por quê?

R: Apenas o 4, uma vez que todos os outros implicam cobrir-se ou vestir-se.

2. Na carta que escreve ao rei de Portugal, dando conta do descobrimento do Brasil, Pero Vaz de Caminha registra assim o primeiro encontro com os índios: “Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto”.

a. Para a língua portuguesa da época, o que seriam “as vergonhas”?

R: Os órgãos sexuais do corpo humano.

b. A expressão e a postura da personagem central do quadro desmentem ou confirmam aquela impressão de Caminha? Justifique sua resposta.

R: Confirmam, pois o índio não está ou não parece estar constrangido.

3. O que faz a índia que segura a perna do chefe?

R: Ela está pintando a perna direita do índio.

4. Na sua opinião, os indígenas usam essas pinturas corporais como simples enfeites ou elas têm um significado?

R: Têm significado para aqueles que fazem parte daquela cultura, essas pinturas transmitem informações sobre o lugar que a pessoa ocupa na sociedade indígena, sobre a tribo a que pertence, sobre o significado da festa de que vão participar, etc.

5. Leia esta notícia:

#### ARTE TICUNA PROVOCA PROTESTOS EM MANAUS

Manaus – Com peças de madeira feitas pelos índios que habitam o extremo norte do Amazonas, a exposição Singularidade das Artes nas Esculturas Ticunas está provocando polêmica entre os pais de crianças que visitam o Museu Amazônico, em Manaus. As peças – figuras antropomorfas representando seres da mitologia indígena – são feitas de muiratinga, medem 70 centímetros, mostram o órgão genital masculino em vários tamanhos e formas e algumas representam o ato sexual entre os índios. (Brasil, Kátia. *O Estado de São Paulo*, 27/3/97, p. 2)

Imagine que o índio do centro do quadro pudesse ler essa notícia. Na sua opinião, o que ele diria para os pais das crianças que apareceram citados no texto? (LDP 1999, *Ponto de Partida*, p. 93)

<sup>64</sup> Conforme já afirmado, anteriormente, nem mesmo a fotografia está isenta do olhar de quem a produz.

Conforme se observa, a atividade constrói uma leitura que, ao mesmo tempo, ressalta o nu e o justifica. Do modo como é construída, a atividade pressupõe a imagem de um aluno leitor que não é indígena, fazendo ver o modo como uma determinada cultura lida com a ausência de vestimenta, que é por ela vista como um constrangimento. Sobre essa imagem de aluno leitor, Silva & Rosemberg (2008, p. 105), ao discutirem os lugares dos negros e brancos na mídia brasileira, destacam que, entre os anos de 1980 e 2005, constroem-se discursivamente os alunos-modelo em livros didáticos a partir de uma “branquidade normativa”, que estabelece o homem branco como a norma, como o parâmetro de referência discursiva; ou seja, se pré-estabelece quem é o “nós”, socialmente. Seguindo-se na análise, será possível verificar a consideração dessa “branquidade normativa”, referida pelos autores.

A justificativa do nu se constrói a partir da recuperação de um determinado discurso histórico sobre os povos indígenas brasileiros e os seus costumes, através de uma concepção de história que associa ao(s) *documento(s)* os ideários de “verdade” e “retratação da realidade”, conforme deixa transparecer, na seção de abertura da unidade, o recorte com as informações sobre o autor e sua obra. Essa concepção é passível de questionamento, na medida em que os documentos históricos são aquilo que dizemos deles e não há mesmo uma verdade a eles intrínseca. Os documentos são visões parciais de uma dada realidade e seria relevante perguntarmos **como e em que medida** cada um deles se vincula aos fatos.

Além dessa concepção de documento, que parece problemática, pesa sobre a elaboração da atividade o fato de que cada texto apresentado para a construção intertextual da leitura pertence a contextos históricos específicos, que guardam diferentes referências para a construção das imagens sobre os povos indígenas. O que a autoria didática faz é reunir, em um só momento, textos sobre os indígenas, produzidos segundo diferentes contextos de produção e diferentes objetivos, provavelmente porque se considera que, com isso, está-se representando a diversidade textual, defendida para o ensino da língua.

A visão de Debret sobre os índios da etnia camaça se constrói no início do século XIX, por um viajante europeu que representa a sua visão sobre as hierarquias daquele povo indígena. O chefe camaça é retratado em primeiro plano, nu, empunhando uma lança, com adornos em volta do pescoço, no tórax e na cabeça (que lembra uma

coroa), sendo pintado por uma índia que está a seus pés (uma imagem que sugere respeito e submissão); assim como os demais índios retratados na tela, que estão todos num nível abaixo dos ombros do chefe. No quadro reproduzido, o nu sugere a virilidade, a força e o poder do chefe camaça, haja vista que os demais índios retratados têm seus órgãos sexuais cobertos, exceto a mãe índia, que tem seus seios à mostra para amamentar o filho.

Com relação ao contexto de publicação do excerto de Caminha, apresentado na questão 2, trata-se de um texto bem anterior ao de Debret, século XVI, período do “descobrimento”, quando (também) um europeu tem seus primeiros contatos com etnias indígenas, que não fazem uso de qualquer cobertura para suas “vergonhas”. Nesse período, bem como no de Debret, fazia sentido o foco no nu com certo espanto, pois as pessoas andavam muito cobertas na Europa.

Por fim, a autoria didática traz ainda para a construção da leitura textos publicados no século XX: uma informação de almanaque sobre a porcentagem de povos indígenas no Brasil e uma notícia sobre uma polêmica criada na ocasião de uma exposição sobre a etnia indígena Ticuna, em Manaus.

Essas escolhas textuais, reunidas e colocadas lado a lado, constroem representações de um determinado conceito de índio, compreendido de modo homogêneo, ou seja, no singular, que seria o sentido oficial a ser considerado, ao final da leitura. Compõem o ideário de índio, veiculado pela autoria didática, pelo menos três referenciais: 1) a questão da nudez (o índio vive nu, como pressuposto); 2) a inocência intrínseca a todo índio (andam nus porque não têm “maldade”); e 3) a inexpressividade dos povos indígenas como parte da população brasileira, tendo em vista que foram quase todos dizimados (representam 0,16% da população brasileira). São esses, portanto, os referenciais que subsidiam a construção de uma leitura a partir do que falta ao índio (sempre no singular), seja roupa, vergonha (em relação ao nu) ou espaço em nossa sociedade.

A roupa, por exemplo, é um ponto de referência para afirmar essa *falta* nas questões 1, 2, 4 e 5. As perguntas feitas têm sempre a preocupação de oferecer ao nu do índio uma justificativa que abrande o constrangimento dos não indígenas. Assim, focam-se nas pinturas corporais, como transmissoras de significados “práticos” na aldeia (haja vista a resposta sugerida na questão 4) ou como modos de adornar-se

(resposta à questão 1). As questões trazem para destaque ainda a ideia de que a falta de roupa e a relação com os órgãos genitais não é motivo de constrangimento para o índio, tanto para aquele retratado no texto visual, quanto para todos os demais, como indicam as questões 2 e 5.

A leitura proposta para a reprodução de Debret se espraia para uma leitura sobre os povos indígenas, compreendidos não a partir de sua heterogeneidade, mas como um grupo cultural homogêneo, tendo os mesmos hábitos, como o de andarem nus e de se pintarem, as mesmas características emocionais (a inocência), e sendo representativo de uma minoria social, no Brasil – este último fator é verdadeiro, mas de que adianta afirmá-lo sem questionar o seu porquê? Portanto, o texto visual deixa de ser considerado segundo suas especificidades, ou seja, segundo seu contexto de produção, circulação e destinação, sendo utilizado em função da divulgação de uma certa imagem de índio, que não condiz com a realidade das várias etnias que compõem a nossa realidade. Desse modo, além de estereotipada, a visão dos povos indígenas é um tanto idealizada, pouco se procurando compreender a sua presença e participação sociais no mundo de hoje.

5. Leia esta notícia:

#### ARTE TICUNA PROVOCA PROTESTOS EM MANAUS

Manaus – Com peças de madeira feitas pelos índios que habitam o extremo norte do Amazonas, a exposição Singularidade das Artes nas Esculturas Ticunas está provocando polêmica entre os pais de crianças que visitam o Museu Amazônico, em Manaus. As peças – figuras antropomorfas representando seres da mitologia indígena – são feitas de muiratinga, medem 70 centímetros, mostram o órgão genital masculino em vários tamanhos e formas e algumas representam o ato sexual entre os índios. (Brasil, Kátia. O Estado de São Paulo, 27/3/97, p. 2)

Imagine que o índio do centro do quadro pudesse ler essa notícia. O que ele diria aos pais das crianças citados no texto? **Considere que na cultura indígena a maneira de lidar com esses assuntos é outra. Os indígenas não têm o menor problema em expor seu corpo, para eles isso é natural. Então, você não vai dar sua opinião, mas vai imaginar a opinião do índio e escrevê-la.** (LDP 2007, p. 133; ênfase adicionada)

É interessante perceber que o acréscimo feito, no LDP 2007, muda os objetivos da questão, que, nos LDP 1999 e 2002, solicitava a opinião dos alunos sobre o que o índio poderia dizer a respeito da visão dos pais sobre a arte Ticuna. No LDP 2007, busca-se deixar claro que não se trata da formulação de uma opinião sobre o que um

indígena diria, segundo os parâmetros culturais de um não indígena, mas de colocar-se em seu lugar, procurando entender a sua cultura através do próprio referencial indígena.

Percebe-se que há, neste ponto, uma inovação, que se aproxima dos discursos em favor da discussão sobre a diferença, promovendo uma aproximação do aluno leitor à reflexão sobre a diversidade cultural, apesar de este ser ainda pressuposto como não indígena pela autoria didática – retorna-se, aqui, à questão da “branquidade normativa”, apontada por Silva & Rosemberg (2008), referida anteriormente. Esse pressuposto é visível através do modo como a autoria didática promove a aproximação entre indígenas e não indígenas: através da imaginação...

### Leitura modelada no texto principal

Tendo-se como “ponto de partida” a temática indígena, a autoria didática propõe, na sequência, a leitura do texto II, um relato sobre um dos rituais das mulheres da etnia Xikrin – ver texto na seção Anexos. Este relato, que apresenta características de um relato antropológico, é de autoria de Luís Donisete Benzi Grupioni, antropólogo de formação, com ampla experiência no estudo de comunidades indígenas<sup>65</sup>.

Durante uma rápida pesquisa, foi encontrado o *site* de um Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, o Iepé<sup>66</sup>, que tem como um de seus membros Luís Grupioni, seu coordenador executivo, sobre o qual se oferecem as informações:

Antropólogo, com mestrado pela Universidade de São Paulo (USP) e, atualmente, doutorando nesta mesma universidade. Foi fundador e pesquisador do Mari - Grupo de Educação Indígena da USP, de 1988 a 2002, e é pesquisador associado ao Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP (NHII-USP). Foi assessor do Ministério da Educação para a política nacional de educação indígena (1999-2002), consultor contratado pelo PNUD para assessorar o Ministério da Educação com as ações de educação indígena (2005-2006) e pela Unesco (2007) para assessorar o Conselho Nacional de Educação (CNE). Realizou pesquisa de campo entre os Bororo (MT), Zo'é (PA), Tiriyo e Katxuyana (AP/PA). Foi curador de várias exposições etnográficas e fotográficas sobre os povos indígenas no Brasil, no Brasil e no exterior, entre as quais destacam-se: Índios no Brasil (São

<sup>65</sup> O fato de não conhecer o autor, no momento do contato com o seu texto, conduziu esta pesquisa a investigar sobre ele, porque se perseguia a intuição de que seria pouco provável que a autoria didática selecionasse um texto principal de temática indígena que não fosse uma produção socialmente reconhecida como relevante.

<sup>66</sup> <http://www.institutoiepe.org.br>.

Paulo, 1992), Artes Indígenas na Mostra do Redescobrimento (São Paulo e Rio de Janeiro, 2000), Amazônia, Native Traditions (Pequim, 2004), Brésil Indien (Paris, 2005), A arte da transformação: máscaras e rituais indígenas (Brasília, 2006). É autor do livro Coleções e Expedições Vigiadas (1997), dos livros infantis Juntos na Aldeia e Viagem ao Mundo Indígena (1996) [livro onde se encontra o texto principal dos livros didáticos], e co-organizador das coletâneas A Temática Indígena na Escola (1995), Povos Indígenas e Tolerância (2001) e Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias (2006). É organizador dos catálogos Índios no Brasil (1992), A Carta de Pero Vaz de Caminha (2002), Amazônia, Native Traditions (2004) e Brésil Indien: les arts des amérindiens au Brésil (2005). Sua dissertação de mestrado recebeu o prêmio de melhor dissertação na área de Ciências Sociais em 1996 conferida pela Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Social, Anpocs, em 1997. É Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo, desde 2002, por indicação da Presidência da República. ([www.institutoiepe.org.br/equipe/45-equipe/103-luis-donisete-benzi-grupioni.html](http://www.institutoiepe.org.br/equipe/45-equipe/103-luis-donisete-benzi-grupioni.html))

A formação do autor, bastante ampla, intensa e recheada de premiações, confirmou a intuição de que a escolha de um de seus textos já traria, em si mesma, um argumento positivo para o tratamento da questão indígena, construindo uma verdade para seu enunciado, isso porque advém de uma autoria que tem conhecimento de causa – ou, “da causa”.

O fato de a autoria do texto “A arte de pintar” ter uma formação antropológica oferece ao livro didático a possibilidade de lidar de uma outra forma com a diferença entre culturas indígenas e não indígenas: olhando-as e descrevendo-as mais próximas do que **são** e não do que **deveriam ser**. No texto, em anexo, não há passagens que sugere espanto, reprovação ou repreensão a hábitos e rituais da etnia Xikrin, predominando o caráter descrito e comparativo, como evidenciam os parágrafos 2 e 3, do texto:

É a primeira vez que Irepu toma parte numa dessas sessões de pintura. Por ter um filho recém-nascido e já haver cumprido o período de resguardo – que pai e mãe devem respeitar após o nascimento dos filhos –, ela pode ingressar na categoria das jovens mulheres com filhos. Assim, Irepu vai participar da sessão, pintando uma companheira e sendo pintada por ela.

Ao longo de toda a vida as mulheres xikrin vão se aperfeiçoando na arte e na técnica de pintar o corpo, uma atividade de grande interesse e importância na sociedade em que vivem. Crianças pequenas pintam abóboras e bonecas de plástico que são levadas para a aldeia. Quando atingem os 10 ou 12 anos, suas mães permitem que pintem seus irmãos menores. Assim, quando uma moça tem seu primeiro filho, ela já sabe pintar. Em sua casa, longe do olhar crítico das mulheres mais

velhas, ela embala seu bebê ao som das cantigas de seu povo e de pinceladas de tinta. É pintando o filho e observado as mulheres mais velhas pintando outras mulheres da mesma categoria de idade que uma Xikrin vai se aperfeiçoando no domínio da técnica de pintar. Isto exige muito tempo e prática. É preciso adquirir segurança no uso do pincel e aprender noções de proporção. Pintando regularmente seus filhos, as mulheres vão “treinando a mão” e aprendendo que, para os Xikrin, gastar horas pintando o filho é uma demonstração de carinho e interesse. (LDP 2007, p. 134)

Todavia, o modo como os livros didáticos propõem trabalhar esse texto coloca novamente em pauta estereótipos sobre a cultura indígena, modelando sua leitura para o índio, no singular. No trabalho de leitura do texto, do qual será tratado em seguida, é atribuído destaque novamente à ideia de que todos os índios possuem o ritual da pintura, este visto de modo restrito, desconsiderando as possibilidades de suas variações.

O próprio parágrafo de apresentação, formulado pela autoria didática para o texto, que é o mesmo nos LDP 1999, 2002 e 2007, revela essa compreensão restrita sobre os rituais de pintura dos povos indígenas: “Os índios brasileiros da tribo Xikrin são hábeis na arte de pintar o corpo. Leia um relato desse ritual” (LDP 1999, p. 94). O parágrafo soa artificial, porque o texto não trata de um ritual de pintura dos índios de toda a tribo xikrin, mas apenas de um ritual de pintura que é restrito às mulheres da tribo, aquelas que são casadas e que possuem, ao menos, um filho.

Esse ponto se constitui como uma primeira incongruência na condução dos modos de ler. Outras incongruências se mostraram presentes, ainda, na seção *Estudo do Texto*, das três edições didáticas analisadas.

Apresenta-se, primeiramente, o que se observou no LDP 1999 e, em seguida, comentam-se as reformulações ou supressões, realizadas nas edições posteriores. No LDP 1999, as questões de leitura são as seguintes:

## **QUADRO 25**

### **Seção *Estudo do Texto***

LDP 1999
Estudo do Texto
1. Releia o primeiro parágrafo do texto. Nele predomina a descrição ou a narração? Por quê? Resuma-o com suas palavras. R: Predomina a narração, porque se contam fatos.
2. Releia o segundo parágrafo do texto e explique, com suas palavras, o que significou para Irepu participar pela primeira vez de uma reunião feminina de pintura coletiva. R: Essa participação marca o ingresso na categoria das jovens mulheres com filhos.
3. Para as mulheres xikrin, pintar o corpo é “uma atividade de grande interesse e importância na sociedade em que vivem”. Por quê?

- R: Porque elas aprendem a se pintar e a gastar horas pintando o filho, uma demonstração de carinho e interesse pela criança.
4. A arte de pintar-se é também um hábito nas culturas não indígenas? Justifique sua resposta.
- R: Há algumas ocasiões em que os não índios também se pintam, como no carnaval; os calouros se pintam quando ingressam na universidade; há também o hábito, quase exclusivamente feminino, de maquiarse e pintar as unhas.
5. Releia o trecho que vai das linhas 19 a 28. Explique por que as iniciantes preferem ficar “longe do olhar crítico das mulheres mais velhas”.
- R: As moças iniciantes receiam que as mulheres mais experientes as critiquem. Por isso ficam mais à vontade longe delas.
6. Leia esta manifestação de um pai não indígena sobre a época do nascimento do filho e o resguardo da mulher: “Minha mulher vivia só para a maternidade e ainda queria que eu ficasse de assistente”, diz. “Até dava uma força, mas, por ela, eu tinha de sentir exatamente o que ela sentiu no parto, sofrer o resguardo, etc.” (Folha da São Paulo, 11/5/97. p. 3)
- Um pai indígena Xikrin provavelmente não teria tido essa reação. Identifique o trecho do texto que justifica nossa afirmativa.
- R: “Por ter... resguardo – que pai e mãe devem respeitar após o nascimento dos filhos”.
7. Identifique quatro itens em que se revela o aproveitamento da natureza nas seções coletivas de pintura.
- R: A natureza é fonte de inspiração para os desenhos; o pincel é uma lasca de taquara; a cuia de uma cabaça serve como depósito de tinta; a tinta é feita de jenipapo mascado, carvão e água. Além disso, nessas reuniões, as mulheres comem frutos trazidos da roça.
8. Releia o parágrafo compreendido entre as linhas 29 e 39 e copie o trecho cuja ideia corresponde à seguinte afirmativa: o interesse coletivo fica acima dos interesses pessoais.
- R: “Discutem sobre vários desenhos...” até “... no rosto e no corpo”.
9. Esta questão deve ser discutida em grupo. Somente após a conversa você deve redigir sua resposta.
- “O momento da pintura é sempre de descontração, prazer, divertimento...”
- R: resposta pessoal
- Em nossa sociedade também existem esses momentos. Quais são eles, na sua opinião?
10. Que parte da gravura de Debret, no início da unidade, tem relação mais direta com o assunto do texto?
- R: O segmento em que uma índia pinta o chefe.
11. Leia estas informações:
- Ficção: coisa imaginária; fantasia, invenção, criação.
  - Antropólogo é o cientista que se dedica ao estudo da origem, evolução, costumes e cultura da espécie humana.
  - O autor do texto que estamos estudando afirma que escreveu a história baseando-se em informações fornecidas por dois antropólogos.
- Se compararmos esse texto com o texto principal da unidade 2, em qual deles predomina a ficção? Por quê?
- R: No texto da unidade 2, pois a história é inventada. Já o texto desta unidade tem caráter predominantemente informativo, pois baseia-se em depoimento de cientistas.
12. Leia o final do texto:
- “... uma das artes mais apreciadas pelas mulheres xikrin: **a arte de pintar-se.**”
- Compare o título do texto com o trecho destacado. Explique a diferença de sentido.
- R: No título, o verbo refere-se à arte de pintar-se em geral; no final do texto, o verbo refere-se a pinturas que as índias fazem umas nas outras.
13. Sugira outro título para o texto.
- R: Prof./a, analisar com a classe alguns títulos, identificando que aspecto do texto cada título enfatiza. (LDP 1999, *Estudo do Texto*, p. 97-8)

A atividade de leitura requer do leitor, especialmente, habilidades de localização de informações no texto ou a localização de algumas de suas características composicionais, como nas questões 1, 6, 7, 8, 10 e 11. Questões de interpretação são representadas, na atividade, pelas questões 2, 3, 4, 5, 9, 12 e 13. Dentre essas questões, destacam-se aquelas cujo tratamento dado à temática indígena apresenta especificidades importantes no trabalho com a leitura.

Destacam-se, primeiramente, as questões 2 e 3, porque essas podem possibilitar ao aluno leitor uma atitude de aproximação da cultura indígena Xikrin, na medida em que requerem dele uma avaliação acerca do valor e da importância do ritual para o povo em questão – apesar de as respostas sugeridas pelo livro do professor



reduzirem o aprofundamento da pergunta. Elaboraões desse tipo proporcionam uma valoração positiva ao ritual de pintura das índias Xikrin e, indiretamente, apontam para a existência de outros modos de organização de uma sociedade, considerando-se outros referenciais de cultura.

Outras questões, interessantes de se comentar, são aquelas que promovem a comparação entre a cultura indígena e a não indígena, esta última tomada como referência para a construção da imagem de aluno leitor pela autoria didática, conforme comentado anteriormente. Enquadram-se nessa categoria as questões 4, 6 e 9. Nas questões 4 e 9, busca-se aproximar as culturas índias e não índias, recuperando “hábitos” da sociedade não indígena que se equiparam à indígena, como os de socialização, seja através da pintura ou do divertimento. Parece ser uma estratégia interessante, já que considera o estudo de “outra” cultura através da aproximação entre culturas e não através do contraste, geralmente de caráter negativo. A estratégia é capaz de trazer à tona, nesse sentido, muitas das semelhanças que fazem parte das diferenças entre indígenas e não indígenas.

A questão 6 pretende seguir esta mesma linha, porém tende a repetir o que foi proposto na questão 5 da seção *Ponto de Partida*, fazendo parecer que alguns modos de organização de relações sociais de determinada cultura são mais positivas do que outras. E, nesse tipo de questão, há uma inversão: é a cultura não indígena o alvo da desvalorização em seu modo de funcionar.

Por último, as questões 7 e 8 apresentam como característica o já mencionado estabelecimento de estereótipos. A questão 7 coloca em destaque a relação do índio com a natureza e a questão 8 destaca a valorização da coletividade nas relações sociais dos povos indígenas. O contato com este tipo de questão dá a impressão de que, ao se propor uma aproximação com a cultura indígena, faz-se a partir de um *tom moralizante*, que aponta para o que se deve apreender do que tem de positivo a cultura indígena.

É inegável que as várias etnias indígenas têm uma relação diferente com a natureza e com o ideal de coletividade, porém não parece produtivo idealizar essas características, que podem ser complexas, dependendo de qual etnia se trata – ainda que seja esta uma estratégia válida da autoria didática para a positivação da imagem dos índios, diante dos não índios.

Quanto à relevância dessas perguntas de compreensão para a leitura do texto principal da unidade, percebeu-se que elas servem, em grande medida, para a divulgação de alguns estereótipos e, em menor medida, para a compreensão textual propriamente dita. Questões desse tipo geram desconfiança em quem as analisa, porque se preocupam demais em construir imagens positivas – e estas também podem mascarar a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre a temática –, num movimento diametralmente oposto àquele em que se manifestam os preconceitos contra os indígenas, na abertura da mesma unidade didática, na seção anterior.

Nos LDP 2002 e 2007, algumas poucas modificações são observadas nas atividades de leitura do texto II, quando questões foram suprimidas e as que permaneceram não sofreram nenhuma reformulação. Em relação ao LDP 1999, o LDP 2002 teve duas questões suprimidas, a 9 e a 12:

9. Esta questão deve ser discutida em grupo. Somente após a conversa você deve redigir sua resposta.

“O momento da pintura é sempre de descontração, prazer, divertimento...”

Em nossa sociedade também existem esses momentos. Quais são eles, na sua opinião? (resposta pessoal)

12. Leia o final do texto:

“... uma das artes mais apreciadas pelas mulheres xikrin: **a arte de pintar-se.**”

Compare o título do texto com o trecho destacado. Explique a diferença de sentido.

R: No título, o verbo refere-se à arte de pintar-se em geral; no final do texto, o verbo refere-se a pinturas que as índias fazem umas nas outras. (LDP 1999, p. 98)

Ambas as questões suprimidas apresentam problemas em sua formulação, que dificultam a construção de uma resposta pelo aluno leitor. Além disso, elas não parecem perguntas de estudo do texto propriamente dito, já que ambas não dependem da construção do seu entendimento para serem respondidas. No caso da questão 12, é possível respondê-la apenas considerando o seu viés gramatical (uso da partícula “se”), sem, ao menos, precisar reler o texto ou partes dele – depreende-se essa variação de sentidos com qualquer modo de uso da partícula quando colocada em oposição a um verbo no infinitivo, como na construção imaginária “a arte de banhar” X “a arte de banhar-se”.

Ainda em relação ao LDP 1999, viu-se que o LDP 2007 apresenta a supressão de quatro questões na seção *Estudo do Texto*, a qual propõe o estudo do texto II. Além das questões 9 e 12, que já haviam sido suprimidas no LDP 2002, desaparecem do volume as questões 8 e 11:

8. Releia o parágrafo compreendido entre as linhas 29 e 39 e copie o trecho cuja ideia corresponde à seguinte afirmativa: o interesse coletivo fica acima dos interesses pessoais.

R: “Discutem sobre vários desenhos...” até “... no rosto e no corpo”.

11. Leia estas informações:

a. Ficção: coisa imaginária; fantasia, invenção, criação.

b. Antropólogo é o cientista que se dedica ao estudo da origem, evolução, costumes e cultura da espécie humana.

c. O autor do texto que estamos estudando afirma que escreveu a história baseando-se em informações fornecidas por dois antropólogos.

Se compararmos esse texto com o texto principal da unidade 2, em qual deles predomina a ficção? Por quê?

R: No texto da unidade 2, pois a história é inventada. Já o texto desta unidade tem caráter predominantemente informativo, pois baseia-se em depoimento de cientistas. (LDP 2002, p. 93)

Assim como as questões 9 e 12, que foram suprimidas do LDP 2002, ambas as questões também têm problemas em sua formulação e pouco subsidiam a construção dos sentidos do texto II. Ou, o que é pior, subsidiam a construção de uma imagem sobre os indígenas e sobre o gênero, relato antropológico, que é bastante estereotipada.

No primeiro caso, na questão 8, o problema maior é o caráter moralizante da pergunta feita, que sugere a superioridade indígena em seu modo de lidar em sociedade, através da defesa do ideal de coletividade, como se não houvesse hierarquias na organização de uma aldeia. Essa imagem positiva, idealizada, dos indígenas se utiliza da estratégia de posituação da visão desses povos, oposta àquela direcionada pelo preconceito contra esses povos, que também traz uma idealização sobre os indígenas, porém, de cunho negativo.

A questão 11, que também foi suprimida, é igualmente problemática porque restringe as possibilidades de compreensão acerca da construção escrita de gêneros literários e científicos. Colocando-os em oposição – um é “invenção” e, o outro, “realidade” –, a autoria didática indiretamente aponta que tudo aquilo que está presente no texto II baseia-se na descrição fiel de uma determinada realidade, negando ao aluno a discussão de que é possível construir realidades com ficção e ficções a partir de

realidades, já que exercer o total controle sobre o que é real e o que é ficcional é quase impossível. Deve-se levar em conta também que a produção científica está em constante reformulação, não sendo ela, portanto, consensual e ou exata.

Temos a impressão de que somos capazes de discernir esses dois pontos, mas, ao final de leituras e escritas, vemos refletida as nossas pretensões... Por isso, acredita-se que a supressão da questão 11, no LDP 2007, pode ter sido a tentativa de negar essa posição dualista entre ficção e realidade, apesar de que ela some, deixando apenas um lugar vazio, uma falta, tanto na discussão sobre a escrita do gênero “relato antropológico”, quanto na discussão sobre as formações imaginárias que se está propondo construir ou reafirmar sobre os indígenas.

### Leitura modelada no texto complementar

Prosseguindo com a análise da Unidade 5, no LDP 1999, analisa-se a proposta de trabalho com a leitura do texto III, “É índio ou não é índio?”, de autoria de Daniel Munduruku, autor indígena – ver texto na seção Anexos.

Esse texto complementar pode ser considerado como um marco para a história de seleção de textos, nas coleções analisadas nesta tese, pois ele é o primeiro (e também o único) que foi escrito por um autor de origem indígena. A seleção do texto III parece querer demonstrar que há um espaço no livro didático que é reservado à voz da diversidade cultural. Trata-se de um pequeno espaço, vale ressaltar, espaço ainda de “complementaridade” (porque se trata de um texto complementar), que tem construído para ele pouca relevância para a formação leitora – a sua valoração é menor, conforme sugere a hierarquia organizacional do LDP. Na medida em que não é um *texto principal*, seu lugar de guarda na estante da biblioteca do livro didático é provavelmente aquele das últimas prateleiras, bem acima ou bem abaixo dos “olhos de escolha” do leitor.

A pouca valorização atribuída pela autoria didática ao texto II pode ser afirmada devido à presença de uma única questão de leitura, presente sem nenhuma reformulação, nem na pergunta, nem na resposta sugerida ao professor, nos volumes das edições de 1999, 2002 e 2007. Ao contrário dos trabalhos com a leitura propostos para o texto principal das unidades, quando em média o aluno precisa responder entre 9 e 15

questões, é somente uma relevância a construída para a leitura do texto III, aquela relativa à discussão sobre o preconceito contra os indígenas:

A conversa das mulheres revela que elas têm uma visão estereotipada e preconceituosa do índio. Indique esses preconceitos na fala das personagens.

R: Após examinar o índio de cima a baixo, elas concluem que seus traços físicos são mesmo de um indígena, a partir daquilo que se divulga sobre esse povo. Manifestam temor da conversa com ele (“existem índios que comem gente”) e não reconhecem nos seus trajes a imagem a que estão acostumados, já que ele usa jeans, sapatos e camisa e não carrega arco e flecha. Estranham também um índio na zona urbana e ainda por cima num metrô, quando deveria estar na floresta. (LDP 1999, p. 101)

A questão chama a atenção do leitor para uma leitura do texto que coloca em evidência o estranhamento de duas senhoras em relação ao narrador-personagem do texto, um índio que, junto com elas, fazia uma viagem de metrô, na cidade de São Paulo. A este estranhamento a autoria didática denomina de “visão estereotipada e preconceituosa” e, com isso, coloca-se fora de uma postura de preconceito em relação aos indígenas. Num tom que soa moralizante, a pergunta direciona uma resposta que se limita a criticar a postura das senhoras, consideradas preconceituosas, colocando o índio da história, e indiretamente todos os demais, em um lugar de exclusão.

Esse modo de elaboração da pergunta, e a resposta sugerida para ela, tira de foco uma informação relevante que está presente no texto: o narrador-personagem não demonstra estar incomodado com o olhar das senhoras, até rindo delas e de seu desconhecimento sobre a realidade indígena. Passagens do texto III e, especialmente, o seu final, demonstram que o rapaz divertia-se com a dúvida das senhoras:

- Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?
- Por via das dúvidas...
- O que você acha de falarmos com ele?
- E se ele não gostar?
- Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?
- É, eu acho, mas confesso que não tenho coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a esta altura já se mostrava um tanto constrangida.
- Eu pergunto.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos em

meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarque estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

- Sim! (LDP 1999, p. 100)

Do modo como é apresentada, a unidade didática sobre a temática indígena causa um efeito contraditório, porque critica expectativas em torno de vestimentas indígenas, mas seleciona textos que de nenhum modo frustram esse estereótipo, como nos casos dos textos I e II, analisados anteriormente. A contradição perpassa de modo veemente as discussões sobre a diversidade cultural, seja no campo dos discursos que a constroem, seja no campo das metodologias de ensino, que geralmente perpetuam imagens e percepções sobre o diferente. Desse modo, ainda quando quer propor um modo de ler que considere o olhar do leitor através do olhar de quem pertence à cultura indígena, o livro didático carrega consigo uma imagem idealizada sobre o diferente. No caso do texto III, essa imagem é formada a partir da interpretação, que não parece procedente, de que o rapaz índio sente-se incomodado ao frustrar as expectativas das senhoras não índias.

## j) A leitura modelar para o trabalho com tipos de linguagens

### Texto literário X texto científico

Segue-se tratando sobre a permanência do texto de Clarice Lispector, intitulado “Como nasceram as estrelas”, texto IV, nas três reedições de livros didáticos. Esse texto baseia-se numa crença indígena sobre o nascimento das estrelas, tendo sido publicado no livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. A opção por analisá-lo se deu porque o texto IV é um representante da *permanência* que é característica da história da formação em leitura, nas cinco edições didáticas selecionadas para esta pesquisa.

O texto IV compõe a biblioteca de quatro dos cinco volumes da 5ª série, estando presente nos LDP 1994, 1999, 2002 e 2007. Ao longo das edições há uma mudança no *status* desse texto, que é *principal* nos LDP 1994 e 1999, mas torna-se complementar nos LDP 2002 e 2007. Esse fato chamou a atenção, porque, mesmo que o texto IV se desenvolva a partir de uma visão idealizada dos “povos indígenas

brasileiros” (LDP 1999, p. 168), ele não foi descartado, em um momento em que da autoria didática passa a ser exigida, seja dos PCN, seja do PNLD, uma posição diante do discurso da *pluralidade cultural*, buscando textos que proporcionem uma discussão no sentido de valorizar as diferenças. O texto não é capaz de proporcionar, de modo mais veemente, uma discussão sobre as diferenças, até porque suas condições de produção e seus objetivos são outros; pergunta-se, então: por que este texto permanece? Para tentar formular uma hipótese sobre isso, voltou-se ao LDP 1999, onde o texto IV é *principal*, e analisou-se a unidade como um todo, não focando apenas as atividades de leitura.

Foi identificado que, nesse livro, o texto IV oportuniza o trabalho com os tópicos gramaticais “substantivo”, “adjetivo” e “processo de formação das palavras”, na seção *Vocabulário* e com o tipo de texto descritivo, na seção *Redação*. Assim, o texto IV é estudado a partir de questões, como as apresentadas a seguir, que não se limitam ao trabalho com a compreensão do texto:

**QUADRO 26**  
O trabalho com tópicos gramaticais

Seção <i>Vocabulário</i>	Seção <i>Redação</i>
<p>2. Transcreva do texto:</p> <p>a. um adjetivo feminino singular que significa <b>simples</b> (1º parágrafo);</p> <p>b. um adjetivo masculino plural que significa <b>inquietos, agitados</b> (3º parágrafo); (...)</p> <p>3. Copie do 3º parágrafo a expressão que o narrador utiliza para reforçar a ideia de que a fome na região era muito grande.</p> <p>4. Observe como foi formado o verbo <i>enfurnar</i>: <b>en + furna + ar</b>. Portanto, o sentido primitivo da palavra era <i>entrar numa furna ou caverna</i>. Com o passar do tempo, o sentido foi se alterando e, hoje, pode-se utilizar esse verbo para <i>entrar no quarto, no mato</i>, etc. Mas é a mesma coisa dizer <b>entrar na mata</b> e <b>enfurnar-se na mata</b>? Por que o narrador escolheu a outra forma?</p> <p>Utilizando esse mesmo processo de formação (<b>en + furna + ar</b>), forme verbos derivados de: <b>terra, deus, caminho, pedra, quadro</b>. (LDP 1999, Unidade 9, p. 171-2; ênfase no original)</p>	<p>Descrição de personagem</p> <p>Vamos rever algumas frases do texto <i>Como nasceram as estrelas</i>.</p> <p>- “Que fizeram as valentes mulheres?” → o narrador revela uma característica das mulheres: a valentia.</p> <p>- “[Os curumins] então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto.” → o narrador revela o que os meninos sentiram: medo.</p> <p>- “Resolveram, essas mães nervosas, subir atrás dos meninos...” → o narrador revela o estado das mães naquele momento: nervosismo.</p> <p>Em todos esses exemplos, a descrição de características psicológicas ou de sentimentos das personagens é feita diretamente pelo narrador.</p> <p>Entretanto, muitas vezes, as características de uma personagem não são reveladas diretamente; podemos percebê-las pela maneira como a personagem se comporta, age, fala, etc. (...)</p> <p>Produção de texto</p> <p>Escolha uma das seguintes propostas:</p> <p>1. Descreva um professor ou uma professora. Dê o maior número possível de detalhes, como se você estivesse escrevendo para pessoas que nunca o/a viram.</p> <p>2. Como você imagina que surgiram as estrelas? Crie personagens, pense na história e escreva a sua lenda.</p> <p>3. Veja novamente o quadro <i>Noite estrelada</i>, de Van Gogh. Como são as pessoas que moram nesse vilarejo? Um dia, aconteceu algo muito estranho nesse local. Imagine e escreva uma história relatando o que ocorreu. (LDP 1999, Unidade 9, p. 180-1)</p>
Seção <i>Ponto de Vista</i>	
<p>1. O narrador respeita a explicação exposta na lenda, apesar de acrescentar a ela uma interpretação pessoal. Você acredita em lendas? Justifique sua resposta.</p> <p>2. O que mais te chamou a atenção: o quadro de Van Gogh [presente na seção <i>Ponto de Partida</i>] ou o texto de Clarice Lispector? Explique por quê. (LDP 1999, Unidade 9, p. 172)</p>	

Essa permanência do texto IV parece vincular-se à viabilização do trabalho com a gramática da língua, a gramática dos textos e as opiniões do leitor sobre o que lê. Todavia, acredita-se que a permanência desse texto se deva também ao “peso” do nome de sua autoria, Clarice Lispector, destaque no campo da crítica literária brasileira e internacional e, por isso, importante para o acervo da biblioteca de recortes dos livros didáticos analisados. Há uma imagem positiva e favorável que se constrói para um livro didático que tem em sua biblioteca textos “de representatividade literária” (Guia de Livros Didáticos, PNLD 1999 e 2005) ou “textos da tradição literária” (Guia de Livros Didáticos, PNLD 2011), conforme os nomeia o PNLD. Portanto, esse é um ponto que também ajuda a explicar a permanência desse texto em quatro edições de livros didáticos que se nomeiam como “reformuladas”.

Na biblioteca do LDP 1999, o texto IV encontra-se na prateleira dos textos literários, ou melhor, daqueles textos não científicos, como afirma o excerto de apresentação, que antecede o texto:

Você certamente já se perguntou sobre a origem das estrelas, da Terra, do universo, enfim. Hoje, os cientistas explicam muitas dessas coisas (não todas), mas na época em que a ciência não era ainda tão desenvolvida, cada povo, em cada canto da Terra, criou explicações próprias para as coisas do mundo... Como os indígenas brasileiros, que explicavam a seu modo a origem das estrelas. Vamos ver. (LDP 1999, p. 168)

Essa é, portanto, a chave de leitura proposta pelo LDP 1999, bem como o lugar ocupado na biblioteca de recortes: um texto que explica o surgimento das estrelas de modo não científico. É possível que as histórias que contamos sobre as coisas do mundo só se construam dentro de “uma verdade” formulada através de um argumento científico? Depois que a ciência desenvolve-se, não há mais a possibilidade de contar essas estórias? O conto de Clarice Lispector é uma adaptação de uma crença de povos indígenas (sem referente específico) que teria seu sentido esvaziado como um texto, caso o argumento científico ali se apresentasse. Além disso, há também aí a veiculação de uma ideia estereotipada de ciência ainda associada a uma verdade universal, e não como construção e reconstrução incessante de argumentos...

Na seção em que são propostas questões sobre o texto IV, essa chave de leitura, que coloca em oposição tom e objetivos de textos literários e científicos, traz



para a aula a comparação entre tipos de linguagens, demarcando a variedade de textos. Algumas questões presentes na seção *Estudo do Texto* demonstram a preocupação em comparar uma “maneira emocional” de tratar certo assunto com uma outra maneira, a científica:

#### Estudo do texto

1. A história começa com a expressão “Era uma vez...” Esse texto estaria adequado num livro de Ciências ou de Geografia como explicação para a origem das estrelas? Por quê?

R: Não. Trata-se de um texto ficcional, inadequado a uma explicação científica dos fatos. (ver diferença entre narrativa ficcional e narrativa de fato real na unidade 7.)

(...)

12. Essa narrativa é uma lenda indígena recontada pela escritora Clarice Lispector. O que é uma lenda? Pesquise, em livros da biblioteca da escola ou em casa, outras lendas dos índios brasileiros.

R: Lenda é uma narrativa de tradição escrita ou oral em que os fatos e as explicações são dados pela imaginação popular.

13. Compare o texto lido com este outro:

#### **Estrelas**

São corpos cheios de gás com luz própria. Há vários tipos de estrelas. Têm tamanhos e cores diferentes. O Sol é uma delas. (Folhinha. Suplemento da Folha de São Paulo.)

Em qual dos dois predominou uma maneira emocional de tratar o assunto *estrelas*?

R: No texto de Clarice Lispector.

14. O quadro de Van Gogh e o texto de Clarice retratam as estrelas de maneira emocional ou científica?

R: Emocional.

15. O narrador termina a história com uma interpretação pessoal, utilizando uma imagem muito bonita para as estrelas: “... olhos de Deus vigiando para que tudo corra bem”. Você também acha essa imagem bonita? Que outras imagens você criaria para as estrelas? (LDP 1999, p. 171)

As questões sobre as nuances da linguagem literária e científica – ambas pouco delimitadas em suas especificidades – constroem para o aluno-leitor uma dicotomia entre as referidas esferas, quando querem representar as diferenciações entre os tipos de linguagem. As questões não tangenciam o fato de que há variações na linguagem dos próprios gêneros literários, e que o mesmo ocorre no campo dos textos científicos.

A dicotomia proposta, entre esferas literárias e científicas, constrói expectativas para determinadas disciplinas, consideradas como *científicas*, como é o caso das disciplinas de Ciências e Geografia, referidas na questão 1. Na aula de Português, que se subtende não *científica*, tem-se o lugar do emocional, do literário. É

possível que, por isso, não tenha sido realizado o movimento contrário: oferecer um texto “científico” para compará-lo a um “literário”.

A discussão do texto através de uma dicotomia entre gêneros deixa-se guiar, portanto, por uma premissa que diz: “aquilo que não é emocional, ou seja, literário, é objetivo, ou seja, científico”. Esse é o tipo de modelamento de leitura que se tem no caso do texto IV.

Nos LDP 2002 e 2007, conforme anunciado, o mesmo texto IV deixa de ser principal e passa a ser complementar na unidade didática. Ao fazer essa mudança, a autoria propõe outro tipo de trabalho de leitura, que se diferencia, em cada uma das mais recentes edições.

No LDP 2002, o texto IV está presente em uma unidade que reúne textos dos gêneros lenda, mito e informativo, permanecendo o trabalho de oposição entre texto “literário” e “científico”, porém a partir de um outro texto principal: “Deméter e Perséfone”, do livro *Contos e lendas da mitologia grega*. Uma diferença entre essa edição e a de 1999 é que se tem a presença, e não só a referência, de um texto de divulgação científica na unidade, retirado da conhecida publicação *O guia dos curiosos*, o que parece refletir a fidelidade ao discurso, apregoadado, da variedade textual. Não são sugeridas, porém, atividades com este texto, mas ele surge na prateleira da biblioteca, dando um tratamento “científico” ao fenômeno do terremoto, citado no texto principal, pertencente ao gênero mito.

No LDP 2002, o texto científico é apresentado no formato de *box*, na cor azul, inserido após a última pergunta de leitura da seção *Estudo do texto* e antes da seção *Vocabulário*, na seção intitulada *Saiba mais*. Do modo como aparece no livro didático, tem-se a impressão de que se trata de uma leitura de caráter informativo, para se acrescentar informações sobre o fenômeno natural do terremoto – ou, quem sabe, para trazê-lo a conhecimento. Os textos, apresentados em *boxes*, estabelecem um objetivo de leitura que tem a preocupação de fornecer informações, de vários tipos, para o conhecimento de mundo dos alunos leitores. É possível que a autoria didática esteja considerando que esses textos podem subsidiar a construção da leitura do texto principal; mesmo que, na prática, muitos deles não sejam trabalhados em sala de aula.

O texto IV, no LDP 2002, ocupa também a prateleira das lendas, na biblioteca do livro didático, porém não é ele mais o foco dos estudos na unidade. No

volume, a partir do texto IV propõe-se a tarefa de falar sobre suas experiências e conhecimentos sobre a temática lenda/mito: “A escritora Clarice Lispector respeita a versão indígena para o nascimento das estrelas, apesar de acrescentar a ela uma interpretação pessoal. Você acredita em alguma lenda? Justifique sua resposta.” (LDP 2002, Unidade 4, p. 81). A questão, como se vê, poderia ser respondida sem necessariamente se ter lido o texto, que é apenas um “mote” ou o pretexto para a resposta, de cunho totalmente pessoal. O texto IV, nesse contexto de apresentação para o leitor, tem a sua função reduzida. Entretanto, permanece na biblioteca, mesmo parecendo ser um texto sem leitor, sobre o qual se propõe uma leitura sem texto.

Conservando a mesma organização textual do LDP 2002, no LDP 2007 a autoria didática constrói outras funções de leitura para o texto IV. Em primeiro lugar, propõe uma leitura intertextual – pouco orientada – para a comparação entre o texto complementar e o texto principal, através da pergunta que coloca em foco o tipo textual narrativo: “O que as duas narrativas – *Deméter e Perséfone* e *Como nasceram as estrelas* – têm em comum? R: São narrativas criadas por um povo de uma determinada cultura para explicar fatos da natureza (estações do ano e o surgimento das estrelas)” (LDP 2007, Unidade 6, p. 121).

Em segundo lugar, e de modo mais ampliado, propõe-se o uso do texto IV para a realização de atividades gramaticais na seção *Gramática Textual*, novidade metodológica, exclusiva ao LDP 2007. Na referida seção, são propostas atividades de trabalho com a *gramática da língua* e com a *gramática do texto*. As primeiras referem-se àquelas que propõem o estudo das funções dos elementos linguísticos, numa determinada cadeia comunicativa que, no caso do trabalho com o texto IV, são atividades que enfocam o uso da pontuação e a identificação das funções verbais de agentes ou pacientes:

### QUADRO 27

#### Gramática da língua

Pontuação	Agente/Paciente
<p>1. Observe o uso dos dois pontos (: ) no seguinte trecho do texto <i>Como nasceram as estrelas</i>:</p> <p>Era uma vez, no mês de janeiro, muito índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.</p> <p>Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfurnaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo.</p> <p>a. Em três situações do trecho acima, são usados os dois pontos</p>	<p>6. Quando uma ação é realizada, é necessário que alguém ou alguma coisa a realize. Por exemplo na questão anterior, você falou a respeito das ações que você realiza. O ser, pessoa ou coisa, que realiza uma ação é chamado de <b>agente</b>. Assim, quando você vai à escola, a ação é: ir à escola; o agente é: você. No texto <i>Como nasceram as estrelas</i>, as índias realizavam diversas ações. Releia os seguintes trechos do texto e tente dizer quais foram as ações que as índias fizeram.</p> <p>a. “Vamos voltar e trazer conosco uns curumins!”</p> <p>R: ações: voltar e trazer os curumins.</p>

<p>(:). Tente explicar por quê. R: São usados para indicar o início de uma explicação ou enumeração. b. Em que outra situação você deve utilizar os dois pontos? R: Nos diálogos, para introduzir a fala dos interlocutores. (LDP 2007, seção <i>Gramática Textual</i>, p. 121)</p>	<p>b. "... só encontravam espigazinhas murchas e sem graça." R: ação: encontrar (espigazinhas murchas e sem graça) (LDP 2007, seção <i>Gramática Textual</i>, p. 121)</p>
---	---

Essas atividades de *gramática da língua* não funcionam do mesmo modo das conhecidas atividades da gramática normativa, porque o material de análise linguística não são frases inventadas para exemplificar certo tópico gramatical, mas são frases retiradas de um texto. Nelas, requere-se a análise da língua em seu contexto de funcionamento e não somente o trabalho com a identificação de categorias gramaticais. Sem dúvida, trata-se de um aprofundamento significativo da proposta com a gramática da língua, que procura unir o ensino de um conteúdo gramatical, como o uso dos dois pontos e o trabalho com agentes verbais, e a reflexão sobre o uso da língua.

As atividades de *gramática do texto*, por sua vez, são aquelas que têm relação com o modo de organização das sequências tipológicas ou com as características da estrutura de um gênero. No caso das atividades propostas sobre o texto IV, a sequência tipológica narrativa é o conteúdo de ensino abordado, como ilustra a questão:

#### Gramática do texto

3. Você deve se lembrar de que, num texto narrativo, sempre há uma **situação inicial** de estabilidade, quando tudo está bem. Então, algo acontece e quebra essa estabilidade inicial.

a. Encontre, no texto 2 [*Como nasceram as estrelas*], o que faz com que a situação inicial da narrativa se modifique.

R: O que ocorre é o fim do milho para fazer comida.

b. Que atitude é tomada diante do problema? E quem toma a iniciativa?

R: As índias saem em busca de mais milho na mata.

c. Para quem ou para que essa atitude é tomada?

R: Para benefício dos próprios índios: já que não havia mais comida, era necessário encontrar o que comer. (LDP 2007, *Gramática Textual*, p. 123)

Nessa seção, o texto IV torna-se, portanto, o material para o ensino e a aprendizagem de conteúdos gramaticais e também da estrutura dos textos narrativos. A leitura nesse momento tem, pois, a função de modelar a leitura, a partir da exploração das estruturas linguísticas e textuais, direcionando o olhar do leitor para os modos de distribuição dos elementos no corpo do texto e a sequência de seus acontecimentos. Lê-se, enfim, para a reflexão sobre a língua em seus modos de manifestação em textos narrativos escritos, ou, como se referem os discursos dos livros didáticos analisados nesta seção, lê-se para aprender sobre “tipos de linguagens”.

## 1) Unidade “atípica”, texto atípico: a literatura de cordel no livro didático de Português

Outra prateleira da biblioteca dos livros didáticos, publicados pós PCN, é aquela dedicada ao que os próprios volumes, das diferentes edições, denominam como “textos populares”, neles representados pela literatura de cordel. Trata-se de uma pequena prateleira, porém, ainda assim, considerada pela autoria didática como um componente importante para a formação do leitor.

Quando o trabalho com a literatura de cordel é proposto, a autoria didática pressupõe o seu desconhecimento pelo aluno leitor, daí porque a preocupação em apresentá-los na seção *Ponto de Partida*, quando são colocados à vista dos leitores os folhetos de cordel:



Ao lado direito da imagem reproduzida, estão dispostas as perguntas que pretendem apresentar os “livrinhos”, pois é dessa forma que a autoria didática refere-se aos cordéis:

## QUADRO 28

### Perguntas de leitura

LDP 1999
<p>1. Esses livrinhos cujas capas fotografamos são feitos de uma única folha de papel dobrada, de modo a formar 8 páginas. São conhecidos como literatura de cordel. Tente explicar o porquê desse nome. R: Os livrinhos são pendurados em um varal de barbante (cordel), para serem vendidos em feiras, praças e ruas.</p> <p>2. Em qual dos títulos expostos se faz referência a uma personalidade muito conhecida no Nordeste brasileiro? R: “Discussão de um padre com um matuto falando em Frei Damião”.</p> <p>3. O cometa Halley pode ser visto da Terra a cada 76 anos. Um dos livrinhos, que trata desse cometa, afirma: “Cometa é astro luzente, Cuja cabeça está cheia De nebulosa ofuscante Que, se o corpo mal clareia, Ostenta na cauda enorme Um jogo-de-luz disforme Que a vista humana incendeia.” Você acha que essa definição serviria para aparecer num livro didático de Ciências? Por quê? R: Espera-se resposta negativa, pois a imprecisão da linguagem é incompatível com textos científicos.</p> <p>4. Observe com atenção as ilustrações das capas. Compare-as com outras ilustrações deste volume e comente-as. R: As ilustrações têm caráter mais artesanal, ignorando leis de perspectiva e proporções. Prof./a, conversar com os alunos sobre a coerência das ilustrações com os textos, de caráter popular. (LDP 1999, Unidade 12, p. 217)</p>

As quatro perguntas que pretendem introduzir o tema da Unidade 12, no LDP 1999, não estão organizadas segundo uma lógica interpretativa, mas abordam diferentes aspectos da fotografia apresentada para leitura, na seção *Ponto de Partida*. Elas incentivam a discussão sobre a materialidade dos cordéis (questão 1), sobre os seus referenciais temáticos de construção (questão 2), acerca da característica do gênero (questão 3) e também sobre as especificidades da ilustração que os caracteriza (questão 4). Não há, então, uma chave de leitura ou a proposta de uma linha interpretativa; há sim, uma proposta para estudo voltado à identificação de características composicionais do gênero “cordel”, o que restringe a sua compreensão, quanto a suas variedade e complexidade.

A proposta não está isenta da referência a determinados estereótipos sobre o gênero trabalhado, à semelhança do que foi apontado durante as análises dos textos I, II, III e IV. Uma questão emblemática, que aproxima os textos citados e este (doravante texto V), é a questão 3, que propõe colocar em oposição a linguagem “literária” (emotiva?) utilizada nos textos de cordéis e aquela a que se denominou como “científica”. É interessante perceber o quanto parece se construir uma desqualificação

do texto literário em função da valorização da pretensa “precisão” do texto científico, haja vista a resposta sugerida pela questão 3: “R: Espera-se resposta negativa, pois a imprecisão da linguagem é incompatível com textos científicos”. No caso dessa unidade em que se trabalha o cordel, a referida desqualificação estende-se para o gênero, que é também considerado não objetivo e não científico.

A desqualificação do gênero cordel parece evidente também na questão 4, pouco menos na pergunta, com maior intensidade na resposta sugerida no Livro do Professor. A comparação que é solicitada, ao aluno leitor, entre as ilustrações presentes no livro didático e a xilogravura aproxima-se do tipo de comparação requerida na questão 3. Os referentes colocados em comparação possuem características bastante discrepantes, até porque possuem outras condições de produção e funções comunicativas distintas – novamente vê-se marcado, aqui, o trabalho com a leitura, a partir de gêneros contrastantes.

O traço do desenho das xilogravuras costuma ser menos sinuoso, tendendo ao retilíneo, e a cor geralmente não está presente neste tipo de arte, onde o preto predomina (ou seja, a ausência de cores). Ao contrário, as demais ilustrações que se distribuem no livro didático e, mesmo as reproduções ali presentes possuem traços mais “convencionais” (dentro de uma expectativa em relação a formas) e a cor é um ponto de destaque no projeto gráfico proposto – são muitas cores, de tons fortes e o preto sobre o branco parece ser evitado ao máximo, exceto quando se tem texto escrito. A explicação dada pela resposta à pergunta 4 para essa diferença entre os tipos de ilustração reduz a especificidade da xilogravura ao seu caráter artesanal, interpretada num sentido de menor complexidade, na medida em que essa arte “ignora leis de perspectiva e proporções”, segundo a autoria didática.

A resposta sugerida desqualifica as especificidades da xilogravura, pois olha para ela com os olhos de um outro tipo de ilustração, aqui chamada de “convencional” – por não encontrar palavra melhor. Essa desqualificação do cordel e da xilogravura pode ainda ser identificada na resposta dada à questão 4, no momento em que associa-se a “coerência das ilustrações com os textos, de caráter popular”; ou seja, ignora-se que a xilogravura possui um “rebuscamento” ou uma “complexidade” em sua elaboração, porque os textos que representam são “de caráter popular”, tendo também, conforme pode se deduzir, pouca elaboração enquanto literatura escrita. Assim percebida pela

autoria didática, nada se comenta sobre a utilização da xilogravura no campo das artes plásticas, já que se sabe que ela não está limitada ao contexto das publicações de cordel.

A escolha de compor a biblioteca do aluno leitor com cordéis se apresenta de modo contraditório, então, porque, se por um lado, a presença desses textos em livros didáticos revela que estes passaram por um processo de valorização social, por outro, essa valorização é estremecida pela constante desqualificação desse tipo de literatura<sup>67</sup>.

A epígrafe presente na unidade, “Se vocês querem poesia, mas poesia de verdade... passem uma noite num riacho, à beira do fogo, entre violeiros, ouvindo trovas de desafio – Sílvio Romero”, revela a relação de conflito que perpassa a seleção desse texto de leitura. Se, por um lado, a epígrafe tem a intenção de qualificar a literatura de cordel como uma “poesia de verdade”, agregando a ela uma importância na formação de leitores, por outro, o próprio fato de se imaginar a necessidade dessa qualificação já pode ser um indício da sua desvalorização social. Muitas das questões presentes na seção *Ponto de Partida*, conforme se viu, reforçam também esse movimento de desvalorização, a partir do modo como são elaboradas.

Em nenhum momento, nomeiam-se as imagens, já que as xilogravuras são denominadas como *ilustrações* e os cordéis como *livrinhos que se penduram em um varal*, o que sugere a construção de imagens estereotipadas sobre o suporte e o seu modo de circulação social, visto que é possível hoje em dia encontrar a literatura de cordel em livrarias de *shoppings* e até mesmo os cordéis compilados em forma de livro. Assim como há muitas maneiras de se escreverem cordéis, há muitos modos de lê-los e de acessá-los. (Aproveitando o uso da palavra “acesso”, atualmente os cordéis circulam também na internet.)

O tipo de trabalho proposto no LDP 1999, comentado até o momento, tem o mesmo tratamento nas duas edições que o sucedem. São muitas as permanências nos LDP 2002 e 2007, e apenas algumas reformulações na proposta de trabalho com o texto V. Permanecem a mesma fotomontagem dos cordéis, a mesma epígrafe e as perguntas 1, 2 e 3 não apresentam mudanças em suas formulações – às vezes, as apresentam em algumas de suas sugestões de resposta, porém sem alterar o sentido da leitura proposta,

---

<sup>67</sup> Para subsidiar interpretações acerca da desvalorização dos estudos sobre a literatura de cordel, ver GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*. 2000. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2000. 543p.



presente no LDP 1999. Apenas a questão 4, na seção *Ponto de Partida*, é reformulada, a fim de rever-se a desqualificação da xilogravura, presente no LDP 1999:

4. Observe com atenção as ilustrações das capas. Elas são feitas em xilogravura. Se você não sabe o que é xilogravura, pesquise para contar para a classe.

R: A xilogravura consiste em gravar um desenho na madeira, que será usada como matriz na impressão. (LDP 2002 e LDP 2007, p. 207 e p. 175, respectivamente)

A pergunta 4, nos LDP 2002 e 2007, conforme se observa, agora nomeia de que texto visual se fala, ainda que pouco oportunize em termos de reflexão estética, pois se limita a questões superficiais sobre materiais usados na elaboração de xilogravuras, não trazendo discussões no campo das formas, por exemplo, que são o resultado desse trabalho de talhar a madeira.

Outro aspecto interessante de ser comentado na questão 4 é o fato de, novamente, a autoria didática demonstrar que a imagem de aluno leitor considerada é aquela de quem não conhece cordéis, conforme sugere o trecho: “Se você não sabe o que é xilogravura (...)”. Essa imagem de aluno leitor sugere que se considera como pressuposto um indivíduo que, possivelmente, nasceu ou vive no eixo Sudeste/Sul, já que, se se tivesse em mente um aluno leitor nordestino, a pergunta talvez nem fosse relevante, pois o seu sentido estaria esvaziado.

Passando essas páginas iniciais, chega-se ao texto principal. Desperta a atenção a unidade dedicada a estes “textos populares”, pelo fato de ela estar organizada de modo diferente das demais que compõem os volumes. Isso porque a seção *Estudo do Texto* ocupa apenas uma página do livro e nela é atribuída ao aluno a tarefa de construir a atividade de leitura do texto principal “Proezas de João Grilo”, do autor João Martins de Ataíde (doravante texto VI) – ver em anexo. No LDP 1999, a proposta se apresenta da seguinte forma:

### **QUADRO 29** Estudo do texto

Leia esta informação:

Geralmente forma-se uma roda em torno do vendedor de folhetos, “o qual lê a história, com a habilidade de todo camelô de feira. E a leitura, feita em tom declamado, [...] é interrompida nos momentos emocionantes, para dar tempo ao público de exprimir seus sentimentos, sua curiosidade, sua indignação...” (MEYER, M. *Autores de cordel*. Abril Educação, 1980. p. 4)

É sua vez.

Você já respondeu a muitas questões de estudo de texto formuladas por nós, em outras unidades desse livro. **Agora chegou sua vez de fazer esse trabalho.**

Reúna-se com quatro colegas. Cada grupo elabora três questões sobre o assunto do texto lido, escrevendo-as numa folha avulsa. Em outra folha, o grupo responde às questões que formulou. As folhas de questões são trocadas entre os grupos, que deverão responder às questões dos colegas. Depois, haverá uma discussão entre os dois grupos sobre as respostas. Depois dessa tarefa, todos os grupos darão um título bem sugestivo ao texto. (LDP 1999, Unidade 12, p. 221; ênfase adicionada)

Observando-se o modo de propor o trabalho com o texto VI, e tendo em mente que se trata de uma exceção em relação às demais atividades propostas na seção *Estudo do Texto*, eis que surgem os questionamentos: por que, sobre os denominados “textos populares”, os alunos teriam a capacidade de propor um trabalho de leitura, quando sabe-se serem eles, em boa parte dos casos, aprendizes com pouca ou nenhuma experiência com esses textos? Que concepção de popular se está considerando? Conforme já havia sido comentado, a concepção de popular que parece ser tomada como referência considera a literatura de cordel um texto de fácil entendimento, pouco complexo, acessível a qualquer leitor (mais, ou menos experiente), que se pressupõe capaz de sobre ele elaborar perguntas de leitura.

Ao sugerir que se realize a elaboração das questões em uma folha *avulsa* a autoria didática demonstra que também deixa *avulso* o trabalho com o texto principal da unidade, pois a pouca orientação e a falta de objetivos de leitura, previamente definidos, podem resultar no abandono da atividade, pelos alunos e, ainda mais, pelos professores.

Essa postura da autoria didática diante dos “textos populares” constrói para estes um lugar pictórico, onde não se sabe o que fazer com o que se lê, porém, de algum modo, é importante que essa leitura não falte na formação de leitores. Ela está lá, apesar de *avulsa*. Por isso, é provável que o modo como o “texto popular” está apresentado no livro didático termine por proporcionar a sua invisibilidade, contraditoriamente, porque talvez o professor, e não só os alunos, sintam-se inseguro para propor as atividades sobre o gênero.

Nos volumes das edições seguintes, 2002 e 2007, há uma tímida reformulação da atividade apresentada acima, procurando acrescentar um trabalho com a oralidade, ponto ausente na edição de 1999. Informações sobre quantidade de folhetos de cordel no Brasil e ainda um excerto (também ele avulso!) de outro texto de João Martins de Ataíde, autor do texto principal, são acrescentados à atividade:

## QUADRO 30

### Atividades de leitura reformuladas

#### *Leitura do texto*

No texto, há dezessete estrofes. Cada aluno lê uma estrofe em voz alta. Leia com a entonação adequada como se você estivesse em praça pública ou em feira livre.

Esse tipo de poema, em geral, é cantado. A música é quase falada, como você já deve ter visto, se não ao vivo, talvez em cenas de novelas ou filmes em que aparecem repentistas (assim são chamados esses poetas populares). Se algum aluno quiser musicar os versos, pode fazê-lo e apresentar para todos os demais alunos da 5ª série.

#### *Estudo do Texto*

Leia esta informação:

Geralmente forma-se uma roda em torno do vendedor de folhetos, “o qual lê a história, com a habilidade de todo camelô de feira. E a leitura, feita em tom declamado, [...] é interrompida nos momentos emocionantes, para dar tempo ao público de exprimir seus sentimentos, sua curiosidade, sua indignação...” (MEYER, Marlyse. *Autores de cordel*. Abril Educação, 1980. p. 4)

#### *É sua vez*

Você já respondeu a muitas questões de estudo de texto formuladas por nós, em outras unidades desse livro. Agora chegou sua vez de fazer esse trabalho.

Reúna-se com quatro colegas. Cada grupo elabora três questões sobre o assunto do texto lido, escrevendo-as numa folha avulsa. Em outra folha, o grupo responde às questões que formulou. As folhas de questões são trocadas entre os grupos, que deverão responder às questões dos colegas. Depois, haverá uma discussão entre os dois grupos sobre as respostas.

Depois dessa tarefa, todos os grupos darão um título bem sugestivo ao texto.

**A produção de literatura de cordel no Brasil é vastíssima: há mais de 30 mil folhetos de 2 mil autores classificados.**

**Parti pelo espaço em fora**

**Cortando os ares ligeiro**

**E levando presa aos ombros**

**A viola de troveiro;**

**Das nuvens rasguei o véu**

**Dessa vez eu fui ao céu,**

**Num voo direto e certo**

**Não se admire o leitor**

**De um trovador voar,**

**Pois seu pensamento sempre**

**Vive no espaço a vagar;**

**Se alguém duvidar de mim**

**Embarque num Zepelim**

**E vá no céu endagar (João Martins de Ataíde) (LDP 2002 e LDP 2007, p. 211 e 179, respectivamente; ênfase no original)**

Nas reformulações, o acréscimo da atividade com a oralidade é um ponto de relevância, sem dúvida, para aprofundar-se nas características do gênero cordel. Entretanto, ao fazê-lo, a autoria didática coloca como sinônimos os gêneros cordel e repente, ambos pertencentes ao que se chamou “literatura popular”, ignorando as especificidades que os diferenciam, em seus usos, objetivos de produção e circulação.

Ressalta-se a importância, todavia, do acréscimo do trabalho com a declamação do cordel, nas duas edições, na medida em que se tenta simular uma situação real de “uso” desse texto – apesar de que a condicional “se”, utilizada no período “Se algum aluno quiser musicar os versos”, tanto pode significar que a autoria didática considera não ser possível exigir do aluno a realização de atividades artísticas, como a de musicar versos, quanto pode sugerir que há a consideração pela opção de não

realizar a atividade. Nesse caso, pode ser que se fique no nível da prática de leitura para o (re)conhecimento estrutural do gênero cordel, como já se veio fazendo desde a edição 1994, com outros gêneros. De todo modo, verifica-se a tentativa de propor outra aproximação do texto, que não é aquela exclusivamente didática, onde se lê um texto para responder a uma atividade sobre ele.

Ainda outra mudança proposta, na seção *Estudo do Texto*, refere-se ao acréscimo de dois textos, ao final dessa seção: um deles elaborado pela autoria didática, que informa sobre a grande quantidade de folhetos de cordel que se tem registro da publicação, e, o outro, um excerto de mais um texto publicado pelo mesmo autor do texto principal. Nos LDP 2002 e 2007, esses textos não têm seus objetivos didáticos definidos, mas o espaço que ocupam parece ser o de “fazer conhecer mais” sobre o gênero “cordel”, estudado na unidade. Aliás, mais dois desses tipos de fragmentos textuais – um de autoria de Rodolfo Coelho Cavalcante e o outro de Patativa do Assaré – estão presentes nas demais seções da unidade em ambas as edições, como se a estivessem ilustrando, novamente fazendo retornar a imagem de um aluno leitor que não tem conhecimento desse gênero de texto, sendo atribuição do livro didático e, mais, da aula de Português, trazê-lo ao seu conhecimento. Ao observar que essa unidade didática não apresenta a seção dedicada ao *Texto Complementar*, passou-se a acreditar que esses fragmentos textuais, que se distribuem pelas outras seções didáticas, pretendem cumprir essa função de complementar o conhecimento sobre algum texto.

O modo incomum de organização da unidade didática sobre o cordel, nos volumes da/do 5ª série/6º ano das três edições, fez com que se voltasse o olhar não só para as seções que nestes livros didáticos, tradicionalmente, trabalham a leitura, mas também para aquelas onde o texto principal pudesse estar sendo utilizado para outros tipos de estudo. Fazendo isso, percebeu-se que, nas três edições, o estudo proposto para o texto VI era principalmente o gramatical, quando as características da oralidade, presentes no cordel, são aproveitadas para trabalhar tópicos da gramática da língua e/ou da gramática dos textos. Nos LDP 1999 e 2002 a gramática da língua é a priorizada. No LDP 2007, as gramáticas da língua e do texto.

Nos volumes de 1999 e 2002 a autoria didática declara diretamente a função que é atribuída ao texto VI, conforme demonstra o texto que aparece, ao final da

unidade, na seção *Sugestões de Atividades Complementares*. É nesse trecho que a unidade é denominada, de modo direto, como atípica:

A unidade 12 é **atípica**. Foi destinada a uma revisão gramatical da morfologia e às técnicas de produção de texto estudadas até a unidade anterior. No entanto, **pode-se** pesquisar sobre literatura de cordel, uma das mais tradicionais manifestações literárias do país.

O livro de onde se retirou o texto lido é uma boa fonte de consulta e conta com uma excelente antologia.

Vocês, alunos das 5ª séries, **podem** preparar uma apresentação de cordel aos outros alunos do colégio. (LDP 1999, Unidade 12, p. 225; ênfase adicionada)

A seção inicia-se com uma explicação sobre o modo de organização da unidade didática, considerada pela própria autoria do livro como “atípica”. A justificativa para esta diferença é dada pelo argumento da revisão de conteúdos de ensino, em relação à gramática e também à produção de textos, sendo priorizada aquela primeira. A sugestão de atividade é dada na seção, a partir de verbos que carregam a ideia “condicional” – novamente o “se”: **se** houver interesse dos alunos ou dos professores, **pode-se** fazer uma pesquisa sobre a literatura de cordel, preparando uma apresentação para a escola.

É pertinente questionar por que, quando se opta por elaborar uma unidade *atípica*, faz-se retornar um trabalho com o texto que o toma como um pretexto para o estudo da gramática e como um modelo para a redação... Qual referencial de aula de Português se está considerando, para utilizar o adjetivo *atípica*? Parece que se está falando em algo que não é o costumeiro nos livros didáticos, já que esse material pretende exercer fortes regulações dos tempos das aulas. Nesse sentido, é *atípico* porque pretensamente não reflete a prática corrente do livro didático, uma prática que pode ser caracterizada como tradicional.

Algumas das questões que foram propostas para a revisão gramatical e de “técnicas de produção de texto”, nos LDP 1999 e 2002, estão apresentadas no quadro, a seguir. Elas apontam o uso didático que é feito do texto de cordel, um texto atípico em uma unidade atípica:

### QUADRO 31

#### Gramática e Redação

Seção Gramática	Seção Redação
<p>Revisão</p> <p>1. A literatura de cordel emprega uma linguagem popular, muitas vezes incorporando fatos que a gramática normativa considera errados. Identifique palavras que não estão escritas de acordo com a ortografia oficial.</p> <p>4. “desde a sobremesa à <b>sopa</b>/ foi posta pra minha <b>roupa</b>.” Como tem de ser lida a última palavra, para que as palavras destacadas rimem?</p> <p>5. Escreva uma frase que poderia ter sido falada por uma das damas daquela corte. Sua frase deve conter uma interjeição.</p> <p>9. O autor do texto preferiu não seguir as regras de pontuação. Vamos ver: como você pontuaria a quarta estrofe do poema, sem alterar-lhe o sentido? Copie toda a estrofe.</p> <p>10. “O rei bastante zangado Pergunta <b>para</b> João” A preposição indica que o rei dirigia-se a João. Reescreva o trecho, substituindo a preposição, de forma a alterar o sentido da frase.</p> <p>11. Copie da sexta estrofe um trecho descritivo.</p> <p>13. “Toda a corte imperial/ pediu desculpa a João” Acrescente à frase acima advérbio ou locução adverbial de lugar, tempo e modo.</p> <p>14. Reescreva as frases abaixo, substituindo as expressões em destaque por pronomes pessoais retos: a. <b>O rei daquele país</b> quis o reino embandeirado. b. <b>As damas da alta corte</b> trajavam decentemente. (LDP 1999 e LDP 2002, p. 222-3 e p. 212-3, respectivamente; ênfase no original)</p>	<p>Revisão</p> <p>1. O poema todo constitui uma narrativa. Por quê? Resuma com suas palavras a história contada pelo autor.</p> <p>2. Transcreva da primeira estrofe três versos descritivos.</p> <p>3. Trabalho em grupo: na região em que você mora, existe literatura de cordel? Em caso afirmativo, procure entrevistar alguns poetas. Se não, faça uma pesquisa sobre esse tipo de literatura.</p> <p>4. O autor do texto critica o valor excessivo que se dá à aparência das pessoas. Você acha que aparência é muito importante? Justifique sua resposta.</p> <p>Produção de Texto</p> <p>Dessa vez, vocês vão criar uma história em grupo que se baseie na seguinte frase: as aparências enganam. É importante que a narrativa prenda a atenção do leitor. Para isso, vocês vão formar grupos de quatro ou cinco pessoas. Primeiramente, vocês devem discutir o tema proposto. Daí, alguém começa a escrever, outro lê e dá continuidade à história e assim por diante. Depois que o último do grupo tiver concluído o texto, todos leem e dão sugestões para melhorar o conteúdo ou a forma. Deem um título adequado à narrativa. (LDP 1999 e LDP 2002, p. 224 e p. 214, respectivamente)</p>

Em lugar da atividade de leitura que lança aos alunos perguntas sobre o texto, a representação da atividade típica, a unidade em análise propõe a revisão de conteúdos gramaticais variados. Predominam nesse trabalho, atividades com a gramática da língua, estando presente apenas uma atividade com a gramática do texto, na questão 11.

Algumas das questões apresentam um caráter prescritivo, como em 1 e 9, quando se abandona a especificidade do gênero cordel para colocar em evidência a aprendizagem da norma culta. Em outras questões, a maioria, o texto serve como pretexto para uma reescrita textual voltada à função gramatical de termos como a preposição, a interjeição, o advérbio, a pontuação e os pronomes, como em 5, 9, 10, 13 e 14.

É relevante lembrar que não há problema em propor atividades de revisão gramatical, porém causa estranhamento que essa atividade seja realizada justamente com um texto considerado da “literatura popular”. Por que é esse o tratamento didático

dado aos textos populares: conhecê-los para consertá-los? Conhecê-los para ajustá-los a um padrão, baseado na norma culta da língua?

Acredita-se que esta postura didática diante dos textos populares, quando é proposto um olhar a partir do que “falta” a eles, em relação ao respeito à gramática normativa, pode contribuir para o apagamento da relevância e da visibilidade desses textos no livro didático, no que se refere à formação social do leitor. Indiretamente, poderia estar sendo considerado que esses textos populares têm um valor questionável para a formação escolar do leitor, porque não servem de modelo confiável para a escrita, pois apresentariam muitos desvios gramaticais. As dificuldades existem, de fato, quando se trabalha com textos da esfera *popular*, até porque são eles novos no acervo de formação dos leitores, mas somente escolhê-los não garante que o aluno leitor realize, sozinho, sua formação na variedade de gêneros disponíveis. Há de se investir nesse aspecto, transpondo a questão do acesso e construindo, efetivamente, uma importância daquele gênero para a formação do leitor.

A proposta para a revisão das técnicas de produção textual, no Quadro 31, por sua vez, apresenta um duplo funcionamento, durante a unidade sobre cordéis. Por um lado, trabalha enfocando a estrutura do texto, ou seja, sua gramática textual, na medida em que coloca em evidência a sequência narrativa, como nas questões 1, 2 e 3 (tópico *Revisão*), propondo um modelo de estruturação textual que será o requerido no momento da produção textual; por outro lado a seção *Redação* permanece trabalhando para a modelação dos sentidos do texto a ser escrito, na questão 4 e na própria proposta de redação, quando oferece ao aluno leitor uma interpretação *moralista* para o texto: a de que “as aparências enganam”.

Do modo como se desenvolve a unidade, é possível dizer que ela nada tem de atípica, pois são muitas as repetições de metodologias de trabalho com o texto, que podem ser denominadas como tipicamente escolares. Talvez o uso da palavra “atípica” tenha sido uma questão polêmica para a própria autoria didática, porque, no LDP 2007, edição mais recente, retira-se de cena a famigerada palavra.

O trabalho empreendido, porém, guarda muito do “atípico” das edições anteriores, porque não há reformulações na seção *Estudo do Texto*, quando é ainda o aluno leitor quem propõe as questões sobre o texto; também não há texto complementar

e, no trabalho proposto com o texto VI, colocam-se ainda em destaque as questões gramaticais, das gramáticas da língua e do texto.

As questões propostas para o estudo do texto VI, no LDP 2007, distribuem-se nas seções *Gramática Textual* e *Ortografia*. Ampliam-se em número e também em objetivos de leitura, o que proporciona um trabalho mais voltado ao texto VI, em si, considerando a construção dos seus sentidos, a partir da análise de características do gênero ao qual pertence, visando cuidar para não utilizar o texto como pretexto. A seguir, algumas das questões presentes nas seções *Gramática Textual* e *Ortografia*:

### QUADRO 32

#### *Gramática Textual e Ortografia*

<i>Seção Gramática Textual</i>	<i>Seção Ortografia</i>
<p>1. Você já sabe que os poemas e todos os textos escritos em forma de versos têm determinadas características especiais. Quando você lê em voz alta o texto <i>Proezas de João Grilo</i>, o que chama sua atenção?</p> <p>R: Prof.(a), verificar se seus alunos falam em musicalidade, ritmo, não necessariamente com essas palavras, mas tendo demonstrado a percepção desses elementos da linguagem poética.</p> <p>5. Pelo que você já sabe de histórias narrativas, você poderia dizer que <i>Proezas de João Grilo</i> é um texto narrativo? Encontre elementos no texto que justifiquem sua resposta.</p> <p>R: Sim, o poema narra uma história: há o relato de um fato passado, os verbos são empregados no pretérito perfeito e imperfeito, há personagens (João Grilo, o Rei, as pessoas da corte), tudo se passa num certo lugar (o castelo) e num determinado tempo. Além disso, a história tem, como a maioria das narrativas, uma complicação, um clímax e um desfecho.</p> <p>10. Identifique os termos que estão sendo substituídos pelos pronomes pessoais oblíquos em destaque:</p> <p>a. “Afinal veio um criado e disse sem <b>o</b> fitar...” (versos 50 e 51)</p> <p>R: João Grilo</p> <p>b. “em toda a corte real ninguém <b>lhe</b> dava atenção” (versos 45 e 46)</p> <p>R: João Grilo</p> <p>c. “despejou vinho na roupa só para vê-<b>lo</b> escorrer” (versos 80 e 81)</p> <p>R: vinho</p> <p>11. Tente descobrir se os pronomes oblíquos dos itens <b>a</b>, <b>b</b> e <b>c</b> da questão anterior são o sujeito (agente), o objeto direto (paciente) ou o objeto indireto (beneficiário). Registre suas respostas.</p> <p>R: Em <b>a</b> e <b>c</b>, objeto direto. Em <b>b</b>, objeto indireto. (LDP 2007, Unidade 9, p. 180; ênfase no original)</p>	<p>1. Na quinta estrofe do texto, está escrito: “é este o home falado”. Na sua opinião, por que o poeta João Martins de Ataíde escreveu <b>home</b>? Qual a grafia convencional dessa palavra?</p> <p>R: A grafia da variedade-padrão da língua é “homem”. Prof.(a), chamar a atenção dos alunos para o fato de que o cordel é escrito em uma das variedades da língua portuguesa.</p> <p>3. Quando escrevemos diálogos ou quando transcrevemos a fala de alguém, para registrar a forma como uma palavra foi pronunciada, às vezes é necessário escrevê-la de uma maneira diferente da convencional. São as <b>grafias expressivas</b> das palavras. Sabendo disso, como você escreveria:</p> <p>a. a fala de um locutor de esportes quando a seleção brasileira faz um gol?</p> <p>b. algo dito por alguém que está sentindo uma dor muito aguda?</p> <p>c. a palavra de espanto que você usa quando acontece alguma coisa muito “legal”?</p> <p>R: Respostas pessoais. Prof.(a), espera-se que os alunos associem a grafia à representação do som e escrevam algo como “goooooo!” no item <b>a</b>, por exemplo.</p> <p>5. Faça uma pesquisa nos lugares por onde você passa: observe as placas, os letreiros de lojas e pontos comerciais, as faixas colocadas nas ruas, os painéis de propaganda. Procure neles palavras com erros de ortografia, copie-as e depois troque os seus registros com os seus colegas. Reescreva, usando a grafia correta, todas as palavras encontradas.</p> <p>R: Prof.(a), essa atividade de pesquisa de campo procura estimular os alunos à percepção da importância de se usar uma convenção ortográfica. Por isso, ao longo da atividade, procure ressaltar a necessidade de escrever corretamente as palavras, para assegurar a comunicabilidade. (LDP 2007, Unidade 9, p. 181; ênfase no original)</p>

Na seção *Gramática Textual*, o trabalho com o texto VI tem como preocupação principal o estudo da sequência textual narrativa – que, aliás, é a estudada em todas as unidades do volume. Como o próprio nome da seção sugere, considera-se uma gramática do texto, esta compreendida como o estudo dos modos de estruturação



dos gêneros e, principalmente, dos tipos de texto, como exemplificam as questões 1 e 5. Questões como essas pretendem construir habilidades de reconhecimento e de diferenciação entre protótipos de textos.

As questões que tomam o texto principal como pretexto para o estudo de tópicos da *gramática da língua* não são abandonadas pela autoria didática, como é o caso das questões 10 e 11. Nesse sentido, em termos de metodologia, “velho” e “novo” definem-se na relação de interdependência, que se estabelece para as suas delimitações e definições. Um não escapa ao outro, porque define-se a partir dele.

A mesma metodologia de trabalho é utilizada na seção *Ortografia*, onde há questões que requerem a reflexão linguística (questões 1 e 3) e também o conhecimento sobre a gramática normativa (questão 5). Não parece que haja conflito; ao contrário, questões de reflexão sobre a língua misturam-se com a construção da importância da gramática normativa. E, desse modo, as questões de variação linguística são abordadas, e isso aponta para um estabelecimento de um ideário de pluralidade no livro didático, com o objetivo principal de afirmar a importância de convenções gramatical e ortográfica na língua – porém a gramática da qual se fala é ainda a normativa. Parece ainda temer-se a *gramática dos usos*, porque se teme que ela possa estremecer o lugar guardado para a aula de Português: aquele que guarda e preserva a “verdadeira língua”.

Retomando-se a pergunta lançada no início desta seção, “inovação nos livros didáticos pós PCN?”, observa-se que para ela não se é capaz de formular uma resposta objetiva. Isso porque, os modos de ler, propostos nos volumes de livros didáticos, das diferentes edições pós PCN, ao mesmo tempo em que demonstram a permanência de uma concepção escolar da leitura, ou seja, aquela que atribui o objetivo de ensinar a ler (decodificar) e a escrever, também procuram propiciar novas relações com os materiais de leitura, especialmente quando eles servem para se conhecer os textos em sua variedade ou quando, a partir deles, propõe-se aprender sobre algo – como no caso dos textos informativos, presentes em seções como a *Saiba mais*. Verifica-se, portanto, uma hibridização de modos de ler, o que não permite ter-se apenas uma resposta para a pergunta feita.

Sendo assim, em alguns momentos, o discurso da diversidade, seja ela cultural (diferença) ou de textos, nos livros didáticos de Português pós PCN, tem sua importância destacada quando há ênfase na materialidade linguística e em sua relação

com as condições de produção dos textos, como no caso do estudo das gramáticas da língua e do texto, ou do estudo das características dos “tipos de linguagens”. Em outros momentos, as atividades de leitura propostas se dão, desconsiderando as condições de produção, quando requerem somente a recuperação e transcrição de informações presentes nos textos, sem a atividade de refletir-se sobre o que se lê, perpetuando-se, portanto, modos de ler tipicamente escolares.

Para finalizar este capítulo, pode-se dizer que, ainda que tenham sido propostas reformulações gráficas e metodológicas importantes nos volumes das diferentes edições, há três tipos de trabalho com a leitura que mostram sua permanência, entre os anos de 1980 e 2007: ora se prevê a condução das interpretações dos sentidos dos textos, construindo uma leitura modelada, ora se considera o texto como um modelo para a produção escrita na escola, a leitura modelar, ora se estimula a leitura para a cópia de informações textuais.

Na seção seguinte, propõe-se uma síntese sobre as consequências das permanências e mudanças observadas, segundo os objetivos desta tese. Durante as considerações, são comentadas as implicações do repertório de leitura proposto pelos livros didáticos analisados, bem como a construção de ideários de leitura e de formação dos leitores nos materiais analisados, ao longo do tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de um trabalho de pesquisa, desenvolvido no decorrer de alguns anos, traz sempre uma sensação de balanço e pouco uma sensação de fim, propriamente. Afinal, muitas vezes, é o tempo que determina a necessidade de fechamento.

Este trabalho teve como ponto de partida a reflexão sobre as minhas experiências como leitora no contexto das minhas vivências familiares, escolares e acadêmicas. Reflexões proporcionadas pelas situações de formação em leitura que vivenciei, especialmente durante a formação como pesquisadora nas áreas da Educação e da Linguagem, culminaram na proposição desta tese que investiga o modo como se constroem ideários de leitura e de formação dos leitores, em livros didáticos de Português, publicados entre os anos de 1984 e 2007.

Sabendo que o campo de pesquisa com e sobre livros didáticos de Português já apresenta um número significativo de trabalhos, que vêm sendo publicados desde a década de 1950, foi realizado um trabalho de “estado da arte” das pesquisas sobre esses livros. Nesse trabalho, foram considerados dados reunidos pelo catálogo analítico, publicado pela Unicamp (“Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico”); dados apresentados por Batista & Rojo (2005), quando observaram a produção científica sobre livros didáticos, no Brasil, entre 1975 e 2003; e, por fim, dados de um levantamento sobre os temas das pesquisas com livros didáticos de Português (no período de 2002 a 2010), realizado durante o desenvolvimento desta tese de doutorado.

Ao tentar reconstituir o campo de pesquisa sobre os livros didáticos de Português, pretendia-se não só localizar esta pesquisa nesse campo, como também recortá-la de um modo que, ao seu final, fosse possível oferecer alguma contribuição para futuros trabalhos.

Propondo um balanço das experiências vivenciadas com os dados desta pesquisa, retomam-se, então, as perguntas que conduziram as análises empreendidas, apresentadas na Introdução deste texto: a) Quais textos de leitura participam da formação dos leitores nas edições de livros didáticos de Português, entre as décadas de 1980 e 2010? b) Que valorações sociais estão implícitas no processo de seleção dos textos de leitura, nos livros didáticos selecionados? c) Que leituras são possíveis ou

possibilitadas no contexto de formação dos leitores, nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano do ensino fundamental?

Estas perguntas, feitas a partir do objetivo geral de compreender como se constroem ideários de leitura e de formação dos leitores em cinco diferentes edições de um livro didático de Português, conduziram metodologicamente as decisões que vieram sendo tomadas, considerando três ênfases no olhar para os dados: 1) o repertório de textos da aula de leitura do livro didático; 2) as estratégias enunciativas utilizadas para a construção do discurso pedagógico sobre a leitura e sobre a formação dos leitores; 3) os *modos de ler*, propostos pelas atividades de leitura.

Os itens 1) e 2) foram desenvolvidos no Capítulo 3, que dividiu-se em três partes. Na primeira delas, levantamentos quantitativos sobre as esferas de produção e os gêneros correspondentes foram realizados em cada uma das cinco edições de livros didáticos de Português, a fim de mapear possíveis modificações, ocorridas ao longo dos anos, no repertório de textos oferecidos para a formação dos leitores, no segundo segmento do ensino fundamental.

O levantamento apontou que, no período de 1984 a 2007, houve um aumento significativo no número de textos não literários. Se no ano de 1984, a edição didática apresentava 83 textos literários e 110 não literários, no ano de 2007 tem-se 90 textos literários e 425 não literários; um número quase cinco vezes maior, portanto, de textos não literários. Esse fato não significou que a literatura veio desaparecendo, já que, em termos de quantidade, os textos literários apresentaram-se em uma constante (1984: n = 83; 1994: n = 114; 1999: n = 108; 2002: n = 91; e 2007: n = 90); ao contrário, pareceu reforçar a importância da literatura, que manteve seu lugar resguardado no repertório de textos dos livros didáticos analisados, a despeito da chegada, em grande quantidade, dos textos não literários. O levantamento quantitativo das esferas e de seus gêneros correspondentes, por sua vez, apontou como mais recorrentes textos das esferas jornalística (n = 526 textos), em primeiro lugar, e literária (n = 513), em segundo. Novamente, a literatura tem reforçado o seu lugar de destaque, nos livros didáticos, para a formação dos leitores. Quanto aos textos não literários, a predominância da esfera de produção jornalística aponta que a valorização social que hoje tem essa esfera, quando os gêneros a ela correspondentes são considerados como

os principais meios de acesso à informação, está sendo reproduzida pelos livros didáticos, que também a valorizam substancialmente.

Na segunda parte do Capítulo 3, no que tange às estratégias enunciativas utilizadas para a construção do discurso pedagógico sobre a leitura e sobre a formação dos leitores, item 2), observou-se que cada edição anuncia um objetivo de leitura para a formação dos leitores. No trabalho de análise, além de identificar esses objetivos, foram apresentadas suas decorrências para a compreensão do que significa o *sentido* dos textos. Na edição de 1984, por exemplo, os discursos do Manual do Professor defendiam que se lê para identificar informações em textos verbais escritos; a decorrência desse objetivo é a de que se pressupõe o sentido, no singular, como claramente colocado nos textos verbais escritos (imagens e oralidade não são considerados como textos). A partir da edição de 1994, os objetivos de leitura vão se complexificando, passando a exigir que o leitor não apenas identifique informações, mas que faça inferências, promova comparações, avalie o que lê, dê sua opinião sobre o texto e analise os textos considerando suas condições de produção.

Dependendo do objetivo de leitura enfatizado, predominantemente, por cada edição, há variações nas atividades propostas para o trabalho com os textos. Na edição de 1984 a ênfase é dada às atividades de leitura para a localização de informações nos textos verbais escritos, sem serem exploradas outras habilidades além dessa. Na edição de 1994, essa ênfase se repete, porém, acrescentando-se à formação dos leitores os textos visuais, além dos verbais escritos. A partir da edição de 1999, passa-se a propor atividades de leitura que requerem as já citadas habilidades de comparar, analisar, avaliar e dar opiniões sobre o que se lê, considerando-se que a leitura se realiza quando se assume uma posição sobre o que se lê.

A terceira e última parte do Capítulo 3 reúne os tipos de questão de leitura predominantes nos livros didáticos da/do 5ª série/6º ano, a fim de analisar as formulações das questões em função das habilidades de leitura que requerem, nesse nível de ensino. O resultado do levantamento, também quantitativo, apontou, novamente, o destaque que é dado às perguntas Objetivas, aquelas que requerem a identificação de informações explicitamente postas no texto. O levantamento mostrou ainda que também apresentam destaque as perguntas que requerem a interpretação, a reflexão e a formulação de opiniões sobre os textos lidos; o que afirma a aproximação

entre os discursos presentes no Manual do Professor das edições didáticas e o que propõe o Livro do Aluno.

Findado o primeiro capítulo analítico desta tese, quando se pretendeu comparar discursos sobre a leitura, a formação dos leitores e as propostas de atividades para o seu trabalho em sala de aula, no Capítulo 4, foi dada ênfase às análises voltadas a como os livros didáticos constroem modos de ler para os textos em estudo. Nesse capítulo, os conceitos de leitura *modelar* e *modelada*, elaborados durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram essenciais para se estudar o fato de que a maneira como se constrói uma pergunta de leitura pode sugerir caminhos interpretativos para os alunos leitores e, em casos mais extremos, pode até tutelar o sentido dos textos. Em cada uma das edições, conforme apontaram as análises empreendidas, as leituras *modelar* e *modelada* apresentaram-se sempre associadas, respectivamente, ao ensino de estruturas textuais, gêneros ou tipos, ou à proposição de uma leitura autorizada para os textos, seja para extrair a moral da história, seja para a manutenção de estereótipos.

Em se tratando de um trabalho de caráter histórico, a pesquisa aponta recorrências e modificações na aula de leitura proposta pelas cinco edições de livros didáticos analisadas, tanto nos discursos sobre o ensino da leitura, quanto nas propostas para esse ensino. Reafirma o vínculo sempre existente entre o “velho” e o “novo”, o “passado” e o “futuro”, destacando que entre eles há uma hibridização e não um sobrepujamento.

O trabalho realizado revela que, no campo de reconfiguração constante da disciplina Português, discursos de caráter sociointeracional vão surgindo nos livros didáticos publicados na década de 1990 e passando a conviver com outros discursos, como o *behaviorista* e/ou o *comunicacional*, costumeiramente associados a um passado escolar que se acredita ter sido superado, como se na história caminhássemos sempre para a frente, numa crescente evolução, que prescinde das vivências anteriores.

O trabalho de pesquisa demarca que a inovação, na aula da leitura das edições didáticas, dá-se no âmbito das escolhas textuais, principalmente. Aponta que, como decorrência, ao se alterar o repertório de textos, alguns deslocamentos acontecem nas propostas para o trabalho com a leitura. Desse modo, ao passarem a fazer parte da coletânea de textos dos livros didáticos textos de ampla circulação social, como textos das esferas jornalística e cotidiana, principalmente após a publicação dos PCN e da

grande influência do PNLD, passa a ser requerido um modo diferenciado de ler, considerando-se as múltiplas funções e os modos de realização dos textos, ou seja, considerando-se um trabalho a partir da diversidade de gêneros.

Esse deslocamento, ocorrido no âmbito das propostas de ensino da leitura, foi interpretado como consequência de um outro deslocamento, ocorrido no âmbito do discurso pedagógico sobre a aula de Português, que passa a considerar como base para o ensino da língua a sua compreensão como atividade social. O sociointeracionismo trouxe para a aula de Português do livro didático, e, conseqüentemente, para a aula de leitura, a relação entre a aprendizagem linguística e o uso social da língua em diferentes situações.

Todavia, o que aparece como a novidade, a *linguagem nova*, nos livros didáticos da década de 1990 e, ainda mais, naqueles da primeira década de 2000, não está desprovida das marcas de práticas com a leitura já consagradas como escolares. Ainda que os textos e as temáticas que abordam, como a diferença, o trabalho infantil e a fantasia de Harry Potter, por exemplo, tenham implicado em um deslocamento significativo para a formação dos leitores, muitas são ainda as atividades de leitura que conduzem à “copiação” (MARCUSCHI, 1996) de elementos facilmente identificáveis nos textos. Em muitos momentos, nas cinco diferentes edições analisadas, a atividade de leitura proposta estimula a localização de informações a partir da cópia simples, fugindo, até mesmo, à possibilidade de paráfrase. Em algumas poucas ocasiões, e isso foi verificado nos livros didáticos publicados no final da década de 1990 e na primeira década de 2000, essa cópia apresenta uma função de fazer revelar o sentido dos textos em estudo, tendo ela estendido seus objetivos de leitura.

Ainda com relação às permanências verificadas, observou-se que, nos volumes da/do 5ª série/6º ano das edições, foi dada continuidade a uma prática de regulação dos sentidos, no trabalho com a leitura. Apresentando-se com diferentes nuances, às vezes sendo mais ou menos explícita, essa regulação trouxe para destaque que a autoria didática leva em consideração uma determinada leitura como parâmetro para a formação dos leitores. Propondo modelações que, tanto pretendem moralizar os alunos, quanto pretendem, talvez sem uma intenção consciente, ensinar-lhes alguns estereótipos, as atividades de leitura constroem-se como um roteiro para o sentido. A leitura dos alunos é, então, *modelada*, quando a função do seu trabalho é mais ensinar

sobre os sentidos autorizados ou valorados socialmente, do que sobre como lidar com as diferentes possibilidades de sentidos ensejadas pelos textos, habilitando os alunos a manejá-la socialmente.

Uma última permanência verificada no trato com a leitura, também em todos os livros didáticos da/do 5ª série/6º ano analisados, diz respeito ao trabalho com os textos como modelos, seja para a escrita, nas duas edições mais antigas, 1984 e 1994, seja para o estudo da estrutura dos textos (seus tipos ou gêneros), nas edições mais recentes, 1999, 2002 e 2007. Nesse trabalho, que foi denominado como leitura *modelar*, o aluno lê e estuda o texto para aprender sobre o seu modo de composição, a fim de reproduzi-lo na escrita. Quando se trata das edições 1984 e 1994, a compreensão desse modo de ler abrange a possibilidade de reprodução, de cópia ou de paráfrase do texto principal da unidade didática, durante as propostas de redação sugeridas. Já nas edições 1999, 2002 e 2007, o modo de ler pretende destrinchar a estrutura de alguns gêneros, especialmente literários e jornalísticos, para habilitar o aluno à sua reprodução e ao seu uso em situações sociais. Em um esquema semelhante ao modo como se trabalha a gramática normativa no livro didático, como uma *gramática dos textos*, apresentam-se explicações sobre a estrutura dos textos, solicitando-se, em seguida, que sobre eles se desenvolvam atividades e outros textos, à sua semelhança.

Ao estudar o percurso do ensino da leitura em livros didáticos publicados em diferentes décadas, portanto, esta pesquisa mostra que são pelo menos dois os ideários pedagógicos sobre a leitura a formação dos leitores que se hibridizam e se intercambiam, nas edições analisadas. O primeiro deles vincula-se às práticas de trabalho com a leitura, a partir da localização de informações explicitamente postas no texto, as quais foram nomeadas como perguntas de “cópiação”. Refere-se às concepções behaviorista e estrutural do ensino da leitura, quando é feita a manutenção de um modo de ler que, de tanto se repetir no decorrer de várias décadas no âmbito do ensino da língua, a despeito das mudanças disciplinar e curricular que vieram ocorrendo, é considerado como um modo tradicional de trabalho empreendido pela escola. Nesse ideário pedagógico, denominado como *ideário restrito*, os textos recebem um tratamento superficial no livro didático de Português, havendo pouca preocupação, ou mesmo nenhuma, com a compreensão textual.



O segundo ideário está vinculado às concepções comunicacionais (no LDP 1984) ou sociointeracionais (nos demais) de língua, aqui denominado de *ideário social*. Nos livros didáticos analisados, esse ideário é característico das propostas de leitura que apresentam uma preocupação com trabalhar os sentidos, ainda que para modelá-los de acordo com a interpretação proposta pela autoria didática. As modelações tanto funcionam para a determinação dos sentidos do texto, leitura modelada, como para a determinação da sua escrita, na leitura modelar.

É característica das atividades de leitura conduzidas pelo *ideário social*, a consideração dos textos verbais e visuais como material de ensino. Nesse ideário, a defesa da variedade de textos tem como desdobramento o estabelecimento de um objetivo de formação que considera a importância da inserção do aluno na cultura legítima; ou seja, propõe ser o papel da aula de Português considerar que a variedade textual tem a responsabilidade de promover a formação cultural do indivíduo para a sua atuação social. A leitura, nesse sentido, serve para o conhecimento sobre os textos em seus contextos socioculturais. É por isso que, ao responder atividades de leitura sobre a reprodução de um quadro de Van Gogh, por exemplo, o aluno leitor acrescenta à sua biblioteca, em formação, um artefato cultural de prestígio.

No *ideário social*, compreende-se o leitor como alguém que tem o que dizer sobre o texto lido. O leitor não é tomado como um receptor passivo das informações presentes no texto que lê, mas, ao fazê-lo, é considerado capaz de aproximar o que leu das suas experiências de mundo (ponto de vista) e, em níveis mais aprofundados de leitura, é capaz de comparar diferentes materiais textuais.

No *ideário restrito* de leitura e de formação dos leitores, estudam-se textos de diferentes modalidades e tipos de linguagem a partir de um mesmo objetivo, que é o de identificar e copiar informações neles presentes, sem posicionar-se sobre elas. As atividades de leitura, propostas com base nesse ideário, dão ênfase à recuperação dos fatos, ideias, personagens, estruturas vocabulares e textuais, desconsiderando a cooperação do leitor. O texto, nesse sentido, é um produto informativo em si mesmo. O leitor, então, lê para adquirir conhecimentos sobre os modos de estruturação da língua, em diferentes textos; ou seja, lê para apreender sobre os modos de escrever textos.

É importante destacar que esses ideários apresentam-se hibridizados nas edições analisadas, seja quando manifestados no discurso sobre a leitura e os leitores, no

M.P e nas perigrafias dos livros, seja no momento da proposição de atividades de leitura, no L.A. Nesse sentido, foi comum a observação de ambos os ideários, em uma mesma atividade de leitura ou em atividades diferentes de uma mesma unidade, nos livros didáticos publicados após os PCN e após a consolidação do PNLD, e também naqueles livros publicados no início das décadas de 1980 e 1990.

Os resultados do trabalho apontam para a necessidade de se aprofundar o questionamento acerca dos objetivos da leitura escolar, proposta nos livros didáticos, especialmente com relação à condução de interpretações possíveis para um texto. Nesse caso, seriam relevantes pesquisas que tomassem como referência o uso dos livros didáticos na aula de leitura, a fim de verificar em que nível se dão as resistências de professores e alunos aos sentidos propostos como a resposta correta às atividades. Essas pesquisas do uso do livro didático poderiam apontar, também, quais os manuseios realizados, pelos professores, dos textos e das atividades de leitura, pois é sabido que não se costuma utilizar um livro didático do início ao fim e de modo linear.

Espera-se que este trabalho tenha possibilitado reflexões iniciais que possibilitem e estimulem a verificação do modo de ocorrência das propostas dos livros didáticos, nas vivências práticas em sala de aula. Sabe-se que há ainda muito que tratar acerca do livro didático, em seu modo de produção, e de seus usos, dada a importância social deste material para a realidade educacional brasileira.

Pretende-se continuar propondo reflexões nesse campo porque sabe-se que as questões não estão terminadas ou esgotadas, ainda mais na realidade estabelecida pelo PNLD, que tanto vem proporcionando quanto à reformulação das propostas de ensino. Ainda que tenhamos muitas modificações interessantes nesses materiais, há sempre que se refinar o olhar sobre o trabalho sugerido que muitas vezes se traveste de atual e moderno, mas que, quando olhado mais de perto, revela práticas escolares de manuseio dos textos já consagradas, nas quais o texto é ainda um produto que serve para modelações, de escritas futuras e de sentidos.

Dessa forma, parece ainda ser pertinente lançarem-se alguns questionamentos, quanto à formação dos leitores: de que forma seria possível romper com a aparente tradição de trabalho com a leitura, que costuma viabilizar certos sentidos, em detrimento de outros? Qual lugar social, e por que parece ser este o lugar correto, oferece referenciais para uma formação com a leitura? E, por fim, os textos, que

se afirma constituírem a diversidade de gêneros propícia à formação em leitura, mostram-se suficientemente variados, tendo em vista a formação cidadã, defendida desde a publicação dos PCN?

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Um leitor sem vergonha: como falar dos livros que não lemos, resenha do livro de Pierre Bayard. Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?. *Língua Escrita*, v. IV, p. 8, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Diferença e desigualdade em leitura. In: MARINHO, Marinho. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras; Belo Horizonte: Ceale, 2001. p. 139-157.

\_\_\_\_\_. Prefácio: percursos de leitura. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: FAPESP/Mercado de Letras, 1999. p. 9-15.

ALVES FILHO, Francisco. *A autoria nas colunas de opinião assinadas da folha de S. Paulo*. 268p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 13-45.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BELMIRO, Célia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de Português. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua*

*portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 299-320.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 170p. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio dos Santos & ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-118.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Mercado do Livro Didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)*. 234p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A Língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 103-136, março, 1990.

\_\_\_\_\_. *A teoria da linguagem e a teoria gramatical*. (mimeo). s/d. p. 2-25.

CASTRO, Rui Vieira. O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira. *O Português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005, p.31-71.

CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880/1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Brasília: UnB, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica : del saber sabio al saber enseñado*. 3ª ed. Buenos Aires, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 30, p. 549-566, set/dez 2004.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 20, p. 83-87, março/abril, 1998.

DE CERTEAU, Michel. Ler: uma operação de caça. In: DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. p. 259-273.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina, 2000.

\_\_\_\_\_. *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Portugal: Edições Asa, 1993.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. Campinas, Pontes, 1988.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: ECO, Umberto. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 35-49.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 2ª ed. Vega, 1992.

GEE, Jean Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas, SP: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995b.

\_\_\_\_\_. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. Madrid, 295, p. 7-37, mayo-agosto. 1991.

HALLWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33- 52, 1992.

HOMEM, Homero. *Menino de Asas*. 28ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOUAISS, Antônio. verbetes: valoração, valorar, valorativo, valorização, valorizar. In: HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 2826.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. Relatório. 2ª ed. Brasília: 2008. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 15-58.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Contexto, 1989.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Livro Didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. 317p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 417-437.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 20(1), p. 163-189, 2007.

\_\_\_\_\_. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº 24, set/out/nov/dez de 2003, p. 126-139.

\_\_\_\_\_. Lendo e navegando: dos territórios deste livro. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. O estado paradoxal da leitura ou dos discursos sobre a leitura no Brasil. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Universidade de Sorocaba. Ano 2. nº 2. Novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 43-90.

MARINHO, Marildes & CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev 1996. N 7. p. 41-53.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Revista Em Aberto*. Ano 16, n. 69, jan./mar. de 1996, p. 63-82.

\_\_\_\_\_. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.

MARTINS, Aracy Alves & MACHADO, Maria Zélia Versiani. A Literatura e a Versatilidade dos Leitores In: MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil. *Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-44.



MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio, e RANZI Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-264.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORGADO, José Carlos. *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Portugal: Porto Editora, 2004.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 577-594.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 47-59.

\_\_\_\_\_. Leitura: de quem para quem? In: OSAKABE, Haquira *et all* (orgs.). *Leituras no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 57-71.

\_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. p. 61-105.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento Literário na Escola: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da “comunidade de leitores”*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 169-178.

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 247p. Tese (Doutorado em Letras, Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). *Global modernities*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada – Estudos Linguísticos*. São Paulo, v.I, n.1, p. 4-15, julho, 1966. p. 4-15.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. *A literatura no Livro Didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ROJO, Roxane H. R. *Projeto REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente*. História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (EAD). São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Revista Perspectiva*. v. 28, n. 2, jul./dez. Florianópolis, 2010. p. 433-465.

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

\_\_\_\_\_. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação e Realidade – Gênero e Educação*. V.20. N.2. Porto Alegre: jul./dez. 1995. p. 60-8.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley & CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol.1. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-97.

SILVA, Ezequiel Teodoro & ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 111-115.

SILVA, Lilian Lopes Martin. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 82-87.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da & ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

SILVA, Santuza Amorim da *et al.* *Literatura e diversidade: fios e desafios para inclusão*. Relatório Final de Pesquisa – Projeto BIP 00178/08. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Santuza Amorim da. Letramento literário: experiências da formação inicial. *Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora – MG, ano 12, n. 13, jul, 2009, p. 101-118.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2009. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida et all (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, MARILDES (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 31-76.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov./dez., 1996. p. 53-63.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*. N.101, out./dez. 1996a. p. 9-26.

\_\_\_\_\_. Para além do discurso. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 5-17, março/abril, 1995.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TABOSA, Mariana Queiroga. *O trabalho com a escrita de textos em livros didáticos de Português: escolarização de saberes linguísticos*. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. *Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

VALDEMARIN, Vera T.; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Caderno Cedes – Cultura escolar: história, práticas e representações*, Campinas, n. 52, 2000. p. 5-9.

VAN DIJK, Teun A. Prefácio. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 7-9.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22.

ZÚÑIGA, Nora Olinda Cabrera. *Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no livro didático de matemática*. 2007. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

#### Sites Consultados:

[http://www.fvc.org.br/projetos\\_FVC/incentivo\\_leitura](http://www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura)

<http://www.pnll.gov.br/>

<http://www.abrale.com.br>

<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

<http://www.prolivro.org.br>

<http://www.atica.com.br/>

#### Livros Didáticos de Português:

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem Nova*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Linguagem Nova*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Linguagem Nova*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Linguagem Nova*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *Comunicação em Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Ática, 1984.

Leis e Currículos Consultados:

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1º e 2º graus. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de Livros Didáticos – Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino do Primeiro Grau: Comunicação e Expressão*. Belo Horizonte, 1973.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de Orientação: Currículo de 1º grau – Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, 1973.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o 1º e 2º graus*. Belo Horizonte, 1986.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Novas propostas curriculares – instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: 1987.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries*. Belo Horizonte, 1995.

## ANEXOS

### **Texto 1: Menino de Asas, de Homero Homem (LDP 1984, Unidade 10, p. 75)**

Menino de Asas retornou da escola tão triste que se esquecera de fazer uso das asas. Caminhava desajeitadamente na areia quente, como um pássaro esquisito.

Contou que nenhuma criança comparecera à aula. Ficara sozinho na classe, alisando com a ponta das asas os bancos solitários.

O professor também estava triste, nem lhe tomara a lição. Mandou-o para o recreio – era o mesmo deserto de crianças.

Não aguentando a solidão, começara a chorar pedindo para voltar para casa.

- Professor, por que os outros meninos não vieram à aula? – perguntou.

O professor respondeu que era feriado, fosse para casa. À noite daria um pulinho à casa de seu pai. Precisava ter uma conversa com ele.

Menino de Asas contava a história muito triste, vagamente inquieto. Teria cometido alguma arteirice?

A mãe achou que sim, o pai achou que não. Aquilo era coisa de caçadores, disse cerrando as grossas sobranceiras sujas de terra.

Depois do jantar, que foi calado e comprido, chegou o professor. Pediu ao pai camponês que mandasse o filho lá para dentro. E contou.

Menino de Asas não podia mais voltar à escola. A vila em peso impusera-lhe um dilema: ensinar exclusivamente aos seus filhos, que eram a maioria, ou a Menino de Asas, que era exceção.

Na véspera tinha havido acidentes na vila. Fiadas no exemplo de Menino de Asas, as crianças tentavam levantar voo e se machucavam, algumas seriamente. O filho do juiz quebrara a perna. O do barbeiro fora levado à outra vila, com suspeita de ter partido duas costelas.

Numa palavra, a vila impusera ao professor que escolhesse entre lecionar aos meninos que usavam pés ou ao único menino que usava asas. Misturá-los é que não era possível. (HOMEM, Homero. *Menino de Asas*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1977, p. 9)

### **Texto 2: Tempestade, de Henriqueta Lisboa (LDP 1984, Unidade 14, p. 105)**

- Menino, vem para dentro,  
olha a chuva lá na serra,  
olha como vem o vento!

- Ah! Como a chuva é bonita  
e como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,  
esse vento te carrega,  
essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar  
para derreter na chuva.  
Eu tenho força nas pernas  
Para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava  
e enquanto a chuva caía,  
que nem um pinto molhado,  
teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,  
gosto de vento com chuva! (LISBOA, Henriqueta. *Tempestade*. In: *Poesia Brasileira para a infância*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1968, p. 170)

**Texto 3: Carrossel, de Milton Dacosta (LDP 1994) Unidade 1, p. 8**



**Texto 4: Conversinha no Galope, de Ana Maria Machado (LDP 1994, Unidade 1, p.10 e 11)**

Adorei saber que a gente ia se encontrar aqui, bem no início de um livro novo, de um novo ano começando na escola. Fico com vontade de fazer festa e pular de braços abertos para lhe dar as boas vindas. Mas primeiro me apresento.

Meu nome é Emília. Dona Vanda, a professora da quarta série, dizia que é por isso que às vezes eu falo demais, é do nome. Mas é engano dela. A outra Emília, a do Lobato (ou ela pensava que eu não sabia que homenagem era essa do meu nome?), era boneca e asneirenta. Eu não. Só tenho a mania de pensar e dizer o que penso. E às vezes meus pensamentos galopam por uns espaços sem fim. O jeito é acompanhar enquanto eles disparam pra lá e pra cá, num sobe-e-desce sem fim. Quer vir comigo?

Uma coisa em que eu tenho pensado muito ultimamente é na minha vontade de entender as coisas. O mundo, a vida, tudo. Não faço por menos. Por que às vezes não dá mesmo para se entender. Como é que pode ser tudo tão certo e tão errado ao mesmo tempo? Tão lindo e tão horrível... Parece que cada coisa tem seu contrário ao mesmo tempo. Em todo canto. Luz e sombra, alto e baixo. Um só existe com o outro.

Aqui mesmo, este nosso encontro. É o começo das aulas e é também o fim das férias. É bom e é ruim. A gente não gosta de ter horário, dever, rotina, uma chatice. Era bem melhor ficar sem aula, com o dia todo para brincar. Só férias... Mas é ótimo encontrar amigos, conhecer gente diferente, ler outros livros, ficar sabendo uma porção de coisas novas. Deus me livre de não ter escola! Já imaginou? Ficar o resto da vida ignorante? Como se fosse uma condenação a nunca melhorar de vida, a repetir tudo o que é atraso... Então, quando eu penso nisso, eu acho que este momento é bom e ruim, como eu estava dizendo.

Se eu olhar pela janela agora, a sombra dessa árvore aí, tão gostosa num calorão destes, fico pensando: como a natureza é tão certinha... Põe um montão de bichos no mundo inspirando oxigênio e expirando gás carbônico. Aí inventa também um monte de árvores que passam o dia todo inspirando gás carbônico e expirando oxigênio. Não parece que ela é a maior sabida? Fazer uma coisa tão certa assim... Só que também faz vírus que transmite doença. E já não dá mais para entender, acho muito errado. Minha avó diz que a natureza é sábia, mas não sei não...

Gente eu sei que não é sábia, vive fazendo besteira. Qualquer um pode ver. É só olhar os lugares onde tem mais gente, feito cidade, por exemplo. Miséria, violência, sujeira, injustiça de todo tipo. A gente olha e acha a vida um horror. Mas também tem tanta coisa bonita, interessante e divertida! E as cidades estão cheias de invenções fantásticas, máquinas maravilhosas, muitas pessoas para serem amigas,

gente descobrindo coisas, inventando moda, fazendo artes... Gente sábia, claro. Não dá para achar tudo ruim.

Mas eu queria que tivesse muito mais coisa boa. Poder ter este clima bom aqui do Brasil, com uma natureza tão bonita, e ao mesmo tempo ter um país funcionando melhor, como existem outros. Cidades em que as pessoas não vivem sempre com medo ou com raiva. Não ter gente passando fome, não precisar ter grade nas casas, ter escola boa para todo mundo, hospital bem equipado para todos, esgotos em todas as ruas, moradia para as pessoas, transporte confortável, riqueza bem distribuída entre a população. Você pensa que eu sou uma maluca, sonhando uma coisa impossível? Não sou mesmo. Está cheio de países que conseguem. Uns mais, outros menos. Pode ser que nenhum tenha a perfeição total, mas também, puxa! Não precisa ser tão imperfeito assim como “alguns”... Você entende, não é?

Quando penso nisso fico furiosa. Como é que eu posso ficar esquecida da vida, feliz, no sobe-e-desce do meu cavalinho dos pensamentos? Não dá, né? Com tanto problema por aí... Só quando eu me distraio... Por isso eu quero inventar um país novo, que possa ser de verdade, real, e onde a gente não tenha que se envergonhar de brincar contente com os amigos porque tem tanta gente sofrendo em volta.

Dona Vanda dizia que isso é utopia. E explicou que esse nome, Utopia, também é uma homenagem a um livro antigo, que contava a história de um lugar que não existe, com um governo perfeito e uma sociedade ideal onde todo mundo pode ser feliz. Gostei muito. Até resolvi que meu cavalinho dos pensamentos ia ser uma potra linda e se chamar Utopia. Um lugar que pode até não existir ainda. Mas que um dia vai ser verdade, se a gente fizer força para acontecer mesmo.

Por isso, adorei vir encontrar você aqui hoje. Para lhe fazer um convite. Escolha também o seu cavalo no carrossel dos pensamentos. Vermelho, amarelo, azul, preto, branco, qualquer cor. Pode ser chamar Sonho, Esperança, Futuro, como você quiser. Solte as rédeas dele, para que corra solto e livre, porque não pode existir nada bom com rédea presa. E vamos juntos, cabelos ao vento, brincar de ver os dois lados desses caminhos novos. Alto e baixo, claro e escuro, direito e dever, sim e não.

Quem sabe se assim a gente não consegue inventar um país bom e justo mesmo? E ele fica sendo de verdade quando nós crescermos...

### **Texto 5: Através da floresta, de Paulo Mendes Campos (LDP 1994, Unidade 7, p. 100 e 101)**

A viagem continuava sem acidentes, quando o elefante, dando sinais de inquietação, estacou. Eram quatro horas. O parse informou o que se passava. Instantes depois começaram todos a ouvir um murmúrio de vozes distantes e ruídos de instrumentos de cobre. Faz-Tudo era todo olhos e ouvido. Fogg, impassível, não dizia nada. O parse saltou e internou-se na floresta. Momentos depois voltava para dizer:

- Há uma procissão religiosa vindo para este lado. Melhor que não veja a gente.

O elefante foi escondido na mata, com os viajantes dentro dos cestos. O clamor aproximava-se. Daí a pouco, a frente da procissão aparecia por debaixo das árvores, a cinquenta passos do local do posto ocupado pelos viajantes. Através das ramagens podiam perfeitamente distinguir as estranhas figuras dessa cerimônia religiosa.

Na frente, vinham os sacerdotes, trajando vestes compridas e coloridas. Eram seguidos de homens, mulheres e crianças, absortos em cantorias acompanhadas por instrumentos rústicos de metal e tambores. Atrás deles, sobre um carro de grandes rodas, cujos raios representavam serpentes enlaçadas, puxado por dois zebus enfeitados, surgiu uma estátua horrenda. A figura tinha quatro braços, o corpo pintado de vermelho, os olhos ferozes e arregalados, os cabelos revoltos, a língua para fora, os beiços pintados. Enfeitava-lhe o pescoço um colar... Um colar de cabeças humanas; na cintura uma guirlanda de mãos decepadas. Estava em pé sobre um gigante caído e sem cabeça.

O general reconheceu a imagem:

- É Cali, a deusa do amor e da morte.

- Da morte pode ser, do amor nunca! – protestou Faz-Tudo.

O parse mandou que ele se calasse. Em torno da imagem contorcia-se um grupo de velhos faquires, que deitavam sangue por ferimentos feitos em seus corpos. Atrás deles, sacerdotes, ricamente vestidos, arrastavam uma bela mulher, que mal podia manter-se em pé. Era jovem, clara como uma europeia, e vinha carregada de joias. Cobria-lhe o corpo uma gaze transparente e uma túnica bordada de ouro.

Surgiram em seguida muitos guardas armados de sabres afiados e pistolas. Estes conduziam um cadáver sobre uma liteira tosca. Era o corpo de um velho, vestido de trajes principescos e trazendo ainda o turbante bordado de pérolas.



Por fim, apareceram os músicos e os fiéis fanáticos, a dar gritos tão agudos que abafavam a música.

O general olhou com tristeza o cortejo e perguntou ao guia:

- Um *sutty*?

O parse fez que sim com a cabeça e levou a mão aos lábios. A comprida procissão deslizou lentamente, desaparecendo na floresta. Extinguíram-se os cantos. Fogg, que ouvira a palavra pronunciada pelo general, perguntou o que era um *sutty*.

- É um sacrifício humano. Aquela mulher vai ser queimada amanhã, ao romper o dia.

- Assassinos! – exclamou Faz-Tudo.

- E o cadáver do velho? – perguntou Fogg.

- É do príncipe, marido da mulher que vai ser sacrificada.

- Mas esses costumes bárbaros ainda existem na Índia? – indagou Fogg, sem revelar qualquer emoção.

- Em algumas regiões. A pobre mulher será queimada viva. Prefere isso, pois, caso contrário, os parentes cortariam seus cabelos e passariam a tratá-la como coisa imunda, um cão leproso. O sacrifício é voluntário.

- Esse não é – atalhou o guia.

- Como sabe disso?

- Todos sabem.

- Mas aquela desgraçada parecia não oferecer resistência alguma.

- Foi embriagada pelos vapores do ópio. Esta sendo levada para o pagode de Pillaji, que dista daqui uns quatro quilômetros. Lá passará a noite, esperando a hora do sacrifício.

O guia já se preparava para recomeçar a viagem, quando se ouviu a voz de Fogg:

- E se salvássemos aquela mulher? Tenho doze horas para gastar.

- Não é que o senhor tem um coração? – disse o general.

- Às vezes – respondeu Fileas Fogg. (*A volta ao mundo em 80 dias*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972, p. 59-63)

#### **Texto 6: A arte de pintar, de Luís Donisete Benzi Grupioni (LDP 1999, 2002 e 2007)**

A algazarra das crianças pequenas e a voz estridente de algumas mulheres xikrin – índios que habitam o sul do Pará – indicam que o grupo que ontem tinha saído bem cedo para apanhar batata-doce, inhame, banana, milho, mandioca e mamão, na roça, hoje está na aldeia. Pouco a pouco, um grupo de mulheres vai se reunindo na casa da mulher do chefe, para fazerem juntas a primeira refeição do dia e iniciarem mais uma sessão de pinturas coletivas. Mais ou menos a cada oito dias, as mulheres casadas e que tem filhos se reúnem para pintar umas às outras, organizando-se em pequenos grupos, de acordo com a idade e a quantidade de filhos. Num canto da casa, mulheres jovens com um filho ou dois; noutro, as mais velhas com três ou quatro filhos, todas comendo frutos trazidos da roça.

É a primeira vez que Irepu toma parte numa dessas sessões de pintura. Por ter um filho recém-nascido e já haver cumprido o período de resguardo – que pai e mãe devem respeitar após o nascimento dos filhos –, ela pode ingressar na categoria das jovens mulheres com filhos. Assim, Irepu vai participar da sessão, pintando uma companheira e sendo pintada por ela.

Ao longo de toda a vida as mulheres xikrin vão se aperfeiçoando na arte e na técnica de pintar o corpo, uma atividade de grande interesse e importância na sociedade em que vivem. Crianças pequenas pintam abóboras e bonecas de plástico que são levadas para a aldeia. Quando atingem os 10 ou 12 anos, suas mães permitem que pintem seus irmãos menores. Assim, quando uma moça tem seu primeiro filho, ela já sabe pintar. Em sua casa, longe do olhar crítico das mulheres mais velhas, ela embala seu bebê ao som das cantigas de seu povo e de pinceladas de tinta. É pintando o filho e observado as mulheres mais velhas pintando outras mulheres da mesma categoria de idade que uma Xikrin vai se aperfeiçoando no domínio da técnica de pintar. Isto exige muito tempo e prática. É preciso adquirir segurança no uso do pincel e aprender noções de proporção. Pintando regularmente seus filhos, as mulheres vão “treinando a mão” e aprendendo que, para os Xikrin, gastar horas pintando o filho é uma demonstração de carinho e interesse.

Na casa da mulher do chefe as mulheres conversam. O momento da pintura é sempre de descontração, prazer, divertimento e também de muitas fofocas, quando se colocam os assuntos em dia. Discutem sobre vários desenhos possíveis e então se decidem sobre o motivo da pintura que farão hoje. A pintura é igual para todas e o desenho é o mesmo no rosto e no corpo. Formando triângulos, quadrados ou

executando linhas retas paralelas, elas elaboram os vários desenhos que representam animais e plantas. Uma amiga de Irepu começa a pintar seu rosto, usando uma pequena lasca de taquara que lhe serve como pincel. Com traços firmes, fazendo o desenho do jabuti, que foi escolhido. O deslizar do pincel no rosto produz uma agradável sensação de frescor. Numa pequena cabaça está a tinta, preparada por algumas mulheres com a mistura de jenipapo mascado, carvão e um pouco de água.

Depois de pintar o rosto de Irepu, sua companheira cobre-lhe o corpo todo com tinta aplicada com a mão e em seguida passa um pente para formar listas. Enquanto espera a pintura secar e a volta da companheira que tinha ido em casa buscar um abano de palha, Irepu pega o filho, que estava com sua irmã, para a amamentá-lo. Ele rapidamente adormece em seu colo e ela pode então retribuir a pintura na amiga, que já tinha voltado.

Terminada a sessão de pintura, as mulheres voltam para as suas casas. Algumas continuam tomando conta das crianças, enquanto outras vão preparar comida. Com o entardecer, elas se juntam novamente, agora na frente da casa da mulher do chefe. Dali observam os jovens trazerem folhas de palmeira-buriti bem verdes, que são colocadas no meio da praça, onde se sentam os rapazes e os mais velhos, formando o conselho dos homens da aldeia. Hoje, Irepu não está prestando atenção ao que é dito no centro da aldeia, mas admirando o filho, todo pintado, que dorme docemente nos seus braços, escutando os comentários que outras mulheres fazem sobre a pintura que ela realizou em sua amiga. Irepu se sente diferente, pois hoje se iniciou numa nova fase de uma das artes mais apreciadas pelas mulheres xikrin: a arte de pintar-se. (GRUPIONI, Luís D. B. *Viagem ao mundo indígena*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997, p. 15-20.)

### **Texto 7: É índio ou não é índio?, de Daniel Munduruku (LDP 1999, 2002 e 2007)**

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram os meus primeiros dias em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim de formar a minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

- Você viu aquele moço? Parece que é índio – disse a senhora A.

- É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Não viu que ele usa jeans? Não é possível que ele seja índio usando roupa de branco. Acho que ele não é índio de verdade – retrucou a senhora B.

- É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que é índio sim – defendeu-me a senhora A.

- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê hora olhando pro tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio – argumentou a senhora B.

- Mas ele tem olho puxado – disse a senhora A.

- E também usa sapatos e camisa – ironizou a senhora B.

- Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios têm o rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser um índio e, parece, dos puros.

- Não acredito. Não existem mais índios puros – afirmou cheia de sabedoria a senhora A. – Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flecha, caça e pesca e planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

- Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

- De repente até é. Ouvi dizer que existem índios que comem gente – disse a senhora B.

- Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você está com medo?

- Por via das dúvidas...

- O que você acha de falarmos com ele?

- E se ele não gostar?

- Paciência... Ao menos nós teremos informações mais precisas, você não acha?

- É, eu acho, mas confesso que não tenho coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? – disse a senhora B, que a esta altura já se mostrava um tanto constrangida.

- Eu pergunto.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente senti um leve toque de dedos em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a me chamar. Meu ponto de desembarque estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

- Sim! (MUNDURUKU, Daniel. *Histórias e índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 34)

**Texto 8: Como nasceram as estrelas, de Clarice Lispector (LDP 1999, 2002 e 2007)**

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas pisca-pisca. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro – e bem escuro estava esse céu. Um negror. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Era uma vez, no mês de janeiro, muito índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfiaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores rebrilhavam verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca. Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos riachos buliçosos. Mas sempre procurando milho porque a fome era daquelas que as faziam comer folhas de árvores. Mas só encontravam espigazinhas murchas e sem graça.

- Vamos voltar e trazer conosco uns curumins. (Assim chamavam os índios as crianças.) Curumim dá sorte.

E deu mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinho em frente e numa clareira da floresta – eis um milharal viçoso crescendo alto. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga. Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto. Podiam esconder numa caverna a avó e o papagaio porque os dois contariam tudo. Mas – e se as mães desse falta da avó e do papagaio tagarela? Aí então chamaram os colibris para que amarrassem um cipó no topo do céu. Quando as índias voltaram ficaram assustadas vendo os filhos subindo pelo ar. Resolveram, essas mães nervosas, subir atrás dos meninos e cortar o cipó em baixo deles.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gordas estrelas brilhantes.

Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que tudo corra bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca. (LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. s. p.)

**Texto 9: Proezas de João Grilo, de João Martins de Ataíde (LDP 1999, 2002 e 2007)**

O rei daquele país  
quis o reino embandeirado  
pra receber a visita  
do ilustre convidado  
o castelo estava em flores  
cheios de grandes fulgores  
ricamente engalanado.

As damas da alta côrte  
trajavam decentemente  
toda côrte imperial  
esperava impaciente  
ou por isso ou por aquilo  
para conhecer João Grilo  
figura tão eminente.

Afinal chegou João Grilo  
no reinado do sultão  
quando ele entrou na côrte  
foi grande decepção  
de paletó remendado  
sapato velho furado  
nas costas um matulão.

O rei disse: não é ele  
pois assim já é demais!  
João Grilo pediu licença  
mostrou-lhe as credenciais  
embora o rei não gostasse  
mandou que ele ocupasse  
os aposentos reais.

Só se ouvia cochichos  
que vinham de todo lado  
as damas então diziam  
é esse o homem falado?  
duma pobreza tamanha  
e ele nem se acanha  
de ser nosso convidado.

Até os membros da côrte  
diziam num tom chocante:  
pensava que o João Grilo  
fosse um tipo elegante  
mas nos manda um remendado  
sem roupa esfarrapado  
um maltrapilho ambulante.

E João Grilo ouvia tudo  
mas sem dar demonstração  
em toda a corte real  
ninguém lhe dava atenção  
por mostrar-se esmolambado  
tinha sido desprezado  
naquela rica nação.

Afinal veio um criado  
e disse sem o fitar:  
já preparei o banheiro  
para o senhor se banhar  
vista uma roupa minha  
e depois vá na cozinha  
na hora de almoçar.

João Grilo disse: está bem;  
mas disse com seu botão:  
roupas finas trouxe eu  
dentro do meu matulão  
me apresentei rasgado  
para ver nesse reinado  
qual era a minha impressão.

João Grilo tomou um banho  
vestiu uma roupa de gala  
então muito bem vestido  
apresentou-se na sala  
ao ver seu traje tão belo  
houve gente no castelo  
que quase perdia a fala.

E então toda repulsa  
transformou-se de repente  
o rei chamou-o pra mesa  
como homem competente

(Juazeiro, 22-5-51; ATAÍDE, João Martins de. In: *Literatura popular em verso*. Seleção Manoel Cavalcanti Proença. Belo Horizonte, Edusp/Itatiaia, 1986. p. 481-3)

consigo dizia João:  
“na hora da refeição  
vou ensinar essa gente:”

O almoço foi servido  
porém João não quis comer  
despejou vinho na roupa  
só para vê-lo escorrer  
ante a corte estarrecida  
encheu os bolsos de comida  
para todo mundo ver.

O rei muito aborrecido  
perguntou para João:  
por qual motivo o senhor  
não come da refeição?  
respondeu João com maldade:  
tenha calma, majestade  
digo já toda a razão.

- Esta mesa tão repleta  
de tanta comida boa  
não foi posta para mim  
um ente vulgar, à toa;  
desde a sobremesa à sopa  
foram postas à minha roupa  
e não à minha pessoa.

Os comensais se olharam  
o rei pergunta espantado:  
por que o senhor diz isto  
estando tão bem tratado?  
disse João: isso se explica  
por estar de roupa rica  
não sou mais esmulambado.

Eu estando esfarrapado  
ia comer na cozinha  
mas como troquei de roupa  
como junto da rainha  
vejo nisto um grande ultraje  
homenagem ao meu traje  
e não a pessoa minha.

Toda corte imperial  
pediu desculpa a João  
e muito tempo falou-se  
naquela dura lição  
e todo mundo dizia  
que sua sabedoria  
igualava a Salomão.

**QUADRO 33**  
Textos exclusivos do livro didático destinado à 5ª série

LDP 1999				
TÍTULO / AUTOR	UNID.	SEÇÃO DIDÁTICA	GÊNERO	PG
Sem título, de M. Cavalcanti Proença	1	<i>Texto Complementar</i>	conto	19
Calvin e Haroldo, de Bill Waterson	1	<i>Ponto de Partida</i>	HQ	10
Sem título, de Miguel de Cervantes	1	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	11
Alfabeto antigo, autoria não identificada	2	<i>Ponto de Partida</i>	infográfico	34
Sem título, de José Paulo Paes	2	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	35
A cidade dos antigos imperadores, de Michael Ende	2	<i>Texto</i>	romance (frag.)	36-8
Modificando a linguagem, de Jonathan Swift	2	<i>Texto 1</i>	romance (frag.)	41
Sem título, de Lygia Fagundes Telles	2	<i>Texto 2</i>	depoimento	42
Sem título, de Quino	2	<i>Divirta-se</i>	cartum	55
Sem título, de Osvaldo	3	<i>Ponto de Partida</i>	cartum	56
Sem título, de Colin Cherry	3	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	56
Sfot poc, de Luís Fernando Veríssimo	3	<i>Texto</i>	conto	58-60
A língua do PÊ, de Maria Cristina Porto	3	<i>Texto Complementar</i>	romance (frag.)	64
Calvin e Haroldo, de Bill Waterson	3	<i>Divirta-se</i>	HQ	73
O sonho de voar, de Fernando Sabino	4	<i>Texto</i>	romance (frag.)	76-8
Voando como pássaro, de Folha de São Paulo	4	<i>Texto Complementar</i>	artigo jornalístico	83
Sem título, de Santiago	4	<i>Divirta-se</i>	cartum	90
Arte ticuna provoca protestos em Manaus, de Kátia Brasil (F. de São Paulo)	5	<i>Ponto de Partida</i>	notícia	93
Sem título, de Mário Quintana	6	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	112
Crianças escravizadas, de Folhinha	7	<i>Gramática</i>	reportagem	137
Sem título, de Amyr Klink	8	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	147
O mundo de pernas para o ar, de Amyr Klink	8	<i>Texto</i>	relato de viagem	148-9
O bem do mar, de Dorival Caymmi	8	<i>Texto 1</i>	letra de música	153
Timoneiro, de Paulinho da Viola	8	<i>Texto 2</i>	letra de música	154
Miragem do Porto, de Lenine/Bráulio Tavares	8	<i>Texto 3</i>	letra de música	154
Noite estrelada, de Van Gogh	9	<i>Ponto de Partida</i>	reprod. de pintura	166
Sem título, de Abel Pereira	9	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	166
A estrela, de Manuel Bandeira	9	<i>Texto Complementar</i>	poesia	173
quadrinhos, de Eva Furnari	9	<i>Divirta-se</i>	HQ	182
pinturas de Van Gogh (reproduções)	9	<i>Sugestão de Atividades</i>	reprod. de pintura	183

		<i>Complementares</i>		
Geraldinho, Glauco	10	<i>Divirta-se</i>	tirinha	195
Sem título, de Caulos	13	<i>Ponto de Partida</i>	cartum	226
Sem título, autoria didática	13	<i>Ponto de Partida</i>	epígrafe	226
As pérolas, de C. Drummond de Andrade	13	<i>Texto</i>	conto	228-9
Nozes, de Natalie Babbit	13	<i>Texto Complementar</i>	fábula	234-5
Sem título, de Quino	13	<i>Divirta-se</i>	cartum	244
Sem título, de Ricardo Azevedo	14	<i>Ponto de Partida</i>	ilustração	246
Sem título, sem autoria identificada	14	<i>Ponto de Partida</i>	ditado popular	247
Menino sentindo mil coisas, de Ricardo Azevedo	14	<i>Texto</i>	romance (frag.)	248-9
Máximas e mínimas, do Barão de Itararé	14	<i>Texto Complementar</i>	ditado popular	252-3
O livro de ouro das ilusões, de Edi Lanners	14	<i>Divirta-se</i>	jogo	260

### QUADRO 34

Textos exclusivos do livro didático destinado à 5ª série

LDP 2002				
TÍTULO / AUTOR	UNI D	SEÇÃO DIDÁTICA	GÊNERO	PG
Como ser ruim no futebol, de Marcelo Coelho	3	“Texto 2”	conto	61-3
Sem título, em O Estado de São Paulo	5	“Gramática”	notícia	100
Erro de Português, de Oswald de Andrade	5	“Sugestões de atividades complementares”	poema	105
Mafalda, de Quino	6	“Gramática”	tirinha	115
Pioneiro olímpico, na Superinteressante	8	“Gramática”	reportagem	147
Hagar, de Dik Browne	9	“Gramática”	tirinha	168
A pesca, de Affonso R. de Sant’Anna	10	“Redação”	poema	183
Níquel Náusea, de Fernando Gonsales	13	“Gramática”	tirinha	226
Níquel Náusea, de Fernando Gonsales	13	“Redação”	tirinha	229

### QUADRO 35

Textos exclusivos do livro didático destinado ao 6º ano

LDP 2007				
TÍTULO / AUTOR	UNID.	SEÇÃO DIDÁTICA	GÊNERO	PG
Entre leão e unicórnio, de Marina Colasanti	5	“Texto 2”	conto	100-2
Chapeuzinho vermelho de raiva, de Mário Prata	5	“Produção Oral”	conto	104-5

Patativa, de Patativa do Assaré	1	“Produção Escrita”	acróstico	24
A surpresa paulista, em Os caminhos da Terra	6	“Prática de Linguagem”	reportagem	129
Garfield, de Gim Davis	7	“Prática de Linguagem”	tirinha	145
Turma da Mônica, de M. de Sousa	7	“Prática de Linguagem”	HQ	147-9
O menino no espelho, de Fernando Sabino	7	“Prática de Linguagem”	romance (frag.)	150-2
Povos indígenas no Brasil, em <a href="http://www.socioambiental.org">www.socioambiental.org</a>	7	“Sugestões de atividades complementares”	texto informativo (enciclopédico)	153
Canção para ninar gato com insônia e A primavera endoideceu, de Sérgio Capparelli	1	“Gramática Textual”	poema	17
O grilo grilado, Elias José	1	“Reflexão sobre a língua”	poema	23
A cigarra e a formiga, de Esopo	8	“Produção Escrita”	fábula	169
O leão, o burro e o rato, de Millôr Fernandes	8	“Produção Escrita”	fábula	170-1
Elefanta foge de circo e assusta cidade argentina, no Jornal do Terra	10	“Gramática Textual”	notícia	198
Lixeiras que falam, na Istoé	10	“Prática de Linguagem”	notícia	207
Morte e mistério em São Paulo, na Istoé	12	“Gramática Textual”	notícia	238
Nem o rato perdeu a estreia deles, na Veja	12	“Reflexão sobre a Língua”	reportagem	240
Poema tirado de uma notícia de jornal, de M. Bandeira	12	“Produção Escrita”	poema	243
Turma do Penadinho, de M. de Sousa	11	“Gramática Textual”	HQ	219
Xácara, de Téo Brandão	9	“Produção Oral”	xácara	182

### QUADRO 36

#### Textos que permanecem nos livros didáticos destinados à/ao 5ª série/6º ano

LDP 1999, 2002 e 2007

TÍTULO/AUTOR	UNID.	SEÇÃO DIDÁTICA EM CADA EDIÇÃO			GÊNERO	PG
		1999	2002	2007		
Mãe com medo de lagartixa, de Ana Maria Machado	1	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i> <sup>68</sup>	<i>Texto 1</i>	Conto	12
A máquina de voar	4	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Repr. Escultura	74
Família de um chefe camaça preparando-se para uma festa, de Jean-Baptiste Debret	5	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Repr. Pintura	92
A arte de pintar, de Luís Donisete Benzi Grupioni	5	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Relato	94-6
É índio ou não é índio?, de Daniel Mundukuru	5	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 2</i> <sup>69</sup>	<i>Texto 2</i>	Conto	100

<sup>68</sup> Esta seção equivale à seção **TEXTO**, onde se encontram os textos principais.

<sup>69</sup> Esta seção equivale à seção **TEXTO COMPLEMENTAR**, presente no LDP 1999.

Meninos com pipas, de Cândido Portinari	6	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Repr. Pintura	112
Convite, de José Paulo Paes	6	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Poema	114
Chuva, de Fernando Paixão	6	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Poema	117
Crianças da sombra	7	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Fotografia	128
Crianças de fibra, de Iolanda Huzak e Jô Azevedo	7	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Relato	130
Os países que marcham contra o trabalho infantil	7	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Reportagem	134
Como nasceram as estrelas, de Clarice Lispector	9	<i>Texto</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Conto	168
Sem título, de Mordillo	10	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Cartum	184
O jardim dos animais, de Ronald Claver	10	<i>Texto</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Poema	186
A destruição da Amazônia, da Revista Veja	10	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Reportagem	190
Sem título, de Nani	11	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Cartum	196
O menino sem imaginação, de Carlos Eduardo Novaes	11	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Frag. Romance	198
A televisão, de Chico Buarque de Holanda	204	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Letra de música	11
Fotomontagem (cordéis)	12	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Fotomontagem	216
Proezas de João Grilo, de João Martins de Ataíde	12	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Frag. Cordel	218
Foto de Edu Garcia (professoras dando aula em uma praça)	15	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	<i>Ponto de Partida</i>	Fotografia	262
Anúncio publicitário (Fundação Victor Civita)	15	<i>Texto</i>	<i>Texto 1</i>	<i>Texto 1</i>	Anúncio	264
O orgulho está de volta , da Revista Época	15	<i>Texto Complementar</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 2</i>	Reportagem	268