

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
POSLIN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

DANIELLE DO AMARAL PESSOA

**ARTICULAÇÃO E PROGRESSÃO NO ENSINO DA LEITURA: UMA PROPOSTA
EM COLEÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO**

Belo Horizonte

2012

DANIELLE DO AMARAL PESSOA

**ARTICULAÇÃO E PROGRESSÃO NO ENSINO DA LEITURA: UMA PROPOSTA
EM COLEÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em *Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa* pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte

2012



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Dissertação intitulada *Articulação e progressão no ensino da leitura: uma proposta em coleção didática do ensino médio*, defendida por DANIELLE DO AMARAL PESSOA em 28/02/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

A handwritten signature in blue ink that reads "Delaine Cafiero Bicalho".

Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG
Orientadora

A handwritten signature in blue ink that reads "Clécio dos Santos Bunzen Júnior".

Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior - UNIFESP

A handwritten signature in blue ink that reads "Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho".

Dra. Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho - UFMG

AGRADEÇO

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação:

A Deus, por renovar em mim, a cada dia, a fé, a força e a esperança.

Ao meu pai, Nivaldo, e à minha mãe, Neca, pelo amor incondicional e por vivenciarem comigo o sonho de um dia tornar-me mestre.

Às minhas irmãs, Soraia e Leticia, com quem dividi cada vitória e cada dificuldade enfrentada nessa trajetória de estudo. Obrigada por terem estado comigo desde a seleção para o mestrado, pelos desabafos, pelos sorrisos e por todas as palavras de motivação.

À minha tia, Vânia, e à minha Avó, Cacilda, pelos conselhos sábios em momentos precisos. Não teria conseguido sem vocês.

Aos meus familiares, que, de longe e de perto, torceram por mim.

Aos colegas do Colégio Santo Agostinho, pelas palavras de incentivo, pelo carinho e, principalmente, por compartilharem comigo a construção deste trabalho. Em especial, ao José Ricardo e à Lavínia, meus colegas de área, que, por inúmeras vezes, tornaram mais suaves as tarefas realizadas.

Ao Fabiano, por toda compreensão, pelo companheirismo, apoio e carinho.

Aos professores da banca, que em momento cedo ou tarde, compartilharam comigo parte do processo de minha formação acadêmica e constituíram-se como referência para o meu percurso de pesquisadora.

De modo especial, à Prof^a. Dr^a Delaine Cafiero Bicalho, por ter acreditado em mim e no meu projeto de trabalho; por ter me ensinado a ser pesquisadora; pela confiança, pela enorme paciência, pela bondade e pelo respeito; pela serenidade e competência com que conduziu esta pesquisa; pelas discussões e reflexões valiosas; pela humildade e sabedoria com que manteve os diálogos constantes nesse período de mestrado. Agradeço acima de tudo por ter sido um exemplo a guiar meus passos.

*Baseando-se na etimologia da palavra Protagonismo (Proto = principal, primeiro; agon = luta; agonistes = lutador), considera-se **protagonista** um ser que atua diretamente no processo de desenvolvimento pessoal e de transformação da sua própria realidade assumindo um papel central, ou seja, de ator principal.*

Costa (2006)

RESUMO

No presente trabalho, analisamos o ensino de leitura desenvolvido pelo livro didático de Língua Portuguesa (LDP) tão presente nas salas de aula do Brasil. Neste estudo, partimos de nossa inquietação como professora e buscamos compreender as práticas de leitura apresentadas por uma coleção de LDP do Ensino Médio. Nesse contexto, procuramos verificar quais textos são abordados e até que ponto a articulação e a progressão das atividades de leitura propostas criam condições para que os alunos consolidem as habilidades de leitura desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para isso, elegemos como base teórica uma concepção de linguagem sócio-interacionista. Tomamos como referencial de análise as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, MEC, 1999 e 2002), documentos formulados pelo Ministério da Educação com diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos, as categorias utilizadas pelo PISA (2010), o agrupamento de gêneros e a noção de *Sequência Didática* propostos por Scheneuwly & Dolz (2004). Nosso *corpus* foi constituído por uma coleção destinada ao Ensino Médio examinada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM) do ano de 2012. Após as análises, foi possível concluir que a coleção apresenta uma diversidade de gêneros, sendo esses representantes das produções mais canônicas de nossa sociedade e com a predominância dos textos da ordem do Narrar. Os gêneros são inseridos em função dos conteúdos a serem focalizados na parte de *Literatura e Linguagem* e são tomados como objeto de ensino na parte de *Produção de Texto*. Na observação das atividades, fica evidente uma abordagem voltada para as características próprias dos gêneros, de modo que a função aparece em segundo plano em relação às recorrências da estrutura composicional. Os resultados também indicam que a proposta de trabalho da coleção de construir a parte de *Produção de Texto* por meio do agrupamento de gêneros e da noção de *Sequência Didática* de Scheneuwly & Dolz (2004) mostrou-se interessante por criar condições para que os alunos consolidem as habilidades de leitura e possam ser formados leitores capazes de lidar com os inúmeros textos que circulam em sociedade. Essa proposta também concretiza uma articulação e uma progressão nas atividades de leitura. É possível considerar também que a coleção avança em determinados aspectos, na medida em que propõe uma prática de ensino baseada em noções teóricas recentes, mas prefere manter em outros uma perspectiva tradicional, demonstrando uma postura comum nas práticas de ensino do Ensino Médio.

ABSTRACT

In the current work, the teaching of reading developed by Portuguese Language Text Book so present in classrooms all over Brasil is analyzed. This study was stimulated by a restless curiosity as a teacher therefore we search for understanding the reading practices presented by a collection of LDP of High School. In such context, verification of which texts are approached is aimed and to which extent the articulation and progression of reading activities are proposed create conditions for students to consolidate the reading abilities once developed in school. To do so, the theory basis chosen is a concept of social interacting language. As analysis reference were used various sources such as the guidelines of National Curricular Parameter to High School (PCNEM, MEC, 1999 e 2002), documents formulated by The Education Ministry with guidelines of curriculum and its contents, the categories used by PISA (2010), grouping of genders and the idea of *Teaching Sequence* proposed by Scheneuwly & Dolz (2004). The body of work is constituted by a collection intended to High School examined and approved by National Program of Textbooks for High School (PNLD-HS/2012). After the data analysis it was possible to get to the conclusion that the collection presents a diversity of genders which are representative of the most canonical productions of our society and predominantly presents texts of order of narrating. The genders are inserted in function of the contents to be focused in the *Literature* and *Language* part and they are taken as subject of teaching in the *Text Production* part. Observing the activities, it becomes clear an approach directed to the particular characteristics of the genders in a way that the function slides to the second plan when taken in relation to recurrent composing structure. The results also indicate that the collection's proposed work of constructing the part of *Text Production* through grouping of genders and the idea of *Teaching Sequence* by Scheneuwly & Dolz (2004) makes itself interesting by creating conditions in orders to students consolidate reading abilities and might be educated as readers who are able to deal with reading in a number of texts that circulate in society. This proposition has also made possible articulation and progression in the reading activities. It is also possible to take in consideration that the collection advances in some aspects, to the extent that it proposes a teaching practice based in recent theoretical notion, but would rather keep a traditional perspective in some other aspects, demonstrating this way a common attitude in the High School teaching practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz de referência para os descritores de Língua Portuguesa do Saeb 2001...	36
QUADRO 2 – Agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004).....	44
QUADRO 3 – Produção de texto – Levantamento dos gêneros textuais.....	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Modelo de tabela utilizado nas análises.....	64
TABELA 2 – Levantamento dos gêneros da ordem do Narrar presentes na coleção.....	72
TABELA 3 – Levantamento dos gêneros da ordem do Relatar presentes na coleção.....	74
TABELA 4 – Levantamento dos gêneros da ordem do Expor presentes na coleção.....	77
TABELA 5 – Levantamento dos gêneros da ordem do Argumentar presentes na coleção..	78
TABELA 6 – Levantamento dos gêneros por grupo na coleção.....	79
TABELA 7 – Levantamento das competências de leitura na coleção.....	96
TABELA 8 – A abordagem dos aspectos dos gêneros textuais na coleção.....	107

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

MP – Manual do Professor

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-EM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Organização do trabalho.....	17
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
2.1 Concepções.....	19
2.1.1 Linguagem e língua.....	19
2.1.2 Leitura.....	22
2.1.3 Texto e Gênero.....	31
2.2 Ensino de leitura.....	34
2.2.1 Competências e habilidades.....	34
2.2.2 O papel dos materiais didáticos.....	38
2.2.3 Gênero textual e ensino.....	42
2.3 Livro Didático de Língua Portuguesa.....	47
2.3.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	49
2.3.2 A estrutura dos LDPs.....	52
3. METODOLOGIA	56
3.1 O <i>corpus</i>	56
3.1.1 Descrição da coleção.....	56
3.1.2 O Manual do professor.....	58
3.2 Etapas e procedimentos de análise.....	63
4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	68
4.1 Pressupostos que a coleção <i>Ser protagonista</i> assume e realiza.....	68
4.2 Os gêneros textuais na coleção.....	71
4.3 As habilidades de leitura que a coleção mobiliza.....	82
4.3.1 A leitura na parte de Literatura.....	83
4.3.2 A leitura na parte de Linguagem.....	86
4.3.3 A leitura na parte de Produção de Texto.....	91
4.3.3.1 Articulação e progressão no ensino de leitura.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
6. REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	134
ANEXO 1 – Tabelas de análise das atividades de leitura na parte de Produção de Texto...	135

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, tomamos como foco de análise o livro didático (LD) tão presente nas salas de aula do Brasil. Fruto de uma tradição histórica de políticas públicas voltadas para sua adoção na escola, ele se apresenta como um instrumento de trabalho para o professor, mas, acima de tudo, representa para o aluno, em regiões de maior carência, uma das poucas oportunidades de contato com a escrita. De modo especial nas aulas de Língua Portuguesa, ele pode ser considerado uma das principais ferramentas no ensino de leitura, contribuindo para formação dos alunos como leitores.

Outro fator que confere importância às coleções de LDs é a relação estreita entre esse material e os profissionais docentes. Por fatores de diversas ordens, tais como dificuldade de acesso aos livros, falta de tempo para planejamento, ausência de projetos de formação continuada, esse material didático algumas vezes tem sido eleito pelo professor de Língua Portuguesa como eixo norteador de seu projeto de ensino. Em decorrência dessa escolha, muitas vezes, os textos e as atividades propostas pelas coleções didáticas passam a ditar o ritmo das aulas. Diante dessa prática pedagógica, o contato dos alunos com os manuais, em certos contextos, é central para a condução da aprendizagem.

Dado o lugar ocupado pelo livro didático de português (LDP), as análises acadêmicas que o tomam como objeto de estudo têm ganhado cada vez mais espaço. Dentre os trabalhos já publicados podemos destacar Dionísio & Bezerra (2001), Batista & Costa Val (2004), Souza (2004), Costa Val & Marcuschi (2005), Bunzen & Mendonça (2006), Rodrigues (2009), que trazem ao público considerações importantes a respeito das múltiplas dimensões dos LDP.

Neste estudo partimos de nossa inquietação como professora, buscando analisar e compreender as práticas de leitura propostas por uma coleção LDP do Ensino Médio. Na delimitação do objeto desta pesquisa, foram essenciais as oportunidades de ministrar aulas de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior do estado e em curso preparatório para vestibular. Por essas experiências com o magistério, foi possível observar algumas relações que são formadas em torno da centralidade do LDP. Em inúmeras ocasiões, ficou evidente certa aversão por parte dos alunos em relação às aulas com a utilização dos LDs. Tal postura pode estar relacionada a uma possível repetição, e até mesmo fragmentação, das atividades das coleções dos livros? A observação

desses casos chamou nossa atenção e fez surgir o seguinte questionamento: que fatores iminentes aos LDPs levariam a essa postura dos alunos?

Com base nesse questionamento, Pessoa (2009) realizou um estudo no qual foi analisada uma coleção de LDPs das séries finais do Ensino Fundamental quanto ao seu trabalho com os gêneros textuais nas atividades de leitura. Nesse estudo, verificamos o predomínio de gêneros literários e a presença de alguns gêneros apenas como pretexto para abordagem das regras da Gramática Tradicional (GT).

Diante desse resultado, no presente estudo, buscamos estender a investigação a uma coleção atual destinada ao Ensino Médio. Com isso, pretendemos entender melhor o trabalho elaborado pela coleção para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Nesse contexto, procuramos verificar quais textos e qual abordagem de leitura são apresentados pela coleção, de modo a verificar se há articulação e progressão nas atividades propostas e até que ponto esta criaria condições para que os alunos consolidassem as habilidades de leitura desenvolvidas no Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos dar a nossa contribuição, no que se refere ao material voltado para o Ensino Médio, tendo em vista as especificidades e demandas dessa etapa educacional, por meio da análise das possibilidades oferecidas por esses livros para a consolidação das habilidades de leitura de diferentes gêneros textuais.

Tomamos, para isso, como referencial de análise algumas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999, PCN+ 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM, 2012) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os primeiros são documentos formulados pelo Ministério da Educação com diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos. Já o segundo constitui-se como um programa de avaliação das coleções LD executado pelo mesmo Ministério. O último constitui-se como uma avaliação governamental por meio da qual é medida a qualidade da Educação Básica. Enquanto os primeiros trouxeram uma nova perspectiva para a composição dos conteúdos da etapa final da educação básica, também conhecida como ciclo da juventude, os outros passaram a representar os fatores de maior influência na composição atual dos manuais didáticos de todas as áreas do conhecimento.

Os PCNEM, diante da antiga dicotomia relativa à finalidade do Ensino Médio, se de preparatório para o ensino superior ou se de formação profissionalizante, tentaram superar a

compartimentação disciplinar, passando a estruturar suas propostas em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. A divisão em três grandes blocos foi pensada tendo em vista a formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo, o que demandaria o diálogo entre os saberes de cada área.

Com base nessas diretrizes, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – avaliação sistêmica destinada a examinar as habilidades dos alunos que estão sendo formados na educação básica – passou a ser formulado com base nas três grandes áreas do conhecimento e, por sua importância como instrumento de acesso ao Ensino Superior, tem levado muitos docentes a repensarem suas práticas para adequá-las a essa nova estruturação.

Em palavras do próprio documento:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como *leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura*. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e *articular* conhecimentos e *competências* que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (grifos nossos – PCN+, 2002, p. 55).

Atentando-se para a formação desse indivíduo crítico que deve ser preparado para o mundo contemporâneo, as aulas de Língua Portuguesa devem incorporar em seu trabalho os usos públicos da linguagem próprios das práticas sócio-comunicativas às quais os alunos estarão expostos ao longo de suas trajetórias.

Buscamos, pois, apreciar os diversos textos veiculados pelos LDPs, bem como as atividades que exploram esses textos, tendo como base as seguintes indagações: a seleção de textos e a abordagem dos diversos gêneros no livro didático podem contribuir para a construção da competência leitora dos alunos da etapa final da educação básica? De outra forma, as propostas dos LDs oportunizam o desenvolvimento no aluno de sua *capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura*?

Foi dedicada uma atenção especial aos gêneros propostos pelos livros didáticos para o exercício de leitura e suas respectivas atividades de compreensão, pois acreditamos que a metodologia utilizada na construção das atividades de interpretação é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Assim, buscamos respostas também para os seguintes

questionamentos: Que atividades de leitura são propostas pelo LDP? Qual o tratamento dado aos diversos gêneros nas atividades de leitura? As atividades propostas para a sala de aula tornam possível um trabalho que leve o aluno a desenvolver de forma gradual seu nível de letramento? Essas atividades propiciam aos alunos uma formação como leitores mais proficientes e incorporam os usos públicos da linguagem conforme aconselham os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)? As obras já apresentariam uma articulação e progressão no trabalho com as habilidades de leitura previstas para as três séries? Verificamos até que ponto o ensino de leitura nos LDs se apresenta de modo articulado ao longo dessa etapa da educação.

Tivemos como ponto de partida duas hipóteses. Nossa primeira hipótese era a de que o trabalho com os textos veiculados por uma coleção de livros didáticos apresentaria uma diversidade de gêneros textuais, mas que os textos analisados nas seções principais de cada unidade seriam sempre dos mesmos gêneros, abordados de forma repetitiva e fragmentada no ensino de leitura. Logo, apesar de a seleção de textos permitir um trabalho produtivo por parte do professor, as atividades de leitura ainda não focalizariam a articulação e a progressão das habilidades de leitura, levando ao desinteresse por parte dos alunos. Por conseguinte, as atividades proporcionariam um trabalho pouco efetivo para o desenvolvimento das competências de leitura.

Nossa segunda hipótese era a de que os manuais apresentariam uma estrutura muito segmentada, na qual o estudo de textos, o estudo literário e a análise linguística apareceriam como divisores fortemente demarcados das seções dos livros, levando, por mais esse fator, a uma fragmentação do trabalho. Partimos também da ideia de que os manuais ainda apresentariam atividades que visam, em grande medida, a preparação para a resolução das provas de seleção de vestibulares, de modo que os alunos estariam sendo treinados para resolver as questões de uma prova específica e não habilitados para os multiletramentos, isto é, as **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) (ROJO, 2009, p. 107).

1.1 Justificativa

Odiado por uns, amado por outros, em decorrência das possíveis vantagens e desvantagens acarretadas pelo seu uso, o polêmico livro didático tem chamado a atenção de muitos pesquisadores. No que se refere ao trabalho com a linguagem nos manuais de Língua

Portuguesa, muitos linguistas (DIONÍSIO & BEZERRA, 2001, BUZEN & MENDONÇA, 2006, BATISTA & COSTA VAL, 2004, MARCUSCHI, 2001b, ROJO & BATISTA, 2003, COSTA VAL & MARCUSCHI, 2005) têm se dedicado nos últimos anos ao estudo desse objeto escolar. Na tentativa de nos colocarmos nesse mesmo lugar, elegemos o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio como objeto de análise. A escolha dessa etapa de ensino deriva da sua importância, enquanto etapa final da educação básica, no panorama educativo nacional e da relevância de se observar o trabalho com os gêneros textuais no ensino de leitura que vem sendo proposto pelos autores do LD para o ciclo da juventude, ou seja, o Ensino Médio.

Aliando-nos àqueles que acreditam nos benefícios que os estudos da linguística textual podem trazer ao trabalho de sala de aula, a presente pesquisa vem investigar uma coleção de LDP, de modo a entender melhor o trabalho desenvolvido no Ensino Médio. Soma-se, portanto, ao que Kleiman (2002, p. 7) chama de tentativas de “produção, na universidade, de conhecimentos relevantes para a produção de conhecimentos na escola”. Nesse contexto, mostram-se, portanto, fecundos e necessários esforços que possibilitem a construção de pontes que possam aproximar os avanços da ciência da linguagem, do estudo do texto, à realidade das salas de aula, de modo que essa possa cada vez mais vir a se tornar um ambiente de letramento, termo tomado como a capacidade de fazer uso da escrita nas práticas sociais em que ela está presente. (KLEIMAN, 2002).

1.2 Objetivos

Buscamos, pois, analisar uma coleção atual de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao trabalho proposto para o ensino das habilidades de leitura e ao tratamento dado aos diversos gêneros nas atividades de leitura. Tentamos, com isso, verificar até que ponto existe articulação e/ou progressão das atividades para exploração dos textos indicados para os três anos dessa etapa da educação básica.

Em um primeiro momento, procuramos averiguar a presença de uma diversidade de gêneros textuais nos três volumes da coleção LDP do Ensino Médio, observando uma possível prioridade para os textos representativos de nossa cultura e apontando os gêneros apresentados com predominância entre os textos utilizados.

Em seguida, verificamos até que ponto a articulação dos textos e atividades propostas na parte de Produção de Texto para os três anos do Ensino Médio cria condições para os alunos consolidarem as habilidades de leitura desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Para finalizar, buscamos examinar o tratamento dado aos gêneros propostos nas atividades de leitura, e se este apresenta uma articulação e progressão na abordagem dos diversos gêneros nos livros das três séries da etapa final da educação básica.

Nosso *corpus* é constituído por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio examinada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM)¹ do ano de 2012, sendo ela: *Ser Protagonista: Português – Volumes 1, 2 e 3*, Ricardo Gonçalves Barreto (Org.) – Editora SM.

O material a ser analisado em nossa pesquisa já possui o parecer favorável de um programa do Governo Federal². Sabemos que tal parecer já enquadra as coleções segundo os critérios estabelecidos nesse processo avaliativo, portanto atendem a uma expectativa básica. Realizamos um refinamento desses critérios, verificando até que ponto os manuais já vislumbram o ensino de leitura que concebam os textos em situações discursivas. Buscamos, também, verificar a presença de uma possível articulação e progressão das habilidades de leitura a serem desenvolvidas nas três séries do Ensino Médio.

1.3 Organização do trabalho

Este trabalho foi estruturado em cinco capítulos que estão organizados da seguinte forma. O primeiro capítulo, esta introdução, tem como objetivo apresentar o problema que motivou a pesquisa, contextualizando-o frente ao panorama educativo do Brasil. No segundo capítulo é apresentado um quadro de revisão bibliográfica com algumas delimitações que se referem aos conceitos de linguagem/língua, texto e gênero, leitura, habilidades e competências de leitura, além de traçar um panorama relativo aos LDPs. Essas delimitações são importantes por tornarem explícitas as bases teóricas nas quais estão assentadas as considerações e análises feitas e expostas nos demais capítulos. No terceiro capítulo, são apresentados o *corpus* e os procedimentos utilizados na análise da coleção de LDP de Ensino Médio. O capítulo seguinte,

¹ O PLND-EM avalia e aprova as coleções de manuais para a aquisição e a distribuição por parte do governo federal de livros didáticos para alunos das escolas públicas do país. Mais detalhes do programa serão fornecidos em 2. Revisão Bibliográfica.

² As resenhas elaboradas pelos pareceristas passam a compor o Guia de Livros Didáticos do PNLD, que apresenta aos educadores todas as coleções didáticas de LP aprovadas pelo processo de avaliação oficial.

de número 4, apresenta as análises e os resultados obtidos por meio delas, tecendo algumas considerações e ponderações a respeito do que foi encontrado. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo tem por objetivo explicitar os referenciais teóricos que embasaram a execução desta pesquisa. Tais explicitações se fazem necessárias por considerarmos que a escolha de uma determinada perspectiva teórica por parte do autor de livro didático é um importante fator na delimitação das escolhas feitas ao longo do processo de elaboração de sua coleção. Em outras palavras, torna-se relevante realizarmos algumas considerações teóricas por acreditarmos que a configuração do trabalho concretizado nos volumes da coleção aqui tomada como *corpus* de análise nada mais é que o reflexo do privilégio de uma determinada abordagem teórica.

Expomos, primeiramente, as concepções de linguagem/língua e leitura que foram sendo delineadas pelas correntes do pensamento linguístico. Em seguida, passamos para a conceituação de texto e de gênero pelo fato de, assim como orientam alguns documentos curriculares oficiais (PCN, PCN+, Orientações Curriculares do Ensino Médio), esses serem tomados como ponto de partida para o Ensino de Língua Portuguesa. No tópico seguinte, abordamos o ensino da leitura, por meio dos conceitos de competência e habilidade e do papel desempenhado pelos materiais didáticos.

Para finalizar, são inseridas no término da seção algumas informações históricas sobre políticas governamentais voltadas para o livro didático e alguns resultados de pesquisas que analisam o papel por ele desempenhado no ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Concepções

2.1.1 Linguagem e língua

Para a realização da análise da coleção de LDP do Ensino Médio, faz-se necessário trazer à pauta algumas concepções de linguagem e língua para que se possa compreender o que está sendo proposto para o ensino da Língua Portuguesa, ou, mais especificamente, para o ensino de leitura. Os conceitos de linguagem e língua são colocados em primeiro plano pelo fato de a noção de leitura ser decorrente deles (KOCH & ELIAS, 2006). Ou seja, para cada uma das concepções de linguagem e língua, há um conseqüente conceito de leitura. De acordo com a noção que se adota para o funcionamento da linguagem, veremos o momento da leitura como a concretização de processos diferentes.

Assim como são várias as correntes dos estudos linguísticos, vários também são os pontos de vista por meio dos quais enxergamos e compreendemos a linguagem e a língua. Sem a intenção de esgotar o campo da conceituação, exporemos aqui algumas considerações baseadas em pesquisas da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Conforme afirmam Koch (1992, 2011) e Geraldi (1984, p. 43), o conceito de língua tem sido concebido, no curso da história, de maneiras bastante diversas, mas que podem ser sintetizadas em três correntes principais de pensamento: a que considera a língua como a *expressão do pensamento* humano, a que afirma que língua é uma *estrutura* e a terceira que considera a língua como lugar de *interação*.

Para os estudiosos da primeira linha de pensamento, a língua é tida como uma representação fiel do pensamento humano, funcionando como espelho das ideias contidas na mente do sujeito. Nessa perspectiva, ao utilizar a língua, o ser humano estaria apenas refletindo em suas palavras uma imagem idêntica àquela já esboçada em seu cérebro. Logo, toda materialidade da linguagem seria apenas a expressão do pensamento lógico do ser humano. Ou seja, o raciocínio expresso seria: “Penso, logo me expresso. Se não consigo me expressar é porque não penso”.

Já a segunda corrente surge com o enfoque estruturalista de Saussure e vê a língua como um código que funciona segundo um conjunto de regras, constituindo-se como um sistema fechado de estruturas por meio das quais os falantes se comunicam. Conforme essa linha de pensamento, a utilização da língua estaria condicionada apenas ao domínio das regras que a estruturam, de modo que a combinação das letras, palavras e frases segundo alguns modelos seria a garantia de sucesso, sendo que ao indivíduo caberia apenas a tarefa de repetir estruturas prontas.

Nas duas concepções, a língua é produto acabado, do qual o homem lança mão, ora por meio da exposição de uma determinada ideia, ora por meio da aquisição e prática de um sistema fechado de regras, não podendo, portanto, efetuar maiores interferências por meio de suas ações sociais de linguagem.

Na terceira concepção, a língua é tomada como o lugar de *inter-ação*, por meio da qual os indivíduos interagem socialmente e se constituem dialogicamente (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Na perspectiva dessa corrente de pensamento, a língua é historicamente situada e reconstruída na interação social. Nessa concepção interacionista, a língua é vista como um

lugar de interação humana e não apenas um produto ou um sistema de regras isolados, de modo que não podemos analisá-la sem levar em consideração o contexto sócio-cultural em que os indivíduos estão inseridos no momento da comunicação.³

Por exemplo, se pensarmos em uma simples frase, como “*Que saúde!*”, veremos que, dependendo da situação em que ela for proferida, essa construção pode ser entendida como um elogio ao vigor físico de alguém, uma apologia à beleza ou um descrédito pela falta de qualidade nos atendimentos hospitalares, não podendo ser tomada *a priori* sem examinarmos atentamente em que espaço de interlocução ela foi proferida e com que intenção.

No contexto da corrente teórica interacionista, o conceito de língua confunde-se com o conceito de linguagem, na medida em que esta é considerada como a língua posta em funcionamento social pelos indivíduos. Assim, sempre que os indivíduos usarem a língua, eles automaticamente estarão fazendo uso da linguagem, sendo os termos intercambiáveis entre si.⁴

Ao se conceber linguagem/língua em uma perspectiva interacionista não se excluem as outras concepções. Elas são apenas ressignificadas. A língua é um instrumento de representação, expressão do pensamento, entretanto ela não deve ser tomada como espelho fiel da mente humana, pois a construção dessa representação só acontece no jogo social da linguagem e, muitas vezes, essa ocorre de forma fragmentada e situada. A língua é também uma estrutura, como defende a segunda concepção, mas não podemos tomá-la como um conjunto de regras fixas e imutáveis que devem ser repetidas mecanicamente por seus usuários.

No ambiente educacional, comumente, essas concepções coexistem, entretanto a escolha de privilegiar uma e não outra concepção acarreta um conjunto de escolhas em detrimento de outras. Essas escolhas têm implicações também nas noções de sujeito, texto e leitura.

No presente estudo, tomamos como base o conceito interacionista, por acreditarmos que a língua deve ser tomada conforme o seu funcionamento social e os indivíduos devem ser considerados como construtores sociais, sujeitos ativos que agem entre si nas mais variadas situações comunicativas, sendo o texto o lugar de interação e de constituição dos interlocutores (KOCH & ELIAS, 2006).

³ Em seção oportuna daremos exemplos de atividade de LDP que ilustram as três concepções de língua sendo praticadas em coleções didáticas.

⁴ A noção de língua adotada neste trabalho é a interacionista. Dessa escolha deriva-se o fato de, em diversos momentos, os termos língua e linguagem poderem ser tomados como sinônimos.

A opção por privilegiar tal concepção teórica deriva-se do fato de considerarmos que as duas primeiras abordagens mostrarem-se de certa forma reducionistas por não levarem em consideração os aspectos histórico-culturais da língua bem como os determinantes sociais presentes no uso que os indivíduos fazem dela nas situações de interação. Na próxima seção, são expostas as concepções de leitura que se configuram com base nas de linguagem e língua expostas anteriormente. Noções essas caras a este estudo que se propõe a pensar a proposta de ensino de leitura de uma coleção de LDP.

2.1.2 Leitura

A delimitação do conceito de leitura, como atividade social de construção de sentidos, coloca necessariamente em cena três elementos: *o autor*, que compõem o texto; *o texto*, que é a materialização do empreendimento do autor; e *o leitor*, que frente ao texto produzido pelo autor, realiza o processamento da leitura.⁵

No processo dinâmico e colaborativo da comunicação escrita, conforme Cafiero (2002), esses três elementos desempenham os seguintes papéis: o escritor, ao produzir um texto, persegue determinados objetivos ou metas específicas. Sua tarefa é a de transformar suas ideias em texto. Já o leitor tem como meta principal buscar respostas para suas perguntas a partir das instruções (marcas ou pistas) organizadas na página, no texto.

Apesar de essa tríade ser inerente à atividade de leitura, a importância dada a cada um dos elementos varia de uma corrente teórica para outra, de modo que, conforme foram se agregando as contribuições das diversas pesquisas realizadas, o lugar ocupado por cada um dos elementos foi sendo redimensionado nas diferentes definições de leitura. Assim como a noção de linguagem/língua foi repensada e delimitada, a noção de leitura foi se moldando às suas novas configurações, de modo que para cada concepção de linguagem passou a existir uma consequente delimitação da leitura.

Se linguagem/língua é considerada como um processo de representação do pensamento, a leitura será vista como a extração da mensagem depositada pelo autor no texto. Nesse caso, atribui-se grande importância às ideias e intenções do produtor do texto, cabendo ao leitor a

⁵ KOCH (2011, p. 19) faz semelhante exposição dos três elementos envolvidos no momento da leitura só que em uma perspectiva mais ampla. No estudo em questão, a autora delimita os papéis desempenhados pelas três peças envolvidas no jogo da linguagem: o produtor/planejador, o texto e o leitor ouvinte.

tarefa de alcançá-las da melhor forma possível no momento em que entra em contato com o texto. Para essa corrente, o papel mais importante é o do *autor*.

Se por outro lado a linguagem/língua é tomada como um código regido por um conjunto de regras fixas, a leitura será considerada um momento de decodificação da mensagem inscrita no texto. A mensagem está posta na estrutura linguística, cabendo ao leitor apenas captá-la por meio do entendimento da mesma. Logo, a ênfase recai sobre o *texto*.

Caso se assuma, e é isso que fazemos, que a linguagem constitui-se na interação dos indivíduos, e que a língua é um objeto heterogêneo construído, manejado e modificado (MARCUSCHI, 2001b, p. 21) por esses indivíduos para interagir de modo mais eficaz, a leitura será tomada como um processo complexo e dinâmico de produção de sentidos no qual o leitor interage com autor por meio do texto. Nesse ponto, encontra-se, pois, um equilíbrio entre os três elementos, *autor/texto/leitor*, que são considerados igualmente importantes, tendo cada um a seu tempo um papel primordial a desempenhar no jogo discursivo.

Dentro dessa perspectiva, a leitura é concebida por meio de um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto. Nesse jogo de interlocução, conforme elucida Geraldi (1984, p. 80), o autor, instância discursiva de que emana o texto, planeja uma significação e tenta materializá-la em dada construção linguística, tendo em vista certa intenção. Diante do texto, o leitor, por sua vez, munido de seus conhecimentos prévios e expectativas, reconstrói a significação no processamento de leitura. Desse modo, o sentido não está no texto, mas é reconstruído a partir dele em uma dada situação comunicativa (KOCH & ELIAS, 2006, p.11).

Ao relacionar essas três noções de linguagem/língua com nosso objeto de análise, verificamos que as atividades de análise do texto presentes nos LDP variam de acordo com a noção adotada pelas coleções.

Se a língua for considerada a expressão do pensamento humano, as atividades de leitura estarão voltadas para figura do autor, sendo que a tarefa do aluno leitor será a de tentar compreender o que o autor quis dizer no texto, independentemente das condições nas quais o texto foi produzido. Atividades que indicam essa concepção serão semelhantes às questões do Exemplo 1, uma proposta de interpretação do poema *Brasil* trabalhada na parte de literatura do volume 3 de uma coleção de LDP de Ensino Médio.

EXEMPLO 1

Brasil

Pátria de imigração,
 É num poema que te posso ter.
 A terra – possessiva inspiração;
 E os versos – como rios a correr.

Achada na longínqua meninice,
 Perdida na perdida juventude,
 Guardei-te como pude
 Onde podia:
 Na doce quietude
 Da força representada da poesia.

E assim consigo ver-te
 Como te sinto:
 Na doirada moldura da lembrança
 O retrato da pura imensidade
 A que dei a possível semelhança
 Com palavras, e rimas, e saudade.

(Miguel Torga)

A propósito do texto

1. Miguel Torga era pseudônimo do médico Adolfo Correia Rocha [...]. Como Miguel Torga vê o Brasil no texto?
2. No 6º verso, o adjetivo perdida aparece duas vezes. A que substantivo se refere?
3. Qual a figura de sintaxe trabalhada pelo poeta no último verso?
4. Como o poeta Miguel Tora, português, “emigra” para o Brasil? Justifique.

(NICOLA, 1998, p. 60)

Nas questões 1, 2 e 4, nota-se a presença da palavra poeta, de modo que o foco se volta para a figura do autor e de suas intenções. Nelas o aluno tem como objetivo delimitar o pensamento do autor representado nos versos do poema. Ao ler, ele sai, pois, em busca de uma verdade do autor inscrita no texto.

Se a noção adotada pela coleção for a que considera linguagem/língua como uma estrutura, um código regido por regras fixas, a ênfase das atividades de leitura recairá sobre a decodificação do texto e sobre a apreensão de um sentido único codificado por meio da combinação das palavras. Nessa concepção, cabe ao aluno apreender essas regras, em atividades de leitura que, na maioria das vezes, se limitam à classificação de estruturas. Em atividades de análise sintática, por exemplo, o que está em foco é a estrutura da língua independentemente de seu uso em situações concretas de comunicação. No exemplo 2, temos

uma proposta de análise de texto do volume do 3º ano do Ensino Médio que exemplifica de forma clara esse tipo de concepção.

EXEMPLO 2

Leitura

No caminho, com Maiakóvski (Fragmento)

Tu sabes,
conheces melhor do que eu
a velha história.
Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

(Eduardo Alves da Costa. Salamargo)

A propósito do texto

1. Quantas orações há no primeiro período?
2. Quantas orações formam o segundo período? É um período composto por coordenação ou subordinação? Justifique.
3. No período que vai de “Na segunda noite...” até “... não dizemos nada”, existem quantas orações? Classifique o período e cada uma das orações.

[...]

7. Após a leitura do texto, podemos afirmar que o poeta trabalhou com dois níveis de gradação. Explique-os.

(NICOLA, 1998, p. 424)

Apesar de a seção ser intitulada *Leitura*, as atividades não se voltam para compreensão do texto. Nas questões de 1 a 6, ao aluno é dada a tarefa de classificar as orações que formam os períodos, de modo que apenas a estrutura sintática do texto fica em evidência, sem levar em

consideração o papel dessas estruturas para a construção do sentido do texto. Apenas a 7 se apresenta como uma questão de compreensão do texto, mas mesmo assim com algum resquício da noção de língua como representação do pensamento do autor pelo fato de utilizar a palavra *poeta*.

Agora, se a noção linguagem/língua adotada pela coleção for a interativa, os sentidos passam a ser considerados enquanto construídos pelo leitor no momento da leitura e as atividades passam a ser organizadas de modo a levar o aluno a produzir um sentido possível para o texto, como na atividade transcrita no Exemplo 3.

EXEMPLO 3

O anúncio a seguir foi publicado na mídia impressa. Leia-o com atenção.

Nós, do Banco Real, apoiamos o universitário porque ele pode fazer a diferença no mundo.

Como Aline, que trabalha em uma ONG ensinando as pessoas a não desperdiçar alimentos. Esses cursos geram renda para a ONG e, assim, ajudam a alimentar 22 mil pessoas por dia.

Que mundo você quer? Reivente. Faça com a gente.

10 dias sem juros por mês no Realmaster.
Limite de crédito pré-aprovado.
4 modelos de cartão de crédito internacional + universitário.

Abra sua conta: www.bancoreal.com.br/universitario.

O banco da sua vida.

BANCO REAL
GRUPO SANTANDER

REAL UNIVERSITÁRIO

Anúncio do Banco Real [...]

12. Releia as letras miúdas do anúncio da página 400 e responda.

- O que elas alteram em relação aos serviços anunciados pelo banco? Quais são as suas condições e restrições?
- Após a leitura dessas letras miúdas, você mudou de opinião sobre as vantagens desses serviços?

(BARRETO, 2011, p. 401)⁶

⁶ Doravante, todas as referências da coleção serão realizadas apenas pelo número da página.

Na atividade, propõe-se uma série de perguntas que analisam um anúncio publicitário do Banco Real e levam o aluno a construir um sentido para o texto. Após a abordagem dos aspectos gerais do texto, a questão transcrita propõe a análise do texto que foi colocado em letras miúdas no anúncio. Nela o aluno deverá relacionar as informações dadas pelo texto com as que ele dispõe com base em suas experiências com instituições financeiras, isto é, com base em seu conhecimento de mundo. Após a construção da compreensão dessa parte do anúncio, o aluno tem a oportunidade de se posicionar frente ao que é exposto no texto. Em uma atividade como essa, o sentido é construído pelo leitor que, após entender o papel do texto em letras miúdas, deve ainda posicionar-se frente ao uso desse tipo de estratégia em textos publicitários, indo muito além da simples decodificação das palavras que formam o texto.

Outro aspecto a ser considerado nas três noções de leitura é a variação de uma para outra do papel atribuído ao leitor. Cada rearranjo na teoria foi acompanhado pela reelaboração da compreensão do papel desempenhado por quem interpreta o texto, de modo que, com a corrente interacionista, houve o reconhecimento de sua inegável presença na construção do sentido do texto. Assim, o leitor, tomado por alguns como mero coadjuvante, passa a ser considerado como o elemento diferencial dentro das leituras possíveis de um determinado texto. Segundo Kleiman (1989), o processamento da compreensão de um texto passa a ser caracterizado pela utilização dos conhecimentos prévios do leitor, de modo que a bagagem de conhecimento de cada indivíduo passa a ser um importante componente para a atuação do leitor durante a interpretação do texto.

Para realizar o processamento do texto, o leitor lança mão de conhecimentos de diferentes naturezas, indo desde o uso das palavras nas construções das frases até os saberes relacionados ao funcionamento das coisas no mundo. Kleiman (1989) classifica os conhecimentos adquiridos pelo leitor e postos em jogo no momento da leitura em três categorias: conhecimento *linguístico*, conhecimento *de mundo* e conhecimento *textual*.

A primeira diz respeito ao conhecimento da estrutura da língua, ou seja, o *conhecimento linguístico* que abrange todas as informações que armazenamos em nosso cérebro enquanto falantes nativos de determinado idioma. Nele estão compreendidos “desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.” (KLEIMAN, 1989, p. 13) É por meio desse conhecimento, conforme explicita Koch & Elias (2006, p. 40), que podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual.

O *conhecimento de mundo* – também chamado de conhecimento enciclopédico – refere-se a todos os saberes que o indivíduo possui a respeito de como as coisas existem e funcionam no mundo. Ao ler, o indivíduo lança mão de tudo que sabe a respeito das coisas que o cercam, sendo este o conhecimento de mundo. Koch & Elias (2006, p.42) o define como um *thesaurus* mental no qual vão sendo acumuladas todas as informações gerais sobre o mundo adquiridas por meio das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Além dos dois primeiros, o leitor também lança mão dos conhecimentos referentes ao funcionamento e aos usos dos diversos gêneros em sociedade. De acordo com Kleiman (1989), o *conhecimento textual* é constituído pelo conjunto de noções e conceitos adquiridos sobre os textos, seus usos e estruturas. Nele o leitor faz uso da bagagem de saberes que vai adquirindo a respeito do que pode ser materializado em quais tipos de texto. Como consequência, inserem-se nesse as estruturas textuais tipicamente esperadas em determinados textos em situações específicas. Por exemplo, ao se deparar com uma carta pessoal, o leitor aciona uma série de conhecimentos a respeito do funcionamento e estruturas próprios desse gênero de texto, tais como a presença de um remetente que por meio da escrita tenta se comunicar com um destinatário à distância. Nessa terceira categoria, estão englobados os usos sociais que são feitos do texto.

Koch & Elias (2006, p 45) denomina esse tipo de saber como conhecimento *interacional*. Adquirido nas diversas situações de interação social, ele permite reconhecer os objetivos ou propósitos comunicativos, as variações linguísticas, os gêneros textuais e seus usos, o grau de informatividade exigido por determinado tipo de texto em determinada situação. Por exemplo, se um motorista está passando por uma rua e encontra em um *outdoor* apenas um número de telefone, provavelmente ele irá concluir que se trata do contato da empresa que aluga aquele espaço de propaganda. Essa conclusão só será possível se o leitor possuir o conhecimento do uso social que é feito desse suporte/gênero de texto.

Essa divisão é apenas didática, pois, conforme pondera Kleiman (1989), no momento da leitura há uma constante interação dos diversos níveis de conhecimento de modo que o leitor lança mão simultaneamente de todos eles na construção do sentido do texto. Entretanto, a classificação se faz necessária para que possamos tornar um pouco mais explícitas as ações empreendidas pelo leitor no processamento da leitura para que se torne possível repensar o ensino. Em sala de aula, o professor não deve perder de vista a bagagem de conhecimentos

prévios trazida pelos alunos e a influência desse saber na construção do diálogo entre o texto e o aluno durante a tarefa de leitura dos textos escolares.

Na construção desse diálogo é que acontece o processamento do texto, que segue a dinâmica de dois movimentos distintos: do *leitor* para o *texto* e do *texto* para o *leitor*. O primeiro se dá a partir do conhecimento prévio, das expectativas e dos objetivos do leitor. Já o segundo diz respeito aos elementos do texto considerados no momento leitura. Da junção dos dois movimentos é que surge o sentido (KLEIMAN, 1989).

A dinâmica desses movimentos de troca pode ser agrupada em três modelos de leitura, conforme a ênfase que se dá ao texto e/ou ao leitor. São eles: modelo *bottom-up* (ou ascendente, de baixo para cima) em que é dada maior importância às pistas textuais; modelo *top-down* (ou descendente, de cima para baixo), no qual o leitor é quem direciona o processo; e o modelo interativo, no qual os dois movimentos são vistos como complementares (SOLÉ, 1998; DELL'ISOLA, 2005).

Segundo o modelo *ascendente*, o sentido é construído predominantemente a partir da decodificação das unidades linguísticas que compõem o texto em um processo contínuo e linear. Sendo assim, todo o foco é colocado na materialidade do texto e nas estruturas elaboradas pelo autor e que devem ser recuperadas pelo leitor. O sentido do texto é, pois, entendido como preciso e fixo no texto, cabendo ao leitor apenas extraí-lo.

No segundo modelo, o movimento é contrário: o centro passa a ser o olhar do leitor. Nele, os conhecimentos armazenados por este e acionados no momento da leitura são essenciais na construção do sentido do texto. Esse modo de ver a leitura trouxe certa abertura para a noção de sentido na medida em que considera que cada leitor é indivíduo único que carrega uma bagagem de conhecimentos singular. Assim, o sentido do texto não poderia ser tomado *a priori* sem levar em consideração as ativações que cada indivíduo consegue produzir.

Já o terceiro modelo, denominado interativo, fundamenta-se na ideia de que a leitura dá-se justamente na inter-relação entre texto e leitor, sendo o sentido obtido justamente por essa interação. Esse modelo é formado pela combinação dos anteriores. Nele, considera-se que o leitor parte das pistas textuais, em movimento ascendente, e por meio delas ativa seus conhecimentos prévios, em um movimento descendente, construindo o sentido do texto. Logo, o sentido é elaborado no cruzamento entre as informações textuais e o conhecimento prévio do indivíduo. Conforme já apontamos anteriormente, adotamos como fundamento o

modelo interativo por acreditarmos ser ele o mais adequado e que melhor concebe o complexo processo de produção de sentido.

Tal posição teórica, conforme aponta Solé (1998, p. 22), envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Para que o sentido seja construído, o leitor age ativamente na utilização de uma série de estratégias⁷, com o objetivo de, conforme expõe Cafiero (2002, p. 31), tornar possível a construção de um modelo, ou de uma representação mental do texto a partir dos elementos que o escritor ofereceu. Souza (2005, p. 26) ratifica essa ideia ao afirmar que a atividade de leitura pressupõe um leitor ativo que se utiliza do *input* linguístico e apoia-se em seu conhecimento prévio, atribuindo intenções ao autor pelas elaborações semânticas, pragmáticas e culturais entre outras.

A concepção interacionista concebe o processamento do texto como muito além da mera decodificação do código linguístico. Por meio dela, a leitura é vista como uma atividade exercida pelo leitor que exige, ao mesmo tempo, operações cognitivas, discursivas e linguísticas. Ao construir o sentido do texto, o indivíduo realiza uma série de operações mentais, lançando mão de estratégias cognitivas para atribuir sentido ao artefato linguístico do texto. Entretanto, esses movimentos não acontecem no vazio. Ao tentar compreender o texto, ativando seus conhecimentos prévios, o leitor faz tudo isso em função da situação discursiva em que o texto está inserido. Para Lajolo (1982, p. 59), ler é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação e conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos. Para que isso seja possível, o leitor é responsável por um intenso trabalho de levantamento e verificação de hipóteses, de avanços e retrocessos, que ao final culminará em uma leitura possível para o texto.

Consoante ao exposto anteriormente, Solé (1998, p. 27) afirma que a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. Dentro dessa linha de pensamento psicolinguístico, o leitor, com base em seu conhecimento prévio, passa a elaborar uma série de hipóteses a respeito do que será tratado no texto. Essas hipóteses podem então ser confirmadas ou não pelas informações textuais, gerando sentidos que levam a novas previsões, em um movimento de ir e vir que culminará na construção de sentido para o texto.

⁷ Estratégia tomada como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação (KOCH & ELIAS, 2006, p. 40).

Mas ao fazer todas essas operações no momento da leitura o leitor está condicionado pelos fatores do contexto de uso do texto. Conforme aponta Kleiman (2006), a compreensão é produção de sentido que implica uma resposta do leitor ao que lê e essa se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais. Logo, a compreensão envolve também estratégias que deem conta do fator social do texto. Marcuschi (2008, p. 248), afirma que todas as teorias de compreensão se situam em dois paradigmas: compreender é decodificar ou compreender é inferir. Dentro do primeiro paradigma, compreender está na ordem de extrair ou repetir informações do texto. Nele, o leitor é um sujeito ao qual cabe apenas extrair um conteúdo pronto elaborado no texto. Já conforme a segunda linha de pensamento, que toma a linguagem como atividade sociointerativa e cognitiva, sempre que o indivíduo lê um texto, ele constrói inúmeras inferências. Na dinâmica estabelecida entre o texto e o leitor, a compreensão é construída como algo novo que surge a partir do cruzamento entre informação textual e a bagagem do leitor. Nessa linha de raciocínio, a leitura de qualquer texto seria em maior ou menor grau uma atividade de construção de inferências.

O termo inferência é aqui tomado como geração de informação semântica nova a partir da informação semântica velha num dado contexto (SCHNOTZ & STROHNER, 1985, p. 8, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 249). Ao processar um texto, o leitor trabalha com informações dadas ou já conhecidas, sendo que delas são geradas novas informações sob as condições de um determinado contexto. A informação que emerge na interação dado/novo pode ser considerada como inferência. Segundo Dell'Isola (2001, p. 44), a inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Dessa forma, o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele em uma série de operações mentais realizadas pelo leitor em dada situação de comunicação. Para Fulgêncio e Liberato (1992, p. 29), inferência é processo de elaboração de conhecimento, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente.

2.1.3 Texto e Gênero

Na construção da interação no momento da leitura, tem-se um elemento primordial: o texto. Mas diante das inúmeras noções de linguagem/língua e leitura, faz-se necessário definir o que está sendo considerado enquanto texto neste estudo. O *texto* está sendo tomado como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997, p. 10). Ao construir textos, o indivíduo age por meio de estruturas linguísticas, que tomam forma dentro de um contexto social com determinados

objetivos e finalidades. Dentro dessa complexa dinâmica de condicionantes sociais, o indivíduo também executa uma série de operações mentais no momento da interação, realizando o processamento cognitivo do texto.

Ao interagir com o outro, o indivíduo procura um modelo de enunciado por meio do qual seria possível realizar determinada intenção, em determinada situação comunicativa, com determinada finalidade. Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (ato de enunciar), orais ou escritos, concretos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, [...] de modo que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” Com isso, conclui-se que os indivíduos lançam mão desses tipos de enunciado para atender a uma determinada demanda.

Em outras palavras, podemos afirmar que os seres humanos produzem enunciados por meio dos quais passam a agir socialmente. Porém, ao fazê-lo, eles o fazem dentro de certos parâmetros relativamente estáveis já compartilhados pelos integrantes de uma sociedade. Logo, o seu modo de expressão é regulado e materializado em gêneros do discurso que atendam aos seus objetivos de comunicação. Sendo assim, conforme Marcuschi (2002, p. 21) “quando dominamos um gênero, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.”

Para delimitar melhor o conceito, Bakhtin (2003, p. 261) acrescenta que os gêneros são caracterizados por três elementos: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, dimensões que refletem a esfera social em que são produzidos e modificados. A temática é a esfera de sentido, é aquilo que pode ser dito em determinado gênero. A forma composicional está na ordem da estrutura, da forma do texto. Já o estilo é o conjunto de marcas linguísticas exigidas por um gênero. Essas três características refletem o lugar social em que o texto foi produzido, pois são modificadas por quem utiliza os gêneros. Tal anotação nos faz concluir que, ao dizer que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, não podemos deixar de considerar que a sua estabilidade é apenas relativa, podendo ser atualizada e modificada pelos usuários da língua.

Segundo o mesmo autor, os gêneros são práticas sociais que nascem para responder às necessidades sociais de comunicação de dada esfera da atividade humana e que vão sendo postos em uso em função da necessidade de cada indivíduo. Por exemplo, da necessidade do

homem se comunicar à distância e do encurtamento de distâncias proporcionado pelo ambiente virtual surgiu o e-mail. Cada vez que o usuário da língua precisar se comunicar de forma rápida pela escrita, ele poderá contar com a mensagem virtual para se comunicar.

Cada esfera da atividade humana, ou domínios discursivos, possui determinados textos que lhe são típicos. Segundo Marcuschi (2002, p. 23-24), esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, religioso etc. Esse procedimento de agrupar os gêneros de acordo com a esfera da sociedade em que eles ocorrem com maior frequência se faz necessário, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 155), os domínios discursivos constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que são próprios de rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder. Entender os gêneros pertencentes a uma esfera de atividade humana ajudaria o indivíduo a posicionar-se diante das próprias esferas sociais.

Quando falamos de gênero, não podemos deixar de pensar na esfera de atividade em que ele se constitui, estando implicadas as condições de produção, de circulação e recepção dos textos. O gênero nasce para cumprir uma determinada função social. Esse elemento funcional é mais importante e constitutivo do gênero do discurso, segundo Bakhtin, do que as sequências de um texto, “das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, na esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracterizaria a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo” (BRAIT, 2000, p. 20).

Outra conceituação necessária é a realização da distinção entre o conceito de gênero e tipo de texto. Por algum tempo as duas noções foram tomadas como sinônimas. Essa postura é fruto da tradicional classificação dos textos em narrativos, descritivos e dissertativos. Por esse motivo, é comum encontrarmos textos que tratam os termos como sinônimos, trocando um pelo outro indistintamente. No entanto, é importante ressaltar que no panorama da Linguística Textual, são dois conceitos distintos.

Segundo Marcuschi (2002, p. 19-36), o gênero textual é o texto como realização linguística concreta definida por propriedades sócio-comunicativas. É uma unidade comunicativa realizada, o que significa que se trata de um artefato situado produzido por atores sociais, com objetivos específicos etc. Portanto, cada materialização de texto realizada em um determinado contexto passou a ser designada como gênero textual.

Em contrapartida, os tipos textuais, conforme explica Marcuschi (2008, p. 154) são sequências de estruturas linguísticas que aparecem em diversos textos. A rigor, são modos textuais e abrangem cerca de meia dúzia de categorias como a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

2.2 Ensino de leitura

O processo de formação de um leitor competente é desenvolvido ao longo de toda uma vida, e a escola tem assumido uma parte importante da responsabilidade de proporcionar as condições necessárias a essa formação. Mais que uma responsabilidade, tal tarefa tem se tornado um desafio para inúmeros educadores que, confrontados com as estatísticas⁸ de alguns testes de leitura, veem o insucesso materilizado em números.

A escola é o lugar, por excelência, da cultura da escrita. Em cada disciplina, os conteúdos são ministrados, na maioria das vezes, tendo como suporte livros e apostilas, de modo que o aluno está constantemente em contato com textos das mais variadas espécies e tem que apresentar um bom nível de compreensão para que consiga desenvolver sua aprendizagem. No que se refere às aulas de Língua Portuguesa, o processo é ainda mais intenso, pois quando o professor propõe a análise dos diversos gêneros, ele tem como finalidade o ensino da leitura por meio do desenvolvimento da *compreensão leitora* dos alunos, isto é, o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ler e construir sentido para os diversos textos que circulam em sociedade (SOLÉ, 1998). Tem-se, pois, como objetivo levar o aluno a se tornar um leitor com *competência para construir sentido* para os diversos textos nas diversas situações de comunicação. Todos os procedimentos executados pelo leitor no momento do processamento do texto transformam-se em objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Estas devem propiciar momentos de aprendizagem no qual um leitor proficiente possa ser formado em cada aluno presente em sala de aula por meio do desenvolvimento das competências e habilidades de leitura.

2.2.1 Competências e habilidades

Segundo Perrenoud (2002, p. 19), a competência está relacionada com o “saber fazer algo” e deve ser definida como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas,

⁸ Essas estatísticas referem-se aos resultados obtidos por meio das Avaliações Sistemáticas (Saeb, com enfoque na educação básica, Enem, que focaliza o Ensino Médio e tem sido usado para o ingresso nas escolas de Ensino Superior e PISA, exame internacional que avalia a capacidade de leitura dos alunos de diversos países).

mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos. Desse modo, o leitor competente é aquele que mostra aptidão para lidar com as mais diversas situações de construção de sentido dos textos.

A noção de competência traz consigo a noção de habilidade, pois, conforme Perrenoud (2002), a competência é formada por uma série de habilidades, de aptidões para se realizar algo. Logo, as habilidades são as capacidades que o indivíduo desenvolve para se tornar competente para cumprir determinado objetivo, nesse caso, o sentido para os diversos textos. A noção de competência sendo formada por um feixe de habilidades.

A necessidade de formar leitores competentes, que se mostrem capazes de compreender e de se posicionar diante dos textos que os cercam fez com que os documentos curriculares nacionais incorporassem em suas diretrizes as noções de habilidades e competências. Segundo os PCN+ (2002), essas duas noções, no contexto da Língua Portuguesa, trazem uma nova perspectiva para o ensino.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (grifos nossos – PCN+, 2002, p. 52)

Além dos PCNEM e PCN+, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) que foram criadas para complementar os anteriores e traçar uma série de referenciais para as práticas de ensino/aprendizagem em todo o país, também reforçam a postura de se trabalhar com a noção de habilidade. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, as diretrizes postulam que as práticas em salas de aula devem levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, propiciando um refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Diante do exposto, conclui-se que os documentos oficiais possuem uma postura muito próxima e sugerem que a aprendizagem se dê por meio da formação de competências e habilidades necessárias às práticas de leitura e escrita.

Segundo relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (OECD, 2010), promovido pela UNESCO por meio do qual são avaliados os estudantes de vários países, a capacidade de leitura é formada por três competências⁹:

- **acessar e recuperar informações** – capacidade de encontrar e coletar informações específicas, que podem estar explícitas ou exigir que se relacionem dados do texto.
- **integrar e interpretar o que se lê** – capacidade de fazer a relação entre diferentes partes do texto para processar o que foi lido e entender o assunto tratado. Inclui identificar relações de causa e efeito, equivalência e comparação.
- **refletir e avaliar o sentido de um texto** – capacidade de relacionar o que está escrito com informações e valores externos ao material, como experiências pessoais e conhecimento específico sobre o tema tratado.

Conforme os parâmetros desse sistema de avaliação, para que o leitor seja considerado proficiente, ele deve demonstrar uma aptidão para lançar mão e integrar essas três competências, esses três movimentos de compreensão em textos que vão dos mais simples aos mais complexos. Para cada uma das três competências indicadas pelo PISA, há uma série de habilidades que englobam desde a localização de uma palavra no texto até a construção de uma posição crítica frente ao tema trabalhado pelo autor.

O Saeb define as habilidades de leitura que avalia em uma Matriz de Avaliação que contempla um número limitado de capacidades e foi transcrita no Quadro 1.

QUADRO 1

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001	
TÓPICOS	HABILIDADES
I- Procedimentos de Leitura	Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir informação implícita no texto. Identificar o tema de um texto. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
III - Relação entre Textos	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem

⁹ Em nosso trabalho essas competências são denominadas como Localizar, Compreender e Criticar.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001	
TÓPICOS	HABILIDADES
	para a continuidade de um texto. Identificar a tese de um texto. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto.
IV - Coerência e Coesão no processamento do Texto	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI - Variação Linguística	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

(INEP, 2003, p. 21-23)

No contexto das avaliações sistêmicas, ao leitor não basta apenas a identificação e classificação da estrutura linguística do texto, ou a repetição de algumas construções de autores canônicos. O aprendiz deve ir além, demonstrando a capacidade para lidar com os usos da linguagem escrita nos diversos contextos sócio-culturais e construir as aptidões que o habilitem para lidar com as inúmeras situações que envolvam o uso da escrita.

A consideração das diretrizes das políticas avaliativas e curriculares faz-se necessária, pois elas representam um patamar de referência aos que se dedicam ao ensino. Essa influência se dá de um modo especial no ensino de Língua Portuguesa pelo fato de os sistemas avaliativos estarem em sua maioria voltados para essa área de ensino, com ênfase no ensino de leitura. Ao publicar os resultados em estatísticas de proficiência, os sistemas avaliativos acabam por ditar parâmetros para o ensino. Pelo fato de os professores enxergarem nesses resultados um aval externo para o trabalho que desenvolvem em sala de aula, por vezes, eles passam a organizar o seu material de estudo com base no que será cobrado nas avaliações, em vez de elaborarem um material adequado às necessidades comunicativas e sociais dos alunos.

A necessidade de se formar pessoas que saibam agir diante das diversas situações da sociedade fez com que o objetivo da formação escolar deixasse de ser apenas o de acumular

conteúdos, passando à formação de sujeitos que soubessem mobilizar saberes e habilidades para resolver as demandas nas quais eles fossem requeridos.

Para que essa formação aconteça, o ideal seria que os indivíduos estivessem em contato com os textos no suporte em que circulam em sociedade. Como isso nem sempre é possível por inúmeros motivos, os LDP se tornam o meio pelo qual as práticas de ensino se aproximam das práticas sociais e cumprem o papel de trazer uma coletânea de textos a serem trabalhados em sala de aula. Logo, a demanda de se ensinar a leitura com base nas competências de saber *localizar, compreender, criticar*, depende do trabalho elaborado nos manuais e da abordagem feitas pelas coleções. Ou seja, as propostas de atividades para textos nos seus diversos gêneros devem criar condições que possibilitem o desenvolvimento das mesmas.

2.2.2 O papel dos materiais didáticos

Para que o leitor seja formado na escola, torna-se essencial que os materiais utilizados em sala de aula incluam propostas de atividades que proporcionem variados momentos para o desenvolvimento da competência de leitura, configurando-se como um bom ponto de partida para um ensino de qualidade. Desse modo, uma das condições necessárias para essa aprendizagem é a construção de materiais didáticos que levem em consideração o caminho a ser trilhado no desenvolvimento da compreensão leitora. Logo, os LDP devem criar condições para que os alunos não apenas decodifiquem, mas também façam uma leitura ao mesmo tempo compreensiva e crítica dos textos com os quais entram em contato.

A presença, todavia, de bons materiais não exclui a necessidade de se ter bons professores, com tempo para o planejamento do trabalho e com oportunidade para uma atualização constante nos cursos de formação continuada. Somente um bom profissional poderá fazer um bom uso dos materiais presentes em sala de aula, aprimorando e adaptando as propostas feitas pelas coleções ao contexto em que ele estiver trabalhando.

Para que os materiais tenham qualidade, eles devem fazer com que paulatinamente o aluno vá desenvolvendo a aprendizagem. Para que os caminhos do ensino da leitura e do desenvolvimento de leitores competentes se tornem menos complicados, Fulgêncio e Liberato (1992) sugerem uma série de critérios a serem considerados na elaboração das coleções de livros didáticos das diversas áreas do conhecimento. Um desses critérios é o de colocar os textos em uma progressão, indo de estruturas mais simples a estruturas mais complexas. As autoras (p. 32) admitem que o bom leitor deve ser capaz de ler um texto de estrutura mais

complexa, mas propõem que essa complexidade, ou dificuldade, seja graduada para que os alunos consigam simultaneamente aprender a ler e aprender o conteúdo.

Transpondo esse pensamento para as aulas de Língua Portuguesa, entendemos, assim como as autoras, que os alunos que estão dando os primeiros passos na caminhada da aprendizagem de leitura deveriam lidar, a princípio, com textos menos complexos para só depois, em uma progressão, passar a trabalhar com materiais mais complexos e que exigissem habilidades mais elaboradas por parte dos aprendizes.

Na ocasião de suas análises, as autoras examinaram livros didáticos de Ciências e Estudos Sociais. Por trabalharem com textos didáticos de outras áreas do conhecimento, as autoras sugeriam, à época da publicação, que fossem feitas alterações nas estruturas dos textos selecionados. Nas primeiras unidades dos volumes seriam incluídos textos com estrutura simples, orações na ordem direta, organização temática pouco elaborada, de modo a torná-los mais acessíveis aos alunos. Já nos últimos capítulos seriam colocados textos mais elaborados.

No caso da Língua Portuguesa, o procedimento de reelaborar os textos não seria tão aconselhável, na medida em que é necessário aproximar o aluno do uso que é feito dos diversos gêneros nas diversas situações em sociedade, sem que haja uma escolarização de sua estrutura. Mas o fato de o ensino dessa disciplina encontrar-se baseado em textos autênticos que circulam na sociedade não torna o critério inválido. Devemos apenas adaptá-lo com o objetivo de elaborarmos uma progressão possível dentro do ensino dessa disciplina específica. Para isso, propomos que os textos escolhidos para figurar nas unidades dos LDP possam ser articulados em uma sequência gradativa pelo critério de proximidade com o contexto do aluno, indo do mais simples ao mais complexo, do que é mais familiar ao aluno ao que faz parte dos usos públicos formais da linguagem, como defende Bakhtin ao tratar de gêneros primários e secundários.

As autoras definem o grau de dificuldade como grau de *legibilidade*. Segundo essa noção, textos menos complexos são aqueles que exigem um menor movimento inferencial por parte dos alunos, com atividades voltadas para as informações explícitas do texto, com uma ênfase maior no processamento *bottom-up*, ou ascendente. Os mais complexos são aqueles que exigem que o leitor acione uma carga maior de conhecimento prévio no momento da leitura, com ênfase no processamento *top-down*, ou descendente. A passagem da primeira abordagem para a segunda mostra-se uma opção de trabalho em progressão, pois os alunos deixam aos

poucos as atividades baseadas nas informações explícitas, habilidade mais simples, para lidar com a análise de textos que dependam da descoberta dos implícitos e da construção de uma postura crítica, atividades que demandam um desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas.

Tomando como base esse critério, a complexidade dos textos estaria, pois, condicionada a um distanciamento daquilo que é familiar ao leitor, saindo do que está na superfície textual para movimentos mais elaborados e para usos públicos da linguagem. Isso se torna possível por meio da disposição da *seleção de textos* em uma sequência gradativa. Com essa disposição dos textos e da abordagem das habilidades, o aluno poderá desenvolver as estratégias de maneira mais eficaz, evitando-se, conforme ponderam Fugêncio e Liberato (1992) traumas que costumam surgir com o fracasso de tarefas impossíveis.

Essas autoras inserem-se na corrente dos estudos cognitivos e como tal procuram dar conta do processamento do texto e das operações mentais realizadas pelo leitor. Porém, hoje devemos ir além, inserindo também no trabalho com a leitura a dimensão social do texto. Segundo Kleiman (1989, p. 10), a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Por se tratar de um ato social, muitas das elaborações feitas pelo leitor no momento do processamento do texto são condicionadas pelo seu contexto de produção. Logo, ao levar os textos para sala de aula, as atividades de leitura não podem deixar de abordar os aspectos históricos e sociais da linguagem e não devem perder de vista que os sentidos são construídos de forma situada, mediante determinada situação de comunicação.

Outro fator que deve ser considerado é a realidade social do aluno. É importante que a seleção de textos esteja conectada à realidade dos alunos e ao mesmo tempo represente uma coletânea dos gêneros representativos de nossa cultura. Em diversos momentos do ensino de língua verificou-se um hiato entre os textos que eram estudados na escola e as necessidades encontradas pelos indivíduos nos usos sociais e discursivos dos textos. Se considerarmos a questão pelo viés da leitura, o aluno deve estar em contato com textos que os preparem para as inúmeras leituras que dele serão exigidas em situações sociais.

Além da seleção dos textos que serão trabalhados em uma dada progressão em sala de aula, outro fator que pode interferir na aprendizagem são as atividades elaboradas para exploração do texto. É ressurgente, em sala de aula, o processo de leitura ser desencadeado por meio de

um questionário, o qual, na maioria das vezes, é proposto pelo autor do livro didático. Nesse contexto, acreditamos que as perguntas exercem um papel essencial no processo de interpretação de textos, na medida em que direcionam a atenção do aprendiz para certos aspectos relevantes dos textos dentre os inúmeros que lhes possam chamar a atenção. Desse modo, conclui-se que o tratamento dado ao texto pelas atividades ajudará o aluno no percurso da construção do sentido do texto. Se o ato de ler se constitui como o estabelecimento de uma sequência de hipóteses e previsões, que nada mais é do que uma série de perguntas que fazemos ao texto, a formulação explícita de questões sobre ele é uma ajuda no sentido de trilhar o caminho para se chegar a ser um leitor eficiente.

Segundo Dell'Isola (1995, p. 1) o tipo de pergunta sobre o texto pode contribuir qualitativamente na compreensão da leitura. Após pesquisa feita com dois grupos de alunos, a autora pôde perceber que o grupo que leu o texto e respondeu a perguntas apenas de localização obteve uma leitura muito mais superficial do que aqueles que leram com atividades que trabalhavam com diferentes níveis de inferência. Nesse estudo, a autora pôde perceber a influência das perguntas no desenvolvimento do entendimento do texto.

Para Dell'Isola & Mendes (1997, p. 57),

escolhido o texto, faz-se necessário elaborar questões [...]. Essas questões devem verificar não só o conhecimento explícito no texto, como também, permitir que o leitor explore o texto, demonstrando suas expectativas, confrontando suas ideias com as textuais, trocando opiniões, desenvolvendo sua argumentação.

Assim como os textos, as análises dos textos devem incluir perguntas que desenvolvam habilidades mais simples, como a de verificar o que está explícito no texto, até perguntas mais complexas, de modo a levar o aluno a construir uma capacidade de leitura cada vez maior.

Enfim, ao considerarmos a leitura como um processo de interação por meio do qual o leitor constrói o sentido, um texto seria mais complexo ao exigir do leitor habilidades que dependem menos do que está explícito no texto e mais do seu conhecimento prévio. Já no que se refere às atividades, seria considerada uma progressão na dificuldade de leitura, atividades que exigissem do leitor a construção de inferências, ou a construção de uma leitura global do texto, que dependessem da conjugação de informações presentes em diversas partes do texto, de uma gama grande de conhecimentos prévios. Em outras palavras, atividades que exigissem uma elaboração muito maior por parte do leitor aluno. Kleiman (1989) argumenta que, para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura, devem ser definidas tarefas cada vez mais complexas. Estratégia de leitura sendo entendida como as operações regulares

que o leitor faz para abordar o texto. Nessa perspectiva psicolinguística, deverão ser simuladas atividades que coloquem em jogo as estratégias que um leitor proficiente colocaria em prática, para que o aluno possa paulatinamente criar uma autonomia para o uso das mesmas.

Da necessidade de se trabalhar com o ensino de competências, surge a demanda de levar para sala de aula uma diversidade de habilidades, sendo trabalhadas em uma dada progressão de textos, de modo a criar condições para que os alunos desenvolvam as mais diferenciadas estratégias de leitura no processo de formação da competência leitora.

Mas como isso poderia ser elaborado na sala de aula? Muitos consideram que a melhor resposta para essa pergunta é a construção de um trabalho baseado em sequência de gêneros. Scheneuwly & Dolz¹⁰ (2004), dentre outros, acreditam que, ao tomar como base a noção de gêneros textuais, cria-se a possibilidade de articulação e progressão do ensino de leitura e produção de textos. Isto é, o gênero sendo tomado como eixo articulador cria a possibilidade de uma proposta de progressão que permita a compreensão do texto em seus diversos contextos de uso e em diferentes demandas de complexidade.

Tendo isso em vista, as seções que se seguem trabalham com os conceitos de texto, gênero e tipo textual e domínio discursivo. Essas noções tornam-se relevantes, pois o procedimento de disposição e focalização dos textos em uma sequência pensada de gêneros tem se mostrado como um dos caminhos possíveis para construção do trabalho de ensino de leitura.

2.2.3 Gênero textual e ensino

A formação de cidadãos que saibam atuar de maneira plena e crítica em sociedade, exige aproximar o mais possível as situações de aprendizagem das práticas sociais vivenciadas pelo indivíduo fora dos muros da escola. Para Kleiman (2006, p. 33), adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências para ação. Desse modo, ao usar o gênero em uma transposição didática, o aluno estará se preparando para agir de forma competente diante das inúmeras situações nas quais estiver inserido em sociedade. Segundo Matêncio (2006, p. 8), os gêneros do discurso representam uma via pela qual a fragmentação no ensino pode ser desfeita, pois eles possibilitam inúmeras articulações entre o estudo das dimensões linguística, textual, sócio-

¹⁰ A proposta dos autores será explicitada de forma mais detalhada adiante em 2.2.3 Gênero textual e ensino.

pragmática e cognitivo-conceitual na produção de sentido – na leitura, na escrita ou na reflexão sobre a língua e a linguagem.

Devido a esse modo de compreender o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros textuais têm ganhado grande enfoque no panorama educativo, sendo considerados o instrumento pelo qual se torna possível a abordagem das inúmeras dimensões envolvidas no processo de interação entre os indivíduos, constituindo-se, desse modo, como o eixo organizador das práticas sociais.

Nesse contexto em que se consideram a língua e o texto como práticas sociais, o papel da escola é o de tornar o aluno capaz de adquirir um grau cada vez maior de letramento. Soares (1998) defende que o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Assim sendo, o desafio da escola na ampliação do letramento de seus alunos é o de trazer para sala de aula uma proposta de abordagem dos gêneros enquanto práticas sociais de leitura e de escrita.

Com intuito de viabilizar a aprendizagem, muito do que ocorre em sociedade é espelhado, na medida do possível, no ambiente escolar. Isso ocorre com o objetivo de levar os alunos, por meio das práticas escolares de linguagem, a se apropriarem paulatinamente das práticas sociais da linguagem. Logo, os textos passam por um processo de escolarização. A transposição dos gêneros textuais para as práticas escolares tem o LDP como o grande suporte por meio do qual ela se concretiza. Desse modo, a seleção dos gêneros e as atividades de análise propostas pelos autores dos manuais passam a se configurar como o caminho de aprendizagem por meio do qual o aluno é levado a dominar as habilidades de leitura em situações concretas de interação. Mas de que maneira essa transposição pode ser feita para a sala de aula? De que maneira os gêneros podem ser trabalhados pelos LDP? Como construir um ensino baseado na articulação de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura?

Segundo as OCEM (2006, p. 36):

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

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

Para Schneuwly & Dolz (1999, p. 9), trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência, recriando situações que reproduzam as das práticas de linguagem de referência. Práticas de referência consideradas pelos autores como as que ocorrem em sociedade e que servem de referência para as adaptações que são feitas no ambiente de sala de aula.

Schneuwly & Dolz (2004) propõem que o gênero seja tomado como eixo organizador do ensino e que a progressão do trabalho ao longo das séries curriculares seja feita por meio do agrupamento dos textos por meio dos aspectos dos *domínios sociais, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes*. O quadro 2 representa a proposta de agrupamento de gêneros realizada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 51).

QUADRO 2 - AGRUPAMENTO DE GÊNEROS PROPOSTO POR SCHNEUWLY E DOLZ (2004)

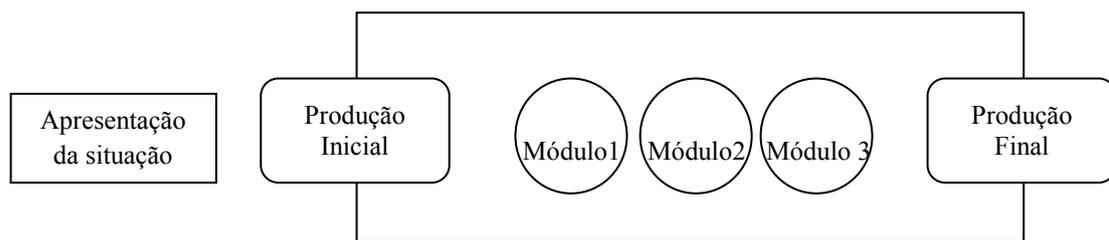
Domínios sociais de Comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Orais
<p>Cultura literária ficcional Narrar Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso / Conto de fadas / Fábula / Lenda / Narrativa de aventura / Narrativa de ficção científica / Narrativa de enigma / Narrativa mítica / Sketch ou história engraçada / Biografia romanceada / Novela fantástica / Conto / Crônica Literária / Adivinha / Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida / Relato de uma viagem / Diário íntimo / Testemunho / Anedota ou caso / Autobiografia / <i>Curriculum vitae</i> / Notícia / Reportagem / Crônica social / Crônica esportiva / Histórico / Relato histórico / Ensaio ou perfil biográfico / Biografia</p>

Domínios sociais de Comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Oraís
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião / Diálogo argumentativo / Carta de Leitor / Carta de reclamação / Carta de solicitação / Deliberação informal / Debate regrado / Assembleia / Discurso de defesa (Advocacia) / Discurso de acusação (Advocacia) / Resenha crítica / Artigos de opinião ou assinados / Editorial / Ensaio
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) / Exposição oral / Seminário / Conferência / Comunicação oral / Palestra / Entrevista de especialista / Verbete / Artigo enciclopédico / Texto explicativo / Tomada de notas / Resumo de textos expositivos e explicativos / Resenha / Relatório científico / Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições Descrever Ações Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem/ Receita / Regulamento / Regras de jogo / Instruções de uso / Comandos diversos / Textos prescritivos

O agrupamento proposto por esses autores mostra-se interessante por conseguir reunir os textos com base em três critérios que podem contribuir para construção de um ensino que considere o uso da linguagem como um processo de interação social. Tomando como base a noção de gênero, ele permite uma progressão com vistas à ampliação das capacidades linguísticas dos indivíduos. Ao organizar os textos com base nos modos de enunciação, ele permite um trabalho ao mesmo tempo com a materialidade do texto e com o uso que é feito deles em sociedade. Ao levar em consideração a capacidade dominante que é executada para um mesmo grupo de textos, essa proposta de ensino proporciona a consolidação da competência do aluno frente ao uso semelhante que é feito de textos afins, ou que possuem propósitos semelhantes em seu funcionamento social.

Essa proposta pode ser considerada um importante componente da progressão curricular por facilitar a escolha de gêneros que serão praticados em cada série do Ensino Fundamental e Médio e estando organizados em uma progressão temporal do ensino. Ele também permite a delimitação dos gêneros que vão ser trabalhados e retomados a cada ano, ampliando as capacidades de leitura e de escrita dos alunos. Por meio dele, portanto, seria feita a organização e a definição dos gêneros.

Após a definição dos gêneros a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, são elaboradas as atividades de estudo desses textos. No que se refere às atividades de análise dos gêneros, Schneuwly & Dolz (2004) postulam que as atividades devem estar organizadas em torno de *Sequências Didáticas*. A Sequência Didática é definida pelos autores como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. A estrutura de base de uma sequência didática poder ser representada pelo seguinte esquema:



(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 83)

A sequência didática proposta pelos autores envolveria, portanto, uma primeira produção de texto. Para que essa produção seja ancorada em bases sólidas, a escrita em si teria de ser precedida por uma apresentação da situação de produção, com a explicitação dos componentes do contexto de produção. Após essa primeira atividade, que serve de diagnóstico do que os alunos já dominam a respeito do gênero, são executadas tarefas de leitura e análise de textos para que o aluno possa consolidar a aprendizagem e a prática de linguagem envolvida no uso de determinado tipo de texto. Para finalizar, os aprendizes elaboram uma nova produção que finaliza o módulo e, simultaneamente, permite a avaliação do processo de ensino.

Essa é uma proposta que vem, pois, mexer com a dinâmica utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Com as novas teorias linguísticas que trouxeram para sala de aula a consciência de que o trabalho deve partir do texto para uma análise posterior, de um modo geral, primeiramente os alunos leem um texto, respondem a atividades de interpretação e análise linguística, para só ao final do capítulo ser incluída uma proposta de produção de texto, que nem sempre está atrelada ao texto estudado na atividade de leitura.

Frente a essa perspectiva de mudança, faz-se necessária uma retomada histórica do percurso feito pelos Livros Didáticos que resultou no modelo presente nas salas de aula de todo país

como suporte para o trabalho do professor. Pelo fato de esse tipo de organização ainda ser pouco conhecido e, aos poucos, estar chegando às práticas de ensino no Brasil lentamente pela via dos LDs, procuramos, traçar um panorama histórico dos LDP, de modo a tentarmos conhecer os processos pelos quais ele passou para que chegássemos aos moldes contemporâneos. Esse percurso busca ao mesmo tempo entender a construção desse lugar ocupado pelo LDP atualmente.

2.3 Livro Didático de Língua Portuguesa

Em grande parte das salas de aula de todo o Brasil, encontramos o livro didático como principal material de apoio do professor. De Norte a Sul do país, ele mostra-se presente e exerce um papel muito importante no panorama educativo nacional para grande parte das disciplinas do currículo. Apesar dessa predominância, há por outro lado aqueles que hostilizam os LDP e preferem conduzir o percurso das aulas.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, esse processo de evidência é ainda mais intenso, pois, conforme aponta Bezerra (2001), o livro didático desempenha atualmente um papel extremamente relevante no processo de ensino/aprendizagem por se tratar do mais importante, “se não *único*, material de apoio e trabalho na maioria das escolas brasileiras” (BEZERRA, 2001, p. 33, grifo nosso).

A mesma autora ainda acrescenta que essa importância é tal que em diversos momentos o interlocutor dos alunos deixa de ser o professor e passa a ser o autor das coleções de livros didáticos (*ibidem*, p. 33). Existem contextos em que aos alunos é dada apenas a seguinte ordem: “Abram o livro na página X.” e a partir daí o trabalho é conduzido apenas conforme o planejamento dos autores das coleções didáticas.

Se buscarmos informações históricas para tentarmos entender o panorama atual, perceberemos que tal presença não é recente. Pelo contrário, ela é fruto de uma tradição de valorização de seu uso, de modo que o sistema de ensino no Brasil em diversos momentos lançou mão de ações que reafirmaram a preponderância desse “valete” para implementação de propostas de atividades para a sala de aula.

Ao buscarmos o percurso histórico percorrido pelos LDs, constatamos que ao longo dos anos esse objeto foi ganhando feições diferentes, mas nunca foi abandonado pelos atores envolvidos no processo educacional.¹¹

O percurso dos LDs no Brasil teve seu início com a utilização das cartilhas, que podem ser consideradas como os primeiros livros editados com fins didáticos. Apesar de os professores em outros momentos terem se valido de outros livros para ensinar, inclusive por meio de textos sagrados, a utilização das cartilhas é considerada um marco por representarem a construção de um objeto com fim último na alfabetização e editado exclusivamente para esse fim.

O início da trajetória se dá com a vinda dos Jesuítas ao Brasil, no período da colonização. Esses missionários trouxeram consigo a missão de catequizar os índios e ensinar-lhes a Língua Portuguesa. Para cumprir essa tarefa, eles trouxeram consigo as cartilhas e os livros didáticos. A princípio, essas cartilhas (ou livros didáticos) eram feitas em Portugal. Porém, no final do século XIX, as obras passaram a ser confeccionadas no Brasil. Apesar dessa expansão, os livros nessa época ainda possuíam a finalidade de alfabetizar a população.

Já no século XX, a produção dos livros didáticos no Brasil ganhou força a partir da década de trinta, devido à crise mundial causada pela queda da bolsa de valores de Nova York e à expansão do mercado editorial no país. Esse crescimento editorial levou o governo brasileiro a criar o Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 que definiu, pela primeira vez, o livro didático como aquele que contivesse total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

No início do século XX também foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de gerenciar a distribuição dos livros nas escolas do país. Desde 1929, quando foi criado, o programa foi ampliado e aprimorado, incorporando novos públicos e componentes curriculares, além de outros materiais de apoio à prática educativa, como dicionários e livros didáticos em braile, libras e outros formatos acessíveis.¹²

Com a democratização do acesso às redes de ensino, outro marco histórico, a educação no Brasil começa a mudar, e muitos brasileiros iniciam sua vida na carreira escolar. Nesse

¹¹ Gostaríamos, por hora, de salientar que todas as informações ora contidas são baseadas em pesquisas ao site do MEC (www.mec.gov.br) e a partir das considerações de Cagliari (1999), Rangel (2001) e Bezerra (2001).

¹² Informação disponível no site www.mec.gov.br, acessado em 21/11/2011.

contexto, o livro didático foi ganhando cada vez mais espaço e assumiu um papel de grande ferramenta no processo de educação.

A partir de 1980, o Governo Federal brasileiro começou a comprar e distribuir livros didáticos gratuitamente nas escolas e, com isso, o país se tornou um dos grandes compradores de livros didáticos do mundo em um mercado editorial com a presença dos mais variados perfis de obras, que nem sempre contavam uma confecção que primasse pela qualidade e rigor científico. Após a garantia de acesso por parte do governo, faltava a tentativa de busca pela qualidade.

2.3.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Com a forte presença do livro didático enquanto material impresso preponderante na sala de aula ocasionada pela distribuição de materiais destinados para o Ensino Fundamental feita pela MEC, ficou evidente que a qualidade dos materiais adotados pelas escolas não poderia ser deixado em segundo plano, pois o processo de ensino/aprendizagem era em grande medida ditado pelos conteúdos inseridos e na metodologia adotada pelos manuais. No intuito de tentar promover uma política que levasse a uma melhoria no ensino, a política governamental passou a investir em programas que garantissem a adoção de materiais didáticos de qualidade para alunos e professores.

Como resposta a essa demanda, conforme relata Rangel (2001, p. 7), no que se refere aos materiais destinados ao Ensino Fundamental, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por meio desse programa, a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LDs inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática. Desse momento em diante, as obras que quisessem figurar no guia das obras adotáveis pelas escolas públicas do Ensino Fundamental de todo país deveriam primeiramente atender a uma série de critérios. Essa medida tinha por objetivo impedir que chegassem às mãos dos estudantes brasileiros obras que contivessem falhas conceituais, que veiculassem algum tipo de preconceito ou até mesmo possuíssem problemas metodológicos.

Conforme as palavras de Batista (2004, p. 1), o PNLD possui como objetivos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos de todas as escolas públicas de Ensino Fundamental. Com esse propósito, o PNLD implementa, desde 1995, um processo de avaliação pedagógica de obras didáticas, visando assegurar a qualidade dos livros didáticos

a serem adotados nas salas de aula em todo o Brasil. Assim, a partir da metade da década de noventa, os livros, para serem adotados pelo governo federal, teriam que passar necessariamente por uma comissão de pareceristas a serviço do MEC.

Antes de chegar às mãos dos alunos, os livros didáticos (Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia) passam por um processo de avaliação, que vai desde a qualidade física do livro até o seu conteúdo. O programa baseia-se nos princípios da livre participação das editoras privadas que se inscrevem para poder ter seus livros avaliados pelo pessoal do MEC. Os livros didáticos aprovados são, então, disponibilizados no Guia do Livro Didático para que o professor escolha aquele que se adapte melhor à sua proposta de trabalho e à realidade do aluno de sua escola.

Pelo fato de o PNLD trazer muito bem delineadas as perspectivas teóricas e metodológicas nas quais deveriam estar baseadas as coleções de livros, grande parte das áreas do conhecimento experimentaram uma significativa melhora na produção editorial. Ao elaborar seus materiais, os autores e editoras tinham muita clareza daquilo que era esperado das coleções e passaram a atender ao patamar de qualidade exigido pelo MEC por meio dos critérios elaborados por especialistas das principais universidades do Brasil.

No caso dos livros de Língua Portuguesa, de lá para cá, desde a implantação do programa, as coleções passaram a apresentar uma melhora muito significativa. A partir das avaliações do PNLD, segundo os estudiosos (cf. MARCUSCHI, 2008; SOUZA, 2005) as coleções de Língua Portuguesa passaram a apresentar um progresso que se deu de forma especial na seleção de textos feita pelos autores, que passaram a inserir em suas obras uma coletânea representativa dos textos que circulam em sociedade.

Com o passar do tempo, esse programa tem se tornado cada vez mais importante. Esse destaque tem sido alcançado essencialmente por dois motivos principais: a inegável influência exercida pela avaliação sobre os moldes adquiridos pelas obras e pelo fato de a simples adoção de um livro didático significar em alguns contextos os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino/aprendizagem a ser concretizado em sala de aula. (ROJO, 2000). Mas toda essa dinâmica foi verificada no âmbito do Ensino Fundamental.

No contexto do Ensino Médio, o processo encontra-se ainda em um estágio anterior. Pelo fato de apenas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394 de 1996 ter sido prevista a paulatina universalização do acesso ao Ensino Médio, até o

ano de 2003 não havia distribuição de livros didáticos para os alunos dessa etapa de ensino e, por consequência, as obras destinadas ao Ensino Médio nunca haviam passado por nenhuma avaliação teórico-metodológica e didática (ROJO & JURADO, 2006, p. 44).

Mas apesar dessa diferença temporal entre as políticas de uma e outra etapa, as mudanças geradas no Ensino Fundamental fizeram com o que o olhar se voltasse também para o Ensino Médio. Mais uma demanda por materiais de qualidade se delineava no horizonte e para ela foi pensada a seguinte resposta: o PNLD-EM.

Do sucesso alcançado com os livros de Ensino Fundamental, atualmente se configura o programa nos mesmos moldes voltado para os materiais destinados ao Ensino Médio. A partir de 2005 – ano que contou a princípio com a distribuição parcial de livros de Matemática e Português apenas para a 1ª série do Norte e do Nordeste –, os princípios de análise e avaliação às coleções didáticas do EM. Com a ampliação da distribuição de livros para todas as disciplinas, tem-se a previsão da primeira avaliação e distribuição integrais no ano de 2012.

Para poderem ser adotadas pelas escolas públicas do país, as coleções de Língua Portuguesa tiveram que atender aos seguintes critérios:

1. apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio;
2. traz textos de obras literárias de autores representativos da literatura de língua portuguesa e relacione a obra literária à cena histórica, cultural e política de sua produção;
3. incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
4. favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;
5. incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, sites e outros recursos da internet etc.);
6. proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);
7. oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;

8. procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;
9. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;
10. promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas (BRASIL, 2011, 90-91).

A coleção por nós tomada como *corpus* é uma coleção aprovada pelo PNLD-EM 2012 e em princípio atende aos princípios arrolados. Ao propormos uma análise da coleção, partimos da ideia de que esta já atende a critérios mínimos de qualidade. Sem repetir o que já é dito no manual, procuramos por meio de nossa pesquisa, lançar um olhar sobre as atividades voltadas para o ensino da leitura. Das seções diversas que compõem os volumes, procuramos evidenciar aquelas que podem permitir o desenvolvimento das habilidades de leitura dentro da estrutura geral da coleção.

2.3.2 A estrutura dos LDPs

Conforme já alertamos neste trabalho, a qualidade do trabalho com a leitura na Educação Básica passa em grande medida pela qualidade dos materiais que nela são inseridos. Um dos mais representativos materiais no panorama educativo atual são as coleções de livros didáticos. Nesta seção, exporemos algumas características desse objeto e explicitaremos os resultados de algumas pesquisas que buscaram verificar a abordagem dada para a leitura nos LDPs na atualidade.

Em sua maioria os livros didáticos de Língua Portuguesa possuem um feitiço muito uniforme, obedecendo a uma estrutura típica. Segundo Bezerra (2001, p. 33), o livro didático é composto por unidades, lições e módulos, em que são trabalhados um tema e o conteúdo através de textos e seguidos de atividades propostas para serem executadas por professores e alunos.

Por sua vez, essas unidades estão subdivididas por texto, vocabulário, interpretação, gramática e produção de textos, juntamente com as respectivas ilustrações. Cada unidade é composta por um texto básico que será posto em estudo e por outros complementares que servirão de base para alguns exercícios, principalmente de gramática, e outros que figuram apenas como modelo para os alunos.

Quanto à presença dos textos nos livros didáticos, ela nem sempre foi concebida da forma como se encontra atualmente. Bezerra (2001, p. 34) relata que anteriormente os livros eram

formandos apenas por textos literários que serviriam de modelo para os alunos. Com a evolução do conceito de texto, os autores desses manuais foram sendo levados a incluir um número cada vez maior de textos, fazendo com que a diversidade de gêneros paulatinamente se ampliasse. A princípio foram incorporados apenas os textos jornalísticos e as histórias em quadrinhos. Posteriormente, foram então incorporados os gêneros de outras esferas de atividade humana, de modo que se chegou à seleção atual de textos possíveis para os livros didáticos. Esse movimento tem a ver com a noção de língua que imperava nos contextos de produção das coleções.

Junto à seleção textos, são propostas diversas atividades de leitura e escrita de textos. Porém, segundo Marcuschi (2001b, p. 19), “com poucas exceções, a maioria dos LDP trabalham regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na atividade de redação)”. Portanto, apesar de já percebermos uma diversidade de gêneros, a sua abordagem ainda seria repetitiva e uniforme para qualquer tipo de texto.

No que se refere exclusivamente às atividades de leitura, Marcuschi (2001b) analisou algumas coleções de LDP das séries finais do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar o trabalho desenvolvido com a leitura. Pelos resultados encontrados, o autor pode perceber um número grande exercícios formulados nas seções de leitura dos capítulos. Porém, ao analisar a natureza das perguntas, o autor chegou a conclusões não muito animadoras.

- 1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. [...]
- 2) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto, especialmente questões formais.
- 3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado.
- 4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto. (MARCUSCHI, 2001, p. 49)

Os resultados demonstram que a compreensão é confundida com o processo de identificação de informações textuais, e a linguagem é tomada como um código. O próprio autor ressalta que desde a época em que os dados foram colhidos muito tem sido feito referente ao aumento da qualidade dos livros didáticos. Essa melhoria em muito se deve ao processo avaliativo empreendido pelo PNL D, do Ministério da Educação.

Entretanto, apesar da melhora alcançada nos últimos anos, em Souza (2005, p. 131) temos a evidência de que é preciso caminhar muito para se chegar a um panorama desejável. A autora em seu estudo mostra que o panorama do LDP apesar de estar um pouco mais promissor ainda não dá conta do desenvolvimento das inúmeras habilidades exigidas de leitores autônomos. Em pesquisa com uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, a autora constatou que, entre todas as habilidades que o livro didático busca desenvolver, a mais trabalhada foi a de localizar informações explícitas no texto, sendo que as demais habilidades foram trabalhadas, mas num percentual muito pequeno. A pesquisadora ressalta ainda que apesar de a coleção de livros apresentar um projeto editorial com qualidade gráfica, no que se refere ao trabalho com as atividades de leitura, a abordagem de operações cognitivas elaboradas, como a produção de inferência, ainda é tímida e pouco enfatizada.

Os livros didáticos destinados ao Ensino Médio geralmente são divididos em três grandes blocos: o primeiro, relativo ao estudo da leitura e da produção de texto; o segundo, com ênfase na análise linguística, trabalhando os conteúdos gramaticais; e o terceiro com foco no estudo de texto literários, espaço dedicado à análise das obras sob a ótica da historiografia literária. Apesar de os conteúdos se encontrarem em uma mesma obra – algumas coleções são até em volume único – o que se verifica, naqueles que examinamos, é uma tendência à segmentação, não havendo, muitas vezes, uma preocupação em articular os conteúdos das três seções de cada volume e das atividades das três séries do Ensino Médio.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio em alguns aspectos se assemelham aos produzidos para o Ensino Fundamental, mas em certos pontos possuem suas especificidades. Bem como os do Fundamental, eles também são organizados em unidades que se subdividem em capítulos. Estes por sua vez mesclam textos e atividades de análise, algumas com foco conceitual outras com foco na interpretação dos textos.

Apesar dessas semelhanças, existem também diferenças muito bem delimitadas no feitiço dos manuais do EM. A primeira delas diz respeito à divisão dos volumes da coleção em três partes: uma dedicada ao estudo da Literatura, uma dedicada ao estudo dos tópicos da Gramática Tradicional e a terceira com a função de concretizar propostas de Produção de Texto.

Essa tripartição relembra, de certa forma, a época em que os alunos estudavam a Língua Portuguesa por meio de um volume de Gramática Tradicional e antologias poéticas que

configuravam o modelo textual a ser alcançado pelos aprendizes presentes nas salas de aula do país.

Outro aspecto diferenciado do LDP do EM é a eleição do eixo organizador de cada uma das partes dos volumes. A parte de Literatura e Reflexão Linguística obedece a uma organização temática, porém esta se difere do que é feito nas coleções de Ensino Fundamental. Nas coleções destinadas a turmas do 6º ao 9º ano, o autor elege certo tema transversal, como, por exemplo, “namoro” e por meio dele estrutura a sequência de atividades do capítulo. No EM o tema organizador do trabalho não se trata de um tema transversal, mas dos inúmeros conceitos a serem trabalhados em uma cada das áreas. No caso da literatura, os temas são as escolas literárias, que são contextualizadas, analisadas por meio de textos e atividades dos capítulos, que vão se configurando no volume por meio da ordem cronológica em que ocorreram. Já na parte de Análise Linguística, na maioria das vezes, o tema dos capítulos se faz de tópicos da gramática tradicional a serem estudados na ordem em que os conteúdos aparecem na GT. Já a parte de produção de texto, tem passado por uma mudança nos últimos anos. Já existem coleções que adotam como eixo organizador o gênero, mas ainda há as que se organizam pelas velhas classificações descrição, narração e dissertação.

Esses são os moldes atuais dos LDPs de Ensino Médio sobre os quais lançaremos um olhar investigativo no que se refere a algumas habilidades de leitura. Tendo como base os conceitos acima expostos, buscaremos analisar as obras didáticas no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais no ensino de leitura, procurando contribuir para uma maior compreensão sobre o papel dos livros didáticos no estudo dos gêneros textuais em sala de aula, avaliando a progressão e a articulação das atividades de leitura que eles propõem.

3 METODOLOGIA

Este estudo analisa uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao trabalho proposto para o ensino das habilidades de leitura, verificando até que ponto as propostas de análise dos textos indicados para os três anos do Ensino Médio foram elaboradas por meio de uma articulação e progressão das capacidades de leitura.

Neste capítulo, apresentamos o *corpus*, as etapas e procedimentos de análise utilizados, de modo que possamos elucidar as escolhas que foram sendo feitas ao longo do percurso de pesquisa.

3.1 O *Corpus*

O *corpus* da pesquisa é constituído por três volumes de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM) na edição do ano de 2012. A coleção chama-se *Ser Protagonista: Português – Volumes 1, 2 e 3*, Ricardo Gonçalves Barreto - Editora SM. Essa coleção foi escolhida por ser nova, atual e incorporar no Manual do Professor referências da linguística textual das quais compartilhamos.

3.1.1 Descrição da coleção

A coleção de livros didáticos *Ser protagonista* é composta por três volumes, sendo cada um deles direcionado para uma das três séries do Ensino Médio. Esses volumes apresentam uma divisão interna em três partes bem demarcadas: a primeira parte destinada ao estudo da Literatura; a segunda dedicada à reflexão linguística, intitulada Linguagem; e a terceira destinada à prática de Produção de texto. As três partes são subdivididas em unidades, e estas, por sua vez, em capítulos.

A parte dedicada à *Literatura* é estruturada em torno do eixo organizador temático. Tendo como referência principal os estudos da historiografia literária, os conteúdos são organizados nas unidades em ordem cronológica, sendo dedicada uma unidade para cada estética literária. As unidades são compostas por um capítulo que contextualiza histórica e culturalmente determinado movimento literário e por outros capítulos dedicados ao estudo da produção literária dos principais autores de Língua Portuguesa pertencentes à escola em foco. Já no interior dos capítulos são alternados textos e trechos de obras literárias com textos

metalinguísticos que apresentam aspectos conceituais da literatura. Estes são inseridos nos LDP com o intuito de subsidiar o estudo daquelas por meio das atividades de análise dos textos.

Também na primeira parte, os capítulos apresentam as seções *Sua leitura, Uma leitura e Ler a estética*, nas quais os textos são analisados em abordagens variadas. Dentro de cada escola literária, além dos textos que são analisados nessas seções, são inseridos também textos para exemplificar determinado conceito. Acompanhando-os o boxe *Margem do texto*, que propõe uma ampliação do estudo dos textos com o objetivo de ilustrar as teorias apresentadas. *O que você pensa disso* é o espaço no qual o aluno tem a oportunidade para se posicionar frente ao que foi estudado.

Na parte final das unidades de estudo literário, aparecem as seções *Ferramentas de leitura e Entre Textos*. Na primeira, a leitura do texto literário é trabalhada por meio de conceitos de crítica e de outras áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia e Psicanálise. A segunda indica relações intertextuais entre os textos da estética focalizada e textos de outros contextos históricos, propondo diálogos possíveis entre eles.

A parte de *Linguagem*, ou reflexão linguística, tem como finalidade apresentar temas e conceitos relacionados à estrutura linguística dos textos. Nela são mesclados conceitos baseados nas diretrizes da gramática tradicional com alguns conceitos desenvolvidos pelos estudos da linguística textual. Bem como na parte de Literatura, nessa porção do livro aparecem textos metalinguísticos intercalados com diversos gêneros de textos a serem lidos e analisados por meio de atividades.

Nos capítulos da *Linguagem*, a seção *Prática de Linguagem* apresenta as atividades de análise dos textos de diversos gêneros com vistas a consolidar os conceitos estudados. O boxe *Usina Literária* propõe a aplicação dos conceitos linguísticos na análise de textos literários. Já a seção *Língua Viva* procura abordar o uso da linguagem por meio da análise de um texto. Na seção *Em dia com a escrita* são trabalhados temas diversos relacionados à escrita, indo desde aspectos ortográficos até prescrições relativas à norma culta.

Os capítulos dessa parte são encerrados pelas seções *Articulando*, que debate questões atuais e relevantes relacionadas ao estudo da linguagem, e *A língua tem dessas coisas*, que destaca curiosidades e aspectos inusitados da língua.

Nas unidades que compõem a parte de *Produção de texto*, os gêneros são estudados com base no agrupamento proposto por Scheneuwly & Dolz (2004). Nos três volumes cada capítulo propõe a produção de um gênero textual em uma sequência fixa: narrar, relatar, expor e argumentar. Nas unidades são analisados por meio de atividades um ou dois gêneros de determinado grupo e, em seguida, é feita a proposta de produção de texto nos mesmos moldes do gênero estudado.

Além das seções de análise de textos, que são diferenciadas para cada uma das partes, há também os boxes de ampliação e sistematização dos conteúdos apresentados ao longo da coleção que são comuns às três. Os boxes *Vale Saber* e *Lembre-se* retomam brevemente alguns conceitos relacionados ao que está sendo estudado. O *Repertório* traz informações complementares para o estudo dos textos. *Anote* resume os conceitos da parte de Linguagem e Produção de Texto. O *Hipertexto* aparece com o propósito de construir uma articulação entre as três partes dos volumes, fazendo uma remissão aos conceitos que se inter-relacionam abordados em partes diferentes do livro. *Fone de ouvido*, *Passaporte digital*, *Livro aberto* e *Sétima arte* apresentam dicas de música, sites, livros e filmes, para a ampliação do que foi abordado em cada um dos capítulos. O boxe *Diversidade* procura focalizar alguns aspectos relacionados à variação linguística.

Ao final das unidades das três partes, aparece a seção *Vestibular e Enem* com questões de várias edições dos concursos relacionadas ao conteúdo do capítulo.

Na parte final de cada volume, encerrando o trabalho proposto para cada série do Ensino Médio, são apresentados dois projetos com o objetivo de propor atividades que envolvam a comunidade escolar e expanda as práticas de texto para o contexto social no qual os alunos estão inseridos. Para isso, o capítulo *Projeto*, traz uma descrição detalhada das orientações para a execução dos projetos.

3.1.2 O manual do professor

O manual do professor (MP) é colocado ao final de cada volume da coleção, sendo estruturado de forma muito semelhante nos três volumes. Nas orientações ao professor, nota-se a preocupação da coleção em estabelecer um tom de diálogo, de aproximação com interlocutor e, ao mesmo tempo, a tentativa de mostrar-se atualizada com as políticas e teorias mais recentes no panorama educativo nacional.

Na primeira parte do manual, são apresentados os aspectos gerais da coleção. Nela, abordam-se os desafios de se elaborar uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio que atenda às demandas atuais dessa etapa de ensino, configuradas a partir da reformulação de suas finalidades e da instituição do Enem. Há referência à dificuldade da tarefa de se construir um material didático ao mesmo tempo adequado à formação esperada de um jovem egresso da Educação Básica e coerente com a linguagem desse público-alvo.

A centralidade do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa dentro do currículo escolar é evidenciada por meio de citação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear o trabalho executado nas escolas de Norte a Sul do país. Nesse sentido, o MP afirma que a coleção foi concebida para auxiliar o professor na inserção dos alunos nos *múltiplos letramentos* requeridos para uma atuação cidadã, ética, atuante e engajada. É possível notar, então, uma preocupação da coleção em atender ao que sugerem as diretrizes traçadas para o Ensino Médio e também em atender ao que é defendido pelos PCN+ (2001, p. 52), segundo os quais o ensino de Língua Portuguesa deve buscar o desenvolvimento do potencial crítico do aluno e sua percepção das *múltiplas possibilidades de expressão linguística*, em outras palavras, os multiletramentos.

O MP apresenta uma contextualização do Ensino Médio por meio de um panorama das políticas governamentais que levaram à sua configuração atual. Nessas políticas são elencados os documentos curriculares formulados pelo MEC, tais como PCNEM, PCN+ e OCEM, considerados como referências para a elaboração da coleção. A partir desses documentos são selecionados os conceitos que estruturam a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os objetivos específicos da Língua Portuguesa e os eixos organizadores das atividades. Afirma-se ser essencial o estabelecimento de um diálogo com as teorias das Linguística e Linguística Textual. Com isso, o que se pode observar é que a coleção faz a promessa de um trabalho pautado em concepções recentes de um campo do conhecimento que muitas vezes fica restrito ao ambiente acadêmico. São apresentadas ainda as bases didáticas e pedagógicas nas quais está assentado o trabalho elaborado na coleção.

Ao abordar os desafios enfrentados pelos que se propõem a editar manuais voltados para o Ensino Médio, a coleção, em seu MP, tece algumas considerações nas quais defende a elaboração de uma proposta de ensino que tenha como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades, afirmando tomar como base as Matrizes do Enem e Saeb para

elaboração das atividades de leitura. Assume, dessa forma, um posicionamento muito próximo do que hoje pode ser considerado como uma proposta de ensino ideal.

Dessas considerações, é importante destacar um pequeno trecho no qual o manual aborda os itens considerados como componentes do desafio de se elaborar um material de qualidade, que seja elaborado mediante uma progressão de habilidades e competências.

Escolher o que deve constar desse livro, pensar em como esse “o que” deve ser abordado, estabelecer a melhor ordem de apresentação, planejar a *progressão no desenvolvimento de habilidades e competências*, cuidar para que os objetivos propostos sejam adequadamente cumpridos, equilibrar os tipos de atividade, selecionar bons textos (MP, p. 4)

Verifica-se, portanto, que, no planejamento da proposta, a coleção concebe que haja uma progressão no trabalho com as habilidades ao longo das atividades dos manuais, de modo que ela foi considerada no momento da composição dos volumes da coleção.

O manual do professor também apresenta as concepções de língua e linguagem assumidas como pontos de partida para a constituição de todo o trabalho da coleção. Mais uma vez são citadas as concepções de língua e linguagem das OCEM (2006) que tomam como base o pensamento interacionista e afirma que essa perspectiva teórica romperia com as noções de linguagem como representação do pensamento, sistema de códigos e instrumento de comunicação. Para explicitar os aspectos envolvidos nessa noção de língua, o MP traz uma citação de Marcuschi (2002) por meio da qual é apresentada uma síntese com as características da língua enquanto atividade interativa de natureza sócio-cognitiva e histórica. (MP, p. 9).

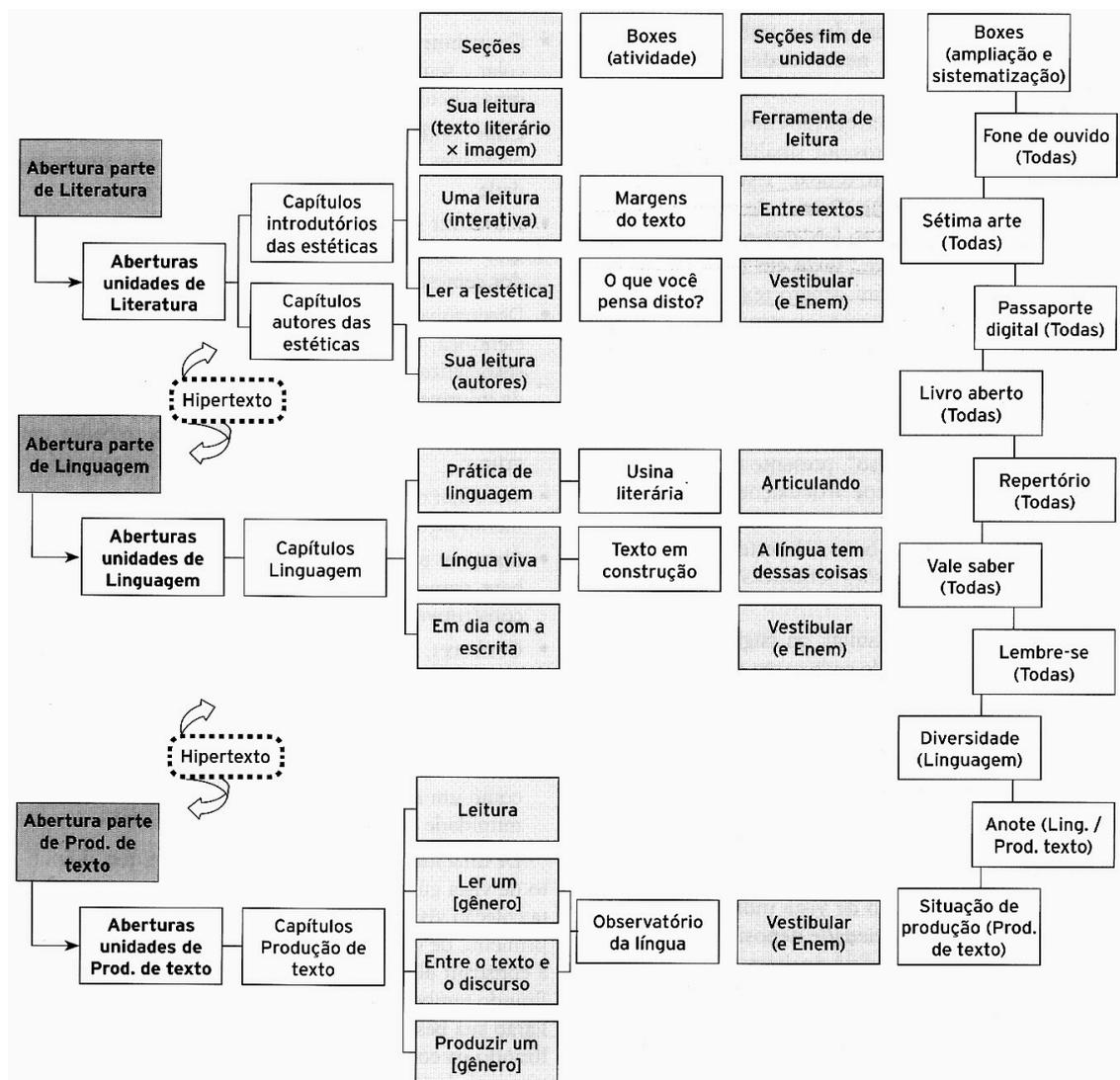
Na seção 4, é apresentada a estrutura da coleção, na qual cada volume é dividido em três partes: Literatura, Linguagem e Produção de Texto. Segundo o manual, essa divisão teria cunho estritamente didático e demarcaria não uma separação completa de conteúdo, mas uma maior ênfase dada a determinado objeto de ensino. Há em princípio, portanto, uma promessa de diálogo entre as unidades de estudo da Literatura, Linguagem e Produção de Texto, numa tentativa de articulação entre elas.

Para que a progressão planejada para os conteúdos seja possível, são dadas instruções de como os LDP devem ser utilizados: em uma sequência linear, capítulo por capítulo, unidade por unidade. No que se refere à articulação entre os conteúdos trabalhados nos capítulos das três partes de cada volume e suas retomadas nos outros anos, esclarece-se que os assuntos por

vezes são abordados de forma superficial em um e aprofundado em outros de modo a propiciar as retomadas e progressões devidas. Essa postura mostra-se interessante por demonstrar uma preocupação em considerar a noção de unidade da etapa conhecida como Ensino Médio.

Com o objetivo de tornar mais clara a organização da coleção, o MP apresenta o diagrama apresentado na Figura 1, no qual é esboçada a estrutura das unidades e a ordem das seções constituintes de cada uma das partes da obra.

FIGURA 1



Fonte: Manual do professor, p. 10.

Após a apresentação da estrutura da coleção, na seção 5, é feita uma exposição das escolhas feitas durante a elaboração da coleção frente aos eixos norteadores: Literatura, Reflexão

Linguística, Produção de Texto, Leitura e Compreensão de Textos, Variação Linguística, Oralidade, Projetos e Interdisciplinaridade. Nessa seção, são colocados os propósitos e as justificativas para as decisões tomadas ao longo do processo.

No que se refere especificamente à parte de *Produção de texto*, a coleção assume abertamente pautar seu trabalho na proposta de ensino de Scheneuwly & Dolz (2004), que propõem a elaboração de sequências didáticas que abordem os gêneros dentro de um agrupamento. Ainda é colocado o conceito de gênero de Bakhtin (2003), chamando a atenção para o fato dos gêneros serem relativamente estáveis.

Já no que tange ao ensino e prática de leitura, a coleção defende ter a leitura como foco nas três partes de cada volume da coleção, na medida em que em cada uma delas foram elaboradas atividades de interpretação de texto, tanto com foco no texto literário, quanto na análise linguística e na preparação para a produção de textos.

Ao tratar do embasamento das atividades de leitura, o MP cita a pesquisa de Marcuschi (2001), na qual se chega à conclusão de que a maior parte das atividades de leitura das coleções analisadas pelo linguista tinha como foco a localização e a reprodução de informações explícitas no texto. Opondo-se aos trabalhos que foram elaborados nesses moldes, a coleção assume um posicionamento de estar na contramão do que Marcuschi pôde observar no trabalho com compreensão de textos dos livros didáticos existentes e esclarece que procurou privilegiar atividades que exigissem a construção de inferências e a elaboração de raciocínio crítico.

Tendo em vista a ideia de que a escola deve preparar e munir os alunos de saberes que os capacitem para se tornarem cidadãos atuantes, foram elaborados ao longo dos três volumes, seis projetos que visam à construção de uma ponte entre os itens estudados nos capítulos e a realidade na qual o estudante se encontra inserido. As atividades desenvolvidas pelos alunos nos projetos foram também elaboradas com o objetivo de tornar possível um trabalho interdisciplinar, tomando o objeto conforme sua efetivação em sociedade: sem divisões disciplinares.

Como fechamento da parte 1 do MP – *Aspectos gerais da coleção* – é inserida uma tabela com a descrição e os objetivos presumidos para cada uma das seções dos capítulos da coleção, e outra, em forma de anexo, com as Matrizes das habilidades e competências avaliadas pelo Enem e Saeb (MP, p. 38-47). É também elaborada uma bibliografia com a recomendação de algumas obras cujas leituras possibilitam, segundo a coleção, a formação continuada do professor.

Na parte denominada *Referências teóricas e sugestões didáticas deste volume*, os objetivos de cada unidade do volume são apresentados e são dadas sugestões de leitura e atividades complementares com abordagens possíveis para uma complementação do que foi proposto pelo MP, tendo em vista as particularidades dos contextos diferentes em que essa mesma obra estará sendo utilizada.

Para finalizar o MP, na parte 3, são apresentados os modelos de resposta das atividades desenvolvidas em cada um dos capítulos do volume para uma possível consulta por parte do professor.

3.2 Etapas e procedimentos de análise

O presente estudo buscou, em um primeiro momento, analisar os textos dos três volumes da coleção quanto à diversidade de gêneros textuais. Um dos objetivos foi o de verificar se há a predominância de um gênero ou de um domínio discursivo. Também se buscou verificar se os textos selecionados são representativos do que a cultura letrada disponibiliza atualmente para os adolescentes e jovens.

Em um segundo momento, passamos à análise das atividades de leitura propostas na parte de *Produção de texto* a fim de verificar que habilidades de leitura são trabalhadas por meio delas. Nessa etapa do estudo, primeiramente foi realizado um levantamento das habilidades de leitura presentes em cada um dos volumes da coleção, unidade por unidade em separado.

Já em um terceiro momento, realizamos uma comparação dos três volumes de modo a verificar a possível existência de uma articulação e uma progressão das habilidades dentro de cada volume e na coleção como um todo, de modo a tentarmos compreender se essa coleção oferece subsídios para que o aluno desenvolva a competência leitora e se torne um leitor proficiente.

Portanto, a análise foi dividida em três momentos:

a) Levantamento quantitativo dos gêneros

Primeiramente, foi realizado um levantamento dos gêneros propostos pela coleção, de modo a verificar se há uma diversidade de gêneros e ainda se existe a predominância de um gênero ou de um domínio discursivo. Quanto à diversidade de gêneros, analisamos o material textual

apresentado nos três volumes da coleção com o intuito de verificar qual a bagagem de leitura está sendo ofertada aos alunos.

b) Levantamento e análise das habilidades de leitura

Em seguida, buscamos uma abordagem mais verticalizada, por meio do levantamento e análise das habilidades de leitura trabalhadas nas atividades de compreensão de textos dos capítulos da parte *Produção de texto*. Essa seção foi escolhida como foco de análise pelo fato de os capítulos serem estruturados em *Sequências Didáticas* e também por ela ter como eixo organizador a perspectiva dos gêneros. Em cada capítulo dessa parte, o gênero colocado em foco é analisado por meio de um módulo de leitura e uma proposta de produção de texto. Essa seção foi escolhida como *corpus* de análise também por mais dois motivos: primeiro, além de considerar os gêneros para a elaboração da organização dos capítulos, esses foram ordenados tendo em vista a proposta de agrupamento feita por Schneuwly e Dolz (2004); segundo, o MP assume de forma explícita o compromisso de elaborar as questões de estudos de texto tendo como base a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades.

Os dados encontrados nos três volumes foram sintetizados e apresentados em forma de tabelas que seguiram o seguinte modelo da TABELA 1.

TABELA 1 – Modelo de tabela utilizado nas análises

Volume		NARRAR						
Capítulo		Gênero						
Título								
Autor								
Páginas		Habilidades			Gênero			
Questões		Explicitar habilidade	Verbos de ação	Resumir habilidade	Conteúdo temático	Forma	Estilo	Função
1								

Esse modelo foi elaborado e pode ser entendido conforme a seguinte descrição. O cabeçalho da tabela apresenta as informações básicas dos textos. Na primeira linha são registrados o número do volume e o grupo ao qual pertence o gênero focalizado no capítulo, tendo como base o agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 51). Na segunda linha, são

fornecidos o número do capítulo e o gênero textual nele estudado. Nas terceira e quarta linhas são inseridos o título e o autor do texto analisado.

No corpo da tabela, na primeira coluna é informado o número das páginas nas quais aparecem o texto e as atividades de leitura. Na sequência são transcritas todas as questões de análise dos textos. Já na segunda coluna, são identificadas as habilidades desenvolvidas em cada uma das questões. Essa coluna foi subdividida em três colunas internas: *Explicitar habilidade*, *Verbos de ação* e *Resumir habilidade*. Por meio dessa subdivisão, da esquerda para direita, em ordem ascendente, cada questão foi analisada e classificada dentro de três categorias, da habilidade mais específica à mais abrangente, também considerada como a competência na qual as habilidades se enquadram. Esse movimento foi efetuado com intuito de demonstrar que cada competência é composta por uma série de habilidades, bem como postula Perrenoud (2002).

Na primeira coluna interna, há uma explicitação da habilidade desenvolvida por meio do verbo de comando da questão. Já na segunda, esses verbos de comando tornam-se mais genéricos e enquadram as ações requeridas dos alunos em categorias mais abrangentes. Na terceira, as habilidades explicitadas nas colunas anteriores são categorizadas dentro de uma competência de leitura com a qual a questão colaborou para o desenvolvimento. Com intuito de ilustrar o uso que foi feito dessas categorias, foi inserido o EXEMPLO 4, no qual aparece analisada uma das questões propostas no volume 2 para a interpretação do texto “A última crônica”, de Fernando Sabino.

EXEMPLO 4

Questões	Explicitar habilidade	Verbos de ação	Resumir habilidade
Considera a situação narrada em “A última crônica”. a) Qual é o cenário onde se passa a crônica. b) Qual é o período de tempo em que se passa a ação? c) Qual é a situação que dá origem à crônica?	Reconhecer o espaço em que ocorre a narrativa Reconhecer a duração da narrativa Identificar a cena da família que gerou o enredo da narrativa	Reconhecer elementos estruturais da narrativa Identificar fato gerador de enredo	Compreender

(p. 316)

Para a construção das habilidades presentes na coluna *Verbos de ação*, foram tomadas como base as *Matrizes de Referência para os Descritores de Língua Portuguesa do Saeb e do Enem*, juntamente com os eixos temáticos do *Conteúdo Básico Comum (CBC)* de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Esses documentos, diante de um olhar crítico, constituíram os

estímulos básicos a partir dos quais construímos os parâmetros de análise de nosso estudo. Sabemos que as duas primeiras dizem respeito à avaliação das habilidades de leitura dos alunos, mas como tal essas acabam por influenciar a formulação dos currículos e dos programas de ensino na medida em que traçam um perfil de aprendizagem desejável. A partir dessa base, formulou-se a grade de habilidades deste estudo por meio da elaboração de habilidades que cotejassem as ocorrências que escapavam ao elenco proposto pelo MEC.

A definição das competências utilizadas na coluna *Resumir habilidade*, a categoria mais abrangente, enquadrou-se em uma perspectiva ao mesmo tempo cognitiva e discursiva, na medida em que, para sua delimitação, foram consideradas as operações executadas pelos leitores nos dois âmbitos. A classificação das competências tomou como base as categorias de análise desenvolvidas pelo PISA (2010), sendo elas as de *Localizar*, *Compreender* e *Criticar*. Às três categorias do sistema de avaliação foram acrescentadas ainda mais duas: *Comparar* e *Relacionar*. Introduzimos as duas últimas para que as categorias pudessem atender ao que foi encontrado no *corpus*.

Na categoria *Localizar* foram consideradas as questões nas quais os alunos tivessem que voltar ao texto e localizar informações objetivas colocadas de forma explícita.

Dentro de *Compreender* foram incluídas as atividades que desenvolvessem habilidades ligadas à temática do texto, tais como inferir informação textual, perceber efeito de sentido, comparar e relacionar partes de um texto, estabelecer relações de causa e consequência, identificar tema de um texto, identificar tese e argumentos que sustentam a tese, bem como aquelas ligadas às estratégias próprias da elaboração e estruturação de cada tipo de texto, sendo eles da ordem do narrar, do relatar, do expor e do argumentar. Nessa categoria também foram consideradas enquanto *Compreender* as questões que desenvolvem habilidades voltadas para compreensão e estruturação do gênero textual.

Na categoria *Criticar* entraram as questões que exigissem algum tipo de posicionamento crítico do leitor, englobando tarefas tais como avaliar as informações e estratégias textuais, opinar e posicionar-se frente aos textos.

Como *Comparar* são classificadas as questões que propõem a análise comparativa de dois ou mais textos.

Já em *Relacionar*, foram colocadas as questões que abordam a construção de algum tipo de relação que apontasse para fora do texto. Nelas foram incluídas atividades que exigissem desde o estabelecimento de uma relação entre o texto e um contexto histórico diferente do original e análise do contexto de circulação e recepção dos textos, até construção de intertextualidade e estabelecimento de diálogo entre textos de mesma temática ou que circulam no mesmo suporte.

Na última parte da tabela, as questões foram avaliadas e marcadas segundo os aspectos relacionados aos gêneros abordados por elas. Na coluna *Conteúdo Temático*, receberam X as atividades que contribuíssem para que o aluno compreendesse o tema retratado no texto. Na coluna *Forma*, foram assinaladas as que levassem os alunos a compreender as características do gênero e os aspectos formais a elas relacionadas. Na coluna *Estilo*, foram consideradas as atividades que analisassem as estruturas linguísticas que contribuíram para construção de determinado texto. No que se refere à *Função*, nessa coluna foram marcadas as atividades que de alguma forma levassem o aluno a considerar o gênero frente à sua funcionalidade social, ou seja, que fizesse com que o aluno trabalhasse com a finalidade e o uso que é feito dele nas diversas situações de comunicação.

c) Análise da articulação e progressão

Nesse terceiro momento, passamos a analisar a construção de uma possível articulação e progressão no trabalho com as habilidades de leitura elaboradas nas unidades dos três volumes da coleção, tendo em vista a recursividade e a progressão das habilidades de leitura elencadas nas tabelas de análise.

No que se refere ao estudo da progressão relacionada à seleção dos gêneros, tomamos como base o agrupamento de gêneros proposto por Scheneuwly e Dolz (2004) e procuramos verificar em que medida o trabalho elaborado com base nesses grupos proporcionou a construção de uma progressão para o trabalho com a leitura no Ensino Médio.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Considerando-se que este estudo analisou uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao trabalho proposto para o ensino das habilidades de leitura, verificando até que ponto as atividades de análise dos textos foram elaboradas com base em uma articulação e progressão das capacidades de leitura, este capítulo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, são tecidas algumas considerações gerais a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos e efetivamente realizados na composição da coleção. Foram compostas também algumas observações referentes às escolhas feitas no processo de organização dos volumes; em seguida, são apresentados os resultados do levantamento dos gêneros inseridos nas unidades, de modo a se evidenciar a diversidade e/ou predominância de alguns textos; na seção seguinte, expomos um quadro quantitativo das habilidades de leitura trabalhadas nas atividades de interpretação da parte de Produção de Texto, acompanhado da análise de alguns exemplos que ilustram os percursos de leitura propostos. Por fim, são elaboradas considerações a respeito da existência da articulação e progressão do trabalho de leitura.

4.1 Pressupostos que a coleção *Ser protagonista* assume e realiza

Este estudo tem como *corpus* de análise o trabalho desenvolvido pela coleção *Ser protagonista*, organizada por Ricardo Gonçalves Barreto e publicada pela editora S. M. Composta por três volumes, a coleção foi elaborada com o intuito de constituir um material didático destinado ao ensino de Língua Portuguesa nas três séries do Ensino Médio. Por a coleção se propor a dar suporte ao professor que lida com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos indivíduos (cf. MP, p. 8), primeiramente foi realizada uma análise do trabalho proposto a fim de verificar qual a concepção de língua subjacente às atividades encontradas nos volumes, já que no MP, é assumido o compromisso de se trabalhar em uma perspectiva interacionista. Qual seria a concepção de leitura presente no livro didático e que pode ser percebida pelos exercícios e pela abordagem dada ao texto ao longo das unidades de cada volume que compõe a coleção?

Feita uma observação pormenorizada dos capítulos que compõem os três volumes, é possível concluir que, pelo fato de a coleção optar por dividir os volumes em três partes, em cada uma delas tem-se um enfoque diferente para o trabalho com a língua/linguagem de modo que não

se pode estabelecer uma noção única de língua, tendo que ser identificada aquela que é predominante em cada uma das partes tomadas como referente¹³.

Na primeira parte, dedicada ao estudo da *Literatura*, nas atividades observadas, verifica-se que em muitas delas a noção de linguagem/língua é a interativa, mas essas convivem com outras que demonstram traços da concepção de linguagem/língua enquanto expressão do pensamento. Isso porque é dada forte ênfase ao estudo dos textos como meros representantes de determinadas escolas literárias. Os gêneros focalizados passam a ser vistos como a concretização de um projeto estilístico do autor frente a um modo de representar por meio da linguagem considerado padrão em certa época da história da literatura. Desse modo, o texto e o uso da linguagem estariam condicionados a uma modelagem pronta na cabeça dos escritores representativos das escolas e posta em movimento pela produção de determinado gênero literário. Ao serem inseridos textos nos LDP para uma abordagem por meio de atividades de análise, o que importa, pois, é levar o aluno a ter acesso a um determinado projeto de texto concebido pelo autor. Segundo Rojo & Jurado (2006, p. 43), o texto – literário ou não – é concebido, assim, enquanto um modelo de estilo analisado como um produto autônomo de uma língua e não como um produto resultante de uma sócio-história que supõe sujeitos em interação. O texto é explicado e não compreendido.

Na parte de *Linguagem*, segunda do volume, tem-se como foco primordial o enfoque estrutural da linguagem. Por se tratar de uma seção dedicada a um estudo mais intenso dos mecanismos linguísticos que compõem os textos, nela dividem espaço as noções interativas e estruturalistas. Nesse contexto, as atividades elaboradas com base na noção interativa são mescladas com atividades voltadas para a investigação da estrutura linguística das frases que compõem os textos, aproximando-se de uma visão mais tradicional, baseada nos moldes de classificação da Gramática Normativa nos quais fica evidente uma visão de língua estruturalista¹⁴.

Na terceira e última parte, com ênfase na *Produção de texto*, entram em cena atividades que têm seu embasamento na concepção de língua como interação. Em atividades que abordam desde os elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados por determinadas expressões, a interpretação de texto passa a considerar os sentidos como

¹³ Essas considerações serão vistas com mais clareza no momento em que passarmos ao estudo das atividades de leitura da parte de Linguagem na seção 4.3 - *Levantamento das habilidades de leitura*.

¹⁴ Essas considerações serão vistas com mais clareza no momento em que passarmos ao estudo das atividades de leitura da parte de Linguagem na seção 4.3 - *Levantamento das habilidades de leitura*.

construídos pelo processo de interação. Nos capítulos, para possibilitar a troca e dar suporte ao aluno na construção de um diálogo com os elementos textuais, as atividades de leitura tentam criar um contexto que favoreça as trocas pelos movimentos *bottom-up* (ou ascendente, de baixo para cima) em que é dada maior importância às pistas textuais, e *top-down* (ou descendente, de cima para baixo) que culminam na construção do sentido do texto (cf. SOLÉ, 1998; DELL'ISOLA, 2005).

A divisão dos volumes em três partes traz evidências que chamam a atenção: não há uma parte do livro dedicada especificamente ao ensino de leitura. Tal postura pode ser considerada tanto por um lado positivo quanto por um lado negativo. O lado positivo nasce de uma pressuposição de que a leitura está presente e permeia todo o material pela inserção de inúmeras atividades de leitura de textos, configurando-se como que um eixo transversal ao longo dos capítulos de *Literatura, Linguagem e Produção de Texto*. Porém, o desenvolvimento de habilidades de leitura não é o foco principal, pois atividades com esse fim dividem espaço com atividades que têm como finalidade última outro aspecto que não é a compreensão dos textos em todas as suas possibilidades. Muitas vezes, o espaço para a elaboração da construção do sentido de determinado gênero é diminuído em prol de outro elemento do ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, na parte de reflexão linguística, as atividades de leitura em certos momentos funcionam apenas como um preparatório para que o aluno passe às atividades que realmente interessam: as de reflexão linguística.

Geraldi (1984, p. 77) defende que o ensino de Língua Portuguesa deveria centrar-se em três práticas: prática de leitura de textos, de produção de texto e análise linguística. No caso dessa coleção, as práticas de leitura podem muitas vezes ficar pulverizadas nas atividades que visam um enfoque específico. As seções dedicadas à interpretação evidenciam uma preocupação em proporcionar momentos em que os alunos leiam e respondam a questões relacionadas aos aspectos dos textos, haja vista o volume grande de exercícios que o livro traz. Entretanto, a compreensão, a construção do sentido, muitas vezes pode ficar em segundo plano frente ao eixo focalizado em cada parte.

A proporção de espaço concedido a cada uma das três partes dos volumes da coleção denota o peso que é dado a cada um dos eixos de ensino. Ao observarmos o número de páginas reservadas a cada uma das partes, fica evidente o pressuposto de que deve ser dada grande ênfase ao conteúdo literário no Ensino Médio, pois essa é a seção que se materializa em um

maior número de páginas. Tal fato foi mencionado inclusive na resenha presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, da qual destacamos a seguinte passagem:

A coleção tem como princípio organizador os conteúdos trabalhados em três partes distintas: “Literatura”, “Linguagem” e “Produção de Texto”, cada uma delas configurando-se como um manual relativamente autônomo. Há um predomínio expressivo de “Literatura”, que ocupa cerca da metade de cada volume (BRASIL, 2011, p. 62).

Essa divisão tríplex é fruto de uma tradição que considera o ensino da Língua Portuguesa frente a uma separação entre a Língua e Literatura. Com essa separação, o currículo passou a ser concebido em uma divisão na qual a Literatura, a Gramática e a Redação são vistas como matérias até certo ponto autônomas dentro do ensino da Língua Portuguesa. Ao analisarem essa questão, os PCN-EM (1999) remetem a essa postura como consequência do que fora proposto no texto da LDB de 1971 para o currículo de LP.

A disciplina na LDB nº 5692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos em geral e mesmo os vestibulares reproduziram o modelo de divisão (BRASIL, 1999, p. 16).

Percebe-se, portanto, que apesar de a coleção, em certo ponto, tentar se moldar às demandas mais atuais do ensino de LP, como é o caso do ensino com base no desenvolvimento de habilidades e competências, em outros ainda há fortes traços de uma postura tradicional que marca as políticas propostas para essa etapa de ensino.

Frente a essa visão geral da coleção, na próxima seção será exposto o resultado da análise que nela realizamos e algumas considerações relacionadas ao levantamento dos gêneros inseridos em seus três volumes.

4.2 Os gêneros textuais na coleção

A premissa de que somente pela leitura é que se aprende a ler foi o fio condutor da análise aqui realizada na coleção *Ser Protagonista*. Em outras palavras: se aprende a ler, lendo. Assim, o aluno deve ser exposto ao maior número possível de atividades nas quais ele entre em contato com os textos e tente reconstruir um sentido para cada um deles. Outra condição *sine qua non* para que a aprendizagem da leitura aconteça e leve ao aprimoramento do grau de letramento do estudante é a exposição a uma variedade de textos, ou seja, aos diversos gêneros que circulam em sociedade nas mais variadas instâncias e domínios discursivos. Somente por meio do contato com textos das mais diferentes esferas o leitor irá criar uma autonomia para atuar em sociedade nas diversas situações que exijam o uso da escrita.

Para constatar se a coleção em análise valoriza a diversidade de textos, procedemos ao levantamento dos gêneros textuais nela inseridos nos três volumes que a compõem. Após o levantamento dos gêneros, os resultados obtidos foram expostos por meio das TABELAS 2, 3, 4, 5 e 6. Nelas estão representados os números relativos à quantidade dos gêneros abordados na coleção. Após o levantamento quantitativo, os resultados foram organizados tendo em vista a presença dos textos em cada volume e na coleção como um todo. Com o intuito de verificarmos a predominância de determinado modo de enunciação, os gêneros foram organizados também tendo em vista o agrupamento proposto por Scheneuwly e Dolz (2004). Por se tratar de uma proposta de agrupamento produzida em outro contexto, apresentando um número reduzido de gêneros, a listagem apresentada por esses autores foi modificada de modo a se adaptar aos dados fornecidos por nosso *corpus*. Para isso, foram englobados, em cada um dos grupos, gêneros que não estavam incluídos na listagem original e foi retirado o grupo “Descrever” pelo fato de a coleção não apresentar gêneros que poderiam ser colocados nessa classificação. Faz-se também uma ressalva quanto à existência de alguns casos que poderiam figurar em mais de um grupo por se tratar de textos mais complexos que envolvem o desenvolvimento de modos enunciativos diversos e de mais de uma capacidade linguística. O fato de figurar em um só grupo representa muito mais uma predominância do que necessariamente uma exclusividade.

TABELA 2: Levantamento dos gêneros da ordem do Narrar presentes na coleção

Gêneros		Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
		Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Narrar	Aforismo	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	Anedota	0	5	0	0	1	0	0	0	0	6
	Auto (fragmento)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Cantiga de amigo	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Cantiga de amor	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Cantiga de escárnio	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Cantiga de maldizer	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Cartum	0	2	0	0	5	0	0	6	0	12
	Conto	0	0	0	4	0	0	5	1	0	10
	Conto (fragmento)	3	2	0	3	5	0	16	0	0	29
	Conto de Humor	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Conto psicológico	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Crônica	0	3	0	0	0	2	0	1	0	6	

Gêneros	Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Crônica (fragmento)	1	5	0	1	2	1	4	5	0	19
Crônica de anúncio	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Crônica Histórica (frag.)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Epopéia (fragmento)	6	0	1	0	0	0	0	0	0	7
Fábula	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Haicai	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Letra de música (fragmento)	0	11	0	0	8	0	1	10	0	30
Novela	0	0	0	5	0	0	1	0	0	6
Novela de cavalaria (frag.)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Peça teatral (fragmento)	1	0	0	5	0	0	4	0	0	10
Poema	71	15	0	36	11	0	69	5	0	207
Poema (fragmento)	5	7	0	15	5	0	35	1	0	68
Romance (fragmento)	5	3	0	44	0	1	56	5	0	114
Roteiro Cinematográfico (f.)	0	1	0	1	2	0	0	0	0	4
Tirinha	2	30	1	0	30	0	0	34	0	97
Subtotal	109	89	3	114	69	4	191	68	3	650

A TABELA 2 indica que, dos 650 textos da ordem do narrar que aparecem na coleção, a grande maioria encontra-se na parte destinada à *Literatura*. Esse resultado confirma a tendência apontada quanto ao número de páginas de cada volume dedicadas ao estudo da literatura, pois também é nessa seção que aparece a maior quantidade de gêneros. A parte de *Produção de Texto*, por sua vez, explora somente 10 textos diferentes. O trabalho nos três volumes se organiza basicamente em torno de número semelhante de textos por parte. Destaca-se o uso que é feito de alguns gêneros. Os gêneros poema, fragmentado ou não, fragmento de romances, na parte de *Literatura*, e tirinha, na parte de *Linguagem*, pela versatilidade que oferecem, funcionam como gêneros “curingas”, servindo a quase todas as noções trabalhadas no desenvolvimento da coleção. Notamos também uma tentativa de aproximação do público alvo por meio da inserção de trechos de letras de música e de gêneros do campo do humor, como os cartuns. Há gêneros que são pouco explorados, sendo que alguns contam apenas com um exemplar, como as Cantigas de escárnio e maldizer, a Crônica de anúncio, a Fábula, o Haicai e a Novela de cavalaria. A princípio, essa escolha parece indicar que esses gêneros só teriam sido inseridos para que fosse tomado o conhecimento da sua existência de textos nesses moldes e não para um estudo mais detalhado, como é o caso da Crônica de anúncio, inserida no volume 1 e destacada no EXEMPLO 5.

EXEMPLO 5

Prática de linguagem

1. O texto a seguir, uma “crônica de anúncios”, foi reproduzido de uma revista de 1957. Leia-o para responder às questões.

Falando de compras com Nancy Sasser

Uma crônica de anúncios para a mulher brasileira

O verão traz as delícias da praia e os gostosos banhos de mar e piscina, mas... será que vale a pena molhar os cabelos? Vale sim, amiga. Depois v. poderá secá-los e fazer a “mis-en-plis” num instante. Basta ter um Secador de Cabelos GILDA. Tenho um e v. não imagina o serviço que me presta! Seca o cabelo em alguns minutos apenas, com um jacto de ar quente ou fio. É portátil e como poupa tempo e gastos em cabeleireiros!

Revista *Seleções*, dez. 1957.



- a) Considerando a finalidade com a qual o texto foi escrito, que tipo de efeito ele provoca no leitor dos dias de hoje? Registre suas impressões no caderno.
- b) Anote em seu caderno dois exemplos de variação histórica presentes no texto.
- c) É possível afirmar que a variação histórica presente na linguagem do texto também reflete um contexto social diferente dos dias de hoje? Explique.
- d) Reescreva o texto em seu caderno, supondo que ele se dirigisse a uma mulher contemporânea. Qual seria a linguagem adequada para a tarefa de convencer essa mulher a comprar o secador de cabelo?

(p. 200)

A crônica foi inserida no capítulo com foco na variação linguística e serviu de exemplo para ilustrar a variação histórica, sendo proposta ao aluno a análise das diferenças entre ela e os textos contemporâneos que são utilizados com a mesma finalidade: anunciar produtos.

TABELA 3: Levantamento dos gêneros da ordem do Relatar presentes na coleção

Gêneros		Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
		Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Relatar	Bate papo virtual	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Capa de filme	0	0	0	0	1	4	0	0	0	5
	Capa de jornal	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Capa de revista	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Carta pessoal (fragmento)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Carta ao leitor	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Carta ficcional	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	Carta-testamento	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Cartaz de Camp. Publicitária	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
	Cartaz de filme	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Gêneros	Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Certidão de Nascimento	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Classificado	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Depoimento (fragmento)	0	2	0	0	0	0	1	1	0	4
Diário (fragmento)	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Entrevista (fragmento)	0	9	0	0	0	0	1	2	2	14
Memórias (fragmento)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Nota de revista	1	4	0	0	0	0	0	2	0	7
Nota de site	0	4	0	0	5	0	0	0	0	9
Notícia	0	4	2	0	0	1	0	0	0	7
Notícia (fragmento)	0	10	0	0	22	0	0	7	2	41
Placa	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3
Prefácio (fragmento)	0	0	0	3	0	0	0	2	0	5
Projeto de lei (fragmento)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Prólogo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Relato de Viagem (frag.)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Reportagem	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Reportagem (fragmento)	0	12	1	0	16	0	0	10	0	39
Texto de blog (fragmento)	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Subtotal	5	51	4	4	54	5	3	29	4	159

A TABELA 3 demonstra que dos 159 textos da ordem do relatar inseridos na coleção, 85% encontra-se na parte destinada à *Linguagem*. Na seção de *Literatura*, a presença de textos desse modo enunciativo é pequena, com apenas 12 textos. O fato de os textos do relatar serem elaborados como uma representação pelo discurso de experiências vividas limitou o espaço dedicado a esse tipo de texto. Isso pode indicar uma postura conservadora na seleção dos textos que foram escolhidos para serem lidos junto aos tradicionalmente estudados na seção de literatura. Com isso, não é dada abertura para a comparação de textos não literários com os literários, em um estudo contrastivo que poderia se mostrar fecundo para a construção de diálogos possíveis entre os diversos textos que circulam na sociedade. A parte de *Produção de texto*, por sua vez, segue com a presença de apenas 13 textos diferentes. Nos três volumes, a distribuição dos textos nas três partes apresenta um número semelhante, apenas com uma redução no volume 3, na parte de *Linguagem*. Ganham destaque a Entrevista, a Reportagem e a Notícia, representando, respectivamente, 9%, 25% e 30% do total, e, juntos, mais de 64% dos textos. A hegemonia do gênero notícia demonstra a praticidade oferecida por esse gênero

para uma abordagem dos aspectos linguísticos. Outro ângulo que deve ser considerado frente à recorrência desses textos é a utilização que se faz do gênero: por meio de fragmentos, que corresponde a grande parte das ocorrências. Por se prestar aos mais variados tipos de abordagem, os textos são analisados apenas em partes, nas quais estão focalizados os tópicos estudados no capítulo, sem que haja um estudo por completo do texto. No EXEMPLO 6, retirado do volume 1 na parte de *Linguagem*, temos a presença de uma notícia cujo título e primeiro parágrafo foram inseridos na elaboração de uma atividade de ortografia para estudo de regra de acentuação. Apesar de a questão 2 dar abertura para os sentidos do texto, o foco da atividade é o estudo da regra de colocação do acento na forma verbal e a atividade não toma a notícia enquanto gênero.

EXEMPLO 6

Leia o título e o primeiro parágrafo de uma notícia e responda às perguntas.

65% dos brasileiros não têm acesso à *web*

Reuters

Rio – O número de usuários de internet no Brasil cresceu 75, 3 por cento no país entre 2005 e 2008 e boa parte dos novos incluídos na rede pertencia à baixa renda, segundo o IBGE, mas a desigualdade social e educacional ainda prejudica a inclusão digital no Brasil. [...]

Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/65-dos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-web>> Acesso em 4 jan. 2010.

- a) Que palavras poderiam substituir *web* no título da notícia? Cite pelo menos duas.
- b) Confronte as informações do título da notícia e do primeiro parágrafo. O que cada parte do texto enfatiza? Que informação ganhou mais destaque no conjunto do texto? Justifique.
- c) Justifique a acentuação da forma verbal *têm*. Se precisar, consulte uma gramática.

(p. 197)

Os gêneros Bate papo virtual, Capa de jornal, Capa de revista, Carta ao leitor, Carta-testamento, Cartaz de filme, Certidão de Nascimento, Classificado, Projeto de lei (fragmento) e Prólogo são explorados apenas uma vez na coleção inteira. Uma hipótese para esse fato está na possível explicação de que esses textos foram inseridos com o intuito de servir de ilustração de determinado tema, sem um foco específico no gênero e nas características que lhe são próprias.

TABELA 4: Levantamento dos gêneros da ordem do Expor presentes na coleção

Gêneros		Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
		Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Expor	Artigo científico	0	0	0	0	0	0	1	3	0	4
	Artigo de D. Científica (f.)	0	3	0	0	7	0	0	2	1	13
	Artigo Enciclopédico	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Artigo de livro didático	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Artigo de site didático	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	Aula (fragmento)	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	Comunicação oral	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Gramática	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Home page	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Livro teórico	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
	PCN (fragmento)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Resumo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Seminário (fragmento)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Verbetes	0	6	2	0	1	0	0	0	0	9
Subtotal		0	9	4	0	8	5	1	12	2	41

Já a TABELA 4 deixa clara a predominância, na coleção, do Artigo de Divulgação Científica e do Verbetes, representando, respectivamente, 31% e 21% das ocorrências dos gêneros do grupo Expor, ambos típicos desse modo de enunciação que tem por função apresentar as diferentes formas dos saberes. De modo semelhante ao que foi verificado nos gêneros da ordem do Relatar, grande parte deles encontra-se na seção de estudo da *Linguagem*. A parte destinada à *Produção de texto*, proporcionalmente, passa a representar uma parcela maior do total dos textos na coleção, 26%, por meio da inclusão de 11 textos diferentes. O trabalho nos três volumes se organiza também com um número semelhante de textos por parte, destacando-se a ausência de exemplares desse tipo na parte de *Literatura*, nos volumes 1 e 2. Outro fato que deve ser colocado em evidência é a inclusão de apenas um Seminário, uma Comunicação Oral e uma *Home Page*. Isso deixa clara a limitação desse suporte de textos que, apesar de ser impresso, tem o compromisso de dar conta de uma diversidade de gêneros dos mais variados registros e suportes. Os dois primeiros são textos orais públicos com os quais os alunos devem ter grande contato ao longo das séries do Ensino Médio, por representarem manifestações da linguagem essenciais para o exercício da autonomia e da cidadania. O que se verifica, entretanto, é que cada um deles só é explorado uma única vez na

coleção inteira. De certa forma, essa postura é o reflexo de uma tradição da valorização da escrita em detrimento do estudo de ensino da oralidade.

TABELA 5: Levantamento dos gêneros da ordem do Argumentar presentes na coleção

Gêneros		Volume 1			Volume 2			Volume 3			Total
		Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	
Argumentar	Anúncio Publicitário	0	5	0	0	7	0	0	7	3	22
	Artigo de Opinião	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	Artigo de Opinião (frag.)	0	3	0	0	5	0	1	14	3	26
	Carta de Reclamação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Debate	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	Dissertação de mestrado	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Dissertação de vestibular	0	0	1	0	0	0	0	1	5	7
	Editorial	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3
	Ensaio (fragmento)	8	1	1	13	3	1	12	0	0	39
	Manifesto	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Redação Escolar	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Resenha Crítica (fragmento)	0	0	0	0	2	2	0	1	0	5
Sermão (fragmento)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
Subtotal		11	9	3	13	23	6	14	25	11	115

A TABELA 5 veicula os resultados referentes aos gêneros da ordem do Argumentar e indica um número significativo de Anúncios Publicitários, 19%, Artigos de Opinião, 26%, e fragmentos de Ensaaios, 33%. A presença predominante desses últimos na parte de Literatura se deve à configuração da seção *Ferramenta de Leitura*, na qual são analisados os textos das escolas literárias por meio da inserção de trechos de ensaios de filósofos, antropólogos, sociólogos, poetas, críticos e teóricos da literatura, entre outros, em uma das seções mais interessantes da coleção. Do cruzamento de várias vozes nascem interessantes explorações dos textos focalizados nos capítulos. Do total de 115 textos do Argumentar da coleção, a distribuição dos textos nos três volumes segue a seguinte lógica: se mantém estável na parte de *Literatura* e cresce de um volume para o outro nas partes de *Produção de texto* e *Linguagem*, com maior número de exemplares na última. A passagem de um volume para o outro demonstra o aumento gradativo de textos da ordem do Argumentar, sendo que no primeiro volume existem 23, no segundo, 30, e no terceiro, 50. Muito provavelmente esse resultado se deve ao fato de esse modo de enunciação estar profundamente vinculado, na tradição escolar, ao gênero Redação de vestibular, no qual os alunos terão de elaborar uma

argumentação frente à proposta do exame de seleção para ingresso no Ensino Superior. Outro indício que comprova essa afirmação é a presença de 6 das 7 ocorrências desse gênero no volume 3 da coleção. Um gênero que aparece apenas três vezes, mas que deveria receber maior atenção é o Editorial. O estudo de um texto que tem por finalidade representar o posicionamento da publicação frente aos fatos relatados torna-se extremamente importante para a tomada de consciência da não neutralidade dos veículos comunicação. Atividades com esse intuito proporcionam a oportunidade para que o estudante assuma o protagonismo de sua própria formação.

O agrupamento dos gêneros com base nos modos enunciativos possibilita aos professores trabalhar com os diversos gêneros tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem predominantes. Para que essa proposta possa ser implementada em sala de aula, os LDP, enquanto suporte de grande parte dos textos, devem criar condições para que o professor trabalhe em uma perspectiva baseada na oferta o mais diversificada possível de gêneros de modo a abranger todos os grupos. A TABELA 6 foi construída com o objetivo de possibilitar uma análise comparativa dos resultados apresentados nas TABELAS 2, 3, 4 e 5. Com ela foi possível observar, de forma panorâmica, a distribuição dos gêneros nas três partes dos três volumes mediante a divisão dos grupos, verificando com mais clareza a proposta elaborada pela coleção *Ser protagonista*.

TABELA 6: Levantamento dos gêneros por grupo na coleção

Grupo	Volume 1				Volume 2				Volume 3				Total na coleção	Porcentagem
	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Total	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Total	Literatura	Linguagem	Produção de Texto	Total		
Narrar	109	89	3	201	114	69	4	187	191	68	3	262	650	67
Relatar	5	51	4	60	4	54	5	63	3	29	4	36	159	17
Expor	0	9	4	13	0	8	5	13	1	12	2	15	41	4
Argumentar	11	9	3	23	13	23	6	42	14	25	11	50	115	12
Total	125	158	14	297	131	154	20	305	209	134	20	363	965	100
Porcentagem	42	53	5	100	43	50,5	6,5	100	57,5	37	5,5	100		

Nos volumes 1 e 2, o eixo mais trabalhado é o da *Linguagem*, com aproximadamente metade dos textos inseridos. Esse percentual, à primeira vista, demonstraria um destaque maior para esse eixo na configuração geral da coleção. Porém, ao analisarmos os gêneros trabalhados nessa parte da coleção, os dados revelam uma grande quantidade de textos, mas no geral

textos curtos ou fragmentados. O eixo da *Literatura* também apresenta um número significativo de textos, sendo mais extensos, mas também lançando mão de fragmentos. No volume 3, o eixo com maior número de textos é o da *Literatura*, que apresenta um crescimento no número dos textos dessa série, alavancados pela inserção de alto número de poemas e fragmentos de romance. Ambos os resultados nos fazem questionar uma prática de ensino baseada pela abordagem de fragmentos. Sem perder de vista os limites inerentes a esse instrumento, devemos questionar a formação de alunos que serão habilitados enquanto leitores de apenas trechos dos textos, não apenas da literatura, bem como de textos de outras esferas (Cf. EXEMPLO 6). Esse é o embasamento muitas vezes dado pela escola ao ensino de Língua Portuguesa, mas que não corresponde às demandas que serão impostas aos indivíduos egressos do Ensino Médio, seja no mercado de trabalho ou em um curso superior.

Ao comparar o quantitativo de textos que foram colocados em cada uma das partes, chama atenção a diferença entre os percentuais das partes de *Literatura e Linguagem* em relação à de *Produção de Texto* nos três volumes da coleção. Nas duas primeiras, há uma aposta na exposição aos alunos de uma grande quantidade de textos, mas com uma abordagem mais superficial de alguns deles. O que se nota, entretanto, é que muitas vezes esses textos aparecem apenas como exemplo de uma dada noção conceitual, não havendo uma exploração significativa dos inúmeros aspectos envolvidos na leitura de um texto. Em outras palavras, o texto é tomado como pretexto para outros enfoques. Na parte de *Produção de texto*, a lógica é inversa: há a apresentação de um menor número de textos, mas explorados por um maior número de questões por meio das quais são sistematizados os vários aspectos do gênero. Isso parece indicar duas posturas possíveis para o tratamento dado aos textos, em que prevalecem os extremos: a escassez explorada à exaustão ou a abundância com uma abordagem menos extensa. Poderíamos pensar em uma terceira via construída pela conciliação de ambas: a inclusão de uma diversidade de gêneros, mas sem abrir mão de uma abordagem ampla e profunda de todos os textos.

Na parte de *Literatura*, a predominância dos gêneros atende à demanda das escolas literárias, com opção de incluir apenas os textos representativos do cânone da Língua Portuguesa. Esses textos são inseridos em função da produção dos autores pertencentes a cada um dos movimentos literários, e não necessariamente para atender a uma demanda pela diversidade. Um indício dessa escolha é a diferença numérica do uso do gênero romance do primeiro para o segundo volume, devido às obras dos autores focalizados nas duas séries. O que se prioriza é o entendimento de determinada escola literária, importando a contribuição que a inserção de

determinado texto dará para o entendimento dos parâmetros de determinada corrente da literatura. O texto em si é colocado em segundo plano.

Em uma visão panorâmica da coleção, conclui-se que há um volume considerável de textos nas unidades, em uma diversidade significativa de gêneros, desde os cânones da literatura aos textos da mídia impressa. A coleção apresenta um volume grande de textos dos mais variados gêneros, 85 no total. Por apresentar um material textual tão variado, são contemplados por ela os mais variados domínios discursivos, bem como aqueles pertencentes aos usos públicos feitos da linguagem por meio dos gêneros escritos. Dessa forma, a coleção cria condições para que o aluno possa ampliar o grau de letramento pela leitura de textos das mais variadas esferas da sociedade.

No que se refere ao modo enunciativo, prevalecem os textos da ordem do Narrar, com 67% dos gêneros inseridos nos volumes. Mais do que a predominância de um tipo de texto, conforme quadro de Schneuwly e Dolz (2004), esse percentual indica uma priorização do desenvolvimento da capacidade de lidar com os textos que representam a realidade por meio das histórias. Parte desse predomínio se explica pelo fato de a coleção, conforme dito anteriormente, dedicar metade de suas páginas ao estudo dos textos literários que, em sua maioria, se enquadram nesse grupo. Devemos notar também o quantitativo dos gêneros tirinha, poema e romance, que são classificados nesse grupo e possuem um alto percentual nas três seções. Em contrapartida a esse número, temos o grupo do Expor com apenas 4% e do Argumentar com 12%, percentuais baixos diante das demandas dessa etapa de ensino. Tendo em vista que a coleção é destinada ao Ensino Médio, é necessário considerarmos que os alunos devem ter a oportunidade de lidar com um número expressivo de textos não apenas da ordem do narrar, mas de todos os grupos, incluindo textos curtos e extensos, em um panorama que possibilite o desenvolvimento dos múltiplos letramentos. O panorama apresentado pelos volumes indica uma prioridade na formação do aluno com facilidade para lidar com os textos narrativos, mas com dificuldade para interpretar textos que lidam com o posicionamento crítico, com a representação de fatos e com a exposição dos saberes compartilhados socialmente. Em parte, o quadro representado pela coleção pode explicar os maus resultados dos alunos em avaliações nacionais e internacionais de leitura, como Saeb, PISA e Enem, provas essas que lidam com as diversas capacidades de leitura e não apenas com as ligadas ao ato de narrar.

Segundo as OCEM (2006, p.28), no que se refere à diversidade de textos, o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar pelo trabalho interdisciplinar das múltiplas linguagens em uma abordagem que leve aos múltiplos letramentos:

Nesse contexto (do ensino interdisciplinar), a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as *múltiplas linguagens* e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar *letramentos múltiplos*. (grifos nossos)

Os documentos oficiais optam com isso por não estabelecer uma lista fechada de gêneros a serem enquadrados nas séries dos currículos, indicando apenas que deve haver uma diversidade, uma multiplicidade de textos. Essa escolha contém um aspecto positivo, o de conferir liberdade e autonomia ao professor para elaborar um trabalho mediante as especificidades do contexto e do projeto educativo da escola. Porém, essa liberdade algumas vezes pode levar a uma falta de parâmetro, de sistematização, ou até mesmo da eleição de um fio condutor que leve a uma articulação e progressão do trabalho com os gêneros nas três séries do Ensino Médio. Além disso, tem-se também o fato de o professor ter que responder às demandas das avaliações externas que contam com o desenvolvimento do trabalho com alguns gêneros basilares para o ensino, na medida em que eles aparecem nas provas como conhecimento requisitado ao aluno que cursa a 3ª série do Ensino Médio. Apenas há como garantir que esses gêneros entraram no currículo se houver uma lista, mesmo que sugestiva.

4.3 As habilidades de leitura que a coleção mobiliza

Tão importante quanto apresentar uma seleção rica de textos, é construir um trabalho de análise textual que possibilite a aprendizagem da leitura, pois são as atividades de leitura que direcionam o olhar do leitor para alguns pontos do texto e criam a possibilidade de desenvolvimento das mais variadas habilidades de leitura. Em estudo no qual avaliava o papel das perguntas para a construção dos sentidos dos textos, Dell'Isola (1995) pode comprovar o importante papel desempenhado pelo tipo de pergunta utilizada na exploração do texto. Um mesmo texto dá margem a inúmeras perguntas, mas o privilégio pelas que trabalhem apenas com a superficialidade do texto, podem levar a uma leitura também superficial por parte do aluno.

Após a análise dos textos quanto à diversidade de gêneros apresentada pela coleção, realizamos um levantamento das habilidades de leitura desenvolvidas por meio das atividades elaboradas nos manuais. A parte de *Produção de texto*, por sua especificidade no trato com a

leitura de diferentes gêneros, foi analisada com maior detalhamento, e, nas outras duas partes da coleção, observamos o trabalho que é mais recorrente. Por amostragem, então, fizemos análises da parte de *Literatura* e de *Linguagem* para checar a metodologia e o viés de abordagem proposto pela coleção para explorar os gêneros. Devido ao grande número de atividades de leitura elaboradas¹⁵ nessas duas partes, neste trabalho, optamos por fazer um estudo de apenas dois exemplos que ilustram e exemplificam de forma significativa os contornos dados para o trabalho com leitura nas duas primeiras partes de cada volume.

4.3.1 A leitura na parte de Literatura

A parte dedicada à *Literatura* é organizada tendo em vista a perspectiva historiográfica das obras literárias de Língua Portuguesa. Em uma sequência cronológica, os conteúdos são estruturados nas unidades tendo como referência a sucessão dos movimentos literários ao longo da linha do tempo. As unidades são compostas pela contextualização histórica e cultural da escola literária, seguidas por outros capítulos dedicados ao estudo da produção dos principais autores pertencentes à escola em foco. Para a composição dos capítulos são alternados fragmentos de obras literárias com textos de teoria literária que explicam aspectos conceituais referentes aos tópicos realizados nos textos. Mediante a essa organização, a coleção se propõe a criar condições para que o aluno seja formado um leitor de textos da arte da palavra escrita, partindo do pressuposto de que os textos dessa ordem possuem uma especificidade tal que deve ser considerada frente a um enfoque particular, do letramento literário (cf. MP, p. 11). Segundo as OCEM (2006, p. 55), o letramento literário deve ser concebido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.”

Partindo dessa definição de letramento literário, passamos à análise de uma proposta de interpretação da parte de Literatura a fim de evidenciarmos que possibilidades de formação do leitor literário são abertas por meio das atividades de leitura desse eixo. Para isso, foi examinado o trabalho proposto na unidade dedicada ao estudo do Pré-Modernismo, na página 26 do volume 3, com questões que exploram dois fragmentos do romance *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Porém, antes de passarmos para as atividades propriamente ditas, faz-se necessário explicitar o contexto em que elas foram colocadas.

¹⁵ Na tabela de levantamento dos gêneros de texto, evidencia-se pelo número de textos inseridos em cada um dos livros, o grande volume de atividades de leitura, o que nos impediu de realizar uma análise de todas as questões da coleção.

No capítulo de abertura da unidade, o contexto de produção do Pré-Modernismo é abordado por meio da leitura de um texto literário e da inclusão de três ou quatro páginas de textos teóricos. Nesse primeiro capítulo, são fornecidas várias informações relacionadas aos textos da época de modo que ao leitor já é oferecido um olhar específico com o qual deve enxergar o texto que será lido. Nos capítulos posteriores, são enfocadas as obras dos autores mais representativos do estilo de época, sendo o primeiro deles dedicado a Euclides da Cunha, do qual retiramos o EXEMPLO 7. Após situarmos a atividade de leitura, apresentamos as questões formuladas seguidas dos respectivos comentários.

EXEMPLO 7

Na última parte de *Os sertões*, “A luta”, Euclides da Cunha narrou minuciosamente o movimento das tropas nas quatro expedições enviadas para a região de Canudos, valendo-se de relatos de soldados, jornalistas e moradores da região. O autor foi testemunha ocular apenas da última etapa do conflito, momento que relata nas páginas finais do livro. Leia a seguir um fragmento do penúltimo capítulo.

[...]

Sobre o texto

O fragmento aborda o momento em que o conflito está prestes a se encerrar. O que a ausência de formalismo militar (segundo parágrafo) informa sobre a natureza do conflito naquela etapa?

(p. 26)

Nessa primeira questão, é abordado o conteúdo temático do fragmento que foi escolhido por representar um retrato do Brasil da época, focalização típica da escola literária. Nela o aluno terá de inferir uma informação, construir uma generalização com base no trecho em que é retratado o confronto entre os rebeldes e os soldados do exército. Essa é uma questão que dá abertura para que aluno possa conjugar seus conhecimentos prévios relacionados a confrontos bélicos e, frente ao panorama traçado na obra, construir uma conclusão de que o confronto de Canudos se baseou em atitudes de selvageria. Porém, essa abertura transforma-se em fechamento ao considerarmos que na verdade a questão 1 tem um caráter preparatório apenas para a questão 2, na qual é apresentada a leitura que se espera do texto frente a uma afirmação feita pelo próprio autor para o evento relatado no texto.

1. Euclides da Cunha escreveu que a campanha de canudos tinha sido um crime. Tendo em vista essa informação, como deve ser interpretada a frase “Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.”?

A questão 2 requer que a afirmação de Euclides da Cunha seja comparada com um trecho do texto, de modo que se possa compreender a relação existente entre ambos.

2. Parte da subjetividade do relato é construída pelo uso de frases isoladas em alguns parágrafos.
 - a) Como deve ser interpretada a construção do primeiro e do sétimo parágrafos?
 - b) Que argumento presente nos três últimos parágrafos explica a posição sugerida pelo primeiro e sétimo parágrafos?

A terceira questão focaliza os recursos estilísticos utilizados para criar o efeito de assombro do narrador mediante os fatos. Ao aluno cabe identificar e reconhecer as expressões ou trechos referentes a essa manifestação do foco narrativo. Em seguida, na questão 4, é transcrito mais um trecho da obra com base no qual são elaboradas quatro questões de interpretação que focalizam os elementos textuais que contribuem para a construção da descrição do sertanejo com base em uma oposição, sendo que deve ser confrontada com as atitudes dos personagens presentes no primeiro trecho.

3. Leia agora outro trecho do livro *Os sertões*, em que Euclides da Cunha descreve o sertanejo:
 - a) Explique por que a conjunção *entretanto*, do início do sexto parágrafo, divide a descrição do sertanejo em duas partes.
 - b) A expressão *Hércules-Quasímodo* combina palavras cujos sentidos parecem inconciliáveis: Hércules, personagem da mitologia grega, remete a força e beleza, enquanto Quasímodo, o corcunda da obra *Nossa Senhora de Paris*, de Victor Hugo, sugere feiúra e deformidade. Relacione essa imagem ao sentido total da descrição do sertanejo.
 - c) A descrição do sertanejo é confirmada por sua atuação durante o conflito? Explique.

É possível concluir que, ao resolver essas questões, o aluno vai mobilizar habilidades relacionadas à inferência de informações, irá realizar comparações entre partes dos fragmentos e frase do autor, fará também a identificação das expressões ou dos trechos que contribuem para a construção dos efeitos de sentido provocados pela obra. Porém, os movimentos empreendidos pelo aluno no momento da leitura ficam restritos a uma leitura dada pela atividade. Não há uma autonomia ou uma abertura para visões diferentes da obra. Em um contexto em que as obras literárias são chamadas de retratos do Brasil, ao aluno cabe apenas reconhecer no texto de Euclides da Cunha uma imagem do país por meio do detalhamento do confronto ocorrido em Canudos e da descrição que é feita do sertanejo delimitada pela obra.

Ao descrever a situação do ensino de literatura no Ensino Médio, as OCEM (2006, p. 63) ponderam que

[...] constata-se de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da

Literatura brasileira selecionados, que **aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos**. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica, sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes.

Tendo em vista essa afirmação e os resultados obtidos pela análise da Parte de Literatura da coleção, ilustrada pelo EXEMPLO 7, conclui-se que as obras literárias de diversos autores são abordadas mediante um padrão considerado como prejudicial pelas orientações curriculares. Isso se dá pelo fato de os textos serem analisados por uma série de perguntas que contribuem para a capacidade de leitura dos alunos, mas que têm como foco principal a consideração das características estabelecidas como próprias de determinado movimento literário e não a fruição da obra, que tem como uma de suas conseqüências o desenvolvimento do letramento literário. Focaliza-se, pois, a formação de um leitor adequado a uma tradição histórica de análise dos textos do cânone e não de um leitor que se apropria da literatura como um meio para a formação humana.

4.3.2 A leitura na parte de Linguagem

A parte intitulada *Linguagem* foi construída nos volumes com o intuito de promover as atividades de reflexão linguística, por meio da apresentação de temas e conceitos relacionados às estruturas linguísticas. Apesar de não assumir o trabalho com a gramática normativa (cf. MP, p. 17), nos capítulos são mesclados conceitos e regras prescritos pela Gramática Tradicional com alguns conceitos desenvolvidos pelos estudos da linguística textual. O MP denomina como matéria-prima dessa seção a gramática descritiva das variedades urbanas de prestígio da língua. A abordagem dos textos segue uma estrutura semelhante ao que é feito na parte de *Literatura*: ao apresentar o tema do capítulo são inseridos textos metalinguísticos, com explicações das regras, intercalados com diversos gêneros de textos a serem lidos e analisados por meio de atividades que servem para a consolidação dos itens conceituais focalizados.

A seção *Prática de Linguagem* ocupa a parte central dos capítulos e constitui-se por atividades de análise de 2 ou 3 textos de gêneros diversos, cujas interpretações servirão de suporte para a abordagem dos conteúdos gramaticais a serem ministrados. Por se tratar da seção com trabalho mais evidente de ensino de leitura com vistas ao desenvolvimento da compreensão, escolhemos um exemplo para análise para que possamos verificar os indícios de como o ensino de leitura se configura nesse eixo. O EXEMPLO 8 é representativo do

trabalho mais recorrente nessa parte da coleção, sendo que a atividade escolhida foi retirada do capítulo 22 do volume 2 dedicado ao estudo das classes de palavras e dos critérios que podem ser usados para definir a sua classificação nos diversos contextos de uso.

EXEMPLO 8

Prática de linguagem

1. Leia a tira.



Hagar, o horrível, de Chris Browne.

- a) O que o leitor pode supor sobre os Vikings com base no primeiro quadrinho e em seus conhecimentos prévios?
- b) Nessa interpretação, que elemento da fala de Helga é modificado pela palavra limpo? A que classe essa palavra pertence nesse caso?
- c) Com base na fala de Hagar e nos elementos não verbais do segundo quadrinho, o que significa a palavra limpo? A que classe *limpo* pertence, nesse caso?
- d) No primeiro quadrinho a palavra *um* quantifica ou indefine o substantivo viking? Logo, pertence à classe dos artigos ou dos numerais?

(p. 192-193)

Nessa primeira pergunta, no item *a*, solicita-se que o aluno faça um levantamento de hipóteses a respeito do povo viking com base nas informações presentes no primeiro quadrinho e nos seus conhecimentos prévios, hipótese essa que será essencial para o entendimento do humor da tirinha. Com isso, o item possibilita ao aluno acionar seus próprios saberes e diante do que está no texto criar suposições, em um jogo rico de troca de informações. Já nos itens *b* e *c* é focalizada especificamente a palavra *limpo*, em uma abordagem de sua classificação conforme a noção semântica e sintática presente na construção da tirinha. Para que o aluno consiga perceber a mudança de perspectiva na fala da esposa de Hagar e a quebra de expectativa causada pelo último quadrinho, o aluno deverá interpretar o texto integrando os elementos verbais e não verbais, habilidade essencial para a leitura de textos que integram imagens com palavras. As duas perguntas mostram-se interessantes, pois permitem ao aluno analisar o papel desempenhado das expressões linguísticas para a construção do sentido. A letra *d*, de forma parecida, aborda o uso do artigo que figura na fala de Helga.

Na questão 2 é proposta a leitura de um anúncio publicitário. Examinando a composição dos enunciados das questões, fica evidente que o fim último é cotejar o maior número possível de

expressões gramaticais para que, ao término da atividade, o aluno tenha respondido pelo menos uma questão que tivesse como temas 10 classes de palavras. Nesse percurso do aluno, é requisitada a tarefa de identificar as relações construídas entre as palavras que compõem as orações do anúncio e os sentidos resultantes dessas relações. Porém, a função do texto e os efeitos de sentido pretendidos pelo anunciante são pouco explorados, sendo que deveriam ser o foco: o gênero em seu uso em sociedade cumprindo uma função específica a qual ele foi designado.

2. O anúncio publicitário a seguir foi produzido por um fabricante de produtos agrícolas. Examine-o.

Vivendo da terra e para a terra

Nada é mais importante para a Syngenta do que tratar a terra. Tratar com carinho, tratar com reverência, tratar com produtos que não agridam sua natureza. É da terra que vivemos. É para a terra que trabalhamos. Sempre preocupados em alimentar o mundo de uma maneira melhor, em encontrar soluções abrangentes para o agricultor, em cuidar daquilo que é mais importante para nós. Porque quem é generoso conosco merece ser tratado com toda a generosidade.



VIVENDO DA TERRA E PARA A TERRA.
 Tudo é mais importante para a Syngenta do que tratar a terra. Tratar com carinho. Tratar com reverência, tratar com produtos que não agridam sua natureza. É da terra que vivemos. É para a terra que trabalhamos. Sempre preocupados em alimentar o mundo de uma maneira melhor, em encontrar soluções abrangentes para o agricultor, em cuidar daquilo que é mais importante para nós. Porque quem é generoso conosco merece ser tratado com toda a generosidade. www.syngenta.com.br

- a) No slogan do anúncio publicitário, que palavras são conectadas pelas preposições de (presente na contração da = de + a) e para?
- b) Pode-se dizer, genericamente, que a preposição *de* liga essas palavras expressando causa. Que ideia é expressa pela palavra para?
- c) Como a aproximação das palavras *de* e *para* contribui para construção de sentidos?
- d) O pronome *nós* indica a voz que fala no texto. Quem esse pronome representa?
- e) Leia as orações a seguir.

“Nada é mais importante para nós do que tratar a terra. É da terra que vivemos.”

II Reescreva esses enunciados em seu caderno empregando uma palavra que os conecte e expresse uma ideia de causa e consequência.

I A que classe de palavras pertence o termo que você acrescentou?

f) Releia.

“**Tratar com carinho**, tratar com reverência, tratar com produtos que não agridam sua natureza.”

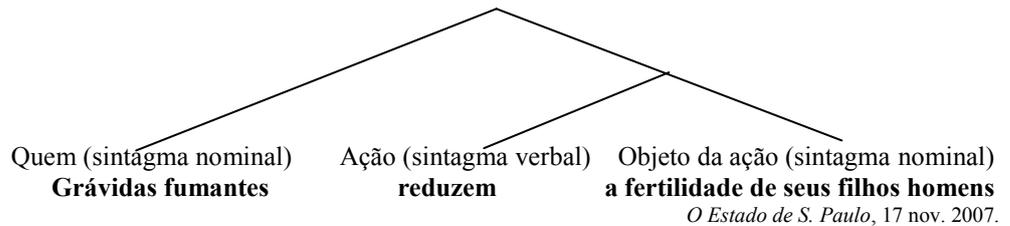
Reescreva o trecho em destaque, substituindo, a cada vez, a preposição com pelas palavras *se* e *por*. Que mudança de sentido se observa em cada caso?

(p. 192-193)

A questão de número 3 chama a atenção por duas escolhas feitas no momento de sua elaboração. A primeira delas diz respeito ao fato de tomar como base de estudo não um texto, mas apenas uma frase pinçada de um texto, lembrando momentos em que a unidade de

estudo da Língua Portuguesa era a frase e não o texto. Segundo, a abordagem que é feita do título da notícia. Nesse contexto, ele é analisado de modo semelhante ao que era feito nos exercícios de análise sintática, mas revestida de uma roupagem nova, por utilizar a nomenclatura “sintagma”. Uma atividade que visa à classificação e ignora a função social do uso da linguagem.

3. Leia o título de uma notícia de jornal, organizado em três sintagmas.



- a) Qual é o núcleo – palavra central de significação – do sintagma que expressa quem realiza a ação? A que classe pertence essa palavra?
- b) Que palavra modifica o núcleo desse sintagma? A que classe pertence?
- c) As palavras *grávida* e *fumante* poderiam pertencer a classes diferentes das identificadas no título da notícia. Explique.
- d) Reduzem é verbo e núcleo do sintagma verbal identificado. Seria possível reconhecer essa palavra como verbo se ela estivesse isolada do contexto da frase? Explique.

Para concluir a seção, propõe-se a leitura do poema “A pesca”, de Affonso Romano de Sant’anna, cuja construção se estrutura pela presença de substantivos e quase ausência de verbos e conectores. A inserção de um poema como finalização da atividade mostra a tendência à valorização dos itens da literatura. Em uma coleção em que se estabelece uma divisão e autonomia entre as três partes dos volumes, a inclusão uma subseção denominada *Usina Literária* ao final das atividades de Reflexão Linguística denota uma possível preocupação com a exploração dos aspectos linguísticos próprios do eixo de ensino da Literatura. Entretanto, a verificação das questões não evidencia tratamento diferenciado do estético que fica restrito às questões que lidam especificamente com metáfora presente na sexta estrofe.

Usina literária

A pesca

o anil	a água	a boca	o peixe
o anzol	a linha	o arranco	a areia
o azul	a espuma	o rasgão	o sol
o silêncio	o tempo	aberta a água	
o tempo	o peixe	aberta a chaga	
o peixe	o silêncio	aberto o anzol	
a agulha	a garganta	aqueleíneo	
vertical	a âncora	ágil-claro	
mergulha	o peixe	estabanado	

1. Nesse poema, a sequência dos versos procura reproduzir as ações envolvidas no ato de pescar. No entanto, há apenas um verbo empregado. Identifique-o
2. Que classes de palavras predominam no poema e que efeito se obtém com esse predomínio?
3. Que estrofe ou conjunto de estrofes representa um momento da pescaria. Indique-os.
4. A penúltima estrofe é formada por adjetivos. Indique quais deles remetem à ideia de movimento e explique a importância desse traço para o poema.
5. Aquelíneo não faz parte do léxico português. Em comparação com longilíneo (“de forma longa e fina”), que significado é possível atribuir-lhe?
6. A âncora é uma peça de ferro ligada por uma corrente ao navio, que permite fixar a embarcação.
 - a) No poema ela represente metaforicamente que objetivo e em que semelhança se apoia essa metáfora?
 - b) Que ampliação de sentido a metáfora confere ao anzol no poema?

O tratamento dado ao texto pelas questões da *Usina de leitura* é semelhante ao que foi elaborado para o anúncio publicitário: localização e identificação dos itens linguísticos de modo a perceber o efeito de sentido produzido por eles.

A atividade revela uma tendência à exploração de textos mais curtos em maior quantidade, confirmando a tendência já apontada pela TABELA 6 que evidencia o eixo da parte de Linguagem como o que apresenta a maior porcentagem de textos. Com a resolução das questões, os alunos vão desenvolver as habilidades de leitura, mas os textos são abordados muito em função da noção gramatical que se quer consolidar, restringindo, assim, à exploração de apenas alguns tipos de habilidade, como perceber o efeito de uso de determinada expressão no texto. Apesar de proporcionar o contato com o gênero, as atividades não são elaboradas em função da sistematização de seu estudo, nem de um trabalho com leitura que vá ao longo dos volumes criando oportunidades para a ampliação da competência leitora dos alunos.

Segundo os PCN-EM (1999, p. 18)

[...] o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Ao comparar o trabalho elaborado pela coleção para os eixos Literatura e Linguagem com as diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares verificamos que a coleção Ser protagonista não deixa totalmente em um segundo plano os conteúdos tradicionais, mas já avança em

alguns aspectos por permitir a abordagem por meio do desenvolvimento de algumas habilidades mais específicas.

4.3.3 A leitura na parte de Produção de Texto

Após a análise das duas primeiras partes dos volumes, procedemos a uma abordagem verticalizada de todas as atividades de interpretação de texto dos capítulos da parte *Produção de texto*, com o levantamento e a análise das habilidades de leitura desenvolvidas na coleção. Conforme mencionado, essa seção foi escolhida como foco do estudo detalhado pelo fato de os capítulos serem estruturados em *Sequências Didáticas* e também por ter como eixo organizador a perspectiva dos gêneros. Além desse, mais dois fatores levaram à escolha dessa seção como *corpus* de análise detalhada. Primeiro, ao selecionar os gêneros para a elaboração da organização dos capítulos, esses foram ordenados tendo em vista a proposta de agrupamento feita por Schneuwly e Dolz (2004). Segundo, o Manual do Professor assume de forma explícita o compromisso de elaborar as questões de estudo de texto sob a perspectiva de ensino que lida com o desenvolvimento de competências e habilidades. Além desses motivos, também contou um item de ordem prática: a menor quantidade de questões da parte de produção permitiu a execução da análise de todas as questões, dando uma visão global do que foi elaborado na coleção como um todo. (MP, p. 24). A análise extensiva das questões foi registrada em um conjunto de tabelas¹⁶ por meio das quais foram obtidos os índices quantitativos da frequência da ocorrência de atividades que desenvolvem cada uma das competências de leitura e bem como o quantitativo de questões que focalizam os aspectos da composição dos gêneros.

Porém, antes de passarmos às análises dos resultados relacionados às competências e habilidades, faz-se necessário explicitarmos sob qual enfoque o trabalho com o ensino de leitura é elaborado na parte de *Produção de texto*. Nessa parte destinada ao estudo dos gêneros e à Produção de texto, a coleção aborda a leitura frente a duas perspectivas: como um meio de aprendizagem de determinado conceito – ler para aprender – e como objeto de ensino, tendo como foco o desenvolvimento do aprendizado da própria leitura – ler para aprimorar a leitura. Em outras palavras, é a leitura sendo tomada como *atividade meio* e *atividade fim*. No início de cada capítulo, é inserida a seção *Leitura* que é constituída por um texto pertencente ao gênero textual focalizado seguido por perguntas para interpretação. Intercalados às

¹⁶ A transcrição das questões com as respectivas habilidades de leitura foi inserida como o Anexo I deste trabalho.

perguntas, são inseridos o boxe explicativo *Anote* que, mediante ao que foi abordado nas questões, explica algumas características do gênero. Segundo o Manual do Professor “a atividade visa facilitar e registrar a compreensão do texto de leitura por parte do estudante e oferecer a ele uma sistematização dos principais conceitos que caracterizam o gênero.”

A observação da articulação entre as perguntas deixou evidente um aspecto da elaboração da sequência: com o objetivo de favorecer a compreensão do texto, em alguns momentos, as questões são colocadas em progressão, construindo um passo a passo que leva o aluno a paulatinamente elaborar o sentido do texto. Um exemplo desse procedimento se encontra no volume 3 no capítulo que trabalha com o gênero Seminário e propõe a leitura da transcrição do evento ocorrido em Brasília no qual vários líderes indígenas relatavam e discutiam as experiências obtidas com a implantação do Ensino Médio dentro das comunidades. Nesse contexto, a sequência das perguntas primeiramente trata separadamente os posicionamentos de cada um dos interlocutores que se pronunciaram durante o evento. Após esse movimento individual, há a proposição de um confronto dos diferentes pontos de vista para se chegar a uma conclusão, de modo que o aluno consiga, com isso, chegar à construção de uma coerência para o texto lido.

Outro exemplo de perguntas que seguem a lógica de ir degrau por degrau consolidando a compreensão de determinado aspecto do texto foi composto na proposta de interpretação do Artigo de Opinião intitulado *Favela* (volume 3, p. 365) no qual o autor aborda possíveis soluções para os problemas mais urgentes nesse tipo de comunidade. Ao formular as questões, a atividade cria uma articulação para que o aluno focalize os argumentos apresentados pelo artigo em cada um dos parágrafos, de modo que ao final ele terá compreendido com mais precisão as ideias defendidas no texto.

Na sequência dos capítulos, com foco na abordagem da leitura como meio, é inserida a seção *Entre o texto e o discurso*. Dando continuidade ao trabalho com o gênero e para ilustrar algumas de suas características, são inseridos textos com uma interpretação já elaborada, a qual o MP chama de leitura dialogada, por meio de boxes que inserem comentários às margens do texto. Nesse caso, cabe ao leitor apenas ler para apreender o conteúdo. Temos, portanto, um trabalho por um viés transmissivo sem uma abertura para a elaboração do professor e dos alunos em sala de aula. No EXEMPLO 9, retirado do capítulo referente ao gênero Dissertação escolar do grupo Argumentar do primeiro volume, temos a leitura de um texto argumentativo por meio do qual podemos identificar uma amostra de como essa seção

desenvolveu o trabalho de análise do texto. Nela são focalizadas as partes que compõem a estrutura do texto argumentativo: tese, apresentação de argumentos e conclusão.

EXEMPLO 9

Entre o texto e o discurso – O que é argumentar

Neste capítulo, você viu que a **dissertação escolar** é um gênero textual que tem por objetivo oferecer ao aluno um exercício de **argumentação**. Saber construir uma argumentação é uma competência necessária à realização de inúmeras atividades da vida cotidiana.

Leia a seguir o texto do estudioso Antonio Candido e observe os elementos destacados.

Introdução: o autor do texto anuncia a situação de produção, situa seu tema em um contexto maior e justifica a abordagem escolhida

2ª fase do argumento: "premissa menor" → afirmação particular, que insere um elemento específico (B) no conjunto da afirmação geral (A): a literatura (B) é indispensável para o ser humano (A)

3ª fase do argumento: "conclusão" → resultado necessário das afirmações anteriores, que transfere a qualidade (C) atribuída ao conjunto (A) para o elemento particular (B): se a literatura (B) é indispensável ao ser humano (A), então ela é um direito humano (C)

Conclusão final: a luta pelos direitos humanos inclui a luta pela democratização da arte e da literatura

O direito à literatura

O assunto que me foi confiado nesta série é aparentemente meio desligado dos problemas reais: "Direitos humanos e literatura". As maneiras de abordá-lo são muitas, mas não posso começar a falar sobre o tema específico sem fazer algumas reflexões prévias a respeito dos próprios direitos humanos. [...]

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...]

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...]

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incommunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro-São Paulo: Ouro Sobre Azul-Duas Cidades, 2004. p. 169, 172, 174-175, 191.

O título do texto anuncia sua tese: a literatura como participante da luta pelos direitos humanos

1ª fase do argumento: "premissa maior" → afirmação geral, que liga um conjunto de elementos (A) a uma qualidade (C): tudo o que é indispensável para o ser humano (A) é um direito humano (C)

Vocabulário de apoio

fabulação: ato de fantasiar, de criar versões romaneçadas para os fatos

fruidor: aquele que aproveita alguma coisa de forma satisfatória e prazerosa

inalienável: que não pode ser vendido ou cedido

iníquo: injusto, perverso

postulado: fato reconhecido por todos e admitido sem necessidade de demonstração

Argumentar: definir e sustentar um ponto de vista

Em "O direito à literatura", Candido diz ter sido incumbido de tratar de um tema que ainda não se encontrava **problematizado**: "Direitos humanos e literatura". Podendo abordá-lo de muitas maneiras, o autor preocupa-se em contextualizá-lo entre os "problemas reais" e mobiliza seus conhecimentos para definir uma **tese**: a literatura é parte da luta pela defesa dos direitos humanos.

Definir uma tese significa **posicionar-se** em relação a uma **questão controversa**, que afeta a vida das pessoas (no plano individual ou no plano coletivo) e cuja resposta pode ser formulada de mais de uma maneira. Essa resposta não admite demonstração científica e, por isso, permanece no campo da **opinião**.

A postura de inserir uma leitura pronta dos textos também é repetida nas questões de interpretação. No mesmo capítulo, ao elaborar as perguntas que abordam a Dissertação escolar intitulada “Autoestima ingênua”, há uma clara postura de transmissão do sentido proposta pela coleção. Em um texto que trata da postura do brasileiro frente à sua realidade, temos a questão 1 transcrita no EXEMPLO 10 como a abertura da atividade. Nela, há a configuração de um questionamento no item *a*, mas no item *b* a própria pergunta responde e direciona a interpretação do aluno.

EXEMPLO 10

1. A dissertação escolar que você leu apresenta três pequenos textos relacionados ao tema em questão. Releia o texto 1 e responda:

- a) O que é autoestima? Use suas próprias palavras para recuperar o sentido do texto.
- b) São os atos e julgamentos que constituem a autoestima (individual ou coletiva) ou é a autoestima que determina a confiança que temos em nossos atos e julgamentos? Justifique sua opinião.

(p. 356)

O item *a* da questão pede que haja uma definição para o termo autoestima com base nas informações dos dois textos que estão inseridos na proposta de produção como estímulo para geração de ideias. Para conseguir definir, o aluno deve comparar os dois textos que trabalham com o tema autoestima e chegar a um conceito. Uma proposta até certo ponto boa por pedir uma informação com base no cruzamento de informações de mais de um texto. A letra *b*, porém, tira toda a autonomia do aluno, pois apresenta as duas definições possíveis para o termo autoestima frente ao que foi veiculado pelos textos. Após a escolha de uma das opções, o aluno deve posicionar-se frente ao tema retratado no texto. É muito interessante a iniciativa de pedir ao aluno para posicionar-se diante de um tema proposto por meio da comparação entre gêneros que lidam com o mesmo tema é importante, porém essa escolha não deve ser restrita a um conjunto de tópicos já dados pela coleção. O que devemos realçar é uma postura transmissiva latente à composição da questão. Nela, o sentido não é construído pelo aluno, mas dado pelo enunciado da questão. Segundo Jurado & Rojo (2006, p. 43), atividades como essa se configuram enquanto

uma prática monológica e monovocal, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É também uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o reconhecimento e assimilação do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a inclusão de apenas dois textos por capítulo: um exemplar do gênero para que o aluno analise pelas atividades e apenas mais um já com o sentido dado pronto. Conforme colocado na seção de levantamento dos gêneros, a parte de *Produção de texto* apresenta um percentual pequeno de textos, indício de uma escolha metodológica. Essa postura, porém, nos leva a pensar se um trabalho com a interpretação de dois exemplares seria realmente suficiente para que o aluno dê conta das questões relacionadas ao gênero em foco.

Passemos ao levantamento das habilidades de leitura. A investigação das atividades da seção *Leitura* foi realizada segundo dois critérios: habilidades e competências de leitura desenvolvidas por meio da resolução das perguntas e aspectos do gênero abordados por ela. Com isso, o estudo de cada uma das questões envolveu primeiramente a identificação da operação evocada pela pergunta. Em seguida, procuramos reconhecer que aspecto da formação do gênero – Conteúdo temático, Forma Composicional e Estilo e/ou Função poderia se observado pelo aluno por meio de sua resolução.

A definição das competências contempladas nas análises levou em consideração as operações que são executadas pelos leitores nas mais diversas atividades de leitura, sendo considerado um bom leitor aquele que sabe ler demonstrando uma boa desenvoltura em cinco categorias: *Localizar, Compreender, Criticar, Comparar e Relacionar*. Essas categorias foram abordadas com maior detalhamento no capítulo 2, na seção 2.2.1 intitulada *Competências e habilidades*. A classificação das competências tomou como base de análise as desenvolvidas pelo PISA (2010), de onde foram retiradas as três primeiras. Aos critérios do sistema de avaliação foram acrescentadas as duas últimas.

Os dados encontrados nos três volumes foram sintetizados e apresentados nas TABELAS 7 e 8, que trazem o número de atividades que possibilitam o desenvolvimento das competências de leitura e as respectivas porcentagens, bem como expõem o número de atividades que lidam com as diversas facetas do conceito do gênero. Com base na verificação dos itens desenvolvidos por cada uma das questões, chegou-se aos resultados que foram distribuídos em colunas que apresentam o número de atividades de cada volume separadamente e na coleção como um todo. A TABELA 7 diz respeito às competências de leitura, enquanto a 8 expõe os dados relacionados ao tratamento dado aos gêneros textuais.

TABELA 7: Levantamento das competências de leitura na coleção

Resumir habilidade	Volume 1		Volume 2		Volume 3		Total da coleção	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Localizar	17	19,5	13	18,5	5	6,5	34	14,5
Compreender	77	88	67	94	73	97	216	93
Criticar	14	16	6	8,5	13	17	32	14
Relacionar	9	10	7	10	4	5	21	9
Comparar	3	3,5	7	10	2	2,6	10	4
Total	87	100	71	100	75	100	233	100¹⁷

A TABELA 7 indica que das 233 questões elaboradas, a grande maioria delas, 93%, exploram os textos de modo a possibilitar ao aluno construir o entendimento e a compreensão. Esse resultado indica também uma pequena quantidade de questões voltadas para habilidade de Criticar, Relacionar e Comparar. Mas o que exatamente esses números salientam com relação ao ensino de leitura possibilitado pela coleção? É necessário tentar entender também quais são as consequências do uso de um material que desenvolve predominantemente apenas a competência de compreensão do texto.

A coleção apresenta um número baixo de atividades que lidam com a competência de criticar. Das 233 apenas 14% proporcionam ao aluno a oportunidade de posicionar-se de forma crítica frente aos temas e estruturas presentes no texto. De certa forma, a configuração da coleção no que se refere ao desenvolvimento das habilidades tais como opinar, avaliar e apreciar vai de encontro ao que prescrevem os documentos curriculares do Ensino Médio, pelo fato de esses apostarem na formação de um aluno com autonomia para atuar de forma crítica frente às demandas sociais. Ao aluno devem ser proporcionadas oportunidades para que ele possa construir a postura crítica de um sujeito que se posiciona em relação aos temas que lhe digam respeito. Nesse aspecto, a coleção precisa ser complementada pelo professor em sala de aula no sentido de implementar estratégias que garantam a construção de uma leitura menos passiva por parte do aluno.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de a habilidade de criticar ter se concentrado predominantemente nas propostas de interpretação dos textos da ordem do Argumentar. Do aluno é exigido um posicionamento perante o ponto de vista defendido pelo autor no texto.

¹⁷ Pelo fato de uma atividade poder se enquadrar em mais de uma categoria, a coluna de totalização não deve fechar em 100%.

Dessa escolha, depreende-se que, segundo a coleção, os gêneros que dão abertura para um trabalho crítico são apenas os argumentativos. Entretanto, deve-se ponderar que qualquer texto está aberto à discussão e ao debate de suas ideias, podendo ser trabalhado com vistas ao desenvolvimento da competência crítica do aluno.

As atividades que desenvolvem a capacidade de Relacionar apresentam também um número baixo de ocorrências: apenas 9% das atividades visam esse movimento de considerar o texto em uma relação com o que lhe exterior. A capacidade de Relacionar os textos com os elementos do contexto de produção, do contexto histórico, diferente ou semelhante ao que lhe deu origem, aproximar os gêneros de outros discursos, tudo isso é fundamental para a formação discursiva do aluno, tendo em vista que os enunciados produzidos não se encontram isolados. Pelo contrário, possuem uma forte relação de intertextualidade com as demais manifestações discursivas. Por ser algo inerente ao uso da linguagem, a relação do gênero com o contexto social não pode ser colocada à margem do ensino.

A competência de Comparar textos também ganha pouca atenção por parte da coleção. Apenas 4% das atividades procuraram comparar textos de modo a levar o aluno a reconhecer posições distintas que podem ser elaboradas com base no mesmo fato ou no mesmo tema. Esses resultados nos permitem visualizar que as atividades que exigem do aluno movimentos mais elaborados ainda são pouco expressivas na coleção. Isso demonstra que já existe um trabalho, mas este precisa ganhar mais vigor diante das demandas de um sujeito que está inserido em uma sociedade extremamente letrada.

Ao compararmos esses resultados, a abordagem que é feita das competências nas sequências didáticas dos capítulos, com as habilidades que devem ser apresentadas pelo aluno no momento das avaliações externas, percebemos que há um descompasso entre o que é ensinado e o que é cobrado. Esse pode ser um indicativo de uma das razões pelas quais os alunos não conseguem demonstrar um nível satisfatório de leitura na execução dos testes nacionais e internacionais. Se os alunos devem demonstrar uma compreensão leitora que engloba o desenvolvimento das diferentes competências, a eles deve ser dado o suporte em sala de aula por meio de materiais que permitam uma abordagem ampla do desenvolvimento de todas elas. No caso da coleção *Ser protagonista*, temos um indicativo numérico que revela uma forte preocupação com a compreensão do que está sendo trabalhado, passo muito importante no contato que temos com os textos. Porém, o trabalho não pode parar por aí, ele deve ir um

degrau além. Após o entendimento do texto, o aluno deve ser levado a se posicionar em relação aos discursos que nos rodeiam.

Segundo o conceito tomado como base neste estudo (Cf. PERRENOUD, 2002), as competências são formadas por um feixe de habilidades, de modo que no quantitativo de cada uma das cinco categorias consideradas neste estudo há uma diversidade de habilidades nelas embutidas. Para ilustrar o trabalho que é construído nas questões e explicitar as habilidades que compõem as competências, são inseridos exemplos que servem de indicativo concreto do que foi encontrado e do que foi englobado em cada uma das competências consideradas essenciais para a formação da compreensão leitora dos indivíduos.

Na categoria *Localizar*, foram consideradas as questões nas quais os alunos tivessem que voltar ao texto e localizar informações objetivas colocadas de forma explícita. No que se refere à ocorrência de atividades que lidam com as habilidades próprias da localização, é interessante notar que esse tipo de questão é pouco frequente, o que de certo modo já é esperado para essa etapa de ensino. O número de atividades de localização foi diminuindo na passagem de um volume para outro, dando também uma ideia de progressão. Essa competência, que é considerada mais básica e simples por se prender à linearidade do texto, vai decrescendo e chega a representar na coleção 14,5% das atividades.

Outro aspecto a ser analisado nas atividades que desenvolvem a aptidão do aluno em indicar as informações colocadas no texto está no fato de que essas são utilizadas de forma muito coerente nas questões, de modo a contribuir para a construção da compreensão do texto. Nas vezes em que é utilizada, a localização não serve simplesmente para que o aluno repita mecanicamente algo que foi colocado no texto. Na verdade, as atividades desse tipo servem de suporte para questões que exigem um raciocínio mais elaborado por parte do aluno. Uma atividade que serve de ilustração para esse tipo de abordagem foi elaborada no capítulo da ordem do *Argumentar* presente no primeiro volume da coleção. Nele está sendo analisado o gênero Carta de reclamação, em que o reclamante, o usuário de uma linha ônibus, expõe a sua indignação e cobra providências diante dos reiterados atrasos nos horários das viagens dos ônibus utilizados por ele para fazer o trajeto de casa para o trabalho. A questão 12, que será exposta no EXEMPLO 11, exige do aluno a localização de informações, mas não gratuitamente. Após a identificação do nome dos motoristas, o aluno deve perceber a força argumentativa alcançada no texto por meio da citação de dados objetivos referentes aos envolvidos nos problemas na linha de ônibus.

EXEMPLO 11

12. O autor refere-se aos motoristas de ônibus pelo nome.
- a) Quais são os motoristas citados?
 - b) Que efeito o autor pretende produzir ao citar os nomes?

(p. 365)

A questão pede a identificação do nome dos motoristas citados pelo autor da carta. Se a atividade parasse nesse ponto, o movimento do aluno seria apenas o de copiar a informação que se encontra no texto. Porém, não é isso que acontece. Após essa primeira pergunta que explora a informação textual, é inserida uma questão na qual é pedido que se observe o efeito de sentido causado pela carta por meio da citação dos nomes dos motoristas. Para que a estratégia argumentativa ficasse em evidência, houve um processo de interpretação em duas etapas: identificação da informação e efeito de sentido da inserção da informação no texto. Esse segundo passo leva a um possível convencimento em relação ao problema na linha de ônibus.

O processo construído na interpretação da Carta de reclamação serve de ilustração do que é proposto para os textos argumentativos de um modo geral. Sem perder de vista a finalidade, a função social dos gêneros que lidam com o argumentar, as questões elaboram paulatinamente uma interpretação que culmina no entendimento do texto dentro de seu propósito principal e levam a um fio condutor da argumentatividade. Por meio delas, o aluno vai tendo o efeito de sentido de que todos os recursos utilizados pelo autor cooperam para o convencimento de quem lê o texto. Não basta entender o texto, é necessário perceber a conjunção de todos os elementos nele envolvidos frente aos objetivos e pretensões a serem alcançados.

Outro exemplo que pode ser apresentado de uma atividade de localização que serve de suporte para outras se encontra elaborado no capítulo que lida com o texto narrativo, mais especificamente o gênero conto de humor, trabalhando com o texto intitulado “De cima para baixo”, de Arthur Azevedo.

EXEMPLO 12

4. Copie e complete o quadro abaixo em seu caderno. Acrescente as personagens que faltam e as formas de tratamento que são usadas para se dirigir a elas. [...]
5. Não são apenas as formas de tratamento que mudam conforme as personagens vão descendo de escala social. Releia os diálogos do texto e explique o que acontece com as situações listadas abaixo.
 - a) A linguagem utilizada nas “brincas”

b) A oportunidade que cada personagem tem de se explicar ao seu superior.

(p. 316)

A questão 4 pede que o aluno localize no texto os pronomes de tratamento utilizados pelos personagens do texto para se referirem uns aos outros, identificando o item lexical que caracteriza na trama da narrativa o personagem. Até esse ponto, um exercício muito comum e de certo modo tradicional dentro de uma visão estruturalista do ensino da linguagem. Entretanto, a atividade de identificação tem o propósito de chamar a atenção do aluno à mudança no uso dos pronomes decorrente da passagem de um nível hierárquico para outro na repartição pública retratada no conto. Da mesma maneira que há a troca dos pronomes de tratamento, a escala dos cargos do mais alto até o mais baixo é acompanhada pela substituição da linguagem formal por uma linguagem informal. O aluno deve, pois, comparar as falas das personagens da narrativa e perceber o efeito de sentido da mudança da linguagem de formal para informal. No item *c*, o aluno deve perceber o efeito de sentido provocado pela ausência de resposta do subordinado enquanto oportunidade para se defender das acusações. Com essa questão tem-se a abordagem do uso que se pode ter dos discursos citados em um texto.

A competência de identificar informações objetivas em um texto pode representar uma habilidade básica de leitura. Mas, dado o contexto em que as atividades aparecem, a proposta pode se tornar muito interessante, pois pode ser utilizada como base para se chegar às atividades que lidam com habilidades mais complexas. Isso ocorre no caso da carta em que a localização de expressões linguísticas serve de suporte para que o aluno perceba a argumentação construída no texto, dentro de uma carta de reclamação que tinha como objetivo convencer as autoridades competentes de que o direito do reclamante estava sendo lesado.

Dentro de *Compreender* foram incluídas as atividades que desenvolvessem habilidades ligadas desde a temática do texto, tais como inferir informação textual, perceber efeito de sentido, comparar e relacionar partes de um texto, estabelecer relações de causa e consequência, identificar o tema de um texto, identificar tese e argumentos que sustentam a tese, bem como aquelas ligadas às estratégias próprias da elaboração e estruturação de cada tipo de texto, sendo eles da ordem do narrar, do relatar, do expor e do argumentar. Nessa categoria também foram consideradas enquanto compreender as questões que desenvolvessem habilidades voltadas para compreensão e estruturação do gênero textual.

Do leque das habilidades que compõem o *Compreender* temos as ligadas aos diferentes níveis de inferência. No volume 1, na atividade de análise da Carta de reclamação do usuário da

linha de ônibus, temos como exemplo uma atividade que desenvolve a habilidade de inferir o sentido de palavra a partir dos elementos do texto. Em um jogo de antonímia, na questão transcrita no EXEMPLO 13, o aluno é levado a inferir o sentido de uma palavra desconhecida com base na que já lhe é familiar presente no mesmo contexto.

EXEMPLO 13

8. Na expressão “tempos de resposta e aceleração e frenagem”, as palavras aceleração e frenagem estabelecem uma relação de antonímia. Qual é, portanto, o significado desta última?

(p. 365)

Ao elaborar uma questão com esse propósito, a coleção ajuda o aluno a construir, enquanto estratégia de leitura de textos diversos, o movimento de se apoiar no contexto da palavra para inferir o seu significado.

Outra habilidade embutida na capacidade de compreender constitui-se em relacionar o título ao texto. No EXEMPLO 14, a questão 6 foi elaborada para a interpretação de uma Dissertação escolar cujo título é “Autoestima ingênua” e consta no primeiro volume da coleção. Já na questão 14, focaliza-se estabelecer relação causa/consequência entre elementos do texto.

EXEMPLO 14

6. Observe o título escolhido.

a) O que ele revela sobre a opinião do autor a respeito do tema proposto?

b) Você gostou do título? Justifique. Em seguida, proponha um novo título e justifique sua sugestão.

14 De acordo com o texto “Autoestima ingênua”, como seria o Brasil se a autoestima de seu povo fosse justificada? (p. 356-357)

Em 6, o aluno deve relacionar o título com a tese defendida na dissertação, mas, além disso, avaliar a pertinência do título em relação ao conteúdo do texto. Nessa questão, temos o Compreender abrindo espaço para que o aluno se posicione frente ao texto, desenvolvendo a habilidade de emitir opinião fundamentada em relação ao que foi lido.

Na questão 14, ele deve ser capaz de estabelecer relação de causa e consequência entre a situação do Brasil e a autoestima de seu povo. Ao lidar com essa relação, a atividade não a coloca como um fato isolado no texto, mas evidencia como a construção dessa relação apenas reforça a argumentação do texto e faz com que o sentido vá se configurando frente ao leitor por meio da construção do movimento de convencimento construído pelos argumentos do texto.

Para lidar com textos argumentativos, o aluno deve ter a aptidão de distinguir o fato em si da opinião emitida no texto a respeito desse fato. Atividade elaborada no capítulo do modo enunciativo do Argumentar, a interpretação de uma Resenha crítica de um romance de Chico Buarque intitulada “Memórias quase póstumas” coloca em evidência as frases opinativas ao requisitar do aluno a tarefa de construir um resumo da obra resenhada com base nas informações textuais.

EXEMPLO 15

4. Com base nessa resenha, escreva no seu caderno um pequeno resumo do livro *Leite derramado*. Para isso deixe de lado todas as avaliações presentes no texto e procure exclusivamente as informações veiculadas sobre o livro de Chico Buarque.

(p. 358)

A identificação das informações em detrimento das opiniões utilizadas para a construção da resenha crítica da obra de Chico Buarque ajuda o aluno a desenvolver a habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato e como consequência entender melhor o posicionamento do resenhista.

Na categoria *Criticar* entraram as questões que exigissem algum tipo de posicionamento crítico do leitor, englobando tarefas tais como avaliar as informações e estratégias textuais, opinar e posicionar-se frente aos textos, construir reflexão baseada nos posicionamentos explicitados. No já mencionado capítulo do volume 1, que traz a leitura da Dissertação escolar, “Autoestima ingênua”, a elaboração das questões 11 e 17 criam a possibilidade de que o aluno analise criticamente o que foi exposto no texto e a forma como foi construída a argumentação.

EXEMPLO 16

11. Releia o trecho a seguir:

O esporte passa a ter o poder de elevar a autoestima dos brasileiros, como se as vitórias nos campos significassem que o país será melhor e mais justo.

a) Qual é a posição defendida pelo autor do texto com relação à maneira como os brasileiros encaram o bom desempenho de seus atletas?

b) Você concorda com essa posição? Expresse sua opinião sobre o significado, para os brasileiros, das vitórias no esporte.

17. Você considera que o último parágrafo de “Autoestima ingênua” cumpre bem o seu papel conclusivo? Justifique sua resposta. (p. 356-357)

Na questão 11, após identificar argumento utilizado pelo autor para sustentar a tese, o aluno é levado a também se posicionar frente ao tema da autoestima no esporte proposto pelo autor do texto. Há um movimento ao mesmo tempo de compreensão do que foi exposto pelo autor e de

crítica na busca de um posicionamento diferenciado por parte leitor. Com isso, possibilita-se um posicionamento frente ao tema, postura semelhante à que deveria ser assumida caso o aluno fosse colocado na posição de exercitar a tarefa de elaborar uma dissertação que atendesse à mesma proposta de produção de texto. Na questão 17, deve-se reconhecer a estratégia argumentativa utilizada para concluir a argumentação construída pelo autor ao longo do texto. Em seguida, o aluno irá avaliar a pertinência da estratégia argumentativa utilizada pelo autor do texto para construir a conclusão. Nesse caso, o aluno, além de avaliar a seleção das informações expostas na conclusão, irá verificar os aspectos textuais utilizados como recursos de composição de uma conclusão.

No também já mencionado capítulo cuja atividade de interpretação traz como texto de análise a Resenha crítica do romance intitulada “Memórias quase póstumas”, tem-se o desenvolvimento da competência de criticar proporcionada pela questão 8 transcrita no EXEMPLO 17.

EXEMPLO 17

8. Leia um trecho do livro *Leite derramado*, de Chico Buarque, no qual o narrador-personagem, empobrecido, muda-se para o subúrbio carioca em 2007.

(É inserida citação de um fragmento da obra *Leite Derramado*)

- a) Dê a sua opinião sobre o trecho lido: você gostou ou não gostou? Justifique e explique sua resposta.
- b) O resenhista afirma que “Tudo o que aconteceu no Brasil a partir dos anos 50 mal se reflete” na narrativa de Eulálio Montenegro D’Assumpção. No entanto, o trecho acima faz referência ao processo de favelização, que ocorreu nas cidades brasileiras bem após a década de 1950. Mesmo existindo esse trecho no livro, a afirmativa do resenhista poderia continuar válida? Justifique.

(p. 359)

O item a pede ao aluno que avalie o fragmento do livro tema da resenha crítica, em semelhante posição à do resenhista. No item b, é proposto que sejam comparados o fragmento da resenha, que expressa a apreciação feita pelo resenhista, com o trecho da obra lido pelo aluno, isto é, comparar textos que tratam do mesmo tema de formas diferentes. Após essa comparação, o aluno irá avaliar a partir do contato direto com a obra, se o posicionamento defendido na resenha se mostra coerente. A única ressalva a ser feita é o fato de o aluno poder responder tanto afirmativamente quanto negativamente, fugindo assim a uma parametrização da resposta.

No volume 3, o primeiro capítulo do bloco do Argumentar propõe a interpretação de três anúncios publicitários veiculados pela mídia escrita, sendo os produtos anunciados os serviços do Banco Real na conta universitária, a esponja de aço Bom Bril e a linha de chinelos

Havaianas. A seção *Leitura* elabora uma série de perguntas para os três textos, das quais destacamos no EXEMPLO 18 a questão 12 referente ao anúncio do banco. Essa questão foi escolhida dentre as demais por focalizar um aspecto relevante a ser considerado em textos desse tipo: dar atenção às informações veiculadas em letras miúdas ou em segundo plano. Perguntas desse tipo criam a possibilidade de se ampliar a postura crítica do aluno.

EXEMPLO 18

12. Releia as letras miúdas do anúncio da página 400 e responda.

- a) O que elas alteram em relação aos serviços anunciados pelo banco? Quais são as suas condições e restrições?
- b) Após a leitura dessas letras miúdas, você mudou de opinião sobre as vantagens desses serviços?

(p. 402)

Na seção *Leitura*, as questões anteriores às questões 12, de 1 a 11, criam uma sequência de interpretação que realça os aspectos mais salientes no texto: o *slogan*, a fotografia, os serviços e os valores veiculados, evidenciando os itens colocados em destaque pela diagramação das propagandas. Após a abordagem do que foi posto em evidência, a questão 12, com o intuito de expandir a leitura do texto, pede que o aluno relacione os benefícios prometidos pelo banco por meio da aquisição dos serviços com as restrições impostas pelo texto em letras miúdas, posicionando-se frente às informações adquiridas pelos enunciados que são postos em segundo plano. Ao relacionar as informações de diferentes partes do texto, o aluno poderá se posicionar de forma coerente e crítica para não se deixar enganar frente às ideologias que perpassam os discursos. A estratégia de estampar os benefícios por meio das imagens e a inserção das restrições em letras miúdas devem ser fatores explorados junto ao aluno, movimento favorecido pela questão.

Apesar de serem pouco numerosas, questões desse tipo são essenciais para que o aluno adquira uma autonomia intelectual e possa ampliar sua capacidade de articular pensamentos críticos frente ao que ele recebe nas diversas situações de comunicação.

Como *Comparar*, foram classificadas as questões que propõem a análise comparativa de dois ou mais textos. Trabalhar as relações existentes entre os textos ao propor a leitura deixa explícitas as inúmeras interseções que podem ser traçadas entre as inúmeras realizações discursivas. No volume 1, temos a proposta de aproximação de um resumo da *Odisseia* com os próprios versos de Homero. Ambos veiculam a princípio informações muito próximas, e o aluno deve perceber, com base na comparação, as semelhanças e diferenças entre eles e, por

consequência, perceber que o feitiço diferenciado de cada texto se deve à função social que cada gênero realiza particularmente. No EXEMPLO 19, a questão 3 cria a oportunidade para a construção dessa aproximação.

EXEMPLO 19

3. Leia abaixo um trecho da *Odisseia* e responda às questões.

(É inserida citação de um fragmento da obra *Odisseia*)

a) Copie em seu caderno o trecho em que Auerbach resume esse momento da *Odisseia*.

b) Descreva as diferenças entre um trecho e outro, considerando os seguintes aspectos.

- Extensão
- Presença de detalhes
- Descrição das ações

(p. 340)

Ao comparar o trecho da *Odisseia* com as informações apresentadas no resumo, descrevendo semelhanças e diferenças, o aluno compara e cria uma relação entre textos que lidam com o mesmo tema. Nesse exemplo, o aluno deve relacionar o resumo elaborado ao texto original. Em um contexto em que o texto base dá origem a outro que é o resumo, mostra-se interessante o confronto entre ambos para que fiquem evidentes os modos de construção do resumo que é o gênero focalizado pelo capítulo.

No volume 2, a atividade que focaliza a leitura da crônica “A última crônica” explora a relação intertextual existente entre a crônica de Fernando Sabino e o poema “Último poema” escrito por Manuel Bandeira, propondo, para isso, a comparação entre ambos.

No mesmo volume, na parte destinada ao estudo do Argumentar, tem-se o capítulo em que o Editorial é tomado como objeto de ensino. Por se tratar de um gênero com relação direta com um fato do cotidiano e, por consequência, com a notícia gerada a partir desse fato, o módulo de leitura é estruturado com base na leitura comparativa entre o Editorial “Frutos de São João” e a notícia com o mesmo referente, explorando as relações intertextuais existentes entre os dois textos na questão transcrita no EXEMPLO 20.

EXEMPLO 20

1. Compare o editorial com a notícia citada por ele.

a) Em que parágrafo do editorial há uma referência à notícia?

b) Que fato informado na notícia aconteceu no dia da publicação do editorial?

c) Que informações da notícia são aproveitadas no editorial?

d) Que dados dos textos permitem supor que os fatos em questão são importantes para os leitores do jornal? (p. 350)

As perguntas lidam com as habilidades de localizar a referência feita à notícia no editorial, comparar e reconhecer a relação intertextual entre o editorial e a notícia, de modo que o aluno compare e reconheça a relação existente entre os dois textos.

Já em *Relacionar*, foram colocadas as questões que abordam a construção de algum tipo de relação que apontasse para elementos exteriores ao texto, mas intimamente ligados a ele. Nelas foram incluídas atividades que exigissem desde o estabelecimento de uma relação entre o texto e um contexto histórico diferente do original e análise do contexto de circulação e recepção dos textos, até construção de intertextualidade e estabelecimento de diálogo entre textos de mesma temática ou que circulam no mesmo suporte.

EXEMPLO 21

1. Localize e copie os dois momentos em que Cortella menciona a situação de produção do texto. (p. 346)

No EXEMPLO 21, ao identificar a finalidade da realização da comunicação oral, o aluno contextualiza o texto em relação à situação de produção de origem e compreende a finalidade da comunicação oral. Nesse caso, temos um localizar aliado a um compreender que auxilia na construção do entendimento do gênero.

Observa-se um avanço em relação ao quadro demonstrado por Marcuschi (2001) e Souza (2005), havendo uma predominância das atividades elaboradas de modo a desenvolver a compreensão do texto e não meramente a localização e recuperação de algumas informações. Em compensação, quando se vai para os aspectos do gênero, as atividades geram um forte apelo para as características deste, de modo que, por uma metodologia transmissiva, o aluno é levado a realizar um raciocínio de assimilação das características do gênero. O trabalho é construído dessa maneira, pois o autor espera levar o aluno a produzir um texto de mesmo gênero tendo como base a atividade de leitura. Em cada capítulo o aluno lê apenas um exemplar de cada gênero com o intuito de apreender aquilo que o autor denomina como regularidades para que ele possa em seguida aplicá-las em uma produção.

Junto ao levantamento das habilidades, fez-se necessário também examinarmos as atividades tendo em vista o tratamento dado ao gênero. Se estamos lidando com uma coleção que adota o gênero, elemento por meio qual é organizado o eixo de Produção de texto, além de ser eleito o

seu objeto de ensino, devemos ter definidos com clareza quais aspectos dos gêneros são vislumbrados pelas questões de leitura.

Ao se referir aos gêneros, Bakhtin (2003, p. 261) declara que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo (esfera de atividade humana) não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas acima de tudo por sua estrutura composicional”. Ao falar do que é próprio dos enunciados, ficam evidentes quatro pontos de vista sob os quais os gêneros devem ser tomados no momento de se construir o sentido de um determinado texto. São eles: a finalidade (função), conteúdo temático, estilo e a estrutura composicional, aqui chamada de forma. Sendo esses quatro elementos inerentes aos gêneros, as questões foram tomadas tendo em vista a abordagem deles. Os resultados obtidos foram elaborados na TABELA 8 na qual estão a porcentagem de atividades que possibilitam o enfoque dos 4 pontos considerados por Bakhtin.

Conforme mencionado anteriormente, na coluna *Conteúdo Temático*, foram computadas as atividades que contribuíssem para que o aluno compreendesse o tema retratado no texto. Na coluna *Forma*, foram assinaladas as que levassem os alunos a compreender as características do gênero e os aspectos formais a elas relacionadas. Na coluna *Estilo*, foram consideradas as atividades que analisassem as estruturas linguísticas que contribuíram para construção de determinado texto. No que se refere à *Função*, nessa coluna foram marcadas as atividades que de alguma forma levassem o aluno a considerar o gênero frente à sua funcionalidade social, ou seja, que fizesse com que o aluno trabalhasse com a finalidade e o uso que é feito dele nas diversas situações de comunicação.

TABELA 8 – A abordagem dos aspectos dos gêneros textuais na coleção

Gênero	Número de atividades							
	Volume 1		Volume 2		Volume 3		Total na coleção	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Conteúdo temático	79	91	66	92	71	94	216	93
Forma	53	60	46	65	57	76	156	67
Estilo	42	48	35	49	26	34	103	44
Função	16	18	16	22	10	13	42	18
Total de Atividades	87	100	71	100	75	100	233	100

A TABELA 8 revela que, das 233 questões, 93%, a grande maioria é direcionada ao conteúdo do texto. São elaboradas questões que procuram levar o aluno a entender o que está dito no texto, proporcionando o processamento cognitivo deste. Já a forma é explorada em um número também considerável de questões: 67%. O estilo é abordado em quase metade das questões: 44%. Destaca-se frente aos demais a baixa incidência de questões que lidam com a finalidade, a função do gênero. O contraste entre o número de perguntas que abordam o conteúdo temático e o percentual de atividades que de certa forma permitem uma reflexão a respeito da função desempenhada pelo gênero pode indicar a predominância de abordagem cognitiva em relação a um tratamento sócio-discursivo dos textos.

Para que tenhamos um indicativo da formulação das perguntas e trabalho elaborado para o tratamento dos aspectos relacionados aos gêneros, passaremos a alguns exemplos que simbolizam bem o panorama encontrado na coleção. Algumas perguntas focalizam exclusivamente um dos quatro aspectos enquanto outras permitem ao mesmo tempo uma abordagem mais global e têm como referente mais de um elemento da composição do gênero.

Ao focalizar o Conteúdo Temático, temos a construção de perguntas relacionadas ao que o texto está dizendo. Um exemplo de questão com esse enfoque foi encontrado no grupo do Narrar do primeiro volume que propõe a análise do Conto de humor intitulado “De cima para baixo”, de Arthur Azevedo.

EXEMPLO 22

8. Releia.

O mísero animal, que vinha, alegre, dar-lhe as boas-vindas, grunhiu, grunhiu, e voltou a lambar-lhe humildemente os pés.

Compare a atitude do cão com a das personagens humanas da história.

(p. 316)

O enredo do Conto de Humor lida com ação de alguns personagens em torno de um equívoco cometido no ato de nomeação de um funcionário. Diante da detecção de um problema na redação do decreto que não continha o nome do nomeado, em um efeito cascata, os funcionários de nível hierárquico superior jogam a culpa do erro no funcionário de nível hierárquico mais baixo, de modo que ao final, não podendo atribuir a culpa a ninguém, o último personagem desconta sua raiva em seu cachorro. Ao requisitar do aluno a comparação entre a atitude do cachorro diante da repreensão do dono com a atitude das personagens

humanas frente à repreensão dos chefes, a questão abarca o tema do texto, o que está sendo contado nesse conto.

No capítulo do volume 3 que estuda o gênero Reportagem, temos na questão 6 outro exemplo de questão que lida especificamente com os tópicos expostos nos parágrafos do texto.

EXEMPLO 23

6. O quadro abaixo apresenta as diferentes partes do texto, indicada por um título. Copie-os no caderno e complete com a frase inicial de cada parte. TABELA

(p. 332)

Ao aluno é pedido que preencha o quadro com os tópicos de cada um dos parágrafos, reconhecendo, assim, a organização temática do texto, por meio da divisão em partes, atribuindo-lhes títulos.

Na coluna Forma, que lida com a estrutura composicional e com a compreensão das características do gênero e dos aspectos formais a elas relacionadas, temos questões como a do EXEMPLO 24 que focaliza a realização de um item no texto que pode ser mantido estável em outros textos desse mesmo gênero. O exemplo foi retirado do livro destinado à terceira série, do grupo Relatar e pertence à análise de uma Entrevista concedida pela atriz Fernanda Montenegro à revista Bravo.

EXEMPLO 24

3. Observe como o jornalista vai direto ao ponto logo na primeira pergunta do texto escrito.

a) Copie no caderno a questão.

b) Explique porque essa pergunta foi escolhida para começar o texto.

(p. 378)

Ao reconhecer a introdução do tema da entrevista logo na primeira pergunta como estratégia de organização, além de lidar com o tema do texto, o aluno estará também lidando com uma estratégia de organização recorrente nesse gênero, sendo, portanto, uma elaboração típica.

Ao focalizar os recursos da língua, que ajudam na construção do sentido do texto, estamos lidando com o Estilo de determinado gênero. Uma atividade que permite uma abordagem desse aspecto foi construída no volume 1, no capítulo que trata da Carta de reclamação. A questão 6, transcrita no EXEMPLO 25, focaliza o uso de uma determinada palavra e aborda frente à construção da argumentação textual.

EXEMPLO 25

6. Esta não é a primeira vez que Rafael Donelli reclama da empresa de transportes.
- Localize no primeiro parágrafo e registre em seu caderno a palavra que comprova essa afirmação.
 - No terceiro parágrafo, Donelli utiliza um adjetivo pertencente à mesma família da palavra que você localizou na questão a) para referir-se aos repetidos atrasos no horário de chegada do ônibus. Localize-o e registre em seu caderno.

(p. 364)

Ao localizar palavra “reiterada” que é utilizada para transmitir a ideia de repetição, a pergunta destaca a palavra e evidencia o seu papel no texto. Ao transmitir a ideia de repetição a palavra reforça a argumentação por enfatizar que os problemas com a linha de ônibus não são pontuais, mas recorrentes.

No Editorial “Frutos de São João”, do jornal *O povo* é destacada a função da frase final do texto.

EXEMPLO 26

10. Releia a frase final do editorial “Frutos do São João”.
- Observe a expressão “Já era hora de tratarmos essa questão com mais zelo”. O que essa expressão quer dizer?
 - Qual é a pessoa gramatical dessa frase?
 - Quem está incluído nessa afirmação? Explique.

(p. 351)

Em primeiro momento, o aluno terá de inferir significado de expressão utilizada para finalizar o Editorial. Em seguida, com esse sentido em mente, ele irá reconhecer o papel desempenhado por essa frase dentro da construção argumentativa do texto. No fim, a frase exclamatória deve ser reconhecida como recurso de apelo para impactar o leitor no momento da conclusão do texto. Há também a oportunidade de se reconhecer a estrutura argumentativa do texto.

No volume 3, no capítulo referente aos Anúncios publicitários do Real Universitário, da Bom Bril e das Havaianas, a questão de número 4 trabalha com a expressão “Casa Branca” presente no *slogan* da campanha da Bom Bril. Ao focalizar essa expressão especificamente, a atividade tenta mostrar dentro da configuração geral do texto o papel desempenhado por ela e de que maneira ela se configura dentro da construção do sentido do texto como um todo. O papel da parte dentro do todo.

EXEMPLO 27

4. Observe o uso da expressão “CASA BRANCA”

- a) Quais são os dois sentidos diferentes da expressão?
 b) Explique como a opção por formatar todo o texto em maiúscula (caixa-alta) contribui para preservar o duplo sentido da frase.

(p. 401)

Ao abordar a expressão, a questão exige que o aluno reconheça o duplo sentido da expressão “Casa Branca” e ao mesmo tempo lide com o efeito de sentido decorrente do uso da caixa-alta para destacar a expressão. Ambos os aspectos colaboram para construção de um mecanismo de apelo ao consumidor potencial do produto.

Os gêneros existem em primeira instância para atender a uma necessidade comunicativa dos usuários de uma determinada língua, cumprindo, assim, uma função nas inúmeras atividades sociais. As atividades que foram marcadas como voltadas para a função do gênero dedicam-se a tratar o gênero em seu funcionamento social. Uma questão desse tipo foi desenvolvida no capítulo Expor no volume 1 da coleção. Ao trabalhar o gênero Resumo, o autor coloca em evidência na questão 1 a finalidade com que são utilizados textos desse tipo.

1. Por que não é necessário ter lido a *Odisseia* para entender “A cicatriz de Ulisses”?

Após identificar as informações da *Odisseia*, aluno deve ir além e perceber que a reprodução das informações principais da obra de Homero no corpo do resumo trata-se de uma das funções desse gênero.

Ao lado das perguntas que focalizam um aspecto específico, existem as que conseguem focalizar mais de um aspecto simultaneamente. É o que ocorre no EXEMPLO 28, no qual foi inserida a questão 3 elaborada no volume 2 para a interpretação da Resenha crítica “Memórias quase póstumas”.

EXEMPLO 28

3. A partir da resenha crítica “Memórias quase póstumas”, o leitor é incentivado a ler o livro de Chico Buarque? Justifique.

(p. 358)

Para que o aluno possa identificar a finalidade da resenha e o conseqüente incentivo à leitura da obra de Chico Buarque ocasionado pela publicação do texto analítico, ele terá de fazer a conjugação de todos os aspectos do gênero: o conteúdo, as estruturas, as expressões utilizadas. Para consolidar a inferência de que a resenha produz um enfoque para o romance, a atividade ainda acrescenta o *ranking* de vendas de *best-sellers* da própria revista que demonstra um crescimento nas vendas do livro após a publicação da crítica.

Já no EXEMPLO 29, a questão 1 aborda um dos elementos da situação de comunicação: o público-alvo ao qual a publicidade está sendo direcionada. Para depreender a quem o texto se dirige, o aluno deve ter uma visão global de todos os aspectos do Anúncio publicitário do Real Universitário.

EXEMPLO 29

1. Quem é público alvo do anúncio da página anterior (Banco Real)?

(p. 401)

Para identificar um elemento do contexto de produção, o público-alvo do anúncio publicitário a partir dos elementos do texto, o aluno terá de fazer uma leitura global dos diversos aspectos do texto. A questão envolve, pois, a abordagem do conteúdo – os serviços oferecidos interessam a quem? – a estrutura composicional, os recursos linguísticos, além da própria função do texto ao identificar o consumidor em potencial a quem se dirige o anúncio dos serviços bancários de uma conta específica que é a universitária.

4.3.3.1 Articulação e progressão no ensino de leitura

Conforme mencionado anteriormente, a coleção analisada opta por adotar um modelo de organização do volume que se pauta pela tradicional divisão do conteúdo em Literatura, Gramática e Produção de texto. Essa estrutura em muitos casos pode levar a uma segmentação do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que concretiza uma subdivisão da disciplina em três subáreas. Na tentativa de minimizar os efeitos de segmentação causados por essa escolha metodológica, foi criado o boxe *Hipertexto*, que tem como função criar *links* remissivos entre as três partes de cada volume. Esse procedimento constitui-se enquanto o mecanismo proposto pela coleção para a articulação dos conteúdos estudados nas três partes de cada volume. Em alusão aos mecanismos próprios do ambiente digital, essa seção simula o funcionamento por meio de *links* nos quais são feitas as sugestões de diálogo entre Literatura, Linguagem e Produção de texto para que professor possa navegar pelo volume de modo a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

A articulação foi pensada para ser construída na coleção por meio de algumas remissões ao longo dos volumes e isso até certo ponto constitui um movimento no sentido de quebrar a separação das três partes. O que se nota, entretanto, é que esse movimento ainda é pequeno frente a uma demanda de ensino que deve considerar a formação de um leitor crítico frente aos vários contextos do uso da escrita. Os movimentos remissivos mostram-se mais

numerosos no que tange à análise linguística. Tanto na parte de Literatura quanto na parte de Produção de texto há inúmeros contextos em que há a indicação do capítulo e página em que está sendo tratado um determinado tipo de construção presente no texto lido. Isso se deve ao fato de ambas as abordagens se prestarem à análise do fenômeno linguístico.

Nos capítulos de Literatura do volume 3, por exemplo, o boxe *Hipertexto* destaca frases dos textos estudados nos movimentos literários para colocar em evidência o tipo de construção sintática que está sendo utilizada pelo autor. Em seguida, há a indicação do capítulo que estuda o tópico da sintaxe colocado em foco para que o aluno possa consultá-lo na seção de Linguagem. Pelo fato de os temas relacionados à sintaxe serem o conteúdo programado para o 3º ano na parte de Linguagem, para indicar que há alguma relação, o autor lança mão desse procedimento de identificar a estrutura sintática determinada e fazer a remissão ao capítulo em que ela será trabalhada com maior detalhamento na parte de Linguagem. Em linhas gerais há uma boa iniciativa pelo fato de contextualizar o estudo da gramática frente ao seu uso em textos diversos. Porém, a implementação da atividade fica incompleta por não ser abordado qual o efeito de sentido para a construção do texto produzido pela estrutura posta em destaque.

Um exemplo desse tipo de procedimento, retirado também do volume 3, é o boxe elaborado para construção de uma remissão no poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, que está inserido no subtítulo em que são trabalhadas as três fases da obra do autor. Nessa atividade é feito o *link* entre o conceito de sujeito que é estudado na parte de *Linguagem* e a estrutura utilizada no texto. Por meio do boxe, o autor pede para que o aluno observe posição do sujeito e indica o capítulo em que será discutido o conceito com maior abrangência.

EXEMPLO 30

Sua leitura

Você vai ler agora três conjuntos de poemas de Carlos Drummond de Andrade, cada um pertencente a uma de suas três fases.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Hipertexto

Nem sempre o **sujeito** de uma oração aparece à esquerda do verbo, como nesses versos do poema “Cidadezinha qualquer”. Os procedimentos para identificar o sujeito de uma oração estão discutidos no **capítulo 25**, da parte de Linguagem (p. 255).

ANDRADE, Carlos Drummond de. Alguma poesia. In: *Poesia e prosa*. 8 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. (p. 123)

Também com o objetivo de criar o movimento de articulação entres as partes dos volumes, na parte de *Linguagem* foi inserido o boxe *Usina de Leitura*. Ao compor as atividades de análise de texto que abordam os recursos linguístico na seção *Prática de Linguagem*, a coleção sempre finaliza a seção com a leitura de um texto literário com questões nos mesmos moldes das atividades construídas para explorar gêneros de outras esferas da sociedade.

EXEMPLO 31

Usina literária

Leia um trecho de poema de Mário Quintana.

Seiscentos e sessenta e seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
 Quando se vê, já é 6ª feira...
 Quando se vê, passaram 60 anos...
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...
 [...]

QUINTANA, Mario. *Esconderijo do tempo*. São Paulo: Globo, 2005. P.50

1. Os versos 2 a 4 fazem referência a um comportamento típico dos que fazem “deveres de casa”. Explique.
2. O tempo é um elemento importante na aproximação que se faz entre a vida e os deveres para fazer em casa. O que as unidades hora, dia e anos, apresentadas nessa ordem, expressam? Que figura de linguagem o uso dessas palavras no poema exemplificam?
3. Que semelhança existe entre a vida e os deveres de casa, segundo se pode depreender do poema?

(p. 221)

No EXEMPLO 31, é proposta a leitura de um poema de Mário Quintana, como término a seção dedicada ao estudo do conceito de numeral na construção dos textos, no capítulo que trata das classes de palavras. A leitura do poético com o complemento do que está sendo trabalhado no estudo de linguagem.

A articulação dos volumes segue uma lógica própria para cada uma das partes. Na destinada ao estudo das obras literárias, menos que uma articulação há uma continuidade cronológica, de modo que os capítulos são estruturados com base nas sequências das escolas literárias configuradas em uma visão historiográfica da literatura, sendo que o volume 2 dá continuidade ao que foi estudado no 1, e o 3 ao que foi analisado no segundo.

Na parte de *Linguagem*, da mesma forma. Há sequência de conteúdos gramaticais que em muito segue a lógica da distribuição dos conteúdos na Gramática Tradicional e se organiza nos três volumes em uma sequência preestabelecida de tópicos.

Ao elaborar a parte destinada ao ensino de *Produção de Texto*, a coleção elabora uma organização para os capítulos com base no estudo dos gêneros mediante uma divisão em grupos que torna possível ao mesmo uma articulação e uma progressão no trabalho com a leitura. A distribuição dos gêneros segue a proposta de Scheneuwly & Dolz (2004) e com base nela programa o trabalho com pelo menos um gênero de cada grupo em cada volume e a recursividade de outro do mesmo grupo no volume seguinte permite a retomada e a progressão do enfoque da leitura. Cada capítulo desse eixo é constituído pelo estudo do gênero por meio de atividades de leitura juntamente com uma proposta de produção de texto. O QUADRO 3 expõe quais gêneros são focalizados em cada volume e permite a obtenção de uma visão panorâmica da passagem de um volume para o outro, na construção de sequência dos textos para coleção.

QUADRO 3

Produção de texto - Levantamento dos gêneros textuais			
Grupo	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Narrar	Conto de humor	Crônica	Conto Psicológico
Relatar	Notícia	Perfil biográfico	Entrevista
	Reportagem		
Expor	Resumo	Artigo enciclopédico	Seminário
	Comunicação Oral	Artigo expositivo de livro didático	Artigo de divulgação científica
Argumentar	Dissertação escolar	Editorial	Anúncio publicitário
	Carta de reclamação	Resenha crítica	Artigo de opinião
		Debate regrado	Dissertação para o vestibular

A construção da articulação e progressão é feita com base no agrupamento proposto por Scheneuwly & Dolz (2004). A recursividade se dá pela retomada do gênero com base no grupo a que pertence, conjugada com o aumento da complexidade do gênero, criando uma perspectiva ao mesmo tempo de articulação e de progressão das habilidades de leitura. Há uma amostragem diversificada de nossa produção cultural, adequada à faixa etária dos alunos e que cresce em complexidade no decorrer das séries.

Para se analisar a progressão com base no agrupamento, toma-se como exemplo o trabalho desenvolvido com os gêneros da ordem do *Narrar*. Pode-se perceber que os elementos pertencentes a esse modo de enunciação são postos no primeiro volume. Com a análise de um *Conto de Humor*, são retomados de forma mais elaborada no segundo volume com a leitura de uma *Crônica* e com um grau maior de abstração no volume três com estudo de um *Conto*

Psicológico. Essa noção de entrelaçamento entre os três livros da coleção denota uma preocupação em se respeitar a noção de todo do Ensino Médio.

Quanto às habilidades de leitura desenvolvidas, observa-se que há uma progressão devido à complexificação dos textos. Apesar de percebermos uma recorrência das habilidades, o que poderia denotar apenas uma articulação, elas se mostram como um movimento mais elaborado pelo fato de exigir um movimento maior por parte dos alunos, devido à presença de textos mais elaborados. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido nos capítulos da ordem do Narrar com os elementos estruturais da narrativa, **tempo** e **fato gerador do enredo**, abordados nas atividades transcritas no EXEMPLO 32.

EXEMPLO 32

Volume 1 – Conto de humor “De cima para baixo”, de Arthur Azevedo

2. Textos narrativos desenvolvem-se em torno de um conflito, isto é, de uma oposição ou tensão entre forças e personagens. Qual é o conflito a partir do qual se desenvolve o conto “De cima para baixo”?
3. Localize no conto e copie no seu caderno as expressões que indicam o que se pede a seguir.
 - a) O tempo da ação
 - b) O espaço em que se passa a ação (p. 316)

Volume 2 – Crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino

1. Considere a situação narrada em “A última crônica”.
 - a) Qual é o cenário onde se passa a crônica.
 - b) Qual é o período de tempo em que se passa a ação?
 - c) Qual é a situação que dá origem à crônica?

(p. 316)

Volume 3 – Conto psicológico Uma esperança, de Clarice Lispector

2. Releia:

Aqui em casa pousou uma esperança

A primeira frase do conto “Uma esperança” inaugura uma narrativa múltipla. Quais histórias estão sendo contadas?

11. O texto progride como uma narrativa de fatos, entremeada por reflexões, até o último parágrafo, o que acontece com o tempo no conto no último parágrafo?

(p. 370)

No primeiro volume, o aluno deve identificar a falha em um decreto como o conflito gerador do enredo e localizar as expressões linguísticas ligadas aos elementos estruturais da narrativa tempo e espaço. Perguntas que envolvem a competência de Localizar e Compreender em um nível mais direto e localizado em um ponto só do texto. Já no segundo, ele deve reconhecer o cenário em que ocorre a narrativa e tentar inferir com base nas informações textuais qual é a duração dos fatos da narrativa. No que se refere ao enredo, ele deve identificar a cena da

família como o fato que gerou o enredo da crônica e ao mesmo tempo um fator metalinguístico do que vem a constituir temas próprios para a construção de crônicas. Notamos que as operações já não são tão diretas quanto as anteriores, e, no caso do fato gerador do enredo, há a proposição de uma reflexão maior relacionada à função de textos do gênero. Já no terceiro, ao interpretar o texto de Clarice Lispector, o estudante deve identificar os dois planos semânticos desencadeados pelos dois sentidos da palavra esperança e essa frase constitui-se o elemento que gera a narrativa. Nesse caso, são analisados os dois planos semânticos, as duas narrativas paralelas traçadas pelo conto psicológico e não apenas em uma trama narrativa como ocorre no conto de humor. No que se refere ao tempo no conto psicológico, no lugar de pedir para identificar quando ou quanto tempo durou a narrativa, o aluno deve reconhecer o uso da estratégia de intercalar reflexões aos fatos para construção do tempo na narrativa. Nesse caso, a parte psicológica entrelaçada à narração dos fatos cria um efeito de lentidão da narrativa e o aluno deve reconhecer não só essa estratégia de construção do texto como o efeito desencadeado por ela na construção do tempo da narrativa.

Disso conclui-se que, pelo fato de o gênero se complexificar, há a construção da articulação e da progressão do trabalho com a leitura. Apesar de a habilidade ser muito próxima em cada uma das atividades, estas se tornam cada vez mais elaboradas na passagem de um volume para o outro pelo fato de focalizarem textos mais complexos. Há, portanto, uma recursividade com progressão. Não há uma repetição, pois cada gênero, com suas especificidades, abre margem para uma diversidade de posturas mesmo sendo as mesmas habilidades.

A progressão das habilidades também pode ser identificada nos gêneros da ordem do Expor. Por se tratar de textos nos quais são apresentadas informações advindas de diferentes formas de saber, as atividades desse grupo lidam, em grande medida, com as habilidades ligadas à compreensão do conteúdo temático e da organização temática dada aos tópicos retratados pelas estruturas dos gêneros. Ao abordar o Resumo, o Artigo expositivo de livro didático e o Artigo de divulgação científica, as atividades levam os alunos a perceber a disposição dos tópicos focalizados em cada um deles e pelo fato de, mais uma vez, os gêneros ficarem mais complexos, há a abertura de espaço para que as perguntas fiquem mais elaboradas.

No EXEMPLO 33, foram transcritas as atividades construídas com o intuito de promover o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a organização temática do texto. Pela observação dessas atividades, é possível reconhecer uma semelhança entre as atividades do volume, que enfoca o resumo, com as que são inseridas no volume 2, que lida com um Artigo

expositivo de livro didático, bem como as do volume 3, que aborda um Artigo de Divulgação científica, mas em graus diferentes de dificuldade. Veja a comparação entre as atividades.

EXEMPLO 33

Volume 1 – Resumo *A cicatriz de Ulisses*, de Erich Auerbach

4. Copie e complete o esquema abaixo com a estrutura do resumo feito por Auerbach. Escreva com as suas palavras o que diz o texto em cada uma das partes enumeradas.

(p. 340)

Volume 2 – Artigo expositivo de livro didático ou de site didático *Direitos Humanos*, de Antônio Carlos Olivieri

8. Localize as referências a períodos históricos distantes, citados na seção “Valores morais e éticos”.

- a) Quais são esses períodos?
- b) Escreva o que você sabe sobre eles.
- c) Por que eles foram citados no texto?

(p. 334)

Volume 2 – Artigo enciclopédico “Gripe”, de Enciclopédia Discovery Home & Health

3. Observe o título do artigo. Considerando que o título marca a entrada do texto, dê mais exemplos possíveis de títulos para artigos enciclopédicos.

- a) Defina a gripe usando a menor quantidade possível de palavras presentes nesse artigo enciclopédico.
- b) Há palavras no texto que você precisou repetir?
- c) Quais foram?
- d) Por que isso aconteceu?

(p. 340)

Volume 3 - Artigo de divulgação científica “Ecos da selva”, de Michael Tennesen

4. Releia o segundo parágrafo do texto. Observe como suas duas afirmações principais funcionam como teses. Elas serão desenvolvidas na continuação do texto. Quais são elas?

(p. 394)

No primeiro volume é feita a leitura do gênero resumo. Na questão 4, é pedido que o aluno identifique as informações colocadas no texto dentro de uma determinada estrutura que é retomada pela questão. Já no segundo caso, o aluno deve localizar períodos históricos citados no texto para perceber uma organização cronológica das informações no texto, sendo essa a estratégia de organização temática. No artigo enciclopédico, devem ser relacionados os subtítulos de artigo de enciclopédia com os tópicos referentes ao tema do texto, de modo a identificar a organização temática do artigo. No terceiro volume há o estudo de um artigo de divulgação científica, que de certa forma se mostra mais elaborado pelo fato de envolver além da informação um posicionamento do autor frente ao tópico do texto. Na questão 4, ao

identificar duas frases no texto que funcionam como teses a serem desenvolvidas pelo autor, o aluno relaciona as duas frases com o restante do texto de modo a compreender que os parágrafos subsequentes são o desenvolvimento delas e que o texto se organiza em torno da temática encabeçada por elas.

Nos gêneros do Argumentar, também há uma articulação no desenvolvimento da leitura. No EXEMPLO 34, foram transcritas as atividades que focalizam a habilidade de identificar tese, os argumentos que a sustentam e as estratégias argumentativas utilizadas na construção dos textos, a fim de verificarmos como esse processo se dá.

EXEMPLO 34

Volume 1 – Dissertação escolar “Autoestima ingênua”, do vestibular da Fuvest

8. Releia a introdução do texto. Em seguida, responda às solicitações dos itens a seguir, observando a estratégia utilizada pelo autor para introduzir o seu ponto de vista.

- a) Divida o primeiro parágrafo do texto em duas partes, copie as expressões iniciais e finais de cada uma no caderno e identifique cada parte com um título que resuma a sua ideia principal.
- b) Qual é a contradição que esse parágrafo aponta em relação à autoestima do brasileiro?
- c) Com relação a essa contradição, qual é a posição defendida pelo texto “Autoestima ingênua”, expressa na introdução?

9. Agora, observe como o autor elaborou o desenvolvimento do seu tema.

- a) Quais são os parágrafos que compõem o desenvolvimento do texto?
- b) Localize a oração que contém a ideia principal de cada um desses parágrafos e registre-a no caderno.

(p. 357)

Volume 2 – Editorial “Frutos de São João”, do Jornal *O povo*

3. Releia:

I. As inscrições ainda podem ser feitas até o próximo dia 15.

II. A iniciativa é bem-vinda e deveria vir acompanhada de outras que ensejem o resgate dessa festa popular.

- a) Qual frase é da notícia e qual é do editorial?
- b) É possível descobrir isso sem precisar voltar aos textos? Por quê?

7. Qual é a tese defendida pelo editorial “Frutos do São João?”

9. Volte ao texto e observe a argumentação que visa persuadir o leitor a concordar com essa proposta.

- a) Por que seria bom o feriado no Nordeste?
- b) Há, no texto, a suposição do possível argumento contrário de que já existem feriados demais no calendário cearense ou brasileiro. Como o texto responde a isso?
- c) Por que o feriado de 24 de junho fortaleceria a “identidade cultural”?
- d) Por que haveria retorno “garantido” do ponto de vista material?

(p. 350-351)

Volume 2 – Resenha crítica “Memórias quase póstumas”, de Carlos Graieb (Veja)

4. Com base nessa resenha, escreva no seu caderno um pequeno resumo do livro Leite derramado. Para isso deixe de lado todas as avaliações presentes no texto e procure exclusivamente as informações veiculadas sobre o livro de Chico Buarque.

(p. 358)

Volume 3 - Anúncio publicitário do Real Universitário, Bom Bril e Havaianas

8. Observe as características da principal personagem do anúncio. Por que ela foi escolhida para protagonizá-lo?

(p. 402)

Volume 3 - Artigo de opinião “Favela não é problema”, é solução de Jaime Lerner

5. Observe o primeiro parágrafo do texto.

- a) Que tese o texto defende?
- b) Qual a justificativa dessa tese?
- c) E que ressalva ele mesmo faz à sua tese?

6. Observe, do segundo ao quarto parágrafos, como o autor organiza seus argumentos. Para preencher o quadro ao lado, dê títulos aos parágrafos e resuma-os em poucas palavras.

(p. 408)

Na atividade de interpretação do volume 1, na questão 8, o aluno deve identificar os tópicos do primeiro parágrafo do texto e perceber a contradição presente na construção das ideias. Após a identificação dessa contradição, o aluno deve reconhecer o posicionamento do autor da dissertação do texto frente ao tema, que reside justamente na contradição focalizada na questão anterior. Pelo entrelaçamento dos itens *a*, *b* e *c*, há a construção da identificação da tese do texto. Na questão seguinte, devem ser identificados os parágrafos nos quais foi desenvolvida a argumentação do texto, com a localização dos tópicos frasais que contêm os argumentos que sustentam a tese do texto. Com a junção das duas perguntas, está sendo feito um movimento de reconhecimento da elaboração das partes estruturais de um texto argumentativo. Nesse volume, as questões são formuladas por meio de um passo a passo para que o aluno perceba a estruturação do texto argumentativo, com a identificação da tese e dos argumentos que compõem o desenvolvimento do texto.

No volume 2, o primeiro capítulo da ordem do Argumentar tem como foco a leitura do gênero Editorial. Com o intuito de tornar a atividade mais elaborada e próxima do uso que é feito desse gênero no contexto social, o texto é colocado em uma leitura comparativa com a notícia publicada com base no mesmo fato analisado pelo editorial. Ao responder às questões, o aluno deve reconhecer o caráter informativo da primeira frase em oposição ao caráter apreciativo da segunda, relacionando os trechos ao caráter predominantemente informativo da

notícia e opinativo do editorial. Da comparação das duas construções, há o desenvolvimento da habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, além de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. As questões possibilitam ao aluno a construção da compreensão e ao mesmo tempo da comparação, por colocar lado a lado questões de análise de um texto argumentativo e um informativo que lidam com a elaboração de um mesmo fato: a festa de São João. O viés adotado nessa análise mostra-se diferenciado pelo fato de levar o aluno a perceber duas possibilidades de construção frente a um mesmo tema. A argumentação *versus* a informação coloca em evidência a elaboração da tese e dos argumentos apresentados para sustentá-la, no desenvolvimento das habilidades relacionadas a esses itens nas questões 7 e 9. Quando são abordados os elementos estruturais da argumentação, como a identificação da tese, o aluno tem a falta de argumentação do texto informativo como parâmetro para identificação. Na questão 9, o Editorial ainda é explorado no aspecto da identificação por parte dos alunos dos contra-argumentos apresentados pelo autor no texto. Com isso, tem-se a implementação do estudo de um elemento diferente dos colocados nas questões anteriores, mas que é próprio do ato de convencer: a apresentação de contra-argumentos para serem refutados.

Uma abordagem semelhante é construída no capítulo que estuda uma Resenha crítica e a coloca em comparação com um trecho do próprio livro resenhado. Na questão transcrita, o aluno deve identificar as informações relacionadas ao romance de Chico Buarque em detrimento dos trechos em que é expressa a opinião do crítico. Nessa atividade, há, portanto, o desenvolvimento da habilidade de distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Ambos os capítulos foram construídos com base no contraste entre a obra inspiradora e a que é fruto da primeira. No que se refere aos gêneros da oralidade, estes também são explorados dentro dessa mesma perspectiva, pois na análise do debate regrado é abordada a argumentação frente a um tema polêmico, com o confronto de vários pontos de vista. Isso também contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

No volume destinado à 3ª série, o primeiro capítulo desenvolve a apreciação de anúncios publicitários. Na questão 8, o aluno deve inferir uma informação a partir da integração dos elementos verbais e não verbais do texto, relacionando-a ao contexto discursivo do anúncio publicitário. Com a inclusão de gêneros dessa ordem, tem-se a ideia de que a argumentação não é feita apenas por palavras, sendo dada ao aluno a tarefa de identificar o papel desempenhado pela imagem como um forte apelo argumentativo. Já no Artigo de opinião, novamente são elaboradas questões que desenvolvem a habilidade de identificar a tese, a

justificativa apresentada por Jaime para sustentá-la e o contra-argumento apresentado pelo autor frente à tese defendida no Artigo de opinião. Até esse ponto é feita uma retomada dos itens trabalhados anteriormente ao longo dos capítulos do Argumentar. Porém, ao identificar os problemas da favela abordados em cada um dos parágrafos, sintetizando suas principais ideias, e reconhecer os argumentos desenvolvidos, o aluno irá trabalhar em quatro frentes argumentativas. Nos parágrafos abordados na questão, a tese é desmembrada em quatro sub-teses que serão sustentadas ao longo do texto. A estrutura de argumentação múltipla colabora para uma abordagem diferenciada e mais elaborada.

A coleção ainda elabora a inclusão e retomada dos gêneros do Argumentar voltados para a preparação para exames de vestibular. Dentre os gêneros tradicionalmente focalizados no Ensino Médio em função dessa finalidade, há a presença da Dissertação escolar no primeiro volume e Dissertação de vestibular no 3º. Em ambos os capítulos são apresentadas as propostas de produção e algumas redações escritas a partir das mesmas para que o aluno interprete e analise os exemplares de texto desses gêneros. De um volume para o outro, há uma articulação da abordagem no que se refere à situação de produção dos textos que serão lidos pelos alunos, de modo que ele tenha que relacionar as dissertações produzidas pelos vestibulandos com a proposta da prova do vestibular. No capítulo do primeiro volume são elaboradas várias atividades para interpretação dos textos estímulos presentes na própria proposta de produção. Só após essa exploração inicial da proposta é que passamos para o texto em si. Já no terceiro, essa etapa de preparação foi pulada, deixando-se a cargo do aluno a iniciativa de fazer uma boa análise dos textos-base que dará suporte à interpretação da dissertação escrita por um candidato ao vestibular. Além disso, a atividade do 3º propõe a análise não de uma, mas de duas produções de texto. No EXEMPLO 35, foram transcritas as atividades elaboradas para a leitura dos textos e ilustram a análise comparativa que é feita deles.

EXEMPLO 35

1. Leia a proposta de redação que originou as duas redações.
 - a) Qual a relação do texto “Romper fronteiras, romper valores” com a proposta de redação?
 - b) Escreva o tema dessa primeira redação.
 - c) Qual é a relação do texto “Fronteiras da vergonha” com a proposta de redação?
 - d) Escreva o tema dessa segunda redação.
3. Qual é a tese declarada no primeiro parágrafo do texto “Romper fronteiras, romper valores”?

4. Em que momento do texto “Fronteiras da vergonha” fica clara para o leitor a posição do autor em relação a seu tema? Justifique.

(p. 416)

Com a abordagem dos dois textos o aluno tem a possibilidade de comparar dois pontos de vista referentes ao mesmo tema.

Também em Argumentar, configura-se uma articulação por meio da abordagem do uso de citações direta ou por alusão a outras obras como elementos próprios da construção de textos desse tipo. Nos três volumes, há pelo menos a elaboração de uma questão que leve o aluno a perceber esse recurso de intertextualidade como uma característica frequente na construção da força argumentativa dos textos dessa ordem.

Tendo em vista a análise das questões, conclui-se que a proposta de agrupamento feita pela coleção traz, de certa maneira, uma concretização da quebra da segmentação que marca o Ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois abre margem à exploração das múltiplas dimensões do texto, não o deixando restrito apenas ao teor literário ou algumas estruturas do texto, que serão retomadas e incrementadas ao longo das três séries.

A escola ao propor o ensino baseado no estudo do gênero deve dar conta de uma infinidade de textos que, conforme o próprio conceito de Bakhtiniano, trazem consigo apenas uma relativa estabilidade em sua composição. Para que essa grande variedade de manifestações da linguagem não acarrete um estudo superficial dos gêneros, tem-se a proposta de se trabalhar por meio de agrupamentos dos textos. Na proposta de Scheneuwly & Dolz (2004), os critérios a serem considerados são a estrutura dos tipos textuais agregada pelo uso e pela capacidade de linguagem predominante. Os exemplos expostos nessa seção ilustram o uso desse agrupamento e demonstram que, conforme análises feitas, seria uma boa opção para o trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa. Alguns poderiam questionar se a adoção de uma postura como essa não poderia significar um retrocesso, na medida em que há de certa forma a retomada do ensino que considere os tipos textuais, de modo semelhante ao que era feito na tradicional divisão dos textos em narração, descrição e argumentação. Tal questionamento, entretanto, mostrar-se-ia infundado pelo fato de a retomada dos modos de enunciação como parâmetro para a organização do currículo ser feita após serem agregados os aspectos sociais do texto e não apenas um ensino estruturalista dos recursos linguísticos. Outro fator agregado nessa perspectiva é a noção de capacidade. A partir do momento em que os textos são agrupados tendo em vista uma determinada capacidade discursiva predominante,

mais que mero repetidor de uma estrutura, o aluno estará sendo formado como um indivíduo atuante perante os usos sociais dos textos. Gênero e tipo nesse caso passam não mais a se excluírem, mas a complementar um ao outro.

A adoção do gênero como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa por muitos é vista com a substituição de um modelo que se pautava pelo ensino com enfoque nos tipos e que foi abandonado pelo fato de conduzir a uma proposta de currículo que desconsiderava o processo interativo e social no qual os textos estão inseridos. O que propomos é não substituir, mas aliar as duas vertentes, de modo que sejam trabalhados os gêneros agrupados por afinidade dos modos de enunciação e da capacidade linguística predominante.

Os próprios PCN+ (2002, p. 78-79) já sugerem um ensino baseado no agrupamento dos gêneros, conforme sugestão feita pelo Saeb.

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);
- reconhecer recursos prosódicos frequentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopeia);
- reconhecer características típicas de um texto de análise ou opinião (tese, argumento, contra-argumento, conclusão) bem como analisar a estratégia argumentativa do autor;
- reconhecer características típicas de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).

Outro aspecto a ser apontado no trabalho proposto pela coleção é o fato de se elaborarem as questões com base na determinação de um elenco de características para cada um dos gêneros. Há de se focalizar o que é estável em cada gênero, mas o trabalho não pode ser fechado em modelos preestabelecidos. As atividades devem em primeira instância levar o aluno a perceber a funcionalidade do texto, respeitando sempre a situação na qual ele aparece, de modo que com o contato com inúmeros textos ele possa por si só apreender o que é próprio de cada gênero.

No capítulo do terceiro volume em que é focalizado o gênero conto psicológico, o autor coloca como uma característica para esse tipo de texto a construção de uma narrativa dupla: uma mais superficial e evidente ao leitor, presa aos fatos narrados, e uma psicológica, elaborada a partir do estímulo dos fatos narrados no texto. Para demonstrar que esse é um aspecto que deve ser considerado na leitura desse gênero, as atividades são todas elaboradas

de modo a colocar em evidência a duplicidade do texto. Essa recorrência de atividades que abordam uma determinada característica do gênero pode derivar-se do fato de serem atividades inseridas na parte de Produção de texto e darão suporte para que o aluno consiga produzir um texto em moldes semelhantes ao do que ele leu. Ao optar por essa noção de ensino, com base na repetição de um modelo, o autor de certa forma perpetua um modelo transmissivo de regras. Com isso, o enfoque das regras da gramática cede lugar à abordagem das regras dos gêneros. Além disso, essa escolha também pode acarretar uma falsa impressão de que os textos ocorrem sempre da mesma forma, fato que não é procedente nem mesmo em textos do tipo formulário, no qual não há muita margem à ação criativa do autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender melhor as práticas de ensino de leitura que são elaboradas nas aulas de Língua Portuguesa em todo o país, esta pesquisa tomou como base as atividades formuladas pelo livro didático, com vistas a tentar responder a alguns questionamentos: a seleção de textos e a abordagem dos diversos gêneros possibilitam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Médio? As propostas dos LDs criam condições para a ampliação da capacitação para lidar com os diversos textos representativos de nossa cultura? As obras já apresentam uma articulação e progressão no trabalho com as habilidades de leitura previstas para as três séries? Em última instância, que fatores imanentes aos LDPs levariam a certa aversão por parte dos alunos observada em aulas de Língua Portuguesa ministradas?

A análise das atividades com vistas à articulação e à progressão na coleção foi tomada como indicativo das práticas de ensino efetivadas em sala de aula na medida em que os LDPs se constituem como material utilizado com bastante frequência pelos professores. Neste estudo, trabalhamos com a condição ideal do que seria uma coleção que elabora um contexto favorável para que fossem desenvolvidas as habilidades e competências de leitura em uma perspectiva de articulação e progressão ao longo dos três volumes.

Procuramos primeiramente averiguar a presença de uma diversidade de gêneros textuais na coleção LDP do Ensino Médio, observando-se uma possível prioridade para os textos representativos de nossa cultura e a existência da predominância de alguns gêneros dentre os inseridos nas unidades. Em um segundo momento, verificamos até que ponto as sequências dos textos e das atividades de leitura propostas na parte de *Produção de Texto* criam condições para que os alunos consolidem as habilidades e competências de leitura. Para finalizar, buscamos também examinar o tratamento dado aos gêneros focalizados nas atividades, de modo a perceber uma possível articulação e progressão na abordagem dos diversos gêneros com fins no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

As respostas encontradas podem ser sintetizadas em algumas considerações. A coleção apresenta uma diversidade de gêneros, sendo os exemplares inseridos nas unidades representantes das produções mais canônicas de nossa sociedade. Nela, os gêneros são inseridos em função dos conteúdos a serem focalizados na parte de *Literatura e Linguagem* e são considerados como objeto de ensino na parte de *Produção de Texto*. Quanto à

predominância de determinado tipo de texto, notamos uma prioridade para a abordagem de textos da ordem do Narrar em detrimento dos que lidam com o posicionamento crítico, que são os do grupo Argumentar. Por abrir um espaço maior para um dos grupos, os demais carecem de uma complementação por parte professor no sentido de colocar em evidência todos os tipos de textos e, de um modo especial, àqueles que trabalham com a formação de uma postura crítica dos alunos, os do argumentar, que seria um panorama ideal de trabalho para um perfil de aluno de EM. Outro aspecto que pode ser observado é a baixa frequência de atividades que lidam com a capacidade de Criticar, essencial para a formação de uma autonomia de pensamento, para a atuação protagonista do aluno. Também chama a atenção o número pequeno de atividades que trabalham com a função do gênero. A característica, o que é estável no texto, é focalizada, deixando-se em segundo plano algo que é essencial para a ampliação do grau de letramento dos estudantes: considerar os textos mediante seu uso e a sua funcionalidade em sociedade.

Na observação das atividades, fica evidente uma abordagem voltada para as características próprias dos enunciados. A função dos gêneros aparece em segundo plano em relação às recorrências da estrutura composicional, sinalizando a escolha de privilegiar a forma em detrimento da Função. Mas será que devemos excluir um enfoque do outro? Tão importante quanto lidar com o que há de estável nos gênero é lidar com cada concretização frente à finalidade a que serve. Partindo do pressuposto de que o gênero nasce para cumprir uma necessidade comunicativa, essa deve ser abordada de forma sistemática em sala de aula. Ao lidar com a linguagem, a escola deve procurar envolver seus alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. Isso só torna possível se os gêneros forem considerados frente a uma finalidade específica realizada no uso social da linguagem.

A proposta de trabalho da coleção de construir a parte de *Produção de Texto* por meio da elaboração de *Sequência Didática* e com base no agrupamento de Scheneuwly & Dolz (2004) mostrou-se interessante por criar condições para que os alunos consolidem as habilidades de leitura e possam ser formados enquanto sujeitos capazes de lidar com a leitura dos inúmeros textos que circulam em sociedade. A possibilidade de pensarmos o ensino de leitura com base nessa metodologia traz como implicação a transposição de um modelo de trabalho que se pauta pela separação do ensino em três frentes, Literatura, Linguagem e Produção de Texto, para um modelo que trabalhe com todos os eixos do ensino de Língua Portuguesa conjugados na elaboração das sequências que focalizem os gêneros textuais. Outra implicação é a adoção

do gênero como objeto de ensino no Ensino Médio. Apesar de muitas proposições que o tomam como um instrumento de ensino, pelo fato de os manuais apresentarem uma divisão, a execução desse conceito como norte ainda não se mostra efetivo da parte de *Literatura e Linguagem*. Com a noção de sequência, como evidencia o trabalho da coleção na parte de Produção de Texto, a configuração de um caminho possível esboçado para o ensino baseado na noção de gênero.

É possível considerar também que a coleção avança em determinados aspectos, na medida em que propõe uma prática de ensino baseada em noções teóricas recentes, mas prefere manter em outros uma perspectiva tradicional, demonstrando a dificuldade que, em determinados momentos, pode ser detectada em se romper com um modelo estabelecido para o Ensino Médio. Ao optar por manter divisão em três partes, ela reproduz um modelo tradicional. Ao elaborar os capítulos em *Sequências Didáticas*, ela avança e consegue concretizar uma proposta de ensino pautada em uma noção recente dos estudos linguísticos. A seleção de textos do capítulo de Argumentar do volume 3 representa bem a postura da coleção frente ao ensino de Língua Portuguesa. Ao lado de anúncio publicitário, em atividades que exploram os argumentos do texto em uma análise inovadora, há a presença de uma análise de redação de vestibular, um gênero escolar dos mais tradicionais quando o assunto é argumentar e dissertar.

Frente a esses resultados, buscamos compreender a ideia embutida no título da coleção, *Ser protagonista*, e aquela subjacente ao que foi encontrado nas unidades de estudo. A coleção procura dar em seu título visibilidade a um aspecto relevante na formação do aluno do Ensino Médio: o desenvolvimento de uma autonomia intelectual que lhe permita atuar de forma plena em sociedade, assumindo o protagonismo de sua própria formação. Esse é o ponto de vista por meio do qual procuramos entender a prática de ensino da coleção que é destinada à etapa de escolarização em que os jovens devem atuar de forma crítica, posicionando-se frente aos fatos no mundo. Ao observarmos as atividades, tendo em vista o lugar secundário dedicado à formação da competência de criticar, comparar e relacionar, passamos a indagar qual a noção de protagonismo estaria realmente presente no trabalho elaborado pela coleção. A coleção daria condições para que o aluno fosse formado enquanto ator principal nas práticas de linguagem? Perguntamos também: até que ponto a prática de leitura proposta pela coleção consegue criar condições para que aluno e professor sejam protagonistas no processo de ensino/aprendizagem. Na atualidade, diante de todos os estímulos recebidos pelos jovens, o que poderia ser considerado uma atuação protagonista? O professor pode ser considerado um protagonista ao trabalhar com os materiais didáticos presentes em sala de aula e que servem

de suporte para o ensino? O que se observa no trabalho para o ensino de leitura é que muitas vezes a coleção apresenta a análise dos textos e ao aluno cabe apenas assimilar a interpretação que é dada pelos autores. Ao mesclar o trabalho com a leitura como atividade meio e atividade fim a coleção mostra uma necessidade de trazer algumas definições, com a priorização de uma metodologia mais transmissiva, em certos momentos não é dado espaço para o aluno atuar de forma efetiva. Nesse contexto, devemos pensar no que ponderam os PCN+ ao abordar a opção por um trabalho em que o aluno não é sujeito ativo de sua aprendizagem.

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 61).

A coleção procura ocupar um lugar de meio termo ao mesclar uma teoria recente com os moldes já tradicionalmente compostos para o Ensino Médio. A manutenção de alguns parâmetros pode ser decorrente de uma noção de ensino que foi sendo construída para essa etapa da educação básica que tem como elemento principal a divisão da disciplina em três eixos de ensino bem delimitados e que pode implicar nessa configuração nos manuais didáticos. Pelo fato de os vestibulares, muitos deles ainda se pautarem por essa divisão, os LDP procuram conservar a divisão em três partes, Literatura, Reflexão Linguística e Produção de Textos, também para se mostrarem adequados às demandas das provas de seleção para ingresso no Ensino Superior que ainda influenciam de maneira preponderante a formação que se espera do aluno do EM.

No panorama atual, com a ruptura desse modelo proposta pelo Enem, exame que vem sendo adotado como a porta de entrada para as principais instituições de ensino do país, no qual não são tomadas mais as disciplinas, mas as áreas de conhecimento, fica o questionamento de quais serão as consequências para a configuração das práticas de ensino a serem realizadas em sala de aula nos próximos anos, já que essas em muito ainda se pautam pelos exames. Mas isso será objeto para uma investigação futura, mas que de certa forma já poderiam contar com uma abordagem fecunda por meio de *Sequências Didáticas*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org.) *Ser Protagonista: Português*. São Paulo: Editora SM, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale, 2004.
- BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos e Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2005.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O sentido das palavras na interação leitor - texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- _____. *Leitura: inferência e contexto sócio-cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. *O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura*. Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG, 1995. (Cadernos de pesquisa: 23)

DELL'ISOLA, Regina L. P. & MENDES, Eliana A. M. (Orgs). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FUGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

INEP. *Relatório Saeb, 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2003.

LAJOLO, Marisa. O texto não é um pretexto. In: ZILBERMAN Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Apresentação. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____; ELIAS, Vanda Maria.. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma F; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; SILVA, Leila N. da. *Promovendo a diversidade textual em sala de aula*. Universidade Federal de Pernambuco: s/e, 2001. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/diversidadetextual.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Apresentação. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

NICOLA, José de. *Língua, Literatura e Redação*. 13 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, C. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESSOA, Danielle A. Gêneros textuais nos livros de Língua Portuguesa: uma proposta para o letramento? Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

OECD. PISA 2009 *Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em 03 jan. 2012.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RODRIGUES, Maria A. N. A Leitura no Livro Didático do Ensino Médio: decodificação ou construção de sentido? In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Volume VIII, Número XXIX, Abr-Jun 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Modos de transposição didática dos PCNs. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; JURADO, Shirley. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 1999, n.11. 5-17.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Cláudia M. de. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

ANEXOS