

**LIVROS DIDÁTICOS:
UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS****TEACHING BOOKS:
A REFLECTION ON PROPOSALS TO READ TEXTS**Ana Paula SAHAGOFF¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo verificar se os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LD) seguem as orientações expressas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de língua portuguesa, em relação às atividades de leitura. As questões são analisadas, considerando os seguintes critérios: alusão ao gênero discursivo, às condições de produção, à função social do gênero e à dimensão discursiva, sendo esse último foco principal. O propósito da análise é verificar se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura de textos. E, mais especificamente, se nessas propostas há espaço para a interlocução leitor/ texto. Trata-se de um recorte da pesquisa da dissertação “Os gêneros nos parâmetros curriculares nacionais” (2010). Neste artigo, apresenta-se a análise das questões de leitura de quatro textos, dos trinta e dois textos que compõem o *corpus* da dissertação. A pesquisa ancora-se nos documentos que orientam o ensino e em obras de Mikhail Bakhtin para tratar de gênero e discurso. Apresenta-se, inicialmente, os documentos norteadores do ensino e, na sequência, a reflexão sobre as propostas de leitura dos livros baseado nas questões mencionadas.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensão Discursiva. Gênero. Livros didáticos. Parâmetros Curriculares Nacionais. Texto.

ABSTRACT: The purpose of this article is to verify if the Portuguese Language Didactic Books (LD) follow the guidelines expressed in the National Curriculum Parameters of Portuguese (PCN) in relation to reading activities. The questions are analyzed, considering the following criteria: allusion to the discursive genre, the conditions of production, the social function of the genre and the discursive dimension, being this last main focus. The purpose of the analysis is to verify if and how the discursive and / or communicative activity is contemplated in the texts reading proposals. And, more specifically, if there is space for the reader / text interlocution in these proposals. It is an overview of the article “The Genders in the National Curricular Parameters” (2010). In this article, the analysis of the questions of reading of four texts, of the three and two texts that compose the corpus of the presented article. The research anchors itself in the documents that guide the teaching and works of Mikhail Bakhtin to deal with gender and discourse. It presents, initially, the documents guiding the teaching and, next, the reflection on the proposals of reading of the books based on the mentioned subjects.

KEYWORDS: Discursive Dimension. Genre. Didactic books. National Curricular Parameters. Text.

1. Doutora em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. anasahagoff@gmail.com. Bolsista Pós-doc PNPd/CAPES. <https://orcid.org/0000-0001-9818-7229>.

Introdução

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação “Os gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (2010). O objetivo específico da pesquisa consiste em verificar se os livros didáticos contemplam o que está proposto nos PCN em relação ao trabalho escolar com textos, mais especificamente, se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura. Neste artigo, são apresentadas as análises das propostas de leitura de quatro textos de diferentes gêneros: reportagem, poema, artigo e crônica, dentre os trinta e dois que compõem o *corpus* da dissertação.

Para ver se as propostas de leitura contemplam a dimensão discursiva, algumas questões devem ser levantadas: quem geralmente escreve esse tipo de texto? Com que objetivo escreve? Onde circula esse tipo de texto? Quando? Como? Quem escreveu o texto em estudo? Baseado em quais informações? A quem se dirige o texto? Quem são os possíveis leitores? Quem lê esse gênero? Por que lê? Onde esse gênero aparece? Que respostas o leitor pode dar ao texto? Que influência pode causar o texto no leitor? Essas questões orientaram a definição das categorias de análise das propostas de leitura, que foram definidas a partir de aspectos próprios da teoria discursiva de Bakhtin que dá suporte ao trabalho: 1) gênero discursivo (construção composicional, conteúdo temático e estilo); 2) condições de produção (referência aos interlocutores: quem escreve? Para quem escreve? De que lugar social?); 3) função social do gênero (que tipo de relação se estabelece entre os interlocutores?); 4) dimensão discursiva (possibilidade de diálogo com o texto, interlocução efetiva). O foco da análise é verificar se as propostas de leitura seguem o que foi orientado pelos PCN possibilitando uma compreensão ativa do texto e, assim, a interlocução efetiva.

1. Documentos institucionais

Em 1929 foi criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático (LD). Ao longo dos anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes denominações e diferentes formas de execução. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o ensino fundamental (PLIDEF). Após algumas alterações, em 1985 o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças como, por exemplo, a indicação do LD pelos professores e sua reutilização, o que implica o aperfeiçoamento do livro, já que não é mais descartável. A escolha do livro passa a ser, então, das escolas. O PNLD é o programa mais antigo voltado à distribuição de obras didáticas para o ensino fundamental público.

Devido a fatores econômicos, em 1992 a distribuição dos livros fica comprometida e em 1995 a distribuição dos livros volta a atender às necessidades da rede pública de ensino. No ano de 1996 inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNL D para a utilização no ano seguinte. Em 1997 a responsabilidade pela política de execução do PNL D é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir desse momento, o programa é ampliado e o Ministério da Educação (MEC) passa a adquirir (de forma continuada), livros didáticos para todos do ensino fundamental público.

O PNL D compreende as seguintes etapas e ações: inscrição das editoras; avaliação dos livros e elaboração de resenhas dos LD aprovados; disponibilização do Guia de Livros Didáticos. São excluídos desse guia os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. Os LD analisados pelos diretores e professores são adquiridos após uma negociação com as editoras. Cada aluno tem direito a um exemplar, que deve ser utilizado por três anos consecutivos. A distribuição é feita pelas editoras às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Distribuição de livros em Braille são feitas desde 2001 e a distribuição de livros para a educação especial é feita desde 2004.

No guia de livros didáticos a avaliação dos livros é feita por uma comissão. Os princípios que regem essa avaliação dividem-se em princípios amplos e centrais. Os princípios amplos dizem respeito à leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem. Os princípios centrais correspondem ao processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita e oral; à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária (literatura brasileira); ao desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades que envolvam a variação linguística; ao domínio de normas urbanas de prestígio (norma culta) e à prática de análise e reflexão sobre a linguagem. O guia ressalta que as práticas de uso da linguagem, ou seja, “as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos” (BRASIL, 2008, p. 12).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) surgiram no ano de 1998, publicados pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC). Esses parâmetros foram elaborados com a finalidade de “criar referências nacionais comuns”, ou seja, padronizar de certa forma o ensino. Como o próprio nome já diz, os parâmetros devem servir como uma orientação para a organização do ensino. Os PCN são uma proposta da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educa-

ção e do Desporto como uma tentativa de reorganizar o ensino. São referenciais que servem para nortear os currículos, para orientar e organizar o ensino.

Segundo o documento introdutório dos PCN, ao mesmo tempo em que se respeitam as diversidades regionais, culturais e políticas existentes, se constroem referências nacionais, ou seja, “pontos comuns” entre todas regiões brasileiras. Foi produzido um documento para cada área de conhecimento.

Os *Referenciais Curriculares* para as escolas estaduais gaúchas foram criados em 2009 e partem do princípio do que é primordial na escola: “o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (MELLO, 2009, p.11). Os referenciais devem servir como princípios norteadores, no entanto, a orientação é a de que a escola tem a função de transformar esse documento em “currículo em ação”, ou seja, colocá-lo em prática.

Segundo Mello (2009, p.11), uma das autoras responsável pelo documento, quando se aprovaram os PCN, os sistemas de ensino público (estaduais/municipais) consideraram esse documento um material pronto e suficiente para orientar as escolas e os professores. A autora entende que os PCN foram formulados em nível nacional, num país com grande diversidade e, além disso, não trazem recomendações práticas. Por serem amplos demais, seriam “insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (MELLO, 2009, p. 11).

Percebe-se que esse referencial mantém uma proposta semelhante a dos PCN, no entanto, traz orientações mais práticas. Além disso, faz um contraponto entre a escola do século XIX e XX com a escola que se quer construir no século XXI. Percebe-se que o trabalho com o texto permanece como o ponto chave do ensino de língua portuguesa e a questão da interlocução efetiva do aluno como leitor ativo do texto é um fator fundamental nessa proposta.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, recentemente criada, serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. Com o objetivo de criar uma base comum curricular que integre as redes municipal, estadual e privada, a Secretaria Estadual de Educação criou a BNCC, que começa a ser implantado neste ano de 2019.

2. Linguagem, Texto e discurso

Segundo concepções que embasam os PCN, a linguagem deve ser entendida como um processo de interlocução entre as pessoas, orientada por finalidades específicas de diferentes grupos da sociedade e em diferentes momentos da his-

tória. É através da linguagem que o indivíduo tem a possibilidade de expressar suas ideias e pensamentos, é através dela que se estabelecem relações e que se pode influenciar e ser influenciado pelo outro.

A realização de uma atividade discursiva ocorre quando se diz alguma coisa a alguém, num determinado contexto, de uma determinada forma e em determinada circunstância de interlocução. Portanto, significa dizer que as escolhas que se faz ao produzir um discurso não são aleatórias, mas resultado das condições em que o discurso é realizado. A escolha do gênero utilizado também ocorre levando em consideração a intenção da comunicação, ou seja, as escolhas que o falante faz para produzir o seu discurso não são aleatórias.

Para que o aluno aprenda a pensar e refletir a respeito da própria linguagem é necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os recursos utilizados pelo autor de determinado texto, mas também sobre o porquê das escolhas feitas. Para os parâmetros, a reflexão inclui pensar sobre os recursos utilizados que refletem determinadas condições de produção e restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (onde os textos são produzidos). Ao possibilitar uma reflexão maior a respeito do uso da língua e da linguagem, a escola tem condições de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de falar, escutar, ler e escrever adequadamente, de acordo com a exigência da situação.

Nos PCN de língua portuguesa o trabalho com textos é visto como algo essencial. O texto é considerado uma “unidade de ensino” importantíssima, pois ele serve como um instrumento fundamental para a aprendizagem. No entanto, a ideia mais significativa que aparece nesses parâmetros não está no uso do texto em si, mas na forma de explorá-lo, na maneira de trabalhá-lo, considerando os diferentes gêneros e suas finalidades no processo de comunicação.

Segundo Rojo (2005), em consequência do desenvolvimento de estudos linguísticos, houve uma virada discursiva ou enunciativa na concepção de trabalho com textos em sala de aula: o enfoque passa a ser o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura. Essa virada, embora já tivesse força em outras propostas estaduais, passou a ecoar nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCN de língua portuguesa.

De acordo com os PCN, o texto é o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo que pode ocorrer de forma oral ou escrita, portanto o texto é a manifestação linguística do discurso e deve ser considerado a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Assim, a escola deve organi-

zar-se para trabalhar com recepção e produção de textos contemplando escrita e oralidade. O ensino de gramática só se justifica se estiver articulada com essas práticas de linguagem.

3. Análise das questões de leitura

De acordo com os PCN, as propostas de leitura devem propiciar uma compreensão ativa por parte do leitor, as atividades propostas devem ter por objetivo desenvolver no aluno a capacidades de compreender textos diversificados e de assumir a palavra, produzindo textos de acordo com a exigência da situação. As atividades devem levar os alunos a refletirem sobre a linguagem, para que possam compreendê-la e utilizá-la de acordo com o propósito definido. As propostas de leitura devem possibilitar ao aluno que se torne um leitor crítico e saiba adequar sua linguagem quando for assumir a palavra de acordo sua a situação e a intenção de comunicação.

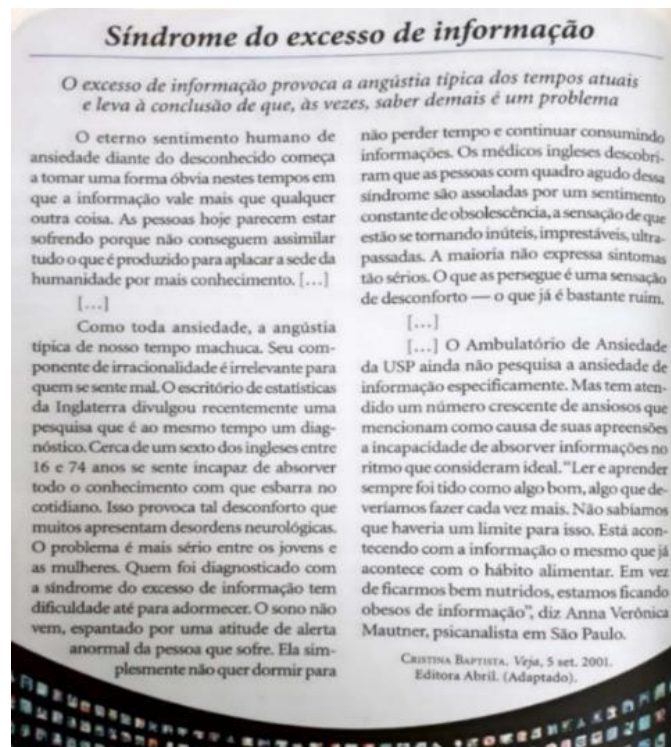
Para isso, a escola deve exercitar diferentes usos e situações de linguagem, com diferentes finalidades comunicativas. A sala de aula é o espaço para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, portanto esse local deve oferecer condições para que o sujeito desenvolva a sua competência discursiva e aprenda a conhecer e reconhecer textos variados. Para o presente estudo, escolheu-se quatro textos de diferentes gêneros, portanto com diferentes finalidades comunicativas.

O uso de determinado gênero varia de acordo com a intenção de quem fala ou escreve. Possuímos um rico repertório de gêneros e aprendemos a moldar a nossa fala “dentro” de gêneros. A seleção do gênero é determinada de acordo com a especificidade de uma esfera da comunicação, portanto o intuito discursivo do locutor irá se adaptar, se ajustar à forma do gênero escolhido. Segundo Bakhtin (1992c), o intuito de um enunciado, para que se realize, necessita de uma ou de várias orações e essa composição é definida pelo gênero escolhido.

Podem compor a prática de análise linguística, segundo os PCN, o reconhecimento da organização dos diferentes gêneros de texto (conteúdo temático, construção composicional e estilo); o reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gênero de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores e os procedimentos que privilegiam e a intertextualidade, explícita ou não; a identificação do suporte e espaço onde o texto circula e o levantamento das restrições que esses impõem à estruturação de determinado texto; a análise das sequências discursivas que predominam no texto e a identificação dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada

texto. Para refletir sobre as questões de leitura, apresenta-se o texto e as questões de leitura propostas pelos livros didáticos. Vejamos o primeiro texto:

Figura 1 – Página do livro didático: *Português: leitura, produção, gramática*



QUESTÕES DE LEITURA EXTRAÍDAS DO LD:

- O texto de Cristina Baptista é uma reportagem. Quanto à estrutura, que características ele apresenta?
- Que relações podem ser estabelecidas entre:
 - o primeiro e o segundo parágrafos?
 - o segundo e o terceiro parágrafos?
- A informação passou a ter, desde o século XX, um valor especial, e esse fato vem gerando alguns problemas.
 - Segundo o texto, a informação vale mais do que qualquer outra coisa. O que você pensa sobre isso?
 - A obsessão das pessoas em se manterem constantemente informadas trouxe que consequências de acordo com o texto?
- A dedicação ao saber sempre foi admirada pela maioria das pessoas que, em diversas épocas, empenham-se em aprender cada vez mais.

Explique por que, hoje, a procura por informação vem acarretando problemas.
- Grande parte das pessoas não consegue absorver as informações com que esbarra no dia-a-dia, como ocorre na Inglaterra. Essa dificuldade causa desconforto e pode gerar problemas neurológicos.
 - Em sua opinião, por que as pessoas desejam tanto ter mais informações?
 - Segundo o texto, as mulheres e os jovens sentem maior desconforto, por não terem como acompanhar todas as informações diárias. Por quê?
- A síndrome por informação é capaz de tirar até o sono de muitas pessoas, preocupadas em aproveitar todo o tempo possível.

De acordo com o seu ponto de vista, quais foram as causas da disseminação da busca por informação em todo o mundo?
- Apesar de a leitura e de a aprendizagem serem tão importantes, diante dessa situação, tornou-se necessária a criação de limites para ler e aprender.
 - O que você acha que acontecerá em um futuro próximo, se a humanidade continuar a agir dessa forma descontrolada, obcecada por informação?
 - Na sua opinião, uma pessoa bem informada é mais valorizada na sociedade atual? Por quê?
- Explique a comparação feita pela psicanalista Anna Verônica Mautner entre o hábito alimentar e a síndrome de informação.

Fonte: Sarmiento (2006, p. 94).

O texto “Síndrome do excesso de informação” trata-se de um texto do gênero reportagem. De acordo com os PCN, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. O gênero é definido pelas intenções comunicativas. Portanto, é o uso social da linguagem que determina a forma que o texto vai assumir. Os gêneros são determinados historicamente. São formas “relativamente estáveis” e caracterizam-se por três elementos: conteúdo temático; construção composicional e estilo.

As questões de leitura abordam características do gênero, por exemplo, “o texto de Cristina Baptista é uma reportagem. Quanto à estrutura, que características ele apresenta?”. As questões também exploram o conteúdo temático como, por exemplo, “segundo o texto, as mulheres e os jovens sentem maior desconforto, por não terem como acompanhar todas as informações diárias. Por quê?”.

Para a leitura de textos escritos são previstos pelos PCN diferentes tipos de leituras. Esses diferentes tipos de leitura sugerem que se perceba no texto forma e conteúdo, características do gênero (do autor e do suporte). A leitura pode ser não-linear, ou seja, pode avançar ou retroceder no texto em busca de informações, levar a formular e reformular hipóteses antes e durante a leitura, a consultar outras fontes de informação, por exemplo, o dicionário. Há neste texto, questões que exploram a leitura não-linear, solicitando ao aluno que estabeleça relações entre determinados parágrafos do texto. É importante ensinar ao aluno que existem diferentes tipos de leitura e que a escolha vai depender dos objetivos da leitura.

As questões deixam espaço para que o aluno possa opinar como “segundo o texto, a informação vale mais do que qualquer outra coisa. O que você pensa sobre isso?”. A questão apresenta uma afirmação e pede para que o aluno se posicione. Algumas questões focam o ponto de vista do aluno a respeito do assunto, por exemplo, “de acordo com o seu ponto de vista, quais foram as causas da disseminação da busca por informação em todo o mundo?”. Questões desse tipo possibilitam respostas diferentes, de acordo com a vivência de cada aluno e do conhecimento prévio que tem sobre o assunto. Conforme os PCN, a escola deve formar um leitor ativo, que dialoga e participa da construção de sentidos do texto.

As questões também marcam a contextualização. A questão seguinte faz uma afirmação sobre algo que ocorreu em diversas épocas e pede ao leitor que analise esse acontecimento na época atual: “a dedicação ao saber sempre foi admirada pela maioria das pessoas que, em diversas épocas, [...]. Explique por que, hoje, a procura por informação vem acarretando problemas.”. Outra questão possibilita ao aluno trazer informações que já possui, do seu conhecimento prévio para opinar: “na sua opinião, uma pessoa bem informada é mais valorizada na sociedade atual? Por quê?”. Faz o aluno refletir a partir de noções que possui da sua realidade.

O segundo texto trata-se de um poema. De acordo com os PCN, é preciso elaborar questões de leitura que contemplem a finalidade do gênero de texto trabalhado na sala de aula, pois não se pode explorar diferentes gêneros com um roteiro único de questões. O reconhecimento de um gênero geralmente é fácil, pois há nele elementos que sinalizam a que espécie pertence, e geralmente esses elementos estão ligados às funções principais ou às ações realizadas pelos gêneros. A própria estrutura do texto já possibilita o reconhecimento do gênero. Vejamos o poema:

Figura 2 – Página do livro didático: *Português: linguagens*

Toada de ternura

Para Leonardo, um menino meu amigo

Meu companheiro menino,
perante o azul do teu dia,
trago sagradas primícias
de um reino que vai se erguer
de claridão e alegria.

É um reino que estava perto,
de repente ficou longe;
não faz mal, vamos andando,
porque lá é nosso lugar.

Vamos remando, Leonardo,
porque é preciso chegar.
Teu reino ferindo a noite
vai construindo a manhã.
Na proa do teu navio,
chegaremos pelo mar.

Talvez cheguemos por terra,
na poeira do caminhão,
um doce rastro varando
as fomes da escuridão.
Não faz mal se vais dormindo,
porque teu sono é canção.

Vamos andando, Leonardo.
Tu vais de estrela na mão,
tu vais levando o pendão,
tu vais plantando ternuras
na madrugada do chão.

Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
um homem como teu pai.
Mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é da infância, Leonardo,
que o mundo tem precisão.

(Thiago de Mello. *Faz escuro mas tu canto*. Rio de Janeiro: Record, s.d. p. 27-8.)

flama: chama.
pendão: bandeira, estandarte ou símbolo que vai à frente de tropas.
primícias: primeiras coisas de uma série; começos, prelúdios.
toada: canto, cantiga.

QUESTÕES DE LEITURA EXTRAÍDAS DO LD

1. O eu lírico do poema se dirige a um interlocutor, identificando como "companheiro menino".
a) O que essa expressão revela quanto aos sentimentos do eu lírico em relação ao menino? b) O que você entende pela imagem "azul do teu dia", do 2o. verso?
2. O eu lírico traz ao menino as "primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria". No entanto, esse reino, que estava perto, ficou longe. Levante hipóteses:
a) O que pode ser esse reino? b) O que pode ter tornado o reino distante de repente?
3. O eu lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo:
a) Com a 3a. estrofe? b) Com a 4a. estrofe? c) Com a 5a. estrofe?
4. Observe esses versos do poema:
"Teu reino ferindo a noite vai construindo a manhã." "Um doce rastro varando as fomes da escuridão." "Tu vais de estrela na mão"
a) O que há em comum ente eles? b) O que a escuridão e a luz representam no poema? c) Que palavra da 5a. estrofe sugere que o menino está vencendo "as fomes da escuridão"?
5. O pendão é frequentemente usado para identificar uma tropa ou um exército em campanha de guerra. Na 5a. estrofe do poema:
a) O pendão anuncia guerra? b) O que o menino leva em sua jornada?
6. Segundo a última estrofe do poema, no novo reino Leonardo será homem como o pai, mas com diferenças, pois carrega consigo a infância.
a) Interprete: Qual a diferença entre o reino de Leonardo e aquele em que vive seu pai? b) A infância é comparada à "rosa de flama ardendo no coração". Como você explica essa imagem? c) Por que, segundo os versos finais, o mundo precisa da infância?
7. O título do poema é "Toada de ternura".
a) Justifique o título com as ideias do poema. b) Com base no poema lido, responda: Com seu canto, os poetas também podem participar da construção do reino da alegria? Se sim, como?

Fonte: Cereja e Magalhães (2006, p. 68).

Na primeira questão, o enunciado menciona que o “eu lírico do poema se dirige a um interlocutor”. A questão possibilita ao aluno perceber que o texto está sendo escrito para alguém, ou seja, que está sendo direcionado a um interlocutor (que pode ser real ou fictício). Porque todo texto é escrito para alguém, todo discurso possui um interlocutor.

Há questões que trabalham com o levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo temático apresentado no texto, por exemplo, a questão que transcreve um trecho do poema “primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria” e pede ao aluno que levante hipóteses: “o que pode ser esse reino?”. O levantamento de hipóteses é uma das orientações dos PCN, porque faz com que o aluno participe ativamente do texto e crie sentidos através daquilo que está posto, mas também daquilo que ele vai criar. Levantar hipóteses, ir além do dito, perceber elementos subentendidos é importante para a compreensão textual.

Há questões que exploram a estrutura do texto. É solicitado ao aluno que leia algumas estrofes e busque a ideia de cada uma, vejamos a questão, “o eu lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo: com a 3a. estrofe? Com a 4a. estrofe? Com a 5a. estrofe?”. Questões desse tipo propiciam ao leitor fazer uma releitura do texto e, como menciona os PCN, fazer uma leitura não-linear, buscar no texto informações, formular e reformular hipóteses durante a leitura. Dessa forma, também é possível trabalhar a síntese de ideias.

Os sentidos das palavras também são abordados: “que palavra da 5a. estrofe sugere que o menino está vencendo ‘as fomes da escuridão?’”. A questão possibilita ao aluno perceber que a palavra não tem um sentido único, pois ela adquire um significado no contexto em que está inserida, conforme Bakhtin (1992a). Além disso, a questão faz com que o leitor perceba que as escolhas feitas, no momento da construção de um discurso, não são aleatórias, mas são consequências das condições em que é realizado o discurso, que quem escreve o texto o faz sob um determinado ponto de vista. Assim, é possível que o aluno perceba que as escolhas feitas pelo locutor não são aleatórias, o que segue orientações dos PCN, perceber que o texto é organizado de acordo com as intenções de quem escreve.

Levar em consideração a dimensão discursiva da linguagem significa, também, levar em consideração elementos subentendidos, implícitos e visuais. Vejamos a questão seguinte: “o pendão é frequentemente usado para identificar uma tropa ou um exército em campanha de guerra. Na 5a. estrofe do poema: o pendão anuncia guerra?”. A questão trabalha com um elemento visual e o significado

dele, solicita ao aluno que relacione o conceito estabelecido socialmente com o sentido construído no contexto. Conforme Bakhtin (1992b, p. 93), o interlocutor tem a função de decodificar a mensagem, “o essencial dessa tarefa não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, numa enunciação particular”. Decodificar a língua não é simplesmente saber o significado de palavras isoladamente, mas entendê-las em contextos específicos. Não existe um interlocutor abstrato, mesmo que não haja um interlocutor real no momento, ele será “substituído” por um grupo social. O interlocutor assume uma “atitude responsiva ativa” com o discurso que lhe é dirigido, pois ele não fica indiferente ao que lhe é dito.

A construção de imagens é explorada: “a infância é comparada à rosa de flama ardendo no coração”. Como você explica essa imagem?”. Para responder questões dessa natureza, o aluno precisa perceber a relação de sentido que o autor estabelece e fazer suposições, inferências, perceber o que está além do dito.

O terceiro texto trabalha com o gênero artigo. Apresenta questões direcionadas ao assunto, ao leitor e aos objetivos do texto.

Figura 3 – Página do livro didático: *Português: leitura, produção, gramática*

Salvemos a água do mundo!


O Brasil, que possui nada menos do que 18% do total de água doce do planeta, não pode ficar de fora das campanhas para a preservação de nossas águas. As crianças podem e devem ajudar na hora de economizar, além de cuidar também dos nossos rios e lagos. Para se ter uma idéia do desperdício que muita gente pratica, uma torneira pingando, por exemplo, consome 46 litros de água por dia o que, num mês, se transforma em 1.380 litros.

Quase toda a água do planeta está concentrada nos oceanos. Apenas uma pequena fração (menos de 3%) está em terra e a maior parte desta está sob a forma de gelo e neve ou abaixo da superfície (água subterrânea). Só uma fração muito pequena (cerca de 1%) de toda a água terrestre está diretamente disponível ao homem e aos outros organismos, sob a forma de lagos e rios, ou como umidade presente no solo, na atmosfera e como componente dos mais diversos organismos.

Existem dois tipos de despejos que contaminam a água: o lixo orgânico — proveniente de excrementos humanos e de animais e do descarte das partes fibrosas de vegetais colhidos e não consumidos — e o lixo industrial, gerado pelos processos industriais e pelo descarte que, cedo ou tarde, se faz dos produtos fabricados pelas indústrias. O ideal seria não jogar nada na água, mas isso não acontece. Materiais como um chiclete jogado numa lagoa demora, em média, cinco anos para se decompor, e uma latinha de refrigerante se decompõe somente em 100 anos.

Algumas regiões brasileiras sofrem com a escassez da água, como é o caso do Nordeste, que todos os anos enfrenta o problema da seca. A palavra do momento é economizar, afinal, cada gota economizada é um ponto a mais na luta para que o planeta água não seque.

Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 mar. 2005. Encarte Gurilândia, p. 3.



LUCIANO CANDIANI/RENO

QUESTÕES EXTRAÍDAS DO LIVRO DIDÁTICO

1. Quase todas as coisas vivas existentes na Terra precisam de água para viver. Assim mesmo, o ser humano polui as fontes de água de forma irresponsável.
a) Segundo o texto, as crianças podem e devem ajudar a economizar água. Na sua opinião, qual deve ser a participação das crianças no combate ao consumo exagerado de água? b) Releia o segundo parágrafo e explique por que nem toda a água existente no planeta está diretamente disponível ao ser humano e a outros organismos?
2. Releia o segundo parágrafo e explique por que nem toda água existente no planeta está diretamente disponível ao ser humano e a outros organismos.
3. Segundo artigo publicado em abril de 2005 no site <http://www.adital.com.br>, o consumo de água no mundo dobrou entre 1961 e 2001 enquanto as fontes, como o Rio Nilo, no Egito, e o Colorado, nos EUA, estão secando ou se deteriorando. Na China, na Índia, no México e na África, os lençóis freáticos registram queda de 1 metro por ano. Relacione essas informações às informações apresentadas no texto *Salvemos a água do mundo!* E conclua: por que é importante que todos os países do mundo contribuam igualmente para salvar a água do mundo?
4. Segundo o texto, o despejo de lixo industrial não tratado e de esgoto nos sistemas hídricos contribui também para a escassez de água. Converse com seus colegas: em sua comunidade, ou em outras comunidades de que você tenha notícia ocorre esse tipo de despejo?
5. Se o consumo de água continuar nos níveis atuais, estima-se que, por volta de 2025, duas em três pessoas não terão água suficiente para suas necessidades básicas. O que o texto sugere para que isso não ocorra?
6. No texto, o autor refere-se a dois tipos de lixo que contaminam a água. Quais são eles? Copie em seu caderno as alternativas que se referem a lixo industrial.
- sucatas metálicas - embalagens - sobras de alimentos - pesticidas - pilhas e baterias - casca de coco - óleo usado
7. Compare as ideias dos quadrinhos de Quino com as desse texto. O que elas têm em comum?
8. O texto que você leu é um artigo. Qual seria o principal objetivo da produção desse texto? Considerando a resposta anterior, você diria que esse texto é narrativo ou argumentativo?
9. Após ler o texto, você teve mais alguma ideia a respeito de como salvar a água?

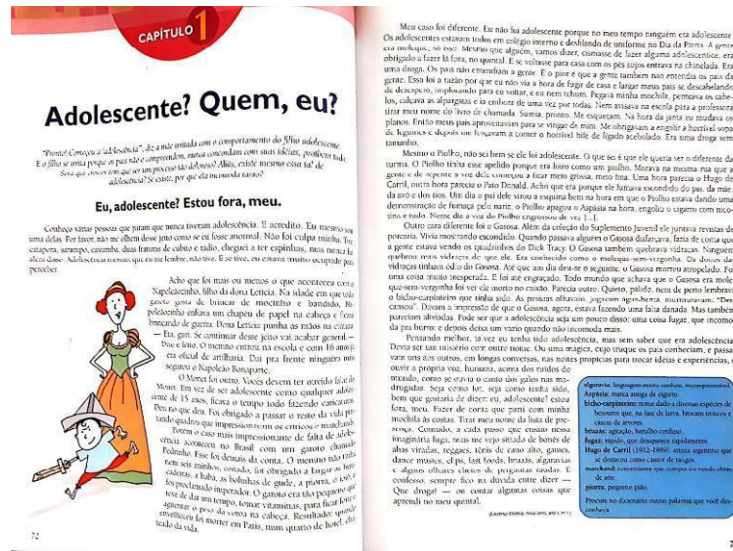
Fonte: Sarmiento (2006, p. 61).

As respostas para algumas questões são referentes ao conteúdo temático, por exemplo, “se o consumo de água continuar nos níveis atuais, estima-se que, por volta de 2025, duas em três pessoas não terão água suficiente para suas necessidades básicas. O que o texto sugere para que isso não ocorra?”. A unidade trabalha mais com questões voltadas ao leitor. Vejamos um exemplo: “segundo o texto, o despejo de lixo industrial não tratado e de esgoto nos sistemas hídricos contribui também para a escassez de água. Converse com seus colegas: em sua comunidade, ou em outras comunidades de que você tenha notícia ocorre esse tipo de despejo?”. A questão convida o leitor a participar, a pesquisar, a relacionar o assunto lido no texto com questões vividas por ele e pela comunidade onde vive.

A questão seguinte explora a função do gênero e o tipo textual predominante: “o texto que você leu é um artigo. Qual seria o principal objetivo da produção desse texto? Considerando a resposta anterior, você diria que esse texto é narrativo ou argumentativo?”. O questionamento faz com que o aluno perceba que o texto tem um objetivo. Outra questão relaciona o texto lido a outro artigo, fortificando a ideia da composição e da finalidade do gênero. Além disso, a questão mencionada no início do parágrafo trabalha com a noção de tipos textuais:

seqüências linguísticas com traços predominantes. Talvez fosse interessante acrescentar na questão a ideia de que o texto não é apenas narrativo ou argumentativo, mas há o predomínio de uma seqüência de base argumentativa. O último texto deste estudo é do gênero crônica. Vejamos o texto abaixo:

Figura 4 – Página do livro didático: *Português: linguagens*



QUESTÕES EXTRAÍDAS DO LIVRO DIDÁTICO

1. Na introdução do texto, o narrador afirma que, no passado, teve catapora, sarampo, caxumba, fraturas de ossos, mas adolescência não. Portanto, ele situa a adolescência em qual desses campos semânticos: fases da vida, doenças ou relacionamentos?
 - a) Quais são essas pessoas? b) Que efeitos produzem, no contexto, os diminutivos Napoleãozinho e Pedrinho? Por quê? c) Ao se comparar com essas pessoas, o narrador afirma que seu caso é diferente. Explique: Em que o caso dele é diferente?
3. O narrador afirma que, na sua época de menino, “ninguém era adolescente”. Eram todos moleques e passavam o dia no colégio interno. Diz ainda que se alguém “cismasse de fazer alguma adolescentice, era obrigado a fazer lá fora, no quintal”.
 - a) O que você acha do ponto de vista do narrador? Na sua opinião, não havia mesmo adolescência naquela época? Justifique sua resposta. b) Qual é o sentido da palavra adolescentice no contexto?
4. O narrador faz referência ao seu relacionamento com os pais?
 - a) Como era esse relacionamento? b) O que fugir de casa representava para ele? Justifique sua resposta.
5. O narrador menciona e descreve dois amigos daquela época: Piolho e Gasosa.
 - a) Que mudança física de Piolho podia ser observada naquele momento? b) Compare os três amigos. Que semelhança eles apresentam quanto ao comportamento? c) Essa semelhança pode ser vista como uma característica própria dos adolescentes? Por quê?

6. No penúltimo parágrafo, o narrador esboça uma definição do adolescência: "uma coisa fugaz, que incomoda pra burro: e depois deixa um vazio quando não incomoda mais". Considerando o contexto, responda:

a) A quem a adolescência incomoda: ao próprio adolescente ou às pessoas que convivem com ele? b) Como você interpreta o "vazio" mencionado na definição?

7. No último parágrafo, reformulando seu ponto de vista inicial, o narrador admite que pode ter tido adolescência. E afirma: "Seja como for, seja como tenha sido, bem que gostaria de dizer: eu, adolescente? Estou fora, meu".

a) A forma verbal gostaria está no futuro do pretérito do indicativo. O que ela expressa quanto à existência da ação verbal: certeza, dúvida ou possibilidade, ou ordem ou pedido? b) Ao empregar esse tempo verbal, o narrador leva a sério a hipótese de não ter tido adolescência. Por quê? c) O que a presença de bonés de abas viradas, reggaes, tênis de cano alto, etc. representa para ele hoje?

8. No final do texto, o narrador revela uma dúvida que tem ao ver os jovens de hoje: dizer "Que droga!" ou contar algumas coisas que aprendeu no seu quintal. Interprete:

a) Por que diria "Que droga!?" b) Que tipo de coisas poderia contar aos jovens atuais? c) Contar coisas aos jovens atuais significaria confirmar ou negar a existência da adolescência?

9. Ao longo do texto, o narrador muda seu ponto de vista sobre a possibilidade de ter tido adolescência.

a) O que foi narrado entre o início e o fim do texto? b) Logo, que papel cumpre esse relato que retoma fatos vividos no passado?

Fonte: Cereja e Magalhães (2006, p. 72).

As questões exploram o gênero; a estrutura do texto (narrador, parágrafo) e o conteúdo temático, por exemplo, "o narrador menciona e descreve dois amigos daquela época: Piolho e Gasosa. Que mudança física de Piolho podia ser observada naquele momento?". Há questões que exploram o sentido de determinadas palavras no contexto, por exemplo, "qual é o sentido da palavra adolescente no contexto?". Outra questão explora o uso do diminutivo como recurso de produção de efeito de sentido: "que efeito produzem, no contexto, os diminutivos Napoleãozinho e Pedrinho? Por quê?". A questão seguinte faz uma contextualização de elementos do tempo em relação à época em que vivemos: "o que a presença de bonés de abas viradas, reggaes, tênis de cano alto, etc. representa para ele hoje?".

A unidade trabalha com diversas questões que enfatizam o papel do locutor. A questão seguinte explora o ponto de vista do narrador: "ao longo do texto, o narrador muda seu ponto de vista sobre a possibilidade de ter tido adolescência. O que foi narrado entre o início e o fim do texto?". A questão possibilita ao aluno perceber que quem escreve o texto o faz sob um determinado ponto de vista. Assim, é possível que o aluno perceba que as escolhas feitas pelo locutor não são aleatórias, o que segue orientações dos PCN: perceber que o texto é organizado de acordo com as intenções de quem escreve.

Na sequência da questão também é abordada a finalidade do texto, vejamos: “[...] logo, que papel cumpre esse relato que retoma fatos vividos no passado?”. Novamente, a questão explora a intenção comunicativa. Para os parâmetros, um dos objetivos do ensino é fazer com que o aluno perceba e leve em consideração a intenção ou a finalidade do locutor. As questões também exploram a dimensão discursiva, deixam espaço para que o aluno concorde ou discorde do ponto de vista do locutor, por exemplo, “[...] o que você acha do ponto de vista do narrador? Na sua opinião, não havia mesmo adolescência naquela época? Justifique sua resposta”. Dessa forma o leitor pode realizar um trabalho ativo, opinando a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o locutor, sobre a linguagem, o que é, segundo os PCN, formar um leitor ativo, que participa da construção de sentidos do texto.

São abordados elementos gramaticais, neste caso, o verbo. A questão solicita ao aluno que atente para a forma verbal utilizada e para a intenção desse uso, exemplo: “a forma verbal gostaria está no futuro do pretérito do indicativo. O que ela expressa quanto à existência da ação verbal: certeza, dúvida ou possibilidade, ou ordem ou pedido?”. A questão possibilita uma reflexão a respeito das formas verbais, mas isso não de forma descontextualizada. Segundo os parâmetros, o ensino da gramática não deve estar desarticulado das práticas de linguagem, pois o estudo de tópicos da gramática não garante que os alunos se apropriem dos elementos gramaticais e saibam utilizá-los em suas produções textuais.

Considerações finais

Conforme já mencionado anteriormente, o propósito deste artigo foi verificar se os livros didáticos seguem as orientações dos PCN e, mais especificamente, se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura. Sabe-se que o texto escrito (de qualquer natureza) não está pronto com um sentido único, pois é durante a leitura que o leitor constrói sentidos, articulando as informações novas com outras que já possui. Trata-se, pois, de um processo dialógico que se estabelece entre leitor e texto. Portanto, é importante que as questões de leitura estejam bem formuladas para que possam contemplar essa compreensão.

Com a análise deste *corpus* limitado, percebe-se que, de modo geral, as propostas de leitura dão espaço para que o aluno dialogue com o texto. Percebe-se que há, sim, uma preocupação com a dimensão discursiva. Em relação aos nossos critérios de análise, o trabalho dos LD parece dar conta das orien-

tações que emanam dos PCN, portanto, que as questões propostas oportunizam ao aluno um diálogo efetivo com o texto. Percebe-se a preocupação com a contextualização dos textos, fornecendo informações sobre o autor, sobre o assunto, sobre o gênero, mas ao mesmo tempo faz com que o leitor participe ativamente, relacionando o texto com a sua experiência, com o seu conhecimento, opinando e se posicionando.

Por tratar-se de um artigo não foi possível apresentar a análise das questões de leitura dos 32 textos. Constatou-se nas coleções selecionadas a presença de textos do cotidiano do aluno: contos, histórias em quadrinhos, cartas, e-mails, diários, blogs, artigos, crônicas. Acredita-se que o trabalho com gêneros presentes no cotidiano do aluno possa despertar no aluno maior interesse pela leitura.

Vale ressaltar que as coleções selecionadas nesta pesquisa abordam uma diversidade de gêneros em suas obras, possibilitando ao aluno conhecer e reconhecer textos variados, conforme orientam os parâmetros. A preocupação em diversificar os textos e, conseqüentemente, as questões de leitura diferenciadas de acordo com a exploração de diferentes foi constatada na análise dos livros. Como sugerem os PCN, “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p.26).

O trabalho com o texto em sala de aula tem por objetivo fazer com que, ao longo dos anos, o aluno possa ir ampliando a sua competência discursiva. A sala de aula é o espaço para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, portanto esse local deve oferecer condições para que o sujeito desenvolva a sua competência discursiva e aprenda a conhecer e reconhecer textos variados.

Pode-se concluir que as questões de leitura dos LD analisados seguem as orientações dos PCN em relação à dimensão discursiva. No entanto, devido à limitação do *corpus* não podemos afirmar que o mesmo ocorre em todas as coleções de LD de língua portuguesa. Além disso, a pesquisa limitou-se em analisar a dimensão discursiva presente nas questões de leitura, mas outras questões poderiam ser focadas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992a. p.110-127.

_____. Língua, fala e enunciação. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992b. p.90-109.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992c. p. 277-326.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1998. 106p.

CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

_____. *Português: linguagens*, 7a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

BRASIL. Ministério de educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa*. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf. Acesso em: 23 jan. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: *Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p.11-24.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=>. Acesso em: 19 mar. 2009.

REFERENCIAL CURRICULAR DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acaol>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: _____. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-209.

SARMENTO, Leila Lauar. *Português: leitura, produção, gramática*, 5a. série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *Português: leitura, produção, gramática*, 7a. série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.