

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ANÁLISE DA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULAS
DE LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJovem

CAMILA MARIA MARQUES PEIXOTO

Fortaleza - CE

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ANÁLISE DA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULAS
DE LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJovem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística. Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Fortaleza - CE

2007

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e coloca-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Camila Maria Marques Peixoto

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – UFC
(Orientadora)

Émerson de Pietri - USP
(1º Examinador)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC
(2º Examinador)

Profa. Dra. Lívia R. Baptista - UFC
(Suplente)

“Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada, e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloqüência de uma cheia lhes imposto interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fio para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem a voz a seca ele combate.”

(João Cabral de Melo Neto)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha base e refúgio certo em todos os momentos da minha vida.

À Minha orientadora e amiga, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pelo carinho e parceria profissional e por acreditar sempre na realização desse trabalho.

Às professoras Mônica Magalhães Cavalcante e Livia R. Baptista pelas sugestões e contribuições dadas.

Aos colegas e professores do mestrado, em especial à Maria Valdênia Falcão do Nascimento, que me apoiaram e consolaram nos momentos de angústia.

À minha família, Martha, José Vital, Karla e Carlinhos, que sempre estão a meu lado, oferecendo amor e apoio para que meus objetivos sejam alcançados.

Ao meu marido querido, Clewton, pelo amor e dedicação, que são bases fundamentais na minha vida.

Ao amigo Clóvis Neto, pelos conselhos, apoio e incentivo.

À amiga Margareth, pelo carinho e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

Ao amigo Paulo Roberto, pelas longas conversas inspiradoras.

À amiga Luziana, pela ajuda na revisão do trabalho.

A todos os amigos do ProJovem, pela força e incentivo.

Ao CNPq, pelo incentivo à pesquisa e pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa, lançamos um olhar sobre a sala de aula através do material didático, focalizando especificamente a aula de leitura. Nesse sentido, optamos por analisar o material didático do ProJovem, no que concerne ao planejamento da aula de leitura proposto pelo autor desse material, baseando-nos nas etapas de uma *aula comunicativa de leitura* (CICUREL, 1991). Para isso, problematizamos as concepções de leitura que subjazem a esse planejamento (BRAGGIO, 1992); analisamos o planejamento da aula de leitura, segundo a expectativa do autor do material didático, do professor e do aluno e, na análise das atividades de compreensão de texto, consideramos a recuperação das *condições de produção* dos gêneros (BRONCKART, 1999). Para coleta dos dados, detivemo-nos nos exercícios de compreensão de textos e nas orientações contidas no *Manual do educador* do material didático do ProJovem que, segundo os autores, desenvolvam habilidades de leitura e interpretação dos textos em “*Vamos ler*” e “*Releitura*”, bem como nos dados coletados das aulas gravadas em áudio e nos resultados dos questionários aplicados a professores e alunos do Programa. Resultados de análises feitas revelam-nos que o autor do material didático do ProJovem segue um modelo de planejamento pouco engajado na formação crítica de leitores, limitando-se à mobilização dos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema tratado no texto e não potencializa a construção dos sentidos. Nos exercícios de compreensão, percebemos que o autor apresenta equívoco quanto à situação de construção dos gêneros; não potencializando a interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor, nem a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura. Tais equívocos compõem a expectativa de alunos e professores com relação à aula de leitura e nos distanciam do ensino produtivo de língua que defendemos, da formação de leitores críticos de que necessitamos.

Palavras-chave: Leitura; material didático; planejamento; contexto de produção dos gêneros.

ABSTRACT

This research focus on teaching and it aims at analyzing the classroom material used for reading classes in special. This way, we have chosen to look through the classroom material used in *ProJovem* contrasting the principles of the Communicative Language Teaching (CICUREL, 1991) and the plan for a reading class proposed by the author of the analyzed material. In order to accomplish that, we have questioned the ideas that conceive the steps of those reading lessons (BRAGGIO, 1992); we analyzed the planning of those classes through the expectations of the author of the classroom material, the teacher and the student. We have also considered the *conditions to gender production* through the gender- related analysis of activities for text comprehension (BRONCKART, 1999).

We verified exercises of reading comprehension as a way to collect data and followed the *Teacher's Guide* of ProJovem classroom material, whose authors believe to develop reading skills and text comprehension in the sections “*Vamos Ler*” and “*Releitura*”. Besides that, we have recorded classes to use as data, as well as questionnaires answered by teachers and students of the ProJovem program. The result of the research shows that the author of the analyzed classroom material is not committed to the growth of critical reading in the readers. The activities are limited to activation of the reader's prior knowledge about the subject of the text and they do not build meaning. In the activities of text comprehension, we can perceive mistakes in the way gender is built. There is no interaction between linguistic material and the reader's prior knowledge and, besides that, there is no negotiation for meaning by the subjects involved in the reading activity. Such mistakes make up students and teachers' expectations about a reading class and hinder productive language teaching and the formation of critical readers.

Key- words: reading, classroom material, planning, context for gender production.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| I. REVISÃO TEÓRICA..... | 20 |
| 1 ETAPAS DE UMA <i>AULA COMUNICATIVA</i> E SEUS RESPECTIVOS MODELOS E CONCEPÇÕES DE LEITURA..... | 20 |
| 1.1 Modelos de leitura | 21 |
| 1.1.1 Modelo mecanicista de leitura..... | 23 |
| 1.1.2 Modelo psicolingüístico de leitura | 25 |
| 1.1.3 Modelo interacionista de leitura | 29 |
| 1.1.4 Modelo sociopsicolingüístico de leitura | 32 |
| 1.2 A primeira etapa de uma aula comunicativa de leitura..... | 36 |
| 1.3 A segunda etapa de uma aula comunicativa de leitura | 38 |
| 1.4 A terceira etapa de uma aula comunicativa de leitura | 40 |
| 1.5 A quarta etapa de uma aula comunicativa de leitura | 41 |
| 1.6 Uma <i>entrada</i> possível no texto: a recuperação do <i>contexto de produção</i> dos gêneros..... | 44 |
| 2 O ESTUDO DO GÊNERO NA ESCOLA..... | 52 |
| 3 O LIVRO DIDÁTICO..... | 54 |
| II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 63 |
| 1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA..... | 64 |
| 1.1 O que é o ProJovem? | 64 |
| 1.2 Perfil dos alunos | 66 |

| | |
|--|-----|
| 1.3 Perfil dos educadores | 67 |
| 1.4 Como se divide o material didático? | 68 |
| 2 ENCAMINHAMENTOS PARA COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | 69 |
| 2.1 Objeto de análise e instrumento de coleta de dados..... | 72 |
| 2.1.1 <i>Guia de estudos</i> | 72 |
| 2.1.2 <i>Manual do educador</i> | 72 |
| 2.1.3 Aulas observadas e gravadas. | 72 |
| 2.1.4 Questionários aplicados aos professores..... | 73 |
| 2.1.5 Questionários aplicados aos alunos | 74 |
| 3. SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA | 75 |
| | |
| III ANÁLISES DOS DADOS | 79 |
| 1 A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DA AULA DE LEITURA NO MANUAL DO EDUCADOR DO PROJOVEM..... | 79 |
| 2 A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DA AULA DE LEITURA NO <i>GUIA DE ESTUDO</i> DO ALUNO..... | 93 |
| 3 SITUAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA: A SALA DE AULA..... | 117 |
| 4. OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO EVENTO DE LEITURA..... | 124 |
| 4.1. Questionários aplicados aos professores..... | 125 |
| 4.2. Questionários aplicados aos alunos | 129 |
| IV CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 131 |
| | |
| V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 137 |
| | |
| ANEXOS | 141 |

INTRODUÇÃO

A leitura é um tema amplo e tem merecido inúmeros estudos dos quais podemos destacar alguns autores como: Braggio (1992); Kato (1995); Leffa (1996); Solé (1998); Smith (1999); Leurquin, (1997, 2001); Antunes (2003); Kleiman (1988, 1999, 2004); Koch & Elias (2006); Koch (2006); Pietri (2007) entre outros. Na medida em que buscamos compreender o processo de construção de sentidos do texto, configuram-se outras dimensões a serem percebidas que tornam o assunto ainda mais complexo. Ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não extraíndo sentidos, mas construindo-os. Nesse sentido, ler é um processo complexo de construção de sentidos que acontece a partir da interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor. Esse processo torna-se ainda mais complexo quando pensamos na construção de sentidos realizado na escola, onde os gêneros propostos para estudo são retirados de sua circulação social de origem e postos em circulação em uma nova situação social – o contexto escolar. Assim, a leitura dos gêneros textuais, em situação de ensino, não cumpre os mesmos objetivos de interação que motivam a leitura do gênero fora do ambiente escolar.

Dessa forma, a leitura não é uma atividade própria da escola, mas uma prática escolarizada; há, na escola, um processo de escolarização dos gêneros que modifica os objetivos de leitura. Dessa forma, não lemos na escola com os mesmos objetivos e da mesma forma que lemos fora da escola (PIETRI, 2007).

Em situação de sala de aula, o gênero não é apenas mediador das atividades humanas, mas passa a ser objeto de ensino formalizado, e essa dupla função do gênero torna a leitura um processo ainda mais complexo, uma vez que não são apenas os objetivos da interação do leitor e do produtor do texto que estão em jogo, mas também os objetivos didáticos do

formador de leitores dentro de um contexto escolar específico (SCHNEUWLY & DOLZ,2004).

Nesta dissertação, investigamos o universo da leitura dos gêneros textuais em situação escolar, revelado através do planejamento sugerido pelo autor do material didático do ProJovem para a aula de leitura. Nesse sentido, observamos, no planejamento da aula de leitura, o cumprimento das etapas que auxiliam a construção e a negociação dos sentidos do texto (CICUREL,1991), estabelecendo parâmetros de análise lingüísticos que dêem conta das especificidades dos gêneros estudados.

Em função dos nossos objetivos, colocamos os seguintes questionamentos: as questões de compreensão e as orientações do autor do material didático do ProJovem possibilitam a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno para a construção ativa dos sentidos do texto? Como o texto é tratado, nas questões de compreensão propostas pelo autor do material, no que concerne à recuperação do contexto de produção dos gêneros? As questões de compreensão possibilitam, em sala de aula, a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura? Por quê? Qual o papel do planejamento sugerido pelo autor do material didático do ProJovem na efetivação da aula de leitura e na expectativa de alunos e professor?

Na construção deste trabalho, os estudos de Leurquin (2001) são centrais para compreendermos o processo de leitura em situação escolar. A autora observou a mediação do professor de língua portuguesa no processo de compreensão de textos escritos, focalizando o *contrato de comunicação* estabelecido entre os sujeitos (alunos e professores) envolvidos no evento de leitura. Na pesquisa, ela verificou as concepções de leitura que sustentam o discurso e a prática do professor; analisou o planejamento da aula de leitura, baseado nas etapas de uma *aula comunicativa* proposta por Cicurel (1991); descreveu e interpretou as concepções implícitas no *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 1998); bem como analisou o desempenho dos alunos durante a aula de leitura. Através dessa pesquisa, podemos perceber que, na apresentação das aulas, o professor estabelece

um *contrato de comunicação* com seus alunos, e esse contrato permeia toda a prática de leitura e influencia a participação dos alunos na construção dos sentidos do texto.

Focalizamos aspectos diferentes da mediação no processo de leitura. Assim, refletimos sobre a construção e negociação dos sentidos do texto mediado pelo planejamento sugerido pelo autor do livro didático. E, para isso, optamos por analisar o material didático do ProJovem, utilizado na prática de compreensão de textos, assumindo aqui o autor do material didático o seu papel efetivo de mediador no processo de leitura e, portanto, co-responsável pela formação de leitores.

Consideramos que o material didático constitui-se, senão o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, na maioria das escolas de nosso país. A importância do material didático, em sala de aula, é tal que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do material didático. Este processo de centralização do material didático está intrinsecamente relacionado à legitimação desse material como detentor de verdades a serem seguidas por professores e alunos em sala de aula.

Devido à importância do material didático para alunos e professores, a preocupação com análise e avaliação desses materiais tem sido bastante significativa. Podemos citar, além de Programas de avaliação do Ministério da Educação como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM), a ampliação da discussão feita por alguns pesquisadores que problematizam o uso e a constituição do livro didático.

Nesse sentido, podemos destacar os trabalhos de autores, como: Coracini (1999), que analisou o processo de legitimação do livro didático no Ensino Fundamental e Médio, percebendo-o como um *discurso de verdade*, legitimado pelo professor e pela escola; Grigoletto (1999), que discutiu os sentidos de leitura que embasam as propostas do livro didático, a concepção sobre a natureza da tarefa do aluno enquanto leitor e o papel do

professor enquanto usuário do livro. Grigoletto parte do pressuposto de que o livro didático se apresenta como um *discurso de verdade*, que se estabiliza pelos sentidos estabelecidos pelo autor do material. Verificamos que esses trabalhos percebem o livro didático como um lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, que traz representações sobre o papel dos professores e dos alunos.

Também podemos citar os trabalhos de Marcuschi (2005). O autor constatou que atividades de compreensão de textos são encontradas facilmente nos materiais didáticos direcionados ao Ensino Médio e Fundamental. Para ele, o grande problema está na natureza dessas atividades, pois, na maioria das vezes, as concepções de língua, de texto, de compreensão, subjacentes a essas atividades, reforçam a adoção exclusiva do *modelo mecanicista de leitura*. As questões, norteadas por esse modelo de leitura, consistem na busca de elementos explícitos, contribuindo pouco para a interação necessária entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, mesmo admitindo a necessidade de mediar e de facilitar a compreensão, a maioria dos autores constrói suas atividades de leitura com base em concepções teóricas pouco engajadas em conceber o texto como um espaço real de interação, investindo pouco na formação de leitores críticos.

Marcuschi analisou as atividades de compreensão de textos de 25 livros do Ensino Fundamental e Médio, e elaborou uma tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa. Com relação às questões destinadas ao Ensino Médio, os resultados foram muito preocupantes, já que 70% das questões são fundamentadas unicamente no explícito do texto.

Sobre a classificação do tipo de questões, podemos citar, além de Marcuschi, autores como Silva (1996), Solé (1987), Pearson e Gallagher (1983). Todos tipificam as questões mais comuns encontradas em materiais didáticos destinados ao Ensino Médio e Fundamental.

Não muito distante, temos o trabalho de Godinho (2004) sobre a análise das atividades de leitura do livro didático do Ensino Médio. A pesquisadora adota o conceito de leitura como um processo ativo e interativo de (re)criação do significado do texto. Investiga como as atividades de leitura levam o aluno-leitor a operar com o texto. Verificou também concepções de leitura e de texto subjacentes ao livro didático e ao manual do professor. Optou pelas reflexões feitas por Marcuschi (2005) para classificar as questões de compreensão de textos nos livros didáticos e constatou que, em linhas gerais, os exercícios de compreensão falham em vários aspectos e não atingem os objetivos apresentados no manual do professor, demonstrando uma noção de compreensão como simples processo de decodificação.

Ainda no âmbito das pesquisas sobre o material didático, temos os estudos de Melo (2000). A autora analisou a proposta curricular, o livro didático e o manual do educador, além de questionários respondidos pelos alunos e pelos alfabetizadores de um programa de alfabetização de jovens e adultos. A pesquisa teve como objetivo analisar as atividades de produção textual. Os resultados mostram que, apesar de o manual do educador e da proposta curricular basear-se em uma concepção de escrita atrelada ao seu aspecto sócio-comunicativo, as atividades de produção textual acontecem permeadas por problemas com relação à questão dos gêneros textuais. Uma das conclusões a que chega o estudo mostra que há um “descompasso” entre o que o professor diz estar ensinando e o que ele ensina de fato.

Apesar de problematizarem a qualidade de materiais didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático, essas pesquisas se restringem a tipificar e analisar o conjunto das questões de leitura, não considerando que as atividades propostas pelo autor são também um trabalho didático e que necessita ser planejado de maneira a facilitar a formação de leitores críticos. A análise dessa questão é para nós muito relevante, na medida em que consideramos o material didático utilizado na aula de leitura como a materialização das concepções teóricas do autor do material didático. Nesse sentido, a nossa pesquisa se

propõe a refletir sobre a prática de ensino por meio da análise do material didático do ProJovem, voltando-se para o planejamento pedagógico sugerido pelo autor desse material na tríade ensino, mediador dos conhecimentos e aluno, em constante interação.

Essas lacunas são preenchidas por nosso trabalho, na medida em que, para analisar as atividades de leitura contidas no material didático do ProJovem, defendemos a importância do planejamento da aula de leitura através do cumprimento de etapas com objetivos diferentes (CICUREL, 1991), com base em modelos de leitura que potencializem a formação de leitores críticos (BRAGGIO, 1991).

Sobre o planejamento da aula de leitura, Cicurel (1991) propõe que, em situação de sala de aula, a compreensão textual deve ser concebida de forma processual, em que a construção de sentidos acontece através do cumprimento de etapas planejadas com objetivos diferentes. Essas etapas dão norte à aula de leitura e são classificadas em quatro: *orientar e ativar os conhecimentos prévios de leitor; observar e antecipar o conteúdo do texto; ler com objetivo; e reagir ao texto.*

Consideramos que essas etapas estão interligadas. Nesse sentido, o cumprimento das primeiras - *orientar e ativar os conhecimentos prévios de leitor; observar e antecipar o conteúdo do texto* – são bases para garantir, em etapas iniciais, a participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto.

Sobre a terceira etapa, Cicurel (1991) propõe uma leitura criteriosa do texto, mediada por *entradas no texto* que permitam ao leitor interagir com a materialidade lingüística. Iremos propor, como critério de análise no cumprimento da terceira etapa, uma *entrada*, que a nosso ver, é imprescindível para a construção de sentidos dos textos e que, na maioria dos materiais didáticos, não é contemplada adequadamente: recuperar *as condições de produção dos gêneros* (BRONCKART, 1999), uma vez que possibilita a discussão de questões referentes às especificidades do gênero estudado.

Já a quarta etapa – *religar os conhecimentos ou reagir diante do texto* – faz do texto o ponto de partida para uma discussão que permite o confronto entre as idéias do produtor do texto e o leitor. Nessa etapa, os sujeitos envolvidos no evento de leitura (professor, autor do material didático, alunos e produtor do texto) encontram-se para construir e negociar novos sentidos para o texto.

Baseados nas análises feitas em materiais didáticos destinados à formação básica, como Coracini (1999), Grigolletto (1999), Marcuschi (2005), Godinho (2004) etc, é um pressuposto, assumido pela pesquisa, que a maioria das atividades de leitura, contidas em materiais didáticos, tem como base modelos pouco engajados com a formação de leitores críticos. Nesse sentido, não nos limitaremos à identificação do modelo de leitura predominante, mas à caracterização dos modelos de leitura e à reflexão sobre a formação de leitores. Para isso, iremos nos ancorar na classificação sugerida por Braggio (1992) em que considera e caracteriza quatro modelos de leitura: *mecanicistas*, *psicolingüístico*, *interacionista* e *sociopsicolingüístico*. É válido considerarmos que os modelos sugeridos por Braggio (1992) não dão conta da realidade complexa em que estão inseridas as atividades do material didático. Na verdade, nenhum modelo fechado de leitura pode abarcar as diversas dimensões existentes nos eventos de leitura, sendo os modelos apenas parâmetros necessários para compreendermos um pouco da realidade complexa envolvida na leitura em situação escolar.

Nesse sentido, em nosso trabalho, aproximamo-nos das duas últimas concepções. Do modelo interacionista, aproximamo-nos por conceber a leitura um processo complexo de construção de sentido que se realiza através da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística; assim, ao elaborar questões que facilitem essa interação, o autor do material didático assumirá, de forma subjacente, o modelo interacionista de leitura. Do modelo sociopsicolingüístico, aproximamo-nos por considerarmos de extrema importância o papel do mediador dos conhecimentos no processo de construção de significado. Assumimos aqui a atitude de perceber o autor do livro didático como um

professor de língua portuguesa, co-responsável pela formação de leitores, e as atividades de compreensão de textos escritos como a materialização das orientações pedagógicas respaldadas nas concepções teóricas do autor do material didático. Isto implica em uma série de conseqüências que influenciam diretamente na formação crítica do aluno.

A partir do que foi exposto até aqui, apresentamos os nossos objetivos de pesquisa:

1. Investigar, na proposta de planejamento do autor do material didático do ProJovem, o tratamento conferido às etapas iniciais de mobilização das representações mentais do aluno na construção ativa dos sentidos do texto e a relevância desse procedimento para a construção e negociação dos sentidos do texto na prática de leitura;
2. Analisar as questões de compreensão e as orientações do autor do material didático quando se propõem a mediar a interação da materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do aluno, com base na recuperação dos parâmetros definidores do *contexto de produção* dos gêneros;
3. Verificar, no evento de leitura em sala de aula, a influência das questões de compreensão no processo ativo e negociado de construção de novos sentidos pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura;
4. Analisar a influência do planejamento da aula de leitura sugerido pelo autor do material didático do ProJovem na expectativa de planejamento de professores e de alunos.

Muitas foram as razões que nos motivaram a optar pelo material didático do ProJovem, vejamos algumas: (1) foi elaborado especificamente para esse Programa e tem

como uma das principais metas a formação de cidadãos críticos; (2) o material didático contém toda seqüência do conteúdo formal, o professor, além de não ter nenhum controle sobre a escolha desse material, ainda não tem opção sobre o conteúdo; (3) o processo de avaliação é elaborado unicamente pelos autores do material didático que obviamente se baseiam no conteúdo formal contido no material para elaboração das avaliações, e por isso deveriam estar articulados com as propostas do governo federal no que concerne ao ensino/aprendizagem da língua materna;(4) enquanto professora de língua portuguesa, vimos que os alunos têm dificuldades em compreender os textos escritos, situação agravada devido ao perfil plural na mesma sala de aula. Nossa opção por investigar esse material didático também se justifica pelo fato de sermos (5) assistente da coordenação pedagógica municipal do referido projeto, e nessa função ter auxiliado na minimização dos problemas enfrentados pelos professores de língua portuguesa, através da formação continuada de professores, e o material didático é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de linguagens do Programa. Por último é relevante considerarmos que (6) o material do ProJovem nunca foi avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nem por nenhum pesquisador, reforçando ainda mais a urgência de sua análise, reafirmando que a formação de leitores críticos é base fundamental para o sucesso do Programa.

A pesquisa se ancora nos pressupostos do interacionismo sócio-discursivo e situa-se na Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, com base na Lingüística textual e em pressupostos da Análise do Discurso.

Na primeira parte dessa dissertação, intitulada Revisão Teórica, apresentamos, inicialmente, a caracterização de todos os modelos de leitura sugeridos por Braggio (1992). Esta caracterização nos dará base para refletirmos, na análise, sobre o tipo de formação de leitores; seguiremos a construção teórica caracterizando as etapas de uma *aula comunicativa de leitura* com base em Cicurel (1991) e propomos, como *entrada* para a terceira etapa, a recuperação do *contexto de produção*, tendo como base os pressuposto do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999). Seguiremos a dissertação com um tópico que contempla a discussão sobre o gênero transposto para o ambiente escolar

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), intitulado: *O estudo do gênero* na escola; depois abordamos sobre a centralidade e a funcionalidade do material didático em situação de sala de aula no tópico: *O livro didático*; seguido dos procedimentos metodológicos e das análises feitas no material didático, nas aulas observadas e nos questionários aplicados a professores e a alunos. Por fim, apresentamos a bibliografia que deu conta das leituras e os anexos dos instrumentos de coleta de dados.

I REVISÃO TEÓRICA

1. ETAPAS DE UMA AULA COMUNICATIVA, MODELOS DE LEITURA E SITUAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.

Nesta pesquisa, lançamos um olhar sobre a sala de aula através do livro didático. Não queremos generalizar todas as experiências de leitura em sala de aula, mas problematizar sobre a qualidade do material didático e, assim, possibilitar deslocamentos e possíveis rupturas. Nesse sentido, optamos por analisar o material didático do ProJovem no que concerne ao planejamento da aula de leitura, expresso nas atividades de compreensão de texto¹ e nas orientações contidas no *Manual do educador*. E, para isso, baseamo-nos no planejamento de uma *aula comunicativa*, proposto por Cicurel (1991).

Para Cicurel, a compreensão textual deve ser concebida de forma processual e ativa. Dessa forma, a construção de sentidos, em situação de sala de aula, acontece através do cumprimento de etapas planejadas com objetivos diferentes². Essas etapas dão norte à aula de leitura e são classificadas em quatro momentos: *orientar e ativar os conhecimentos prévios de leitor; observar e antecipar o conteúdo do texto; ler com objetivo; e reagir ao texto ou religar os conhecimentos*. Considerando que o autor do material didático orienta a

¹ Adotamos, em nosso trabalho, as reflexões de Marcuschi (2005) sobre as atividades que exercitam a habilidade de compreensão de textos nos livros didáticos. Para o autor, o livro didático rotula as atividades que trabalham a habilidade de compreensão de texto de diversas formas, como exemplo, podemos citar alguns títulos da seção de compreensão: *relendo o texto; refletindo sobre o texto; vamos trabalhar o texto; interpretando o texto*. Assim, não há uma distinção entre a noção de interpretação e de compreensão nos livros didáticos. No entanto, essa distinção deveria existir, uma vez que compreensão e interpretação são noções diferentes. Segundo Orlandi (2006 [1988]), a primeira está relacionada à atribuição dos sentidos, que leva em consideração apenas o contexto lingüístico, e a segunda noção considera que a construção de sentido é um processo sócio-historicamente determinado. Esta questão não é foco em nosso trabalho, por isso não fazemos análise do procedimento do autor com relação à essa distinção.

² Cicurel (1991) trata da aula de leitura em língua estrangeira. Em nosso trabalho, consideramos pertinente adotar as reflexões da autora, uma vez que as reflexões trazidas pelos estudos de Cicurel são perfeitamente aplicáveis ao ensino da leitura em língua materna.

aula de leitura, acreditamos que ele deverá investir no planejamento da aula de leitura, baseando-se nas etapas de uma *aula comunicativa*. Ao desconsiderar o cumprimento dessas etapas, o autor do material didático pouco contribui para a formação de leitores críticos e para o trabalho efetivo de mediação do professor.

Para análise da terceira etapa - *ler com objetivo* – propomos como critério de análise a recuperação do *contexto de produção* com base em Bronckart (1999) que influencia na produção do texto.

Antes de prosseguirmos com a descrição das etapas de uma *aula comunicativa* de leitura, vale lembrar que estamos refletindo sobre o ensino de leitura, focalizando especificamente o material didático utilizado em sala de aula. Nesse sentido, cabe questionarmos sobre o modelo de leitura em que o autor do material didático respalda a elaboração das questões de compreensão e, conseqüentemente, o planejamento da aula de leitura sugerido no material.

Assim, para dar conta da necessidade de fazermos essa reflexão, tomaremos como base a classificação sugerida por Braggio (1992). A autora considera quatro modelos de leitura: *mecanicista, psicolingüístico, interacionista e sociopsicolingüístico*. A seguir, iremos descrever cada um dos modelos de leitura, e, posteriormente, retomaremos a discussão sobre o planejamento da aula de leitura.

1.1. Modelos de leitura

O surgimento dos modelos de leitura é influenciado pelo contexto sócio-histórico e filosófico de determinado período da história da humanidade, e a adoção desses modelos, em sala de aula, implica em uma série de conseqüências sócio-educacionais que influenciam diretamente na formação de leitores.

Tais conseqüências precisam existir positivamente na vida dos alunos pois, assim como Paulo Freire (2006), nós acreditamos que a educação é uma forma de *intervenção no mundo* e não existe prática pedagógica *ingênua*. Portanto, a adoção de determinado modelo de leitura está intimamente relacionada à *reprodução* da ideologia dominante ou ao seu *desmascaramento*. Diante disso, o autor do material didático, co-responsável pela formação de leitores, também faz uma opção teórica que facilita ou não a formação de leitores críticos, engajados em transformar a realidade social na qual estamos inseridos. E essas opções teóricas estão materializadas nas atividades contidas no material didático.

Não existe prática pedagógica sem tomada de decisão, assim como não existe, na escola, espaço para a neutralidade. Dessa forma, ao adotar predominantemente o modelo mecanicista de leitura, por exemplo, mesmo que de forma inconsciente, o professor e o autor do material optaram por um trabalho descontextualizado com língua, em que o sentido do texto está exclusivamente na materialidade lingüística, e em que não há participação ativa do leitor no processo de compreensão textual.

Acreditamos que a aula de leitura sempre é respaldada, de forma consciente ou inconsciente, por concepções teóricas assumidas pelo professor, formador de leitores, e pelas concepções do autor do material didático, co-responsável pela formação de leitores. Esse segundo norteia o trabalho do professor, através da proposta de aula de leitura, expressa nas orientações contidas no *manual do educador*, e nas atividades de compreensão de textos, contidas no *Guia de estudo* do aluno.

Para dar conta da nossa necessidade de identificarmos e refletirmos sobre as concepções de leitura em que o autor do material didático se ancora para produzir suas atividades de compreensão de textos escritos, utilizaremos a classificação sugerida por Braggio (1992) em que considera quatro concepções de leitura: a mecanicista, a psicolingüística, a interacionista e a sociopsicolingüística. Vale lembrar que os modelos de leitura não conseguem abarcar a realidade complexa em que estão inseridos os eventos de leitura. Nesse sentido, os modelos apresentados aqui não são percebidos de forma fechada.

1.1.1 Modelo mecanicista de leitura

O modelo mecanicista ou tradicional de leitura é baseado na psicologia behaviorista e no estruturalismo americano de Bloomfield. Os seus defensores concebem a linguagem como um sistema fechado, autônomo, em que o significado é retirado do texto e a leitura “correta” é apenas a leitura autorizada pelo autor do texto. No nosso caso, a leitura autorizada é a explicitada pelo autor do material didático.

Esse modelo foi largamente divulgado nos processos de alfabetização tradicionais e, infelizmente, por mais que o discurso dos programas de intervenção na educação do país seja a formação do cidadão crítico e, por sua vez, de um leitor também crítico, ainda é bastante comum material didático utilizar como base esse modelo, expresso nas atividades de compreensão de textos.

A língua é idealizada e expressa o pensamento. Assim quem não “sabe” se expressar, através da variação padrão, não pensa direito. Tal entendimento condena todas as pessoas que utilizam variações estigmatizadas ao silêncio, reforçando a massificação, através da formação de leitores acrílicos. O homem é idealizado e abstratamente concebido, entendido como um ser em isolamento da sociedade, passivo, acrílico, isto é, incapaz de experimentar contradições internas, de mudar a si mesmo e à sociedade. Para os estudiosos que defendem esse modelo, a sociedade também é idealizada, abstrata, estática, homogênea e, portanto, vazia de valores antagônicos, de luta de classes.

A prática de ensino, ancorada nesse modelo de leitura, baseia-se na segmentação das palavras em frases artificiais ou em unidades menores da língua em atividades de compreensão do texto. Outro aspecto que o caracteriza é o fato de o componente gramatical ter precedência sobre o semântico, e a palavra estar diretamente ligada ao seu referente no mundo. Enfim, a linguagem é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e fora do contexto. Dessa forma, *“leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da*

técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônicos da língua, como fins em si mesmas, circunscrita às quatro paredes da sala de aula.” (BRAGGIO, 1992, p.9).

No material didático norteado por essa concepção de leitura, as atividades de leitura contribuem pouco para a compreensão global do texto; são elaboradas aleatoriamente para preencher as necessidades de ensino dos fonemas/grafemas seqüenciados e de conteúdos gramaticais. Normalmente, as atividades são controladas pelo autor do material didático, prevalecendo os exercícios mecânicos e repetitivos, em que são comumente encontrados os seguintes verbos nos enunciados: cubra, ligue, marque as palavras certas com X, classifique gramaticalmente, grife dígrafos, forme palavras com as sílabas etc.

O leitor não tem participação na significação do texto, assim não interessa o seu posicionamento. Ele é concebido como uma *tábula rasa*, ou seja, não é levado em consideração seu conhecimento anteriormente adquirido. O trabalho com a língua enfatiza o estudo das regras normativas, a partir de frases artificiais e descontextualizadas, excluindo, assim, o significado, as situações comunicativas e os objetivos dos sujeitos envolvidos no processo da leitura. Normalmente, são exemplos de atividades de leitura, respaldadas por esse modelo, as que utilizam o texto apenas como introdução para o trabalho com a norma culta. Diante dessa forma de conceber o texto e a compreensão, devemos questionar a formação de leitores baseados unicamente ou predominantemente nesse modelo e, para essa reflexão, recorreremos às palavras de Braggio (1991, p.30):

Que tipo de consciência pode ser aflorada quando a palavra é fragmentada, automatizada, desprovida de sentido? Quando é controlada, quando se nega a interação dialógica dos indivíduos no âmbito da sala de aula, quando predomina o discurso do outro? Quando é ironizada e estigmatizada? Quando é calada?

Adotar como base teórica uma concepção de leitura que reforce a prática de silenciar o aluno, em que a leitura autorizada é apenas a do autor do texto ou a do próprio elaborador do material didático, dificilmente contribuirá de forma efetiva para a formação de leitores críticos, capazes de interagir com o texto na construção de novos sentidos.

Acreditamos que *ensinar exige a convicção de que a mudança é possível* e de que o papel do educador é instrumentalizar o educando para ser sujeito dessa mudança. E, para essa mudança, a leitura é potencializadora, uma vez que ela pode provocar não apenas a constatação do que deve ser mudado, mas também pode promover a intervenção necessária para mudar as relações sociais (FREIRE, 2006).

2 Modelo psicolingüístico de leitura

Ainda percorrendo os modelos de leitura, podemos destacar a concepção psicolingüística de leitura. Esta é calcada nas reflexões de Chomsky, e muda o foco da leitura, que antes era o texto e o autor, para o leitor e seus conhecimentos prévios. O ato de ler está intimamente relacionado à busca de significado, e a compreensão acontece quando temos questões significativas a fazer ao texto e quando essas questões são respondidas no texto, sendo muito importante o papel das memórias nesse processo de significação (SMITH, 1989).

O leitor possui a capacidade inata de adquirir a linguagem e deixa de ser compreendido como uma *tábula rasa*. Dessa forma, no processo de leitura, os conhecimentos prévios do leitor são imprescindíveis e indispensáveis, pois quanto mais informações não visuais um leitor possui - informações que vão além dos elementos gráficos materializados no texto -, maior será o grau de compreensão.

Nesse modelo, a aquisição da linguagem ocorre devido a estruturas biológicas específicas do indivíduo para a linguagem. O sujeito é tomado como o foco de análise, não mais considerado como uma *tábula rasa*, mas como um processador ativo, seletivo e criativo de informações.

Apesar de promover um avanço na maneira de conceber a leitura, os autores que defendem esse modelo ainda não consideram, no ato de ler, os aspectos sócio-culturais. Concebem a linguagem como um objeto desprovido de suas funções sociais, vendo os sujeitos envolvidos na comunicação de forma idealizada, inseridos em uma comunidade lingüística homogênea. Esse modelo reforça o mito de que a linguagem é uma forma idealizada e abstrata, como se fosse possível desvincular língua e sociedade. A leitura é vista como um ato individual, particular para cada leitor por depender de seus conhecimentos prévios, desprivilegiando o trabalho em grupos, em que um leitor mais habilidoso pode mediar e facilitar o processo de significação dos sentidos do texto.

A linguagem é concebida como um sistema fechado, autônomo, abstraído das forças históricas que lhe deram origem, desvinculado dos seus constituintes sócio-culturais, do seu contexto de produção e da sua atualização em comunidades heterogêneas de fala. Prevalece o componente sintático sobre o semântico.

O homem, embora visto como um ser ativo, ainda é idealizado e abstratamente concebido, entendido isoladamente da sociedade. Este tem capacidade para criar, mas dentro dos moldes de uma sociedade já estabelecida, onde lhe resta não a práxis da transformação, mas o ajustamento social. A sociedade, como o homem, também é abstrata e idealisticamente concebida, estática, homogênea e, portanto, esvaziada de valores antagônicos e de luta de classes.

Apesar do propósito da leitura ser a reconstrução do significado, este está apenas na mente do escritor e na mente do leitor e não na interação entre autor e leitor via texto. Inscrevem-se, inicialmente, nesse modelo, autores como Goodman e Smith. O primeiro, em sua primeira abordagem, toma como base as reflexões de Chomsky no desenvolvimento de suas pesquisas. Percebeu que o leitor possui uma capacidade para *predizer, confirmar, rejeitar e refinar* as informações contidas no texto. Esta capacidade tem base no conhecimento de que o sujeito tem uma estrutura lingüística que organiza as representações

cognitivas do mundo e sua experiência com o texto escrito, concebendo, assim, a leitura como um processo ativo de construção de sentidos.

Ler, para os autores desse modelo, é atribuir sentido ao texto; a linguagem é um instrumento de comunicação, em que a língua é um sistema de código composto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, e o ensino da língua é baseado na descrição dessas regras de funcionamento da língua (LEURQUIN, 2001).

Segundo Goodman (1973), para compreendermos o processo de leitura, é necessário conhecermos a natureza do *input* gráfico, entendermos o funcionamento da língua e em que medida a compreensão depende dos conhecimentos prévios do leitor. A leitura é *um jogo de adivinhação* em que o leitor utiliza-se do *input* gráfico e antecipa o significado das palavras. Não existe linearidade na leitura. Na verdade, os olhos se movimentam em *círculos, saltos e pulos* que recebem o rótulo técnico de *sacada* (saltos) ou ficam fixos em intervalos muito curtos processando a informação visual.

Para Smith (1999), a leitura acontece quando temos questões relevantes a fazer para o texto e quando somos capazes de encontrar respostas a elas. A compreensão é a base da leitura e não a consequência. Não existe leitura sem a efetiva compreensão do texto. Para a construção de sentido do texto, o autor propõe dois aspectos fundamentais: a informação visual e a informação não-visual.

A informação visual está relacionada à materialidade lingüística, que é representada pelas letras, pelas palavras, enfim pelo texto. Ela desaparece quando apagamos a luz. Já a informação não-visual, está na mente do leitor, *atrás dos olhos*. Ambas são necessárias para que haja o processo de leitura. Para Smith:

1. Quanto mais informações não-visuais você tiver quando estiver lendo, menos informações visuais você precisará;
2. Quanto menos informações não visuais você tiver quando estiver lendo, mais informações visuais você precisará. (SMITH, 1999, pág. 21)

Em outras palavras, quanto mais o leitor souber, menos precisará descobrir e quanto mais contato com a língua escrita ou com o tema tratado no texto, maior será a quantidade de informações não-visuais disponíveis na mente do leitor e menos recorrerá ao material escrito. Os olhos podem ser aliviados do esforço da leitura se o leitor trazer muitas informações não visuais ou conhecimentos anteriores.

Para o referido autor, há um limite na quantidade de elementos que podem ser processados pelo cérebro, no máximo quatro ou cinco elementos, havendo uma velocidade máxima permitida, de quatro ou cinco por segundo, em que o cérebro pode identificar letras aleatórias na leitura. É óbvio que nós podemos ler mais rápido do que quatro ou cinco letras por segundo, o que leva a essa rapidez na leitura é a utilização da informação não-visual no processo de compreensão textual.

Outra contribuição do autor, que auxilia na compreensão do processo de leitura, é o papel das memórias. Existem três tipos de memórias: *armazém sensorial*, lugar em que as informações ficam enquanto o cérebro toma suas decisões; *memória de curto prazo*, ela é instantânea e tem pouca capacidade de armazenagem; *memória de longo prazo*, que é responsável pelas informações não-visuais.

Um grande problema, na leitura, apontado pelo autor é a sobrecarga da *memória de curto prazo*. Essa memória é a nossa memória funcional, que retém brevemente aquilo a que prestamos atenção. Em situação de sala de aula, alguns educadores podem pedir aos alunos que leiam cada palavra corretamente, que diminuam a velocidade e leiam letra por letra, palavra por palavra, principalmente as palavras difíceis. O problema é que esse tipo de ensino prende-se aos detalhes em detrimento da significação; não possibilita o armazenamento das informações novas advindas do texto na memória de longo prazo.

Segundo Leurquin (1991), em situação de sala de aula, essa maneira de conceber a leitura é um avanço muito grande em relação ao modelo mecanicista de leitura, pois considera o processo de leitura um ato ativo de compreensão. No entanto, deixa-nos as seguintes lacunas:

1. Se cada leitor possui experiências prévias, o que diferencia sua leitura das demais?
2. Se a leitura é uma atividade individual e individualizante, como podemos desenvolver a sociabilidade nos aprendizes? (LEURQUIN, 1999, p.37)

Essa última questão e a desconsideração do contexto de produção, no processo de compreensão de texto, afastam-nos da adoção desse modelo de leitura, considerando que o nosso interesse é analisar as atividades de compreensão de texto no material didático do ProJovem, percebendo-as como orientações pedagógicas sugeridas pelo autor do material para a aula de leitura.

1.1.3 Modelo interacionista de leitura

Para Braggio (1992), o modelo interacionista de leitura, em meados dos anos 60, surge com influência principalmente da Lingüística e da Psicologia. O interesse em compreender como o cérebro funciona e os aspectos sociais constitutivos da linguagem começam a apontar reações aos pressupostos estruturalistas e gerativistas.

O modelo interacionista difere dos outros expostos até aqui por conceber a linguagem como algo concreto, dentro de uma situação real de comunicação, realizada por indivíduos reais, dentro de comunidades discursivas heterogêneas e de cultura diversificada. Destacam-se, como bases teóricas para esse modelo, os estudos da Sociolingüística e da Psicolingüística. Nessa perspectiva, o conceito de *competência comunicativa*, diferente do conceito adotado pelos cognitivistas, consiste não apenas no saber sobre a língua, mas no uso que se dá a essa língua.

No modelo mecanicista ou tradicional, o foco da leitura está no texto, e o significado é algo acabado e extraído da materialidade lingüística; no modelo psicolingüístico o foco são os conhecimentos prévios do leitor; já, no modelo interacionista, é focalizada a interação entre autor e leitor via texto. Dessa forma, o foco da leitura não está apenas no texto ou no leitor, mas no processo de interação entre os dois. A leitura é um processo ativo de busca de significado que se norteia pela necessidade real de comunicação. Vale ressaltar que a noção de processo ativo envolvido na construção de sentido, assumido pelo modelo psicolingüístico, é bem distinta da noção assumida pelo modelo interacionista. A noção assumida pelo último modelo de leitura tem como base a necessidade real de comunicação; diferente da noção de processamento ativo, orientadora do modelo psicolingüístico, que não leva em consideração, na construção de sentidos do texto, os aspectos relacionados aos usos da linguagem.

Os estudos de Goodman (1976) deixam clara a influência da lingüística contemporânea na sua concepção de leitura e escrita. Comunicação e função são as palavras que norteiam essa concepção de leitura. Ao argumentar “*que as instruções devem ser relacionadas às realidades da língua e da aprendizagem da linguagem em contextos culturais, sociais*”, deixa clara a necessidade de focar a linguagem escrita do ponto de vista da comunicação. Os subsídios que dão base a essa forma de perceber a leitura advêm principalmente dos trabalhos de Halliday (1969 apud LEURQUIN, 2001).

Adquirir a linguagem escrita é um processo ativo de procura do significado, guiado pela necessidade de comunicação. Necessidade esta preenchida pelos papéis que a linguagem escrita pode desempenhar nas sociedades letradas. Segundo Goodman (1970), a sala de aula e a escola devem fundamentar seus programas de alfabetização, desde o início, no uso funcional da linguagem. Diante dessa necessidade da escola, Goodman, inspirado nas funções da linguagem de Halliday, afirma: a) o texto é visto como a unidade básica da língua, em que esta é tomada holisticamente; b) o significado está na interação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor; c) a leitura é um processo resultante desses dois

processos de significados interagindo; d) os “erros” são vistos como tentativas de chegar ao significado, à leitura, à escrita convencional.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura do texto. Dessa forma, a leitura, em situação de sala de aula, deve ter objetivo claro e pertinente para o aluno. Este utilizará diversas estratégias para conseguir alcançar os objetivos pretendidos, sendo o professor o responsável por essa mediação. A autora dá pistas de como a leitura pode ser trabalhada em situação de sala de aula, e propõe a formulação de atividades de leitura que definam objetivos de leitura pertinentes e significativos para o aluno, assim como a adoção, por parte do aluno, de diversas estratégias de leitura que facilitem o cumprimento dos objetivos.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (2004) adota também o conceito interacionista de leitura, em que são mobilizados vários conhecimentos do leitor na construção de sentido do texto, sendo este um espaço real de interação. A autora concebe o processo de leitura um ato individual de construção de sentido, uma vez que essa construção depende dos interesses, objetivos e conhecimento prévio do leitor. Assim, o ensino de leitura só fará sentido, caso privilegie o trabalho com atividades de leitura que desenvolva estratégias metacognitivas necessárias para a ampliação das habilidades lingüísticas do aluno. Estratégias metacognitivas são formas regulares de abordar o texto e, através do desenvolvimento dessa habilidade, somos capazes de auto-avaliar constantemente a nossa própria compreensão no processo de leitura. Concordamos com Kleiman sobre a importância de criar objetivos significativos para a leitura. Dessa forma, a atividade de compreensão de textos poderá ser um instrumento eficaz para suprir a ausência de objetivos definidos pelo leitor.

Leitura, nas palavras de Leffa (1996), pode ser definida da seguinte forma:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver

outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermédio de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com a sua própria consciência física. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

O autor compartilha também da concepção interacionista de leitura, em que o leitor constrói os sentidos do texto a partir de seus conhecimentos prévios, e o texto é um espaço de interação.

Modelo sociopsicolingüístico de leitura

Nos modelos de leitura que expusemos até aqui, o papel do professor, enquanto formador de leitor, e a formação do leitor crítico não foram adequadamente questionados. Essas dimensões são refletidas no modelo sociopsicolingüístico sugerido por Braggio (1992). Para os autores que defendem esse modelo de leitura leitores e formador de leitores, são concebidos em uma dimensão diferente, uma vez que a interação necessária para ocorrer a construção de sentido do texto não acontece apenas entre leitor-autor do texto, mas também através dos sujeitos envolvidos no evento de leitura (professores e alunos) na construção de novos sentidos. Assim, a partir da mediação do formador de leitores, o texto passa a ser um espaço de interação, construído coletivamente através do debate em sala de aula. E o leitor utiliza-se da leitura para compreender a sua realidade em uma perspectiva de transformação social que também é construída coletivamente. Assim, optamos por esse modelo, na medida em que fortalece o papel do professor e do autor do material didático como formadores de leitores e por isso mais que simples leitores. Na verdade, o formador de leitor é responsável em mediar o conhecimento, tornando possível a construção coletiva dos sentidos do texto pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura em uma perspectiva de transformação social.

Leitura, para os autores que defendem o modelo sociopsicolingüístico, é ao mesmo tempo uma atividade pessoal, sócio-histórica e cultural. O evento de leitura só se realiza concretamente nos contextos de sua realização, havendo variações de acordo com os objetivos dos sujeitos envolvidos e com o momento de leitura na re-significação do texto.

É em Goodman (1980) que encontramos uma versão mais detalhada do modelo sociopsicolingüístico. Na versão desse autor, o ato de ler deve ser visto como um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo em um momento específico, num contexto específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo. O processo de leitura transforma o leitor e o documento lido, uma vez que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural). Portanto, qualquer evento de leitura deve ser percebido em uma perspectiva pessoal, social, histórica e cultural.

Outro aspecto fundamental é o papel do leitor e de sua transformação no ato de ler. Ao caracterizar a leitura como um ato transacional (contrato oculto entre escritor/leitor na construção de sentido), Goodman postula o papel altamente ativo do leitor. A premissa de que as transações entre o leitor e o texto resultam num “outro” texto dão o norte a essa teoria sobre a leitura.

Braggio (1991) amplia esse modelo sugerido por Goodman, na medida em que sente nas propostas a ausência de uma concepção mais fundamentada sobre a linguagem escrita como um instrumento formador da consciência do homem. Para a autora, é necessário formarmos leitores críticos, capazes de pensar, de refletir e de atuar sobre a realidade como agente sócio-histórico.

Na construção dessa abordagem, as teorias de Freire (2005 [1967]), Vygotsky (2005 [1987]) e Bakhtin (2003 [1979]) encontram-se e ampliam a compreensão de que a linguagem humaniza o homem e ambos, no processo, são transformados. Dessa forma, as

atividades, em sala de aula, devem privilegiar o debate e o questionamento do texto a partir de uma construção coletiva do sentido, em que o leitor mais experiente auxilia o menos experiente na superação dos desafios propostos pelo texto. Nesse processo, o professor é um formador de leitores, por isso mais que um mero leitor. No nosso caso, a mediação do formador de leitores acontece norteada pelo material didático, através das questões apresentadas.

Com relação ao processo de mediação, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky é muito importante para essa investigação, na medida em que estamos considerando o professor como um formador de leitores e o autor do material didático como um co-participador dessa formação. Nesse sentido, o autor estará presente nos comandos das atividades de leitura e também nas questões por ele elaboradas, e o professor estará presente, nessa mediação, através de sua participação na sala de aula.

Para esse contexto, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). É justamente nessa distância que o professor e o autor do livro didático atuarão enquanto mediadores na formação de leitores.

É em Bakhtin (2005 [1979]) que o modelo sociopsicolinguístico respalda a natureza do trabalho com a linguagem. Dessa forma, a linguagem, porque produto da interação entre os homens, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo e multifacetado, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio-histórica.

Também consideramos que o autor do material didático tem compromisso com a ruptura que esperamos com as práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que esse material ocupa um lugar de centralidade na maioria das salas de aula de nosso país. Essa

centralidade é mais evidente e reforçada pela desvalorização e deslegitimação do papel do educador ocasionadas por uma série de questões relacionadas à crise instaurada na educação, e para além dela. Nas palavras de Freire:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2005, p. 89).

Compreender esses modelos de leitura, dentro de uma relação sócio-histórica, é perceber que não existe prática pedagógica neutra, pois não havendo uma definição ideológica na prática do educador, a sua postura será de reprodução do que já está posto. Educar significa optar entre o rompimento dos limites impostos ou a reprodução de um sistema massificador e excludente. Da mesma forma, respaldar as atividades de leitura, desenvolvidas em sala de aula, em um modelo de leitura que contribua para a formação de leitores não-passivos, questionadores e construtores do significado do texto, é optar pela ruptura, pela mudança social e pela formação de um leitor crítico, capaz de confrontar-se com o texto e de entender e modificar a sua realidade.

Reafirmamos a importância da formação do professor em bases teóricas sólidas. E, nesse processo, reconhecemos o papel das instituições formadoras, responsáveis por parte da formação dos educadores. Consideramos também a importância do papel do professor, por reconhecer que não existe prática pedagógica eficaz, que aponte para mudanças no sistema, sem pesquisa e compromisso ideológico do educador.

Diante disso, defendemos que o ensino de leitura, assim como toda prática educativa, deve ser uma forma de *intervenção no mundo* e, quando falamos em educação como intervenção, nos referimos à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo na

economia, nas relações humanas, na propriedade, no direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde. (FREIRE, 2006).

Para contribuir com a formação do leitor crítico, é necessária a elaboração de atividades de leitura ancoradas em duas concepções de leitura: a interacionista e a sociopsicolingüístico. Assim é possível um trabalho com a leitura que promova a interação entre autor/texto/leitor na construção de sentido do texto, assumindo o autor do livro didático, juntamente com o professor, o papel de formador de leitores críticos e ativos, que utiliza a leitura para conhecer a sua realidade com intuito de transformá-la.

Podemos afirmar ainda que são perfeitamente compatíveis os modelos interacionista e sociopsicolingüístico de leitura, adotados por esse trabalho, e a proposta de planejamento de *uma aula comunicativa de leitura* sugerida por Cicurel (1991). Seguiremos explicitando o planejamento da aula de leitura sugerido por Cicurel (1991).

1.2 A primeira etapa de uma aula comunicativa de leitura

A primeira etapa de uma *aula comunicativa* de leitura consiste em *orientar e ativar os conhecimentos prévios do leitor*. Esse procedimento facilita, em etapas posteriores, a interação entre os conhecimentos internalizados do leitor e a materialidade lingüística. Essa etapa é considerada pré-leitura; acontece antes da distribuição do texto aos alunos e tem, como objetivo, mobilizar o repertório mental do aluno, formado pelos *conhecimentos prévios*³ do leitor e representados através de *esquemas mentais*⁴ que armazenam as informações na memória do indivíduo.

³ . Sobre o papel das memórias e do conhecimento prévio no processo de leitura, indicamos a leitura principalmente de Smith (1999).

⁴ Segundo afirma Rumelhart (1980), a Teoria dos Esquemas é uma forma de entender como os conhecimentos são representados e como essa representação pode auxiliar na compreensão de determinadas informações específicas, sendo esse conhecimento armazenado em unidades que são os *esquemas*. Assim para compreender o mundo o homem precisa ter dentro de si uma representação do mundo que são os seus *esquemas mentais*.

A primeira etapa de uma aula comunicativa de leitura, proposta por Cicurel (1991), aciona principalmente o *esquema de conteúdo*⁵ do aluno. Possibilita a formulação de hipóteses sobre o tema a ser tratado no texto que serão ou não confirmadas na terceira etapa da aula de leitura. E, apesar de não promover a interação necessária à leitura efetiva do texto, facilita a participação ativa do leitor desde o início do processo de leitura, possibilitando a construção de sentidos, em etapas posteriores, através de atividades de compreensão que invistam na interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor. Para a autora, a primeira etapa consiste na utilização de três técnicas que podem ser utilizadas pelo autor do material didático e pelo professor em situação de sala de aula. Sintetizamos essas técnicas da seguinte forma:

a) O acionamento dos conhecimentos prévios em uma conversa prévia sobre o tema tratado no texto: o autor do livro didático pode fazer questionamentos sobre o tema de que o texto tratará, através de questões que acionem a enciclopédia mental do aluno sobre o tema tratado no texto. Poderemos saber, com essa etapa, o que o aluno já sabe sobre o tema e prepará-lo para religar seus esquemas mentais a novos conhecimentos advindos do texto;

b) Antecipação dos cenários: é uma consequência da primeira técnica e consiste na formação de *scripts* ou *cenários* mentais relacionados ao tema do texto;

c) A associação de idéias a partir de palavras chaves: fazer associações sobre o tema tratado no texto, a partir da utilização de palavras chaves que evoquem *cenários* ou *scripts* relacionados ao tema.

Essa etapa, no material didático, pode não estar explicitada através de questões, mas deverá constar nas orientações sugeridas no *Manual do educador*. Assim, o autor do

⁵ Esse modelo sobre a compreensão de textos, dentro de uma abordagem descendente e ascendente da língua simultaneamente, foi defendido por autores associados à Teoria dos esquemas e inspiraram os estudos de Carrel (1990) que retoma a Teoria dos Esquemas, defendida por Rumelhart e Ortony e divide os esquemas em três tipos: esquema de conteúdo, ligado ao conhecimento de mundo e crença sobre o mundo; esquema formal, relacionado ao tipo de texto, a organização desse texto e a sua estrutura típica e o esquema lingüístico, que diz respeito aos conhecimentos lingüísticos e que abrange conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

material didático contribuirá para o planejamento necessário de uma aula de leitura, comprometido com a participação ativa do leitor na construção de sentidos do texto.

Segundo Leurquin (2001), essa fase é muito importante uma vez que é responsável, juntamente com a segunda etapa, pela formulação de questões que se confirmarão ou não na terceira etapa. Para a autora, o professor, em situação de sala de aula, restringe a aula de leitura ao cumprimento da primeira - *orientar e ativar os conhecimentos prévios do leitor* - e na tentativa de realização da quarta etapa - *reagir ao texto ou religar os conhecimentos*. Dessa forma, não há o momento efetivo da leitura pertencente à terceira etapa da aula de leitura - *ler com objetivo* -. Na verdade, há apenas o prestígio dos esquemas de conteúdo (conhecimento sobre a temática do texto), segundo os estudos de Carrel (1990). Em sala de aula, o professor discute apenas os temas tratados no texto e não avança na construção de sentido do texto através do confronto entre as hipóteses levantadas no início do texto e a materialidade lingüística para acionar, assim, esquemas lingüísticos e esquemas formais.

Nesse sentido, reafirmamos a importância do planejamento da aula de leitura sugerido pelo autor do material didático, com base no cumprimento de todas as etapas de *uma aula comunicativa de leitura* e damos ênfase à terceira etapa, posteriormente apresentada.

1.3 A segunda etapa de uma aula comunicativa de leitura

A segunda etapa de uma aula de leitura, proposta por Cicurel (1991), caracteriza-se pela observação e antecipação do conteúdo e da função do texto, através de uma leitura rápida ou *varredura*. Essa etapa ainda é bastante apoiada nos conhecimentos prévios do leitor e permite aos alunos familiarizarem-se com o texto. O autor do material didático pode utilizar o repertório de sinais tipográficos para facilitar a leitura que será efetivada na próxima etapa. Há, no material gráfico do texto, *variáveis visuais* em que o leitor poderá apoiar-se para antecipar o tema tratado no texto, mas isso não quer dizer que o leitor

aprendiz, por ele mesmo, compreenderá imediatamente a função dessa diversidade visual contida no texto. Assim, é necessário que o autor do material didático ou o professor criem condições de leitura que facilitem essa percepção.

Essas *variáveis visuais* são sinais no texto que podem facilitar a compreensão por antecipar algumas informações. Podemos considerar como sinais: os índices metatextuais, o título do texto, a enumeração das partes e formato característicos de determinados gêneros, as proeminências textuais (fontes, parênteses, ilustrações, citações, etc), as figuras e legendas. A segunda etapa, apesar de o aluno fazer uma leitura rápida do texto, ainda não é considerada, pela autora, como leitura efetiva. Essa etapa, como a primeira, privilegia os conhecimentos prévios do leitor e possibilita a posterior interação entre os conhecimentos prévios, que compõem o repertório mental do aluno, e a materialidade lingüística.

A nosso ver, é relevante o autor do material didático considerar algumas características do gênero em situação real de produção e de uso nas atividades propostas. Por exemplo, o gênero notícia traz elementos gráficos que são destacados de forma estratégica pelo autor do texto, que têm o intuito de chamar a atenção do leitor. Podemos destacar do gênero notícia: o *lead*, o título, a fotografia e a legenda. Transpor um gênero como notícia para o material didático, sem a presença desses elementos que o compõem, diminui as possibilidades de trabalhar a compreensão e a produção desse gênero.

O autor do material didático poderá formular questões que levem em consideração esses sinais proeminentes no texto com intuito de antecipar o conteúdo. Esses sinais funcionam como índices que facilitam a posterior leitura do texto e que permitem a elaboração de hipóteses.

Segundo Leurquin (2001), a segunda etapa da aula de leitura, normalmente, é desconsiderada pelos professores em sala de aula. Não há questionamentos sobre como o texto está estruturado, sobre o conhecimento sobre o gênero e nem sobre as *variáveis*

visuais que compõem o texto. A leitura é realizada pelos alunos em silêncio, não há debate sobre as estratégias utilizadas pelo autor para evidenciar o título, a cor das letras, as figuras que compõem determinados gêneros. Essa atitude nega aos alunos a ampliação de estratégias que facilitem a construção de sentido do texto.

1.4 A terceira etapa da aula

A terceira etapa de uma *aula comunicativa* de leitura, sugerida por Cicurel, consiste em *ler com objetivo*. Trata-se de uma leitura criteriosa que tem como objetivo promover a efetiva interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor. Essa etapa aproxima-se muito do modelo interativo de leitura descrito por Braggio (1992), e deve ser um momento na aula de leitura que dará suporte para a quarta etapa, descrita mais adiante, que é *reagir diante do texto*.

A terceira etapa é o momento em que o autor do material, co-responsável pela formação de leitores, e o professor, em situação de sala de aula, facilitam a interação necessária à leitura do texto, através de *entradas* propostas pelas questões de compreensão. Assim, o formador de leitores deve pedir aos alunos para confrontarem as hipóteses levantadas, nas etapas anteriores de leitura, com as informações contidas no texto. Cicurel propõe várias *entradas no texto* que favorecem a interação entre as novas informações e aquelas trazidas pelo conhecimento prévio do aluno. No entanto, não iremos adotar, em nosso trabalho, as *entradas* propostas pela autora, uma vez que há, na proposta de Cicurel, uma mistura de teorias com quadros epistemológicos bem diversos. Dessa forma, avançamos, em relação ao trabalho da autora, ao propor parâmetros mais lingüísticos e específicos para o estudo do gênero textual.

Nessa direção, propomos, para análise da terceira etapa da aula de leitura sugerida pelo material didático do ProJovem, uma *entrada*, que a nosso ver, é imprescindível para a

compreensão de textos e que, na maioria dos materiais didáticos, não é contemplada adequadamente: recuperar *as condições de produção dos gêneros* (BRONCKART, 1999)

Enfatizamos que, nessa etapa da *aula comunicativa de leitura*, a produção de sentidos é uma atividade altamente complexa que se realiza com base na interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística. Isso significa que o sentido de um texto, qualquer que seja a situação de comunicação, não depende apenas da estrutura textual em si mesma. A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos relacionados ao contexto que dizem respeito aos conhecimentos da situação comunicativa, do gênero, da forma como esse gênero é organizado etc.

Aspectos relacionados às condições e às finalidades comunicativas, envolvidos na elaboração de um gênero são imprescindíveis na construção de sentido do texto. Nessa perspectiva, aproximamo-nos do interacionismo sócio-discursivo desenvolvido principalmente pelo grupo de Bronckart (1999). No item 1.6 (página 42), iremos nos deter na *entrada* escolhida como critério de análise para o material didático do ProJovem: a recuperação do *contexto de produção*.

1.5. A quarta etapa de uma aula comunicativa de leitura

A última etapa sugerida por Cicurel trata do confronto entre as informações contidas na materialidade lingüística e do posicionamento do leitor. A quarta etapa é chamada, pela autora, de *religação dos conhecimentos* ou *reagir* diante do texto.

Para Cicurel, nessa fase o texto passa a ser ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento que será construído coletivamente no debate em sala de aula. O trabalho com o texto não pode reduzir-se apenas à compreensão da materialidade lingüística; a leitura passa ser efetivamente crítica quando ancora as novas informações nos

conhecimentos prévios do leitor para uma reação do leitor diante do texto e de sua realidade.

Nesse sentido, o leitor reage ao texto, dá uma opinião que pode ser diferente do posicionamento do autor do texto e do autor do material didático. O aluno busca outros níveis de significação, que servirão de base para reposicioná-lo diante de sua realidade, em uma perspectiva de transformação social. Essa etapa trata dos prolongamentos ou efeitos que a compreensão do texto provoca no aluno.

A quarta etapa possibilita a leitura crítica do texto, defendida no modelo sociopsicolingüístico, sugerido por Braggio (1992). Podemos perceber a aproximação entre o modelo sociopsicolingüístico de leitura e a última etapa de uma *aula comunicativa de leitura* através das palavras de Braggio:

(...) É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as idéias do autor, com as suas intenções e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo, uma leitura de sua realidade (BRAGGIO, 1991, p. 91).

Para Braggio, assim como para Cicurel, a aula de leitura não pode se limitar à interação texto-leitor via texto. Essa interação deve ser antes ponto de partida para a construção de um “outro” sentido do texto construído dialogicamente entre os envolvidos no evento. Isto significa que a aula de leitura deve estar intimamente relacionada à formação do leitor crítico, que, de posse da linguagem escrita, seja sujeito de sua práxis.

Cabe, ao autor do material didático, apontar caminhos para que o professor possa ser de fato o mediador desses processos envolvidos na leitura. Esses caminhos podem ser indicados através das atividades de compreensão de textos e das orientações expressas no *Manual do educador*. O material didático deve potencializar, em sala de aula, a interação, não apenas entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do aluno, mas

também entre os sujeitos envolvidos na situação de leitura, através do debate e de questões que possibilitem o confronto entre o posicionamento do autor e o dos sujeitos envolvidos na atividade de leitura.

Mas, para que haja efetivamente o cumprimento da quarta etapa, consideramos de extrema importância a efetivação da terceira. Na verdade, todas as etapas estão interligadas; a primeira e a segunda, que garantem o engajamento do leitor desde a expectativa da leitura do texto, dão suporte à terceira, em que ocorre a interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística; e a terceira é base para a quarta etapa, uma vez que a última etapa ancora-se no texto para *religar os conhecimentos* ou *reagir diante do texto*.

Nesse sentido, a quarta etapa só será efetivada caso haja entradas no texto que possibilitem a interação entre os conhecimentos prévios do leitor e o texto. Assim, apenas a presença de perguntas que questionem a opinião do aluno com relação ao tema tratado no texto não garante o cumprimento da quarta etapa. Acreditamos que essa atitude constante em materiais didáticos e na prática do professor é superficial e pouco engajada na formação de leitores críticos.

Para o cumprimento da quarta etapa, é preciso que o aluno faça um confronto entre seu posicionamento e as pistas do posicionamento do produtor do texto, contidas nas informações (explícitas e implícitas) contidas no texto. Assim, o texto passa a ser ponto de partida para a construção de um outro texto, construído através da interação dialógica entre os envolvidos no evento de leitura.

No próximo item, detalharemos a *entrada* que escolhemos para análise do material didático do ProJovem.

1.6. Uma *entrada* possível no texto: a recuperação do *contexto de produção* dos gêneros.

A terceira etapa da aula de leitura – *ler com objetivo* – prevê *entradas* no texto mediadas pela ação do professor em sala de aula. Em nosso trabalho, defendemos que o autor do material didático, através das atividades de compreensão/interpretação de textos, deve cumprir principalmente essa etapa, potencializando, assim, a efetivação da interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor na construção de sentido do texto.

Tendo em vista que todos os textos, produzidos de forma oral ou escrita, se manifestam sempre num ou noutro gênero, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a compreensão como para a produção de textos⁶. Dessa forma, o estudo do gênero é imprescindível em aulas de compreensão de texto, pois os objetivos da leitura estão relacionados à interação do homem em sociedade e à apropriação da linguagem escrita em uma perspectiva de transformação social.

Nos materiais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa, percebemos que há uma variedade de gêneros textuais, no entanto, uma observação mais apurada revela que essa diversidade não corresponde a um trabalho centrado na apropriação do gênero textual. Os gêneros que normalmente aparecem nas seções são tratados da mesma forma; as especificidades que os tornam diferentes não são levadas em consideração. Essas especificidades têm relação direta com o *contexto de produção* em que o gênero foi escrito e devem ser objeto de estudo formalizado pela escola. Por isso defendemos que a recuperação do *contexto de produção* do gênero é uma maneira segura de problematizar algumas especificidades deste gênero, oriundas da situação comunicativa que o originou.

⁶ Para Bronckart (1999), a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir efeito de coerência no destinatário. Dessa forma, os textos são produtos das atividades de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características estáveis, e por isso chamados de gêneros de texto. Assim, consideramos, nesse trabalho, que todo texto manifesta-se no formato de um gênero.

A noção de gênero textual, da forma como a percebemos hoje, tem bases em Bakhtin (2003 [1979]). Para o autor, todos os campos da atividade humana estão indissociavelmente ligados ao uso da linguagem. Dessa forma, compreende-se que os usos da linguagem sejam tão múltiplos quanto a forma de organização e os tipos de atividades desenvolvidas pelo homem. Assim, cada esfera das atividades humanas elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, ou melhor, elabora gêneros que são socialmente construídos, frutos da experiência das gerações precedentes, sendo estes renovados e modificados pelas especificidades da necessidade de comunicação. Os gêneros definem, dentro de determinada esfera social, o que é dizível, e dialogicamente o que deve ser dito define a escolha de um gênero.

Além dessa dimensão comunicativa do gênero, temos um desdobramento como conseqüência das reflexões de Schneuwly e Dolz (2004), para quem o gênero não é apenas instrumento de comunicação, pois passa a ser objeto de ensino, inserido em situação bem diferente daquelas que determinam a adoção do gênero em contextos sociais reais, extra-escolares.

Na mesma linha de raciocínio, vemos em Bronckart (1999) que a espécie humana caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas atividades. A evolução do homem está intimamente relacionada ao surgimento da linguagem. *As atividades humanas*⁷, ao contrário das atividades dos animais irracionais, são reguladas e mediadas por verdadeiras interações verbais que surgem a partir das exigências sociais, sendo essas atividades realizadas através da medição de tipos estabilizados de textos, ou melhor, de *gêneros de textos*. Para o autor, “ (...) *conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou,*

⁷ As atividades humanas, para o interacionismo sócio-discursivo, podem ser consideradas uma estrutura do comportamento, norteadas pelas condições sociais que a fazem nascer. A atividade de linguagem funciona como mediadora entre o sujeito e o meio, e tem origem nas situações de comunicação.

de forma mais geral, sua adequação em relação às características físicas desse contexto social (BRONCKART, 1999, p. 48).

Para o interacionismo sócio-discursivo (ISD), que considera a linguagem respaldada pelas teorias derivadas de uma psicologia social orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, a linguagem humana é percebida em duas dimensões: de um lado é constitutiva do psiquismo especificamente humano, ou melhor, está relacionada aos mecanismos de construção das experiências individuais do homem em interação social; e de outro lado é constitutiva das relações sociais por fornecer um ponto de vista contextual e social das experiências humanas. Na ontogênese humana, as atividades e as produções de linguagem em ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. No quadro dessa atividade social de linguagem e no quadro da formação social, desenvolvem-se ações de linguagem dos indivíduos particulares.

A ação de linguagem desenvolve-se em dois níveis. No primeiro, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelos mecanismos gerais das avaliações sociais e imputadas a um organismo humano individual. No segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível no indivíduo particular das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal. É neste último nível que Bronckart (1999) define a noção de ação de linguagem. Para o autor, a ação de linguagem integra as representações dos parâmetros do *contexto de produção* e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal. Tais ações estão intimamente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, ou melhor, à utilização dos gêneros de texto.

Nesse contexto, a escolha do gênero, dentro do *intertexto*⁸, e de sua estrutura composicional têm relação direta com os parâmetros internalizados do agente produtor que definem o *contexto de produção* do texto. Para compreender *as condições de produção dos textos*, é necessário fazermos uma análise dos parâmetros da *situação de ação de linguagem* de um agente. A *situação de ação de linguagem* internalizada, diferente da situação de linguagem externa (pertencente à representação dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever), designa as propriedades dos mundos formais internalizadas pelo agente produtor (produtor do texto), ou melhor, as representações dos mundos físico, social e subjetivo que influenciam diretamente na produção textual.

Para Bronckart, o *contexto de produção* pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado.(...) Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: mundo físico e mundo social e subjetivo” (BRONCKART, 1999, p. 93).

Os mundos (físicos, sociais e subjetivos) são conjuntos de representações sociais que o agente tem internalizado dentro de si. Na análise do *contexto de produção*, o analista (pesquisador da área de linguagem) pode fazer apenas hipóteses sobre essas representações específicas de que o agente dispõe de si e do quadro comunicativo no qual o evento está inserido. Assim como o analista, o leitor (aluno-leitor, autor do material didático e professor) também não poderá ter acesso à representação exata desses parâmetros envolvidos na produção textual, mas buscará em seus conhecimentos internalizados do mundo formal e (*físico, subjetivo e sociais*) e na materialidade lingüística as pistas que permitirão refazer parte do *contexto de produção*, permitindo, assim, a construção de novos sentidos para o texto escrito.

⁸ Para Bronckart (1999 pág 100), o intertexto é composto pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações. Os gêneros, dentro desse intertexto, são eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

Sobre o *mundo físico*, podemos afirmar que essa representação desenvolve-se no indivíduo na primeira infância. Essa representação diz respeito ao contexto físico e ao comportamento verbal concreto do autor do texto que se situa por coordenadas do espaço e do tempo. Esse mundo físico pode ser definido por quatro parâmetros: *o lugar de produção* que é o lugar concreto, geograficamente situado no qual o texto foi produzido; *o momento de produção* que é a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; *o emissor* (produtor ou locutor) que é quem produziu fisicamente o texto; e, por último, *o receptor* que é a pessoa que pode receber ou perceber concretamente o texto.

Apesar de Bronckart não ter trabalhado esses parâmetros na compreensão/recepção dos textos, não podemos desconsiderá-los na construção de sentido. Pelo contrário, a compreensão também é influenciada por esses parâmetros, na medida em que o leitor, co-produtor do texto em uma abordagem interativa e sociopsicolinguística de leitura, possui também uma representação internalizada dos parâmetros definidores do *mundo físico* e busca, a partir das pistas contidas na materialidade linguística, recuperar parte dos parâmetros definidores do *mundo físico* que influenciaram na produção do gênero.

Para Bronckart, a produção de texto também se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma forma de interação comunicativa que une o mundo social e o mundo subjetivo. Essa formação social, envolvida na produção textual, implica na representação do *mundo social* (normas, valores, regras etc) e do *mundo subjetivo* (imagem que o autor faz de si ao agir). Diferente da representação do *mundo físico*, o *mundo social* desenvolve-se de forma complexa e gradual no decorrer da vida do indivíduo; muitos problemas na interação verbal são resultantes de falsas representações do *mundo social*. Por exemplo, podemos desrespeitar a hierarquia pertencente a uma relação empregador-empregado, em uma situação formal de comunicação, quando confundimos os papéis exercidos socialmente pelo empregador; podemos, ainda, produzir determinado gênero em uma situação inadequada.

O *mundo sociosubjetivo* pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: *lugar social*, que corresponde ao quadro de qual formação social ou instituição a interação é efetivada (escola, família, exército, interação comercial etc); *a posição social do emissor* (que lhe dá estatuto de enunciador) diz respeito ao papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, papel de pai, papel de cliente, por exemplo); *a posição social do receptor* (que lhe dá estatuto de destinatário) qual é o papel social assumido pelo receptor (papel de aluno, de criança, de colega, de empregado, por exemplo); *o objetivo da interação* que diz respeito, do ponto de vista do enunciador, ao efeito que o texto deve produzir no destinatário.

Os parâmetros do *mundo sociosubjetivo* também devem ser levados em consideração na construção de sentido do texto. O leitor, para compreender um texto, necessita compartilhar com o autor de determinadas representações mentais envolvidas no *contexto de produção* de um gênero textual. Ressaltamos que essas representações mentais do *mundo sociosubjetivo* são internalizadas pelos indivíduos, que recorrem às representações externas dos mundos formais, sendo estas últimas internalizadas e construídas historicamente nas relações sociais.

Diante disso, devemos ressaltar que, assim como o agente produtor do texto, utiliza as representações internalizadas do mundo social para produzir um texto, também o leitor utilizará suas representações internalizadas do *mundo social* na construção de sentido. Estas representações internalizadas pelo leitor compartilham alguns pontos de conexão com os parâmetros que definiram o *contexto de produção do texto*. No entanto, as representações internalizadas pelo leitor não podem ser as mesmas que definiram o *contexto de produção* do texto, uma vez que esta internalização do *mundo social* tem relação com a história individual de quem produz e de quem lê um texto. Por conseguinte, cada leitor poderá atribuir ao texto novas relações, novos sentidos que poderão identificar-se ou não com o posicionamento do autor do texto.

Para Bronckart, não podemos confundir os parâmetros do *mundo físico* e do *mundo sociosubjetivo*. Dessa forma, quando tratamos de emissor/receptor, estamos nos referindo aos organismos que produzem ou recebem um texto, ou seja, à representação física desses parâmetros do *contexto de produção*; e, quando tratamos de enunciador/destinatário, estamos referindo-nos ao papel social assumido pelo receptor e pelo emissor.

Na produção de um texto, além da mobilização dos parâmetros requeridos para a formação do *contexto de produção* (mundo físico e mundo sociosubjetivo), o autor também mobiliza as representações sobre o mundo na escolha do *conteúdo temático* que será verbalizado nos textos. Para Bronckart:

O conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural.(...) assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor (BRONCKART 1999, p. 97).

Esse *conteúdo temático* constitui-se de um conjunto de experiências armazenadas, que revelam o conhecimento de mundo do autor e, para que o processo de interação verbal se concretize, é preciso que autor e leitor compartilhem desses conhecimentos acumulados.

O autor do texto, dentro de um repertório de possibilidades, mobiliza, na escolha de um gênero, os parâmetros definidores do *contexto de produção* e do *conteúdo temático*. Dessa forma, descrever uma *ação de linguagem* consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo autor do texto a cada um dos parâmetros do *contexto de produção* e do *conteúdo temático*. É válido ressaltarmos que todas as considerações feitas até o momento dizem respeito à enunciação do texto. Compete ao autor do material didático apenas reconstruí-las.

Uma mesma *ação de linguagem* pode ser empiricamente observável em determinado texto de forma variada. Essa variabilidade de realizações de uma mesma ação de linguagem tem relação direta com as disponíveis características morfossintáticas e léxico-semânticas próprias das línguas naturais.

Cabe ao autor do texto optar pelo gênero mais adequado e eficaz, dentre os gêneros de textos disponíveis no *intertexto*, às condições e às finalidades da comunicação, bem como ao planejamento do texto. Isso significa determinar também a forma como irá materializar e organizar o seu texto.

Os gêneros são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais os produziram.

A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais; pode ser consecutivo de novas circunstâncias de comunicação ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação. Assim, não é possível desconsiderar o *contexto de produção* e os elementos envolvidos na interação social no estudo dos gêneros em sala de aula.

Com relação ao estudo do gênero, além dessa dimensão mediadora das relações humanas, é pertinente considerarmos a complexidade do seu estudo na escola, uma vez que o gênero, além de ser instrumento de comunicação, é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. Sendo retirado de seu ambiente de produção e circulação, o gênero, na escola, ultrapassa os seus objetivos primeiros de interação e passa a ter outros objetivos próprios do ensino. Nesse sentido, podemos dialogar com o pensamento de Schneuwly e Dolz (2004), relacionando a construção de sentidos do texto à situação de sala de aula.

2. O ESTUDO DO GÊNERO NA ESCOLA

Na missão de ensinar o aluno a produzir e a ler textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação materializa-se em espécies de textos que fazem a mediação das interações sociais. O problema do trabalho com o gênero na escola não é a sua ausência, mas a natureza desse trabalho. Na verdade, a particularidade da situação escolar reside no seguinte fato: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é somente instrumento de comunicação, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. Dessa forma, o gênero, além de ser instrumento de mediação social, é objeto de ensino formalizado pela escola.

Para Schneuwly e Dolz (2004), normalmente a escola assume três formas de conceber o estudo do gênero na escola. Elas podem ser definidas da seguinte forma: o desaparecimento da comunicação; a escola como lugar de comunicação e a negação da escola como lugar específico de comunicação. A primeira forma de conceber o gênero na escola o esvazia da sua função comunicativa em prol da apropriação de formas abstratamente concebidas. Essa atitude pode ser revelada em trabalhos baseados unicamente na apropriação dos *gêneros escolares* (narração, descrição e argumentação). A segunda forma de trabalho com o gênero faz da escola lugar autêntico de comunicação, em que todos os gêneros nascem naturalmente da comunicação escolar, não havendo a consideração de modelos externos à escola; assim, o aluno aprende a escrever e a ler os gêneros de forma natural, sendo desnecessária a intervenção do professor. A última forma de trabalho com gênero nega as particularidades das situações escolares como formas de comunicação, o objetivo desta forma de ensino é levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem.

Os autores propõem uma reavaliação das diferentes abordagens discutidas acima, a partir de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto de ensino e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, há dois pontos

de reflexão pertinentes na elaboração de uma proposta de intervenção didática que vise ao trabalho de apropriação do gênero. O primeiro aspecto relaciona-se a objetivos precisos de aprendizagem a partir dos gêneros, objetivos que, além de possibilitarem ao aluno dominar determinado gênero, permitam o desenvolvimento de capacidades que ultrapassem o gênero alvo e que são transferíveis para outros gêneros. O segundo aspecto diz respeito ao fato de o gênero ter seu contexto de produção e circulação relacionado a um outro lugar social diferente da escola; o gênero sofre transformações como gênero a apreender, apesar de continuar sendo forma de mediação das atividades humanas. Dessa forma, o gênero na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído em uma dinâmica diferente, lido e produzido com objetivos relacionados ao ensino/aprendizagem.

A leitura do gênero na escola também deve ser compreendida como a variação da leitura de um gênero de referência. Nesse sentido, para Pietri (2007), a leitura do gênero não é uma prática apenas da escola, mas uma prática escolarizada. Lemos e produzimos gêneros independentes do trabalho formalizado pela escola. Na verdade, a maioria dos textos, que compõe os materiais didáticos utilizados na aula de leitura, não é produzida para serem lidos pela escola, os textos são didatizados⁹, ou melhor, passam por um processo de apropriação didática que transforma a maneira de ler e de produzir os textos. Dessa forma, na leitura em sala de aula, os objetivos da interação estão relacionados não apenas aos objetivos pessoais do aluno, mas também aos objetivos estabelecidos pelo professor, pela instituição, pelo autor do material e pelas instâncias oficiais.

E nesse sentido, queremos enfatizar o papel do material didático utilizado em sala de aula, compreendendo-o como a materialização das orientações pedagógicas do autor que organiza os conteúdos e norteia a aula. A apropriação do texto pelo livro está diretamente relacionada às características desse suporte; de seus objetivos, de seus leitores (professores e alunos). Dessa forma, o autor do material organiza o livro didático com base nas representações que ele tem do professor e do aluno. Assim, o livro precisa atender às

⁹. Para obter mais informações sobre a diferença entre textos didáticos e didatizados, sugerimos a leitura de Dabene (1990).

expectativas do professor com relação às suas concepções de ensino/aprendizagem, à representação que tem de seus alunos e às condições de seu trabalho em sala de aula.

É nesse contexto essencialmente institucional que o livro didático se constitui. O autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial que considera principalmente a expectativa do professor. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livro didático, motivado por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que terá melhor receptividade será aquele que venderá mais exemplares.

Assim, o material didático é um instrumento importante para a atividade docente e até mesmo o principal referencial do trabalho em sala de aula, em virtude, em boa parte, da ausência de outros materiais que orientem os professores quanto ao que ensinar e como ensinar; bem como em virtude da falta de acesso do aluno a outras fontes de pesquisa. A utilização do material didático, em nossas salas de aula, é uma realidade e uma tendência que deve ser questionada. Nesse sentido, a relação professor-aluno-ensino de língua, necessariamente mediada pelo material didático, deve ser objeto de investigação. É sobre isso que iremos tratar no próximo item desse referencial teórico.

3. O LIVRO DIDÁTICO

A relação material didático-professor-aluno é muito complexa e necessita ser compreendida à luz da história da educação do país. Percebemos que essa tensa relação é agravada quando tratamos do ensino de língua portuguesa, uma vez que, no âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural (tradição herdada dos estudos clássicos) cede espaço para análise da língua em contextos de uso naturais e reais, sendo essa postura consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, apesar dos equívocos teóricos e da forma complexa como se apresenta a professores pouco habituados com determinadas teorias lingüísticas, refletem as novas tendências evidenciadas pelos

estudos da linguagem. Nesse sentido, para compreendermos o processo de legitimação e de centralidade do material didático, é necessário fazermos uma retrospectiva da história da disciplina língua portuguesa e do livro didático.

Para Soares (2001), a disciplina Língua Portuguesa só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já estar muito organizado o ensino. O processo de formação dos professores de língua portuguesa só teve início nos anos 30 do século XX, não havendo um profissional especializado e habilitado a lecionar aulas de língua portuguesa.

Até meados do século XVIII, o ensino do português restringia-se à alfabetização; após essa fase, os alunos que tinham uma educação mais prolongada passavam à aprendizagem da gramática latina, da retórica e da poética. Quando a reforma instituída pelo Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino de latim, isto é, realizou-se como ensino da gramática normativa e da reprodução dos modelos canônicos da língua padrão, não resultando, assim, em mudança significativa no objeto e no objetivo dos estudos da língua.

Mesmo depois dessas reformas nas escolas brasileiras e portuguesas, o ensino de língua consistia no ensino da gramática normativa e no estudo dos textos de autores consagrados. O professor de língua portuguesa era, normalmente, um autodidata que tinha conhecimento profundo de latim, de grego, de gramática etc. Nessa época, ainda não existiam instituições de formação de professores, e o material, que era utilizado em sala de aula, consistia em textos originais, retirados das grandes obras da literatura, e as fontes das informações eram os próprios professores. As gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposições de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados também sem nenhuma contribuição pedagógica. Assim, os professores da disciplina língua portuguesa eram médicos, advogados, engenheiros com uma sólida formação humanística e com

conhecimento da gramática e da literatura da língua, bem como da retórica e da poética; bastava ter o manual didático que fornecesse o texto, cabendo a ele comentá-lo, discuti-lo e analisá-lo. Dessa forma, o professor era a fonte de consulta, legitimado pelo seu saber sobre os clássicos.

Na década de 1950, começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina, reforçada por fatores externos, que modificam e aumentam o alunado, e conseqüentemente aumentam a demanda de formação de mais professores. Nesse período, as gramáticas e antologias são substituídas por um único livro que apresentava conhecimentos gramaticais, textos para leitura e exercícios, assumindo o autor do material didático a responsabilidade de selecionar os textos e criar atividades capazes de exercitar os conhecimentos dos alunos. Nesse processo, o material didático passa a ser fonte de consulta e de informação privilegiada.

Podemos mesmo afirmar que esta concepção de ensino aprendizagem “beletrista”, voltada essencialmente para a formação literária ou propedêutica, é a base do ensino de língua portuguesa que nos acompanha até hoje, mesmo depois da eliminação das disciplinas retórica e poética do currículo e das mudanças no público, a ruptura é mínima. Uma prova exemplar de que não é apenas uma questão de redefinir os objetos e disciplinas, mas discutir as nossas crenças, valores, conceitos e posturas que impregnam os nossos modos de ensinar língua materna.

Assim, depois do golpe de 64, os livros didáticos são lançados em grande escala, para responder a uma nova realidade resultante de um processo de “democratização” do ensino (fruto da reivindicação das classes populares), que resultou na mudança de perfil de alunos e de professores. Para Soares (2001), o crescimento lucrativo do mercado do livro didático foi concomitante ao processo de “sucateamento” do ensino público e conseqüente desvalorização do papel do professor. Os resultados desse “sucateamento” foram as perdas salariais, e muitos problemas estruturais na educação do país. Diante desse cenário, a voz

do autor do material didático passou a ocupar um lugar central em sala de aula: o de mediação dos conhecimentos.

Dessa forma, apesar dessa mudança de cenário, não houve grandes alterações nos fatores internos ao ensino, isto é, na forma de ensinar a língua. O ensino de língua portuguesa continuou pautando-se pelo ensino da gramática normativa, e sendo instrumento de expressão para fins retóricos. Essa situação, aliada à mudança de perfil dos professores, reforçou a centralidade e a importância do material didático utilizado em sala de aula, legitimando o livro didático como a fonte de consulta mais correta, a ser seguida de forma inquestionável por professores e alunos.

Mesmo com essa centralidade do material didático, não havia nenhum compromisso, por parte do governo, em subordinar a compra desses materiais a uma avaliação de qualidade. Nesse sentido, em 1993, foi criada uma comissão para definir critérios de avaliação do Livro Didático. E a partir de 1996, o MEC (Ministério da Educação) passou a subordinar a compra do livro didático inscrito no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E, somente em meados de 2003, foram elaborados os primeiros Princípios e Critérios para Avaliação do Livro Didático de Português para o Ensino Médio (PNLEM, 2005), que definiram parâmetros para a primeira avaliação de LD de português e de matemática. Desde então, mas não só por esse motivo, o livro didático tem despertado interesse e inflamado o debate de muitos pesquisadores (RANGEL, 2005, p. 12). A comissão responsável pela criação dos critérios foi composta principalmente por pesquisadores da área, mas não houve nenhuma participação do professor, que utiliza o livro em sala de aula para definir a qualidade dos materiais didáticos destinados à Educação Básica.

Essa postura de excluir o professor do processo de avaliação do livro didático revela-nos a representação que se tem do professor da formação básica como um sujeito que não tem nada a dizer, por ter uma formação equivocada e ineficiente. O material, então, serviria para minimizar os problemas de formação lingüística do professor de língua portuguesa e

aproximar o ensino das mudanças teóricas ocorridas no panorama nacional; cabendo ao professor consumir o produto pronto e acabado, produto aplicado de forma inquestionável em sala de aula.

Nesse sentido, parece-nos que a relação material didático-professor apresenta encontros e desencontros (mais desencontros), uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no panorama nacional. O Programa Nacional do Livro Didático, os PCN, o PNLD em ação e os muitos sistemas de avaliação implantados recentemente, como: Exame Nacional do Ensino médio (ENEM); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa Internacional de Sistema de Avaliação (PISA) etc, representam possibilidades de mudanças no quadro nacional da educação brasileira que impulsionam as mudanças no ensino de língua portuguesa.

É importante dizer que os autores dos materiais didáticos precisam atender às exigências do PNLD e dos PCN; no entanto, essas exigências, muitas vezes não estão verdadeiramente claras para eles e não deixam de ser, de acordo com Souza (1999), um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas que influenciam no processo de legitimação, autoridade e homogeneização do livro didático que compromete a qualidade do ensino.

Diante das indefinições e da falta de clareza, parece haver, nos livros didáticos, uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórica metodológica. Podemos encontrar alguns livros didáticos de língua portuguesa em que o autor utiliza em seu “discurso” palavras ou conceitos que remetem à determinada teoria lingüística. Outras vezes, os autores explicitam um carimbo na capa do livro em que é exposta a preocupação em seu “fazer” com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para legitimar a sua utilização em sala de aula.

Segundo Bezerra (2005), o material didático de língua Portuguesa, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados para serem seguidos por professores e alunos, é muito importante na condução das aulas de língua portuguesa, tendo um papel tão grande que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do material: interlocutor distante e cheio de autoridade, que dificulta, muitas vezes, a interação do professor com os alunos, sendo o professor um porta-voz quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Nesse mesmo sentido, Coracini (1999), ao falar sobre a legitimação do livro didático, afirma:

(...) a legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói (...). É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. (CORACINI, 1999, P.33)

Dessa forma, sendo o livro didático um *portador de verdades*, a proposta do autor deve ser apenas executada por professores e alunos. Não há o que questionar, pois o uso desse material é sustentado por um argumento de autoridade que legitima o papel superior do autor do material didático.

Nesse mesmo sentido, podemos apontar Souza (1999), quando discute sobre a questão da autoridade e da autoria no livro didático, compreende a escola como parte do aparelho ideológico do estado e o livro didático como relação social de poder. Nas palavras da autora:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimação na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA, 1999, p. 27)

O livro didático passa a ser um bem a ser consumido por professores e alunos e que traz, subjacente a sua proposta, representações sobre a função do professor de língua portuguesa e sobre a função do aluno. O professor, assim como o aluno, é visto como um usuário, e não como um analista que escolhe o livro baseado em suas opções teóricas. Tais representações, que estabelecem o livro didático como o detentor de “verdades”, revelam-se, claramente, na prática de estabelecer as respostas “corretas” no manual do educador; essa prática garante que não haja possibilidades de outras interpretações além da autorizada pelo autor do material.

Também em relação ao aluno, raramente encontramos, nos livros didáticos, explicações sobre as razões das atividades que lhe são propostas. O aluno, assim como o professor, deve acatar as informações que são propostas pelo autor e ser guiado em todas as suas intervenções. Nas palavras de Grigoletto (1999)

O poder do LD como um discurso de verdade, o seu poder disciplinar e, sobretudo, talvez, no LD de português, a ênfase no conteúdo e numa relação distanciada e exterior com a linguagem reforçam a manutenção do exercício escolar como um exercício de reprodução e não de formação pela linguagem, de burocratização e não de criação. O LD funciona pela ilusão de que os sentidos podem não ser só domesticados, mas também ditados e tomados na sua suposta literalidade e univocidade. (GRIGOLETTO, 1999, P.75)

Esse poder de autoridade, exercido pelo autor do livro didático, controla professores e alunos. Para romper com essa prática, consideramos de extrema importância uma formação de professores que lhes possibilite saber o porquê dos conteúdos selecionados, as implicações das concepções teóricas e das estratégias utilizadas pelo autor do livro didático. Acreditamos ainda que a formação do professor de língua portuguesa, com base em estudos sobre a linguagem, contribuiria para que o professor percebesse o material de forma mais crítica, interferindo nas propostas trazidas pelo autor.

Caberia questionarmos em que medida a adoção do livro didático como detentor de verdades absolutas não seria um dos principais motivos da atitude passiva de alguns professores diante de modelo pré-estabelecido e homogêneo para a aula de leitura.

Nesse sentido, para refletirmos sobre a influência do planejamento sugerido pelo autor do material didático do ProJovem na aula de leitura nos ancoramos em pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, compreendendo a escola, o livro didático e todo o aparato de censura estabelecido pelos programas de intervenção na educação como parte do aparelho ideológico do estado.

II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Refletimos sobre o ensino de língua materna no Ceará, focalizando o ensino de leitura revelado através do material didático. Na tríade que constitui o complexo universo da sala de aula - mediador dos conhecimentos (professor/ autor do material didático), aluno e ensino – em constante interação, focalizamos o mediador dos conhecimentos na figura do autor do livro didático, co-responsável pela formação de leitores.

Nessa perspectiva, analisamos a sugestão de planejamento da aula de leitura contida no material didático do ProJovem, baseados nas etapas de uma *aula comunicativa de leitura*, problematizando as concepções de leitura implícitas nessa proposta de aula; o tratamento conferido ao gênero textual, quando o autor do livro didático propõe questões que possibilitam a interação entre a materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do leitor, no que concerne ao *contexto de produção* dos gêneros.

Nesse sentido, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar, na proposta de planejamento do autor do material didático do ProJovem, o tratamento conferido às etapas iniciais de mobilização das representações mentais do aluno na construção ativa dos sentidos do texto e a relevância desse procedimento para a construção e negociação dos sentidos do texto na prática de leitura;
2. Analisar as questões de compreensão e as orientações do autor do material didático quando se propõem a mediar a interação da materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do aluno, com base na recuperação dos parâmetros definidores do *contexto de produção* dos gêneros;

3. Verificar, na situação de leitura em sala de aula, a influência das questões de compreensão no processo ativo de negociação e construção coletiva dos sentidos pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura;
4. Analisar o planejamento a influência do planejamento da aula de leitura, proposto no material didático do ProJovem, na perspectiva de professores e alunos.

1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 O que é o ProJovem?

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem - é uma iniciativa do Governo Federal, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude e funciona em parceria com as prefeituras das capitais do país. Surgiu como uma política pública direcionada à juventude em vulnerabilidade social, e atende a jovens de 18 a 24 anos, sem vínculos empregatícios, que tenham concluído a quarta série e não tenham concluído a oitava. Visa principalmente à certificação do Ensino Fundamental II em doze meses. Em Fortaleza, o Programa concluiu o ano de 2006, com 9.000 jovens em seu quadro discente, distribuídos em 86 escolas da periferia da cidade.

O ProJovem, em seu Projeto Político Pedagógico, surge com uma orientação de trabalho distinta da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular, aproxima-se, em muitos aspectos, do plano pedagógico e da organização institucional que compõem a proposta de um currículo integrado. Essa proposta de integração dos currículos articula dinamicamente trabalho, ensino, prática e teoria.

Assim, o ProJovem incorpora como princípio fundamental a integração das três dimensões que o compõem: Formação Básica, Qualificação para o Trabalho e Ação

Comunitária a fim de oferecer ao jovem novas formas de interação que potencializem a apropriação de outros conhecimentos, a re-elaboração de experiências e de visão de mundo e, ao mesmo tempo, o reposicionamento no que se refere à inserção social e profissional.

O curso é organizado em unidades formativas que têm como objetivo possibilitar a construção de uma grade curricular contínua e articulada, e, ao mesmo tempo, demarcar as particularidades que a compõem. Cada unidade formativa é articulada em torno de eixos estruturantes, de referências conceituais e de ações curriculares.

Os tempos educativos no ProJovem também são distintos dos do ensino regular, a formação integral compreende atividades de formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e desenvolvimento de ação comunitária (50 horas), somando 1.200 horas. O Programa agrega 400 horas de atividades não - presenciais às horas presenciais, totalizando 1600 horas.

A organização do tempo no ProJovem segue algumas orientações gerais; assim, cada unidade formativa deve ser concluída em doze semanas e meia, totalizando cinquenta semanas no final do curso. Além de momentos específicos para cada disciplina, e trabalhos direcionados à qualificação para o trabalho, ação comunitária e informática, o Programa cria a figura do professor orientador (PO). Na realidade, o PO é mais uma função do professor especialista de cada disciplina, que acompanha diariamente o desenvolvimento de uma turma do núcleo, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares.

O espaço do Projovem é organizado por Estações Juventude. Cada Estação é composta por 8 núcleos que funcionam nas escolas da rede municipal. Em Fortaleza, tivemos 13 Estações, no ano de 2006. Estas são coordenadas pelos coordenadores locais pedagógicos e administrativos; essa equipe de coordenadores locais é administrada e coordenada pela coordenação municipal. A equipe municipal é composta por uma

coordenação pedagógica, administrativa, da qualificação profissional e da ação comunitária.

1.2 Perfil dos alunos

Sobre o perfil dos alunos do ProJovem, podemos perceber que a grande maioria dos jovens possui uma história marcada por uma trajetória escolar repleta de interrupções, abandonos, repetências e expulsões. São jovens que não “couberam” na escola, e que desde a infância tiveram que enfrentar o desafio de lutar pela sobrevivência.

Dentre os jovens que participam do Programa, predominam as mulheres, que são em torno de 60% dos jovens, e cujo principal motivo apontado pela descontinuidade dos estudos é a gravidez precoce. Aproximadamente metade dos jovens estudantes tem um ou mais filhos; 84% não exerciam nenhuma atividade remunerada quando entrou no Programa; 44% nunca trabalhou ou está desempregado há mais de dois anos; 77% tem renda familiar menor ou igual a um salário mínimo e somente 8% afirma possuir renda familiar superior a dois salários mínimos; 64% não estava estudando no ano anterior e, dentre os motivos por que parou de estudar, predominam a necessidade de trabalhar, a gravidez precoce ou problemas familiares.

Os jovens entrevistados vieram para o Programa atraídos pela possibilidade de elevação da escolaridade (76%), pela formação para o trabalho (67%) e pela bolsa de R\$ 100,00 (50%). Dos jovens entrevistados, 53,4% informaram ter sofrido algum tipo de violência, dentre estas se destacam assalto, violência policial e violência doméstica. Todos esses dados foram retirados de uma pesquisa feita pela coordenação municipal do ProJovem em 2006, com cerca de 8.000 jovens matriculados no Programa.

Perfil dos educadores

A Educação Básica, no ProJovem, é composta por cinco áreas: ciências humanas, português, matemática, inglês, ciências da natureza. Cada área é ministrada por um professor especialista. A má remuneração desses profissionais, consequência da crise instaurada na educação e para além dela, particularmente, associa-se a uma sobrecarga de trabalho que impossibilita um planejamento maior das atividades em sala de aula. Nesse contexto, o material didático acaba ocupando um lugar central em sala de aula.

Apesar dos problemas, temos depoimentos de educadores e dos próprios jovens que dão conta de uma situação singular, marcada pela sensibilização diante dos desafios que se impõem no cotidiano do ProJovem, que se constitui numa inédita experiência de formação, e pela construção de uma sociabilidade bastante afetuosa com os jovens; essas singularidades têm sido fundamentais para o desenvolvimento do Programa.

O processo de formação dos educadores do ProJovem constitui-se oficialmente de dois momentos: a formação inicial, que apresenta o Programa ao educador; e o processo de formação continuada, que ocorre no decorrer do Programa.

Ao longo do ano de 2006 e 2007, os espaços oficiais de formação do ProJovem passaram por diversas reformulações causadas pela avaliação dos educadores, que o aproximaram cada vez mais do cotidiano da sala de aula.

A formação dos educadores de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido essencial para avançarmos nesse processo tão complexo de mudança de concepções e metodologia de trabalho no sentido de construir uma proposta de trabalho que priorize a leitura como atividade mediadora na apreensão do conhecimento.

Em 2006, tivemos experiências de formação por área para tratar dos desafios impostos aos especialistas na integração das três dimensões do Programa. A formação de língua portuguesa teve como objetivo principal a discussão de conceitos que norteiam a prática do professor e a reformulação de outros conceitos que facilitariam a integração das dimensões do Programa.

Como se divide o material didático?

O Programa é organizado em quatro unidades formativas, com duração de três meses. Cada unidade corresponde a um volume do *guia de estudo* do aluno. As unidades formativas focalizam temáticas que organizam os conteúdos e auxiliam na compreensão da realidade do jovem. Seus títulos são: Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Cidadania. Em todas as quatro unidades, a formação básica, qualificação para o trabalho e ação comunitária estão presentes em seções específicas para cada dimensão.

Além do *Guia de estudo* do aluno, o Programa disponibiliza a *agenda do estudante* e o *Manual do educador*. Este último dá orientações e sugestões de como devem ser trabalhadas as atividades contidas no *Guia de estudo* do aluno.

A formação básica estrutura-se em matemática, ciências humanas, ciências da natureza, inglês, língua portuguesa. A disciplina língua portuguesa consta formalmente no *Guia de estudo* e faz referência aos temas das unidades formativas através dos textos que são sugeridos para análise. Os objetivos explicitados pelo *Manual do educador I* da disciplina são os seguintes: “*retomar as habilidades de leitura, de compreensão de texto, de expressão oral, de reflexão sobre o funcionamento da língua e da escrita*”. O trabalho dessas habilidades está organizado em cinco tipos de atividades que contemplam, segundo as orientações dadas pelos autores, exercícios de leitura em “Vamos ler”, exercícios de interpretação em “Releitura”, exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em

“Vamos conversar”, exercícios de revisão da língua “A língua que usamos” e exercícios de produção de textos em “Vamos escrever”.

2. ENCAMINHAMENTOS PARA COLETA DOS DADOS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O nosso objetivo com essa pesquisa é investigar o material didático de língua portuguesa do ProJovem. No construto metodológico dessa pesquisa, foi necessário ancorar-nos nos pressupostos gerais do paradigma interpretativista e no tipo de pesquisa de avaliação.

Segundo Moreira & Caleffe (2006), o termo paradigma pode ser definido de várias formas. O emprego do termo pelos autores tem relação com três elementos: uma antologia, uma epistemologia e uma metodologia. A ontologia levanta questões básicas com relação à natureza da realidade. A epistemologia pergunta: como nós conhecemos o mundo? Qual é a relação entre o investigador e o investigado? A metodologia enfoca a maneira como nós apreendemos o conhecimento a respeito do mundo. Os autores descrevem dois paradigmas contrastantes: o positivista e o interpretativista.

A nossa pesquisa inscreve-se dentro do paradigma interpretativista. Este surge em oposição ao positivismo, uma vez que a abordagem positivista pode ser adequada para o estudo do mundo físico, mas não é apropriada para o estudo do mundo social. Dessa forma, os pesquisadores interpretativistas rejeitam a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas têm por base os significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas, que vivem juntas, interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social. Para os pesquisadores interpretativistas o propósito da pesquisa é descrever e interpretar os fenômenos do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros.

Dessa forma, consideramos, em nossa pesquisa, o material didático dentro do contexto social em que está inserido, relacionando os diversos fatores envolvidos em sua confecção e utilização em sala de aula. Também não nos distanciamos do objeto de pesquisa, sabemos que o entendimento do problema tem bases na interação entre investigador e investigado.

Quanto ao tipo de pesquisa adotado, aproximamo-nos da pesquisa de avaliação. Para Moreira & Caleffe (2006), este tipo de pesquisa tem características particulares na apresentação dos resultados, estes estão vinculados intimamente com os propósitos da pesquisa. Para os autores é possível resumir as características desse tipo de pesquisa, destacamos algumas características que nos aproximam deste tipo de pesquisa: A) não é neutra; B) é sistêmica; C) é sobre produtos e processos; D) está preocupada com as políticas e com as práticas E) define e explora a eficácia; F) pode ser um processo de pesquisa em currículo; G) pode ser fundamental no processo educacional do professor; H) é parte do processo de assegurar a qualidade; J) a avaliação e a melhoria estão vinculadas; K) os avaliadores fazem julgamentos.

Para os autores, a pesquisa de avaliação visa esclarecer a questão a ser avaliada, estabelecer critérios para avaliar e mostrar o grau de congruência entre os critérios e a avaliação dos resultados.

Nesse sentido, fazemos uma avaliação do planejamento do autor do material didático do ProJovem para a aula de leitura, com base em critérios advindos das teorias sobre o texto e a leitura. Assim, percebemos, neste trabalho, a investigação do livro didático como um trabalho complexo e amplo que necessita do cruzamento de informações diversas, advindas da triangulação que compõe o amplo universo da sala de aula (mediador do conhecimento, ensino e aluno).

Para análise do material didático do ProJovem, analisamos exercícios de compreensão de textos do *Guia de estudo* das atividades intituladas “Vamos ler” e “Releitura” e as orientações destas atividades nos *Manuais do educador*. Fizemos anotações das aulas observadas, considerando também a gravação feita das aulas e os resultados dos questionários aplicados a professores e alunos.

No primeiro momento da pesquisa, definimos os exercícios de compreensão de textos escritos do *Guia de estudos* das atividades “Vamos ler” e “Releitura”. Foram, portanto, selecionadas uma seqüência de atividade composta dos exercícios de “Vamos ler” e “Releitura” de cada *Guia de estudo*.

Ainda nesse momento, analisamos as orientações didático-pedagógicas do autor do material didático porque entendemos que, se o objeto maior do *Manual do educador* é orientar o professor para um fazer consciente, crítico, em sala de aula, este material não pode ser desconsiderado.

Ao final desse momento da pesquisa, sentimos a necessidade de vivenciar a prática pedagógica para entender como o professor efetivamente utiliza o material didático em sala de aula. Compreendemos que desconsiderando essa vivência estaríamos minimizando o papel que exerce realmente o material didático no contexto do ensino/aprendizagem de língua materna. Em função dessa compreensão, assistimos a cinco aulas de leitura e aplicamos questionários a alunos e professores. Com relação à coleta dos dados, apresentaremos mais detalhadamente os procedimentos e os instrumentos.

2.1 Objetos de análise e instrumento de coleta de dados

2.1.1. *Guia de estudos*

Com a análise do *Guia de estudos*, verificamos, em todos os tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, a proposta de planejamento subjacente ao material didático do ProJovem, com base nas etapas de uma *aula comunicativa de leitura*.

Primeiramente, analisamos uma questão de cada *Guia de estudo* no que concerne ao planejamento sugerido pelo autor do material didático; depois verificamos o tratamento conferido ao texto com relação à recuperação do *contexto de produção* e problematizamos o modelo de leitura adotado pelo autor.

2.1.2. *Manual do educador*

A análise do *manual do educador* deu conta das orientações do autor do material didático, com relação às atividades analisadas. Essa análise tem como base o planejamento da aula de leitura sugerido por Circurel (1991), bem como a percepção do tratamento conferido ao texto, nas atividades de compreensão, quanto ao *contexto de produção*. Problematicamos o modelo de leitura dotado pelo autor através das orientações contidas no manual.

2.1.3. *Observação das aulas e gravadas*

Para dar conta da necessidade de pesquisar a influência que o planejamento sugerido pelo autor do material didático exerce sobre a aula de leitura e o cumprimento das etapas de uma aula comunicativa de leitura (Cicurel, 1991), analisamos cinco aulas de leitura, ministradas por um professor do Programa que passou por todas as formações do ano de 2006.

Para coleta dos dados, registramos, em áudio e em anotações feitas pela pesquisadora, aulas de língua portuguesa em atividade de leitura; consideramos o papel do planejamento sugerido pelo autor do material didático para a aula de leitura em situação de sala de aula.

2.1.4. Questionários aplicados aos professores

Aplicamos um questionário (anexo 1), a oito professores. Esse total corresponde a 20% do total de professores de língua portuguesa do Programa. O questionário serviu de base para compreendermos as expectativas do professor com relação ao planejamento da aula de leitura. O questionário aplicado ao professor era composto de dois blocos de perguntas; o primeiro tratava da relação entre material didático e professor; o segundo tratava do encaminhamento dado pelo professor à aula de leitura. O primeiro bloco é composto pelas seguintes perguntas abertas: a) Na sua opinião, qual a concepção de leitura adotada pelo autor do material? Justifique a sua resposta. b) A divisão interna do material didático (“Vamos ler”, “Releitura”, “Vamos conversar”, “Vamos escrever”, “A língua que usamos”) favorece o planejamento da aula? Por quê? Como? c) Você, normalmente, consulta as orientações contidas no *Manual do educador*? Elas o ajudam? De que maneira? d) Na sua opinião, as questões de compreensão expressas no tópico “Releitura” do *Guia de estudo* do aluno efetivamente auxiliam na compreensão global do texto? Como?

O objetivo da primeira pergunta foi questionar o conhecimento do professor com relação às concepções teóricas que orientam a confecção do material didático do ProJovem, pois entendemos que, conscientemente ou não, o professor se ancora em teorias da leitura para desenvolver a sua aula. Com a segunda questão, pretendíamos que o professor explicitasse sua opinião sobre a influência da divisão interna do material, dada pelo autor do material didático, no planejamento efetivo da aula. A terceira pergunta questiona o papel, declarado pelo professor, das orientações contidas no *Manual do educador* no planejamento do professor. Com a quarta questão, perguntamos ao professor a

eficácia das questões referentes ao tópico Releitura, que, segundo os autores, trabalha a interpretação do texto, para a construção de sentido do texto realizada em sala de aula.

O segundo bloco de questões nos deu pistas do planejamento realizado pelo professor para a aula de leitura, bem como nos revelou indícios da efetivação da aula de leitura. Esse bloco foi composto das seguintes questões: 1) Como deve ser uma aula de leitura? 2) Como é a participação dos alunos na sua aula de leitura? A primeira questão revela-nos a expectativa de planejamento que o professor diz nortear a aula de leitura, bem como do próprio desempenho do formador de leitores. O objetivo da segunda questão foi sabermos sobre o que o professor diz da participação do aluno; posteriormente comparamos essa questão às respostas dadas pelos alunos, nos questionários aplicados a eles.

Algumas dessas questões foram mais exploradas nas análises, tendo em vista as questões e objetivos da pesquisa.

2.1.5. Questionários aplicados aos jovens

O questionário aplicado aos jovens era composto das seguintes questões: 1) Quantos anos você tem? 2) Em que série estava quando entrou para o ProJovem? 3) Na sua opinião, qual a importância de ler? 4) O seu professor (a) de língua portuguesa utiliza frequentemente o *Guia de estudo*? 5) São utilizados outros materiais, além do guia, em sala de aula de língua portuguesa? Quais? 6) Como é a aula de leitura? 7) As questões de compreensão, contidas no tópico “Releitura”, auxiliam na compreensão do texto? De que maneira?

A primeira e a segunda questões tiveram como objetivo traçar um perfil do aluno. A terceira questão revela-nos a expectativa do aluno com relação à funcionalidade da leitura. Com a quarta questão, temos a intenção de compreender, a partir da percepção do aluno, o papel exercido pelo material didático do Programa. A quinta questão revela-nos um pouco

do cotidiano da aula de leitura quanto da utilização de outros materiais além do material didático do ProJovem. A sexta pergunta dá-nos pistas, a partir do olhar do aluno, do planejamento que norteia a aula de leitura. Posteriormente cruzamos essa questão com os resultados das respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado. Também a sexta questão tem como objetivo o cruzamento de informações contidas no questionário aplicado aos professores sobre a eficácia das questões de compreensão na construção de sentido do texto.

3. SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Depois de concluídas as etapas de coleta e organização do corpus, passamos à interpretação dos dados, conforme a teoria explicitada na fundamentação teórica.

A pesquisa foi motivada, alimentada por quatro hipóteses. Para elas, construímos os nossos objetivos e também os encaminhamentos metodológicos que passamos a expor em um quadro por nós construído. O quadro a seguir relaciona os procedimentos metodológicos, as hipóteses e os objetivos que norteiam a análise.

| HIPÓTESES | OBJETIVOS | PROCEDIMENTOS |
|---|--|--|
| 1. O autor do material didático do ProJovem possibilita, em sua sugestão de planejamento para aula de leitura, a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno na construção de sentidos do texto. | 1. Investigar, na proposta de planejamento do autor do material didático do ProJovem, o tratamento conferido às etapas iniciais de mobilização das representações mentais do aluno na construção ativa dos sentidos do texto e a relevância desse procedimento para a construção e negociação dos sentidos do texto na prática de leitura. | 1. Análise de uma atividade de leitura, nos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, de cada um dos <i>quatro Guias de estudo</i> ; 2. Análise das orientações dos autores do material didático, contidas nos <i>Manuais do educador</i> , referentes às atividades analisadas dos <i>Guias de estudos</i> ; 3. Análise das gravações feitas em áudio das aulas de leitura observadas; 4. Análise das anotações feitas durante as aulas |

| | | |
|---|---|---|
| | | observadas e gravadas. |
| 2. O <i>contexto de produção</i> não é recuperado pelas questões de compreensão, resultando no tratamento homogêneo dos gêneros textuais e influenciando na qualidade da mediação facilitadora do processo de interação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. | 2. Analisar as questões de compreensão/interpretação e as orientações do autor do material didático quando se propõem a mediar a interação da materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do aluno, com base na recuperação dos parâmetros definidores do <i>contexto de produção</i> dos gêneros. | 1. Análise de uma atividade de leitura, nos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, de cada um dos <i>quatro Guias de estudo</i> ; 2. Análise das orientações dos autores do material didático, contidas nos <i>Manuais do educador</i> , referentes às atividades analisadas dos <i>Guias de estudos</i> . |
| 3. O autor do material didático do ProJovem não possibilita, através do planejamento sugerido para a aula de leitura, a negociação dos sentidos do texto entre os outros sujeitos envolvidos no evento de leitura. | 3. Verificar, na situação de leitura em sala de aula, o papel das questões de compreensão no processo ativo de negociação e construção coletiva dos sentidos pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura. | 1. Análise de uma atividade de leitura, nos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, de cada um dos <i>quatro Guias de estudo</i> ; 2. Análise das orientações dos autores do material didático, contidas nos <i>Manuais do educador</i> , referentes às atividades analisadas dos <i>Guias de estudos</i> ; 3. Análise das gravações feitas em áudio das aulas de leitura observadas; 4. Análise das anotações feitas durante as aulas observadas e gravadas. |
| 4. O modelo de planejamento da aula de leitura, adotado pelo autor do material didático, influencia na prática de leitura, na expectativa de planejamento de professores e de alunos. | 4. Analisar a influência do planejamento da aula de leitura sugerido pelo autor do material didático na expectativa de professores e de alunos. | 1. Análise de uma atividade de leitura, nos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, de cada um dos <i>quatro Guias de estudo</i> ; 2. Análise das orientações dos autores do material didático, contidas nos <i>Manuais do educador</i> , referentes às atividades analisadas dos <i>Guias de estudos</i> ; |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ol style="list-style-type: none">3. Análise das gravações feitas em áudio das aulas de leitura observadas;4. Análise das anotações feitas durante as aulas observadas e gravadas.5. Análise dos resultados dos questionários aplicados a professores e a alunos. |
|--|--|---|

FONTE: Elaborado pela autora

Uma vez articuladas hipóteses, objetivos e procedimentos metodológicos, passamos a apresentar os encaminhamentos das análises dos dados coletados no material didático do ProJovem, enveredando pelo terceiro momento da pesquisa em que foi necessária a observação das aulas e a aplicação de questionários a professores e alunos .

III ANÁLISES DOS DADOS

1. A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DA AULA DE LEITURA NO *MANUAL DO EDUCADOR*

Reforçamos a proposta que toda aula de leitura deve ser planejada. Esse planejamento deve estar no material didático do professor de língua portuguesa porque a situação de leitura na sala de aula é particular. Lá temos uma situação de formação de leitores.

Normalmente, os materiais didáticos de língua portuguesa são acompanhados de um livro/manual do educador, direcionado ao professor. A função desse material é aprofundar as bases teórico-metodológicas que respaldam a proposta do autor do material didático, propiciando ao professor mais segurança para desenvolver o trabalho em sala de aula, e mais autonomia para intervir nas propostas.

Nesse sentido, o *Manual do educador* deveria trazer respostas (de forma explícita ou não) a um conjunto de questionamentos importantes para o planejamento do professor, como, por exemplo: que fundamentos teórico-metodológicos embasam a proposta do autor? Que noções de língua, de texto e de leitura subjazem ao ensino/aprendizagem pretendido? Que enfoque de avaliação é privilegiado? O *manual do educador* deveria explicitar ou deixar pistas para que entendamos o porquê dos conteúdos selecionados, as implicações das concepções teóricas e as estratégias utilizadas pelo autor.

Um material didático contribui positivamente ou não para o planejamento do professor. No caso do material do ProJovem, observamos que o autor explicita o gabarito das questões e sugere alguns procedimentos metodológicos. Em seu discurso, o referencial teórico não aparece claramente construído. Essa falta de clareza quanto às opções teóricas

do autor reforça a afirmação de que o discurso do autor é um discurso de verdade¹⁰, legitimado pela escola por intermédio do professor. Essa constatação foi estudada por Grigolletto (1999), em suas pesquisas sobre o livro didático. Em nossa pesquisa, quase dez anos depois, vemos que o livro didático ainda não avançou nesse requisito.

Toda aula de leitura deve ser planejada através do cumprimento de etapas que possibilitem a construção ativa e negociada dos sentidos do texto. Essa sistematização contribui positivamente para que o aluno possa compreender a importância da leitura no seu dia-a-dia, para que entenda que a leitura não deve ser apenas uma atividade escolar, mas também um ato político e para que fique claro que a leitura é uma atividade complexa que mobiliza muitas competências e habilidades. Essas etapas que aqui defendemos dão norte à aula de leitura e são classificadas, segundo Cicurel (1991), em quatro momentos: *orientar e ativar os conhecimentos prévios de leitor; observar e antecipar o conteúdo do texto; ler com objetivo; e reagir ao texto ou religar os conhecimentos.*

No *Manual do educador* do ProJovem, não há indicações que permitam ao professor cumprir todas as etapas necessárias para construção ativa e negociada dos sentidos do texto. Na verdade, parece-nos que o autor não tem a intenção de justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotada no material; essa atitude permite-nos inferir a imagem passiva que o autor do material didático atribui à função do professor.

A seguir, analisamos as orientações pedagógicas, contidas no Manual do educador. Todas as atividades, referente às orientações do autor do material didático, estão explicitadas no tópico da dissertação, intitulado: *A proposta de planejamento da aula de leitura no guia de estudo do aluno* (p. 91). No percurso das nossas análises, verificamos a proposta do autor do material didático.

¹⁰ Para Grigolletto (1999), que analisa o LD à luz da Análise do Discurso, discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos, e por isso fechado, lugar onde os sentidos já estão estabelecidos pelo autor do material didático.

Vejamos, no *Manual do Educador I* (p. 39 do *Manual do educador I*), o discurso do autor sobre o trabalho com a língua portuguesa, em particular, sobre a leitura nos permite entender a concepção de leitura em que ele se ancora, vejamos:

A leitura pode ter vários objetivos: decodificar e compreender; formar habilidades cognitivas para uma leitura melhor; estimular o gosto pela leitura de textos de diversos gêneros; informar sobre a história da literatura e a cultura brasileira. (...) Todo texto merece inicialmente um trabalho ampliado que faça as ligações necessárias com a vida do autor. Quem escreveu, quando, como, em que gênero, com que objetivo, para passar que idéias, como essas idéias se relacionam a outras...são as questões iniciais. (...) Associadas à leitura e à compreensão, devem vir informações a respeito da produção do texto: autor, veículo, editora etc. Só então, depois de bastante explorados, os textos podem se prestar ao estudo da língua propriamente dita.(...) As atividades de leitura devem ser bastante variadas: o professor lê em voz alta e os alunos acompanham em silêncio; algum aluno lê em voz alta e os outros acompanham; todos fazem a leitura silenciosa com debate posterior; o tema da leitura é discutido em dupla...

Sobre o posicionamento do autor a respeito do ato de ler e da formação de leitores, percebemos sérios equívocos na exposição dos objetivos de leitura que irão nortear as atividades propostas no *Guia de estudo*. Assim como o autor, nós entendemos que a leitura faz parte da vida humana. Interagimos com o outro através da leitura e da produção de gêneros textuais. Dessa maneira, a leitura de um gênero textual é motivada pelos objetivos resultantes da necessidade do homem em sociedade. Na escola, além da dimensão da leitura relacionada à interação do homem em sociedade, devemos levar em consideração as especificidades da leitura em ambiente escolar. Retomamos seu discurso para problematizá-lo. Para isso, dividimos sua fala em dois momentos: a concepção de leitura e a metodologia da aula de leitura sugerida pelo autor do material didático. Como separar decodificar e ler, ler e compreender? Dessa maneira, de que se constitui o processo de ler? Onde estão os objetivos sociais e políticos? Segundo Smith (1989), a compreensão é a base da leitura e a decodificação é apenas o passo inicial para o processo de leitura. Sentimos falta de um objetivo relevante, sobretudo neste material didático, na formação de leitores críticos; colocar a leitura como uma atividade que nos permite desenvolver no aluno o senso crítico, a autonomia, uma consciência de que através da leitura ele pode estar sendo inserido no

mundo letrado. Nessa perspectiva, a leitura se configura como uma aliada, pois sai do âmbito apenas do prazer, do lúdico para também alcançar o âmbito político.

Em seguida, queremos refletir sobre a metodologia proposta. Ela é generalizante, e essa amplitude desemboca em uma atitude superficial. Esse modelo, comumente adotado pelos autores de livros didáticos e reproduzido em sala de aula de leitura, contribui muito pouco para a melhoria das competências leitoras, basta considerar os resultados do ENEM, SAEB, por exemplo.

Um outro ponto também importante na prática de leitura é que, normalmente, os textos estudados na escola não são produzidos para fins didáticos, eles passam por um processo de didatização que modificam os objetivos de leitura; assim, não são apenas os objetivos de leitura do aluno que motivam a leitura de um gênero na escola, mas também os objetivos definidos pelo professor e pelo autor do material didático dentro de um contexto escolar específico. Na verdade, os textos são lidos na escola de modo diferente de como são lidos fora dela, e essas diferenças devem ficar claras para alunos e professores.

Dessa forma, os diferentes objetivos de leitura do gênero dentro e fora da escola devem ser levados em consideração pelo autor do livro didático. Como vemos, no discurso do autor retirado do *Manual do educador*, ele não faz a distinção entre os objetivos que motivam a leitura fora e dentro da escola. Na verdade, no trecho acima, o autor apresenta os objetivos estabelecidos por ele para a leitura de um texto, como: *formar habilidades cognitivas para uma leitura melhor; estimular o gosto pela leitura de textos de diversos gêneros; informar sobre a história da literatura e a cultura brasileira*. No entanto, não há nenhum esclarecimento ao professor que estabeleça essa distinção tão importante na construção de sentido do texto na escola.

As opções teórico-metodológicas que norteiam a confecção do material didático pouco contribuem para a formação do leitor crítico, objetivo principal do ProJovem. Não há

claramente, nas indicações do autor, referências que possibilitem ao professor intervir no planejamento sugerido para aula de leitura. Essa atitude revela a imagem que o autor tem do papel do professor como simples consumidor do livro didático, e, como tal, incapaz de avaliar e intervir na proposta sugerida pelo autor do material.

Sobre o planejamento sugerido para a aula de leitura, percebemos, no segmento *“Todo texto merece inicialmente um trabalho ampliado que faça as ligações necessárias com a vida do autor. Quem escreveu, quando, como, em que gênero, com que objetivo, para passar que idéias, como essas idéias se relacionam a outras...são as questões iniciais”*, que o autor anuncia um trabalho com a leitura que leve em consideração o *contexto de produção* na construção de sentidos; mas o expressa de forma superficial e sucinta. O trabalho de recuperação do contexto de produção é apenas anunciado pelo autor do material didático, mas não se concretiza na proposta expressa no *Guia de estudo* do aluno; a pouca relação entre o dizer e o fazer, a teoria e a prática pouco contribuem para a efetivação do trabalho do professor em sala de aula.

Podemos observar que o planejamento metodológico da aula de leitura, sugerido pelo autor, não se distancia do padrão adotado pela maioria dos livros didáticos. Um padrão já cristalizado pelos autores do livro didático e pouco engajado na formação crítica de leitores. Assim, quando o autor sugere que *“as atividades de leitura devem ser bastante variadas: o professor lê em voz alta e os alunos acompanham em silêncio; algum aluno lê em voz alta e os outros acompanham; todos fazem a leitura silenciosa com debate posterior; o tema da leitura é discutido em dupla...”*, deixa-nos perceber que o planejamento da aula de leitura, sugerido pelo autor do material, é resumido à decodificação do texto e ao debate superficial sobre o tema tratado no texto, não há a sugestão de *entradas* que facilitem o processo de interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística. Essa atitude não potencializa a construção ativa e a posterior negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura. Nesse sentido, o autor do material didático do ProJovem segue um tipo de planejamento que uniformiza a construção de sentidos dos

alunos. Na verdade, os alunos são levados a fazer a mesma leitura, da mesma forma e a chegar às mesmas conclusões direcionadas pelo autor do material.

Com relação às orientações referentes à primeira atividade de compreensão de textos contida no *Guia de estudo I*, percebemos que o autor continua seguindo o mesmo padrão pouco engajado na formação de leitores críticos: o professor lê o texto em voz alta; o aluno lê o texto em silêncio etc. Vejamos a orientação, referente à atividade de compreensão da unidade I; a orientação está contida no *Manual do educador I* em “Vamos ler” e “Releitura” (p. 39 do manual). A atividade correspondente a essa orientação será aprofundada quando formos analisar especificamente as atividades de compreensão de texto do *Guia de estudos*.

O texto a ser lido é parte de uma letra de música de Gabriel, O pensador. Veja se os alunos a conhecem ou se sabem cantá-la. Estimule-os a conhecer a letra. Se possível, leve o disco para ouvir a música com a turma.

Leia você primeiro, em voz alta, ou peça a algum aluno que o faça. Peça que todos indiquem as palavras cujo significado não entenderam. Leve-os a usar o dicionário e discuta com eles o sentido que melhor se ajusta ao *texto*. Depois, peça que todos leiam silenciosamente. Volte a ler em voz alta.

Em releitura, temos:

Oriente a turma para que assinalem a resposta certa. A atividade pode ser feita em pequenos grupos, e os alunos podem trocar idéias sobre as opções, mas todos devem registrar a resposta individualmente.

O autor segue, no manual, explicitando as respostas “certas” da atividade de compreensão, contida no *Guia de estudo I*.

As orientações, referentes aos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”, revelam-nos muito do planejamento do autor e do modelo de leitura adotado por ele. Em “Vamos ler”, percebemos que há uma preocupação do autor em acionar os conhecimentos prévios do aluno; essa orientação possibilita ao professor o cumprimento da primeira etapa de uma *aula comunicativa de leitura* que facilita o processo de construção ativa dos sentidos. Mas, logo depois, o autor segue o padrão adotado pela maioria dos materiais didáticos, ou seja,

ler em voz alta, assinalar as palavras desconhecidas, ler em silêncio e nada avança. Tal padrão se fortalece nas teorias mecanicistas de leitura. É um procedimento particularmente incoerente com as exposições e posições anteriores feitas pelo autor.

Dessa forma, não percebemos o cumprimento do restante das etapas de leitura. A terceira etapa (em que o professor deveria mediar efetivamente a interação entre os conhecimentos prévios do aluno e a materialidade lingüística através das questões de compreensão) acontece de forma equivocada, uma vez que o autor propõe apenas questões de múltipla escolha que remetem a uma leitura linear e unilateral do texto, não possibilitando a construção de outras leituras possíveis. Podemos perceber isso através do gabarito das questões, expressas no *Manual do educador I* (p. 71 do manual I), e do esforço do autor em garantir que os alunos assinalem a resposta “correta”. Segue a orientação do autor¹¹:

RELEITURA

Oriente a turma para que assinalem a resposta certa. A atividade pode ser feita em pequenos grupos, e os alunos podem trocar idéias sobre as opções, mas todos devem registrar a resposta individualmente.

As respostas corretas são:

- A) O poeta focaliza um personagem bem sucedido no futebol (b)
- B) De acordo com o poema, o sol do sucesso brilha para poucos(c)
- C) O talento de Brazuca desperta o interesse dos empresários (d)
- D) O nome do personagem principal é Brazuca.
- E) Os jogadores citados no texto são: Pelé, Zico, Maradona, Mané.

Em “Releitura”, o autor adota unicamente o *conceito mecanicista de leitura* quando considera apenas a leitura autorizada por ele como sendo a “correta”, excluindo professores e alunos do processo de construção de sentido, limitando-se a localizar informações explícitas no texto. Os sentidos já estão estabelecidos pelo autor do material didático para serem apenas reconhecidos por professores e alunos. O objetivo da atividade é focalizar o conteúdo gramatical, não há preocupação em potencializar a construção de sentidos do

¹¹ A atividade completa está explicitada no anexo 4 da dissertação.

texto, uma vez que os sentidos já estão estabilizados pela atividade de múltipla escolha. Dessa forma, também não é possível ocorrer o processo de negociação de sentidos – característico da quarta etapa da aula de leitura - entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura, uma vez que não há espaço para outros sentidos; a leitura privilegiada já foi estabelecida pelo gabarito proposto pelo autor do material didático.

Vejamos as orientações referente a “Vamos ler” e a “Releitura”, contidas no *Manual do educador II* (p. 21 do manual II)¹².

VAMOS LER

Leia o texto em voz alta com bastante expressividade. Peça que os alunos leiam silenciosamente. Se houver necessidade, ajude os que ainda não completaram a formação das habilidades básicas de leitura.

RELEITURA

- F) (d) a vida de quem produz o açúcar
- G) (d) provocar a reflexão por meio da emoção
- H) (c) poético.
- I) (a) é solidário com os trabalhadores que produzem o açúcar.
- J) (d) a repetição de frases.
- K) (b) agradável

É bastante relevante problematizar a postura do autor do material didático. Há um grande equívoco nos encaminhamentos didáticos pedagógicos, já que é solicitado que o professor leia em voz alta e que o aluno leiam em silêncio. Cada encaminhamento dado deve ter como base os seus objetivos, as suas particularidades. As estratégias de leitura desenvolvidas na prática da oralização de um texto são bem diferentes das estratégias da leitura em silêncio, e isso não é considerado pelo autor do livro. Também é importante ressaltar que a prática comum, entre os livros didáticos, de fornecer todas as respostas “corretas” (inclusive aquelas que subestimam professores e alunos) deixa-nos inferir as concepções que subjazem ao planejamento sugerido por esse material. Percebemos que o autor mais uma vez reduz o planejamento da aula de leitura ao padrão homogeneizante

¹² Essa atividade está completa no anexo 4 da dissertação.

adotado pela maioria dos autores de livros didáticos, ou seja, o padrão da leitura silenciosa, da leitura em voz alta etc; seguido pela atividade de compreensão expressa no material didático. Não há espaço para o debate, para a construção de sentido; cabe aos professores e aos alunos aceitar a resposta “correta” imposta e legitimada pelo autor do material didático, reforçando, assim, *a concepção mecanicista de leitura*, e o planejamento pouco engajado em conceber a leitura como um processo complexo de construção e negociação de sentidos.

Também em relação ao aluno, não encontramos, no material didático, explicações sobre os objetivos das atividades propostas. Tal procedimento permite-nos acreditar que o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade. Essa atitude, a nosso ver, também desconsidera o leitor como um sujeito ativo que constrói e negocia os sentidos do texto.

Na Unidade Formativa III, percebemos que, no *Manual do educador III*¹³(p. 27 E 28 do manual III), o autor não foge ao padrão explicitado até agora, deixando poucas explicações sobre suas opções teórico-metodológicas. Dessa forma, na atividade explicitada abaixo, que trata de questões de compreensão sobre a música “Sinal fechado”, o autor, em “Vamos ler”, não traz orientações direcionadas ao professor e prossegue explicitando apenas as respostas “corretas” às perguntas de compreensão.

- A) Dois
- B) Dentro dos carros, no transito.
- C) Eles estão no sinal fechado
- D) b) No sinal fechado
- E) b) Diálogo.

Atividade 17

- A) Circule todos os verbos do texto.
- B)Veja o texto no início do tópico (Ver página 96 da dissertação).

¹³ A atividade completa está explicitada no anexo 4 da dissertação.

Percebemos, através das orientações do autor, que há uma preocupação em garantir o controle das respostas “corretas”, mesmo das respostas mais óbvias de simples localização dentro do texto. Não sobra espaço para a discussão em sala de aula, as respostas já estão dadas, cabendo ao aluno apenas extraí-las do texto.

Com relação à orientação de explorar os conhecimentos sobre os gêneros textuais e/ou sobre alguns aspectos proeminentes nos textos – característica da segunda etapa da aula de leitura proposta por Cicurel (1991), não há, nas indicações do *Manual do educador* referente à atividade explicitada acima, nenhuma indicação de cumprimento dessa etapa da aula de leitura. O autor não possibilita o trabalho de criar hipóteses sobre o tema tratado no texto, utilizando, para isso, algumas pistas presentes na superfície textual, como por exemplo: utilizar figuras, termos destacados dentro do texto ou ainda utilizar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero na inferência de algumas características do texto a ser lido. Na verdade, o autor do material didático não explora esses recursos que auxiliam na construção de hipóteses sobre o tema tratado no texto e sobre o posicionamento do produtor do texto.

A análise vem mostrando que a entrada leitor no texto é proposta de forma problemática. Percebemos que as questões de compreensão propõem *entradas* no texto que não potencializam o processo de interação entre os conhecimentos do leitor e a materialidade lingüística. Na verdade, o foco das questões é a informação que está explícita no texto, não há espaço para a realização de inferências na construção de sentidos. Essa afirmativa pode ser comprovada através da necessidade do autor de explicitar as respostas “corretas” e, sobretudo, quando estas respostas representam partes extraídas do texto, característica da concepção mecanicista de leitura. A resposta “correta” é apresentada e espera-se que professores e alunos extraiam do texto.

A quarta etapa, que possibilita a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura, também não é contemplada pela atividade. Como não há, nas atividades de compreensão, a focalização no processo de interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística, necessária na efetivação da

terceira etapa da aula de leitura, não é possível o aluno partir do texto para uma outra construção de sentidos. Na verdade, os sentidos já foram dados pelo autor do material, a própria formulação das questões não deixa margem para outros sentidos. Outro problema, na efetivação da quarta etapa da aula de leitura, consiste na continuidade das orientações em negociar os sentidos do texto, considerando o papel que todos os envolvidos no novo evento representam. O papel de mediador assumido pelo professor é negado, e o trabalho feito pelo grupo é interrompido.

Percebemos que o *Manual do educador IV* revela a preocupação do autor em trabalhar em uma perspectiva de apropriação de alguns gêneros textuais utilizados ao longo das Unidades Formativas. Esse último Manual do educador traz uma espécie de síntese da proposta do autor com relação ao trabalho com a linguagem. No entanto, percebemos que mesmo nesse manual há uma fragmentação dos conteúdos e uma superficialidade no esclarecimento das opções teóricas realizadas pelo autor. Essa postura, além de não auxiliar o professor na compreensão da proposta, revela-nos a representação que o autor tem do papel do professor em situação de sala de aula: o de aplicação dos conteúdos e dos exercícios já estabelecidos pelo livro didático.

Assim, nas orientações abaixo expressa no *Manual do educador IV* (p. 25 e 26 do manual IV), temos a seguinte indicação ao professor¹⁴:

Professor, aqui está um quadro mais completo dos gêneros (no material do aluno não há a terceira coluna.)

| Situações de linguagem | Tipos de texto predominante | Habilidade de linguagem dominante | Gêneros orais ou escritos |
|------------------------|-----------------------------|---|---------------------------|
| Literatura poética | Expressão Poética | Elaboração da linguagem como forma de expressão | Poesia |

¹⁴ A atividade está explicitada no anexo 4 da dissertação.

| | | | |
|--|-------------------------|---|--|
| | Verso | da interpretação pessoal do mundo. | |
| Literatura ficcional | Narração | Limitação da ação pela criação de enredo, personagens, situações, tempo, cenários, de forma verossímil. | <p>Conto maravilhoso</p> <p>Conto de fadas</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>Narrativa mítica</p> <p>Anedota</p> <p>Biografia romanceada</p> <p>Romance</p> <p>Romance histórico</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Conto</p> <p>Paródia</p> <p>Adivinha, piada</p> |
| Documentação e memória de fatos | Relato | Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo. | <p>Relato de experiências vividas</p> <p>Relatos de viagem</p> <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p> <p>Autobiografia</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>Ata</p> <p>Notícia, reportagem</p> <p>Crônica social</p> <p>Crônica esportiva</p> <p>História</p> <p>Relato histórico</p> <p>Perfil biográfico</p> |
| Levantamento de discussão de problemas | Argumentação Persuasiva | Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. | <p>Aviso</p> <p>Convite</p> <p>Sinais de orientação</p> <p>Texto publicitário comercial</p> |

| | | | |
|---|--------------|---|--|
| | | | Texto publicitário industrial Cartazes Slogans Campanhas – folders Cartilhas – folhetos |
| Discussão de problemas sociais em que há opiniões diferentes. | Argumentação | 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 Editorial Discurso de defesa Requerimento Ensaio Resenha crítica |
| Estabelecimento, construção e transmissão de realidades e idéias. | Exposição | Apresentação textual de fatos e saberes da realidade. | Contratos Declarações Documentos de registros Pessoal Atestado Certidões Estatutos Regimentos |

Análise o quadro:

- A) Resposta pessoal, mas os alunos devem considerar os gêneros que já foram lidos no material do ProJovem.
- B) Resposta pessoal, mas os alunos devem considerar os gêneros que já foram escritos no ProJovem.
- C) 1. poema – 2. artigo-3. texto expositivo/explicativo – 4. poema – 5. conto –6. poema –7. texto expositivo/explicativo-8. letra de música/poema –9. biografia – 10.expositivo/explicativo.
- D) Os alunos podem trazer propagandas, artigos, notícias etc. Professor observe no quadro onde se encaixam, e converse com eles sobre a classificação.

A única distinção entre o quadro apresentado ao aluno, no Guia de estudo IV, e o quadro apresentado ao professor, no Manual do educador, é a terceira coluna. Nessa coluna, há, segundo o autor, a explicitação da habilidade de linguagem dominante que deverá ser desenvolvida através do trabalho de apropriação do conjunto de gêneros de texto que compõem a quarta coluna. No entanto, esse trabalho de ampliação de habilidades, resultantes da apropriação de determinados gêneros, não foi mencionado ao professor no desenvolvimento das três Unidades Formativas anteriores. Essa postura do autor do material torna muito difícil o trabalho de planejamento do professor, tendo em vista a impossibilidade de compreensão da proposta que norteia a confecção do material didático, não há possibilidades de intervenções, ajustes ou adaptações ao planejamento sugerido pelo autor, cabendo ao professor a simples execução das tarefas propostas pelo material.

O quadro traz alguns termos que nos remetem principalmente ao interacionismo sócio-discursivo, como: *Situação de linguagem, gênero de texto, tipo de texto predominante* etc. Mas, mesmo o emprego desses termos está deslocado dentro do quadro que é apresentado ao professor. O termo *Situação de linguagem*, explicitado na coluna 1, nos faz lembrar o termo *Situação de ação de linguagem* utilizado por Bronckart (1999), inspirado na teoria de Habermas e de Ricoeur, que designa as propriedades individuais dos mundos formais que podem influenciar a produção textual. Para o autor do material didático, há distinção entre literatura poética e literatura ficcional, sendo as duas formas *Situações de linguagem* diferentes e que geram gêneros também diferentes. Na verdade, no quadro, o termo referente à coluna 1 não retoma a dimensão psicológica que caracteriza a *situação de ação de linguagem* proposta por Bronckart; há, no quadro explicitado pelo autor do material didático do ProJovem, uma mistura de termos que não auxilia na compreensão da proposta de planejamento para a aula de leitura.

As colunas 2 e 3 apresentam novos equívocos que não auxiliam em nada a proposta do autor do material com relação ao trabalho com a linguagem. Na coluna 2, o autor explicita a *Tipologia textual predominante*, levando-nos a considerar que ele reconhece a heterogeneidade constitutiva do gênero no que concerne aos tipos de textos ou as

seqüências textuais, nos termos de Adam (1992). No entanto, não percebemos, nas atividades de compreensão, um trabalho voltado para a identificação, descrição e análise dos tipos de textos que compõem os gêneros; há, na realidade, a simples identificação do tipo predominante, que se realiza de forma equivocada por confundir a noção de gênero e de tipo textual. Também há, na coluna 2, uma evidente confusão entre os termos que o autor designa como tipo de texto. Na coluna 3, o autor explicita ao professor as *habilidades de linguagem dominantes* que serão exploradas através do trabalho com o gênero. Essas habilidades também são tratadas de forma superficial e fragmentada, não há nenhuma explicação mais detalhada ao professor.

O autor explicita, na questão “A”, a preocupação de trabalhar em uma perspectiva que leve em consideração o gênero textual. No entanto, percebemos que esse trabalho com o gênero não é contemplado pelas atividades de compreensão, uma vez que todos os gêneros, independente de suas características e das *condições de produção* que os influenciou, são tratados da mesma maneira. A primeira questão limita-se a identificar os gêneros de forma intuitiva e não leva em consideração a complexidade de ler e produzir determinados gêneros secundários.

Uma vez problematizada a proposta de planejamento da aula de leitura, na seqüência analisamos as atividades de compreensão, em particular considerando a recuperação do *contexto de produção* (Bronckart, 1999).

2. A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DA AULA DE LEITURA NO *GUIA DE ESTUDO DO ALUNO*

Apresentamos, nesse item, algumas considerações que dão conta da organização do material destinado aos alunos. As seções que mais se destacam, pela ordem, são “Vamos ler” (31 questões), “Releitura” (29 questões), “A língua que usamos” (28 questões), “Vamos conversar” (23 questões) e “Vamos escrever” (19 questões). Somando as questões

referentes às seções “Vamos Ler” e “Releitura”, temos o total de 60 questões que correspondem a quase 60% do total de atividades.

Esses dados indicam uma proposta de ensino de língua enfaticamente focada na formação de leitores. Entretanto, cabe-nos questionar o tipo de formação de leitores que o autor do material didático nos propõe, uma vez que são as concepções teóricas subjacentes ao planejamento da aula de leitura, materializado nas atividades de compreensão e nas orientações do *Manual do educador*, que efetivamente influenciam a formação de leitores.

Percebemos que todos os tópicos (“Vamos ler”, “Releitura”, “Vamos conversar”, “Vamos escrever” e “A língua que usamos”) estão presentes nos quatro volumes; e, na maioria das vezes, a seqüência em que esses tópicos são dispostos, no material, segue a seguinte ordem: “Vamos ler”, onde consta o texto a ser lido; seguido pelo tópico “Vamos conversar”, em que normalmente a conversa proposta é sobre o tema tratado no texto; depois, temos “Releitura”, em que o autor propõe questões de compreensão do texto escrito; seguido pelo tópico “Vamos escrever”, em que o texto lido é mote para a produção textual, e por último o tópico “A língua que usamos”, onde alguns aspectos gramaticais são evidenciados pela atividade. Desse planejamento, podemos dizer que há um percurso, um planejamento que se inicia com a apresentação do texto através de uma conversa sobre o tema e que continua em seguida com entradas no texto pelo viés das questões de compreensão e de questões de gramática.

Apesar de o autor iniciar a seqüência de atividades a partir do texto, isso não quer dizer que ele priorize a construção de sentidos; percebemos que há muitos equívocos, quanto à natureza das atividades, que dificultam a formação de leitores críticos. Na verdade, o excesso de perguntas de compreensão revela-nos a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido; essa atitude guia a leitura do aluno, impossibilitando-o de construir outros sentidos ao texto.

O conteúdo e a seqüência em que o autor do material didático apresenta as atividades deixam-nos entrever a concepção de leitura que respalda o seu trabalho. Entende-se que é necessário garantir, primeiramente, a compreensão dos fatos apresentados no texto. Entretanto, as questões que conduzem o aluno a essa compreensão são frutos de uma leitura - a do autor do material -, compreensão muitas vezes concretizada na própria maneira de se formularem as questões e na priorização de determinados fatos.

Passemos à análise referente dos tópicos “Vamos ler” e “Releitura” que constam no *Guia de estudos* I e II, III e IV. Analisamos o planejamento da aula de leitura, a partir da proposta de uma aula comunicativa de leitura (CICUREL, 1991); problematizamos a concepção de leitura, com base em Braggio (1992) e percebemos o tratamento conferido ao texto a partir da recuperação das *condições de produção*, propostas por Bronckart (1999).

Nesse sentido, observamos todas as atividades, que segundo os autores trabalham leitura e interpretação dos textos, contidas nos tópicos “Vamos ler” e “Releitura”. Por limite de espaço e de tempo, optamos por apresentar os resultados das análises de apenas uma atividade exemplar de cada *Guia de estudo*. Segue a análise retirada do *Guia de Estudo* I e das respectivas orientações sugeridas no *Manual do Educador I*.

VAMOS LER

Brazuca

Gabriel O Pensador

Futebol? Futebol não se aprende na escola

No país do futebol o sol nasce para todos, mas só brilha para poucos, e brilhou pela janela do barraco da favela onde morava esse garoto chamado Brazuca

que não tinha nem comida na panela mas fazia embaixada na canela e deixava a galera maluca

era novo e já diziam que era o novo Pelé

que fazia o que queria com uma bola no pé

que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que driblava bem melhor que o Mané, pois é

E o Brazuca cresceu, despertando o interesse de empresário e a invejava nos otários.

RELEITURA

Leia novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as idéias.

- A) O poeta focaliza
 - a) a dificuldade de se jogar futebol.
 - b) um personagem bem sucedido no futebol.
 - c) A falta de alimentação na favela.
 - d) A falta de oportunidade para a população.
- B) De acordo com o poema,
 - a) o talento do futebol se desenvolve na escola.
 - b) quem nasce na favela não tem chance de sucesso.
 - c) o sol do sucesso brilha para poucos.
 - e) todos têm oportunidades iguais de vencer.
- C) O talento de Brazuca desperta
 - a) desconfiança nos amigos.
 - b) competição com outros jogadores
 - c) preocupação na família
 - d) interesses dos empresários
- D) Cite o nome do personagem principal
- E) Quais são os jogadores citados no texto?

Há palavras que dão nomes às pessoas, aos lugares, às instituições – são os substantivos próprios. Observe que os nomes próprios são escritos com letras iniciais maiúsculas.

Segundo os autores, o objetivo das atividades é “*retomar e reforçar os conhecimentos sobre a língua portuguesa, especialmente quanto à leitura e à escrita*”. No entanto, na indicação de trabalho de interpretação de texto (“Releitura”), o autor introduz o conteúdo gramatical substantivo próprio de forma descontextualizada, não facilitando a compreensão global do texto. A escolha do texto “Brazuca” não foi aleatória; foi provavelmente um forte critério a introdução do conteúdo gramatical substantivo próprio, já que no corpo do texto há vários nomes de jogadores. Assim, o texto serve principalmente como introdução ou justificativa para o trabalho de classificação terminológica, baseado unicamente na

Gramática Tradicional, como se a ativação do esquema lingüístico sozinho garantisse a compreensão do texto.

De acordo com o *Manual do educador I* (p. 71 do *Manual do educador I*), “Este tópico está voltado para a noção do nome pessoal, que é o primeiro elemento de afirmação da identidade. Vamos oferecer oportunidade para que o aluno, a partir do texto, comece uma reflexão a respeito dos nomes ou substantivos próprios”. Verificamos, através dessa passagem, a explicitação do predomínio dos aspectos gramaticais que nortearam inclusive a escolha do próprio texto. Dessa forma, apesar de atividade partir do texto, a leitura, concebida aqui como construção ativa dos sentidos do texto, não é o objetivo, mas o meio de treinar os aspectos considerados prioritários.

O predomínio do aspecto formal em detrimento do semântico faz-nos perceber a predominância do *modelo de leitura mecanicista* ou tradicional. Esse modelo é baseado no behaviorismo e concebe a linguagem como um sistema fechado, autônomo, em que o significado é retirado do texto, e a leitura autorizada é a do autor, assim o leitor pouco contribui na construção de significados, prendendo-se apenas à forma, à linearidade do texto.

Quando analisamos as orientações do autor do material contidas no *Manual do educador I*, verificamos que o cumprimento das etapas iniciais é contemplado. Assim, seguem as orientações referentes à lição 1 contidas no *Manual do educador I* (p. 71 do manual I): “O texto a ser lido é parte de uma letra de música de Gabriel, O Pensador. Veja se os alunos a conhecem ou se sabem cantá-la. Estimule-os a conhecer a letra toda. Se possível leve o disco para ouvir a música com a turma”. Percebemos que há uma preocupação do autor em ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o texto que irá analisar, além de sugerir uma leitura rápida ou *varredura* do texto através da indicação de ouvir a música com a turma.

Quando focalizamos o tópico “Releitura”, em que, segundo os autores, os alunos desenvolvem habilidades de compreensão de texto, esperamos que efetivamente haja a mediação do autor do livro didático na promoção da interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística; interação característica da terceira etapa da aula de leitura. Dessa forma, esperamos que, no tópico “Releitura”, haja a intervenção mais efetiva e de qualidade do autor do material didático na promoção da interação entre a materialidade lingüística e as representações mentais do aluno. Esse procedimento deveria ser potencializado pelo autor do material didático através de *entradas* no texto propostas nas questões de compreensão do texto.

No entanto, essas questões pouco contribuem para que haja a efetiva interação entre as informações contidas no texto e os conhecimentos do leitor, uma vez que a maioria das atividades focaliza a localização de informações explícitas no texto. A questão “C) *O talento de Brazuca desperta*” é um exemplo de atividade que focaliza unicamente as informações contidas no texto. Nesta questão, podemos encontrar a resposta pronta na linearidade lingüística; não há espaço para inferências; o foco é o cotexto.

Percebemos também que as questões sugeridas pelo autor do material didático tratam os textos, independente do gênero, da mesma forma; não há nos exercícios uma preocupação com as especificidades de cada texto advindas principalmente das *condições de produção*. Assim, os *parâmetros do contexto de produção* (BRONCKART,1999) não são recuperados adequadamente pela atividade de compreensão em análise; não há questionamentos que problematizem os parâmetros definidores do *mundo físico*, que diz respeito aos parâmetros de localização espaço-temporal, *e do mundo sociosubjetivo*, que diz respeito ao quadro social, como: quem escreveu o texto? Para quem? Quando? Onde? Com que objetivo? De que lugar social? Qual o papel que autores e possíveis leitores exercem na sociedade?

Assim, na questão “A) *O poeta focaliza*”, quando o autor questiona o quê o produtor do texto focaliza, percebemos que há uma tentativa de recuperar o objetivo da escritura do

texto, ou melhor, o *objetivo da interação* do ponto de vista do enunciador. Nesse sentido, deve ficar claro que não é possível recuperar exatamente os parâmetros definidores do *contexto de produção* referente ao mundo subjetivo do produtor, ou seja, não é possível, para o leitor, afirmar qual o objetivo da interação que motivou a produção de determinado gênero. Na verdade, o leitor poderá apenas, a partir das pistas contidas no texto e dos seus conhecimentos internalizados sobre a *situação de ação da linguagem*, inferir sobre as possíveis motivações ou intenções que possibilitaram ao autor do texto produzir determinado gênero. Acreditamos que é essa impossibilidade de recuperação total dos mundos definidores do *contexto de produção* que faz a construção de sentidos do texto ser tão complexa, pois é na tentativa de o leitor recuperar os parâmetros definidores do *contexto de produção* que acontece a interação entre as informações contidas no texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Nesse sentido, não é possível fechar as possibilidades de construção de sentidos apenas na leitura realizada pelo autor do material didático. Na verdade, em uma questão como “A” (O poeta focaliza), que de certa forma questiona a intenção do produtor do texto, é possível darmos diversas respostas a essa pergunta, sendo a alternativa imposta pelo autor do material didático mais uma possibilidade de leitura. Dessa forma, não é possível ao autor do material didático afirmar o que o produtor do texto focaliza ou qual a intenção do produtor ao escrever determinado gênero; o autor do material didático pode apenas hipotetizar, assim como professores e alunos, sobre o *contexto de produção* definidor de um gênero.

Na música “Brazuca”, percebemos que o tema *um personagem bem sucedido no futebol* só faz sentido se compreendermos o *contexto de produção* que influencia na escrita desse gênero. Assim, o *lugar de produção*, que é o lugar concreto, geograficamente situado no qual o texto foi produzido, revela-nos qual é o *país do futebol* (o Brasil, país em que o esporte é bastante valorizado, sendo até forma de ascensão social) indicado na letra da música; o *momento de produção*, que é a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido (podemos recuperar, através do tipo de música RAP e do tipo de linguagem

utilizada na construção do texto, que a música pertence à atualidade); *o emissor* que é quem produziu fisicamente o texto (pode ser recuperado através das referências bibliográficas) e, por último, *os receptores*, que são os interlocutores.

A produção da música também se inscreve no quadro das atividades de uma formação social. Essa formação, envolvida na produção textual, implica a representação do *mundo social* (normas, valores, regras, etc) e do *mundo subjetivo* (imagem que o autor faz de si ao agir). Essa representação do *mundo sociosubjetivo* implica o *lugar social em que foi escrita a música* (no meio musical de produção de Rap, mídia); *a posição social do emissor* da música que diz respeito ao papel social que o autor Gabriel, O pensador exerce na sociedade (cantor de sucesso e bem aceito pela mídia); *a posição social do receptor* (possivelmente jovens com um certo posicionamento crítico; fãs do Gabriel, O pensador); *o objetivo da interação*, que diz respeito, do ponto de vista do enunciador, ao efeito que o texto deve produzir no destinatário (provocar uma reflexão sobre a relação entre a falta de oportunidade da população e o sonho de fazer fama no futebol; refletir sobre o sucesso do esporte nas classes menos favorecidas etc).

A recuperação dos parâmetros definidores do *mundo sociosubjetivo*, que são internalizados pelo agente produtor e que influenciam diretamente na produção de um texto, deve ser bastante explorada pelas atividades de leitura, uma vez que esses parâmetros, diferente dos parâmetros definidores do *mundo objetivo ou físico*, são formulados de maneira gradual através das interações sociais. Os parâmetros definidores do *mundo sociosubjetivo* são, muitas vezes, bastante específicos da situação comunicativa, uma vez que dependem de leis ou normas regidas pelas interações sociais; e devido à sua especificidade esses parâmetros podem ser de difícil percepção. Defendemos que é também papel da escola abordar essas questões e discuti-las para a construção de sentido do texto.

Assim, provocar os alunos a questionarem sobre a função social de um músico bem sucedido, dentro de um *lugar social* diretamente relacionado à mídia, que aborda determinado tema, destinado a um público determinado, deve ser objeto de discussão em

sala de aula e formalizado pelas questões de leitura. Nesse sentido, reafirmamos o papel do autor do material didático em suscitar essa discussão, através das questões propostas para o estudo do texto. No material do ProJovem, esses questionamentos deveriam ser contemplados nas questões de compreensão referente ao tópico “Releitura”; possibilitando, assim, a efetivação da terceira etapa da aula de leitura, norteadas por concepções de leitura engajadas em promover a interação entre a materialidade lingüística e o repertório mental do aluno.

Com relação à negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura, percebemos, através da atividade em análise, que essa etapa da leitura não é uma preocupação do autor do material didático do ProJovem. Na verdade, não é possível *reagir diante do texto ou religar os conhecimentos* quando o texto não é ponto de partida para um debate que possibilita a negociação dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos no processo de leitura. Assim, o cumprimento da quarta etapa tem relação direta com a própria funcionalidade da leitura, já que é a partir da reação diante do texto que o leitor se apropria da linguagem escrita para interagir no mundo.

Vejamos outro exemplo de atividade de compreensão que foi retirado do *Guia de estudos II* do aluno (p.21 do guia II) e dos comentários feitos pelo autor das orientações contido no *Manual do educador II* (p.21 do manual II).

VAMOS LER

O açúcar

O branco açúcar que adoçará o meu café

nesta manhã de Ipanema

não foi produzido por mim

nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro

e afável ao paladar

como beijo de moça, água

na pele, flor

que se dissolve na boca. Mas este açúcar

não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tão pouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.
Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no estado do Rio
e tão pouco o fez o dono da usina.
Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.
Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram esse açúcar
branco e puro
com que adoço meu café nesta manhã de Ipanema.
(Ferreira Gullar. Toda Poesia. Rio de Janeiro, 2000, p.165)

RELEITURA

Releia o texto para responder às questões que se seguem.

- A) O tema do texto é
- a) o sabor do açúcar no café
 - b) o comércio do açúcar na mercearia
 - c) o café da manhã em Ipanema
 - d) a vida de quem produz o açúcar.
- B) A finalidade desse texto é
- a) conclamar as pessoas para o trabalho
 - b) definir os procedimentos de um trabalho
 - c) orientar os trabalhadores sobre como trabalhar
 - d) provocar a reflexão por meio da emoção
- C) Esse texto pode ser considerado

- a) narrativo.
 - b) argumentativo.
 - c) poético.
 - d) dissertativo.
- D) Pelos sentidos do texto o poeta
- a) é solidário com os trabalhadores que produzem o açúcar.
 - b) denuncia o preço alto do açúcar na mercearia da esquina.
 - c) defende os donos das usinas de açúcar de Pernambuco.
 - d) reconhece a eficiência de escolas e de hospitais públicos.
- E) Uma das características da linguagem do texto é
- a) a rima de sons finais de versos.
 - b) a repetição de sons iniciais de palavras.
 - c) o exagero nas imagens criadas.
 - d) a repetição de frases.
- F) No verso “e afável ao paladar” a palavra destacada significa
- a) amargo
 - b) agradável
 - c) picante
 - d) estranho

Numa situação de atividade de leitura em material didático, nós temos o autor do texto, o autor do livro, o professor e o aluno. É importante que a negociação no processo de construção dos significados contemple todos os envolvidos na leitura, sendo o autor do material didático, assim como o professor em situação de sala de aula, mediadores desse processo. Como vimos, no tópico “*Vamos ler*”, a mediação do professor não é potencializada, não há a indicação do cumprimento das etapas iniciais de leitura. A mobilização dos conhecimentos prévios do leitor é possibilitada através do tópico “*Vamos Conversar*” contido no *Guia de estudos II* (pág. 21 do guia II):

Promova uma conversa sobre o autor e o poema. Procure ler para os alunos mais poemas dele. Faça uma relação com o texto sobre arte que foi lido anteriormente. Mostre que o autor procura explorar os sentidos, a sonoridade e o ritmo da língua. Faça um trabalho interdisciplinar, promovendo um debate sobre o que sabemos a respeito da produção de açúcar no Brasil. Aborde a questão do trabalho nos canaviais, hoje, e sua relação com as migrações entre regiões e estados do Brasil.

Através do tópico “Vamos Conversar”, explicitado acima, percebemos a sugestão do autor em trabalhar com a antecipação dos cenários e mobilização do conhecimento prévio do aluno para, em etapas posteriores, possibilitar a participação ativa do leitor na construção de sentido do texto. Verificamos, no material didático, que normalmente o tópico “Vamos Conversar” cumpre essas etapas iniciais, no entanto, dentro do planejamento geral da aula de leitura, essa atitude tão importante para a aula de leitura é vista como deslocada do processo de compreensão de texto, não faz parte dos tópicos que envolvem a leitura por ampliar a habilidade de produção de textos orais. As etapas iniciais deveriam ser abordadas na seqüência de tópicos que trabalham o processo de leitura, ou melhor, em “Vamos ler” e “Releitura”.

No tópico “Releitura”, quando o aluno volta ao texto, no cumprimento da terceira etapa da aula de leitura, é orientado a resolver questões de múltipla escolha que necessariamente fecham a possibilidade de construção de outros sentidos ao texto, prevalecendo a leitura legitimada pelo autor do material didático. Essa atitude nega ao leitor a possibilidade de construir argumentos; negociar seu posicionamento a respeito do texto; interagir de maneira significativa com o autor do texto e com o autor do livro.

A volta ao texto proposta pelo autor é aligeirada e dividida em: classificação do tema; finalidade da produção do texto; classificação tipológica do texto, quanto à estrutura textual e quanto aos aspectos da estrutura de um texto literário, relacionados apenas a aspectos formais desse gênero.

Percebemos, através da seqüência de atividades, que, mesmo sendo um texto literário, o qual é tradicionalmente concebido como um tipo de texto que oferece a possibilidade de múltiplas leituras, as atividades de compreensão não se modificam, ou melhor, o tratamento conferido ao texto é o mesmo; não há questões que levem em consideração as especificidades do gênero poesia. A atividade solicita do aluno a mesma leitura “correta” e única, legitimada pelo autor do material didático.

O resultado dessa atitude é a total banalização do texto literário, que passa a se apresentar apenas como um conjunto de frases (no formato de versos), cujo conteúdo deve ser compreendido em sua linearidade. Percebemos essa atitude de banalizar o texto literário através da questão “A” sobre o poema de Ferreira Gullar, expressa no tópico “Releitura”. O autor reduz o tema tratado no poema à resposta “d”, *a vida de quem produz o açúcar*; essa atitude revela-nos uma concepção homogeneizante dos alunos, dos professores e do próprio ato de ler, já que todas as outras possibilidades de leitura são sufocadas pela leitura do autor do texto; na verdade, questionar sobre o tema de uma poesia ideologicamente engajada com as rupturas sociais e não levar em consideração esses traços inerentes à própria constituição do poema é, no mínimo, uma atitude redutora do autor do material. Ele espera do aluno uma mesma leitura, que será direcionada (ou seria melhor interditada) pelas perguntas de compreensão. As outras opções, referentes à questão “A”, são detalhes do texto expresso através dos versos; são informações explícitas que têm pouca relação com o conteúdo global do texto.

A questão “D” reforça o modelo mecanicista adotado pelo autor na maioria das atividades de compreensão; a questão homogeneiza os alunos quando antecipa uma dúvida de vocabulário. Dessa forma, o autor antecipa a dúvida do aluno e percebe a palavra “afável” como sendo uma palavra difícil para o aluno.

Na questão “E”, o autor, quando trata de uma especificidade da composição textual pertencente ao gênero poesia, aborda apenas aspectos formais (a repetição de frases); não há uma preocupação em considerar a função dessa repetição dentro do sentido global do texto. Essa atitude do autor reforça a nossa hipótese de que não há, no material didático, questões que levem em consideração as especificidades dos gêneros. Nesse sentido, consideramos de extrema importância a recuperação do *contexto de produção* específico de cada gênero, uma vez que o *contexto de produção* está diretamente relacionado às escolhas realizadas pelo produtor quanto à estrutura composicional de determinado gênero de texto.

Os parâmetros do *mundo físico* definidores do *contexto de produção* envolvidos na construção da poesia de Ferreira Gullar, *O açúcar*, não são problematizados pelas questões de compreensão; isso, ao nosso ver, reduz as possibilidades de construção de sentidos diferentes dos já legitimados pelas informações explícitas no texto.

Podemos recuperar os seguintes aspectos envolvidos na construção do *mundo físico*: *o lugar de produção* da poesia, onde geograficamente o autor produziu o texto, pode ser recuperado pelas referências bibliográficas (Rio de Janeiro) e pela referência, na poesia, ao bairro de Ipanema; *o momento de produção*, extensão do tempo durante a qual o texto é produzido, normalmente pode ser recuperado por alguma passagem no texto ou pelas referências bibliográficas; no nosso caso, essa informação não pode ser definida, já que o ano que consta na referência é o ano de publicação do livro; *o emissor* (produtor ou locutor) que é quem produziu fisicamente o texto (Ferreira Gullar) e, por último, *o receptor*, que é a pessoa que pode receber ou perceber concretamente o texto; sobre essa última questão, nós poderíamos abrir um debate sobre quem efetivamente lê o gênero poesia.

Os parâmetros definidores do *mundo sociosubjetivo*, que também influenciam na produção do texto, são pouco explorados pelas questões de compreensão de textos em análise. A questão “B” trata da finalidade do texto e, para resolvê-la, o aluno precisa recuperar, através das pistas textuais, um dos parâmetros definidores do *contexto de produção*: *o objetivo da interação*. Os parâmetros definidores do *contexto de produção* não podem ser recuperados tal qual pensou o produtor do texto; o leitor poderá fazer apenas hipóteses sobre esse parâmetro na construção de sentido do texto. Assim, também o autor do material didático só poderá hipotetizar sobre as intenções do produtor do texto, sendo sua hipótese apenas mais uma leitura.

O que ocorre, na seqüência de atividades analisadas, é o silenciamento de outras possibilidades de leitura; na questão “B”, o autor fecha as possibilidades de outras respostas ao rotular como correta a opção “d” - *provocar a reflexão por meio da emoção* – que também

banaliza o texto literário e pouco contribui para um debate entre os envolvidos na construção de sentido do texto.

Assim, o *lugar social da poesia*, que corresponde ao quadro de qual formação social ou instituição a interação é efetivada, seria a esfera das produções literárias; *a posição social do emissor*, que diz respeito ao papel social que o emissor desempenha na interação, seria de poeta reconhecido pelo público e pela crítica literária; *a posição social do receptor*, que diz respeito ao papel social assumido pelo receptor, seria a de pessoas com nível de letramento bem avançado e que têm interesse pelo gênero poesia; *o objetivo da interação* poderia ser explicitado em várias questões, como: recriar a realidade através da arte, refletir sobre a situação de quem produz o açúcar, suscitar nas pessoas o desejo de transformação social etc.

Convém ressaltar que a *situação de ação* internalizada pelo agente-produtor influencia sobremaneira produção do texto, pois é a partir dela que o agente toma decisões, como a escolha do gênero adequado à situação, os tipos de seqüências textuais apropriados ao gênero escolhido, entre outros. E, para reconhecer *a situação de ação*, o produtor do texto precisa ter internalizado dentro de si os parâmetros definidores do *contexto de produção*, ou melhor, os parâmetros do *mundo físico, social e subjetivo*.

Para compreender um texto, o leitor também precisa mobilizar as representações internalizadas dos mundos formais. Assim, cabe ao leitor recuperar, a partir das representações que possui sobre *a situação de ação*, o *contexto de produção* que influenciou na produção do texto.

Segundo os autores, o objetivo, explícito na introdução da atividade, é “*ampliar as habilidades de leitura do texto literário em verso*”. No entanto, percebemos que o objetivo não foi atingido; não é possível *ampliar a habilidade de leitura do texto literário* através de questões pouco engajadas com a compreensão global do texto.

Com relação à possibilidade de negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura, percebemos que a atividade analisada não potencializa esse procedimento. Não é possível religar os conhecimentos ou fazer um confronto entre o posicionamento do leitor e o posicionamento do produtor, uma vez que a leitura “correta” já foi estabelecida pelo autor do material didático.¹⁵

O exemplo que segue foi retirado do *Guia de estudos III* do aluno (p.43 e 44 do guia III) e das orientações, feitas pelo autor, sobre a atividade contida no *Manual do educador III* (p. 27 E 28 do manual III). O tema da Unidade Formativa III é Juventude e Comunicação. A atividade explicitada abaixo tem como temática a discussão sobre “a comunicação no cotidiano” e inicia explicitando os objetivos da lição que transcrevemos aqui: “*Desenvolver a habilidade de ler e interpretar letras de música; reconhecer o tipo de texto estruturado como diálogo; desenvolver a habilidade de produzir cartas; aprofundar o conhecimento sobre verbos no modo subjuntivo.*” A seqüência de atividade inicia com “Vamos ler”, seguida de “Vamos Conversar”, “Releitura” e “Vamos escrever”. Dessa forma:

VAMOS LER

Olá, como vai?

Eu vou indo, e você, tudo bem?

Tudo bem, eu vou indo, correndo,
pegar meu futuro lugar no futuro. E você?

Tudo bem. Eu vou indo em busca de um sono
tranquilo, quem sabe?

Quanto tempo...

Pois é, quanto tempo...

Me perdoe a pressa

é a alma dos nossos negócios...

Oh! Não tem de que.

Eu também só ando a cem.

¹⁵ . Para Cicurel (1991), o procedimento de negociação dos sentidos é estabelecido na quarta etapa da aula de leitura. Em nossa pesquisa, iremos detalhar a análise desse procedimento através da verificação da aula de leitura.

Quando é que você telefona,
precisamos nos ver por aí.
Pra semana, prometo, talvez
nos vejamos, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...
Tanta coisa que eu tinha a dizer,
Mas eu sumiu na poeira das ruas.
Eu também tenho algo a dizer,
mas me foge a lembrança.
Por favor telefone; eu preciso beber
alguma coisa rapidamente.
Pra semana...
O sinal...
Eu procuro você...
Vai abrir, vai abrir...
Prometo, não esqueço.
Por favor, não esqueça, não esqueça, não
esqueça.
Adeus...

(Paulinho da Viola meu tempo é hoje – trilha sonora do filme. Ministério da Cultura, biscoito fino, 2003)

VAMOS CONVERSAR

Você conhece o sambista Paulinho da Viola? Já ouviu outras músicas dele?

O samba é um ritmo essencialmente brasileiro, originário dos batuques africanos misturados a outros ritmos. Nessa letra o autor focaliza uma conversa informal. Observe que a fala pode ser mais truncada que a escrita, pois o contexto permite a compreensão.

RELEITURA

Releia o texto para responder às questões a seguir.

- A) Quantos falantes participam da conversa?
- B) Onde estão os falantes enquanto conversam?
- C) Que se entende pela expressão “Vai abrir, vai abrir”?
- D) Assinale o título adequado para o texto
 - a) Conversa de bar
 - b) No sinal fechado
 - c) Ao telefone
 - d) Na fila do banco.

- E) O texto está estruturado em forma de
- a) descrição
 - b) diálogo
 - c) narrativa
 - d) dissertação.
- A) Circule todos os verbos do texto.
- B) Coloque travessão nas mudanças de interlocutor.

Na seqüência de atividades acima, percebemos que a escolha do texto tem relação direta com a temática desenvolvida pela Unidade Formativa III – Juventude e Comunicação. As primeiras etapas da aula de leitura são cumpridas pelo tópico “Vamos conversar”, quando questiona sobre o produtor do texto e sobre o estilo de música. No entanto, o tópico “Vamos ler”, segundo a indicação dos autores do material didático, serve para ampliar a habilidade de produção de textos orais. Assim, o objetivo da atividade não é a de antecipação dos cenários para uma construção ativa do sentido; a temática serve apenas como pretexto para a produção oral.

No tópico “Releitura”, esperamos que haja indicações de *entradas* no texto que facilitem a interação entre os conhecimentos prévios do aluno e a materialidade lingüística . Apesar de serem questões abertas, as perguntas “A”, “B” e “C” recuperam fatos factuais do texto, como: quem? Quantos? Onde? Facilmente recuperadas pelas palavras “o sinal” e “vai abrir”. Essas questões, a nosso ver, são pouco engajadas em facilitar a interação necessária no cumprimento da terceira etapa da aula de leitura, uma vez que exigem do leitor apenas a “extração” de informações contidas na superfície textual. Esses tipos de questões reforçam o *modelo mecanicista* de leitura e pouco contribuem para a construção dos sentidos do texto.

O texto é reduzido ao enredo, recuperável por pistas que constam na superfície textual. Assim, todos os questionamentos ideológicos sobre a falta de tempo do mundo capitalista e sobre tantos outros temas implícitos não são questionados pelo autor do material através da seqüência de atividades.

Já a questão “E) *O texto está estruturado em forma de*” propõe *entrar* no texto através da sua estrutura composicional. No entanto, percebemos que há uma confusão nas opções. O autor mistura tipologias, a do protótipo de Adam (1992), e a tipologia escolar. Ele questiona a estrutura do texto e coloca entre as opções o gênero escolar dissertação, e não trata disso no *Manual do educador*. Outro aspecto revelado pela atividade é o pouco esforço que será depreendido pelo aluno para resolver a questão “E”, já que a resposta “correta” está explicitada no tópico “Vamos conversar” quando o autor declara o seguinte: “*Nessa letra o autor focaliza uma conversa informal*”. Para o aluno, não é difícil reconhecer conversa informal e diálogo como sendo termos semelhantes; não há o questionamento sobre as características da seqüência dialogal.

As últimas questões prendem-se aos aspectos formais do texto, não havendo nenhuma relação com a construção de sentido. Esse tipo de questão também reforça o *modelo mecanicista* quando prioriza os aspectos formais do texto e explicita no comando da atividade palavras como “circule” e “coloque”, verbos que não exigem do leitor um grau maior de reflexão.

A seqüência de atividades propostas não recupera o *contexto de produção* que influenciou na produção da música. Os aspectos definidores do *mundo físico* não são questionados na atividade. Dessa forma, o produtor do texto, Paulinho da Viola, pode ser recuperado pelas notas bibliográficas; para quem o texto é produzido, onde e quando são informações que não podem ser recuperadas facilmente, pois não há indicações dessas informações nem no texto e nem nas referências bibliográficas. Esses últimos parâmetros definidores do *mundo físico* poderiam ser questionados nas atividades de compreensão através de perguntas que fizessem o aluno refletir sobre o sentido dessa letra em uma sociedade antiga, onde não havia sinal de trânsito e onde o tempo era contado de forma diferente. Na verdade, o texto de Paulinho da Viola só faz sentido dentro da estrutura social capitalista, em que o tempo e as relações sociais são dimensões também capitalizadas.

A música também faz parte de um quadro social, definido pelas relações em sociedade. Assim, os parâmetros definidores do *mundo sociosubjetivo* devem ser questionados nas atividades de compreensão/interpretação de texto. A música foi produzida por Paulinho da Viola que ocupa um lugar social de sambista bem sucedido e que desperta uma expectativa de música de qualidade para os fãs; o texto também foi produzido para determinado público que ocupa um lugar social, dentro de um lugar social que poderíamos definir como o meio musical ou a mídia; a música também cumpre determinado propósito ou *objetivo da interação* que poderíamos inferir através das pistas deixadas pelo produtor da música, como: reflexão sobre a pressa nas relações ocasionadas pela estrutura social capitalista, o objetivo de entretenimento e tantos outros objetivos da interação que podem ser hipotetizados. Na verdade, todos os parâmetros definidores do *contexto de produção* não podem ser recuperados da forma como internalizou o produtor do texto, o leitor, assim como o pesquisador, pode apenas inferir, através das pistas deixadas no texto e da sua própria representação do mundo discursivo internalizado, o *contexto de produção* que influenciou na escritura de um gênero.

A quarta etapa não é potencializada pela seqüência de atividades. O autor do material didático, para cumprir a quarta etapa, poderia questionar alguns parâmetros definidores do *contexto de produção* e posteriormente confortar o posicionamento do produtor do texto, inferível através das pistas contidas na linearidade textual e nos parâmetros do *mundo físico* e do *mundo sociosubjetivo* do leitor. Dessa forma, reforçamos o cumprimento de todas as etapas, uma vez que elas estão interligadas e garantem o planejamento da aula de leitura engajado com uma formação crítica de leitores.

O último *Guia de estudos* (p. 46 do *guia IV*) é uma espécie de síntese das unidades anteriores. O tema proposto para essa Unidade Formativa é Juventude e Cidadania. O conjunto de atividades que analisaremos é o único em que há um texto teórico sobre a linguagem em “Vamos ler” e não há a repetição da seqüência estabelecida (“Vamos ler”, “Vamos conversar”, “Releitura”, “Vamos escrever” e a “Língua que usamos); a atividade

encerra-se em “Vamos ler”. O objetivo explicitado pelo autor é o seguinte: *conhecer os diversos gêneros de textos*.

Sempre que produzimos uma forma qualquer de comunicação estamos utilizando um dos gêneros disponíveis na nossa cultura. Cada gênero já traz em si escolhas prévias em relação a estruturas básicas de linguagem que são automaticamente utilizadas pelo redator. Nós assimilamos esses formatos porque convivemos com eles nas práticas sociais. Sabemos quase naturalmente qual é a forma de uma carta, quais são as maneiras de começar uma ata, as diversas possibilidades de participação de uma conversa, a melhor maneira de contar uma anedota, como narrar um acontecimento.

Ao trabalharmos com um determinado gênero utilizamos tipologia variada de texto. Assim, em um romance encontramos partes dialogadas, expositivas, argumentativas e narrativas, que se sucedem compondo o enredo. Para produzir cada tipo de texto, algumas habilidades de linguagem são necessárias.

Observe o quadro abaixo em que estão listados alguns dos gêneros mais conhecidos:

| Situações de linguagem | Tipos de texto predominante | Gêneros orais ou escritos |
|---------------------------------|-------------------------------|---|
| Literatura poética | Expressão Poética Verso | Poesia |
| Literatura ficcional | Narração | Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Anedota Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha, piada |
| Documentação e memória de fatos | Relato | Relato de experiências vividas Relatos de viagem |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| | | <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p> <p>Autobiografia</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>Ata</p> <p>Notícia, reportagem</p> <p>Crônica social</p> <p>Crônica esportiva</p> <p>História</p> <p>Relato histórico</p> <p>Perfil biográfico</p> |
| Levantamento de discussão de problemas | <p>Argumentação</p> <p>Persuasiva</p> | <p>Aviso</p> <p>Convite</p> <p>Sinais de orientação</p> <p>Texto publicitário comercial</p> <p>Texto publicitário industrial</p> <p>Cartazes</p> <p>Slogans</p> <p>Campanhas – folders</p> <p>Cartilhas – folhetos</p> |
| Discussão de problemas sociais em que há opiniões diferentes. | Argumentação | <p>Textos de opinião</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Carta de leitor</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Carta de solicitação</p> <p>Deliberação informal</p> <p>Debate regrado</p> <p>Editorial</p> <p>Discurso de defesa</p> <p>Requerimento</p> <p>Ensaio</p> <p>Resenha crítica</p> |
| Estabelecimento, construção e transmissão de realidades e idéias. | Exposição | <p>Contratos</p> <p>Declarações</p> <p>Documentos de registros</p> <p>Pessoal</p> <p>Atestado</p> |

| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| | | Certidões Estatutos Regimentos |
|--|--|--------------------------------------|

Na primeira coluna estão apresentadas as situações gerais, ou seja, as práticas sociais em que os gêneros ocorrem. Na segunda coluna, os tipos de textos predominantes em cada gênero. Na terceira coluna há uma lista dos gêneros disponíveis na sociedade; essa lista é infinita e pode ser ampliada ou completada a qualquer momento. Para a constituição de um gênero de texto entram em jogo escolhas a respeito:

- Da finalidade do texto;
- Do tema;
- Das estruturas textuais utilizadas;
- Do vocabulário;
- Do nível de linguagem.

O conjunto de escolhas do redator configura um determinado gênero de texto. Às vezes um gênero está no limite em relação a outro gênero, pois esses limites são fluidos.

Atividade 13

- A) Na terceira coluna do quadro, grife os gêneros com os quais você já teve contato.
- B) Faça um X diante dos gêneros dos quais você produziu textos.
- C) Volte aos tópicos anteriores e tente analisar os textos para localizá-los de acordo com o gênero a que pertencem.
- D) Recorte e traga para a classe exemplos de textos em três gêneros.

É curioso lembrar o fato de que o autor do material didático em seu discurso apresenta um referencial teórico atualizado, mas nas atividades não propõe situações coerentes. Há, no quadro explicitado na atividade acima, uma tentativa de reprodução do agrupamento¹⁶ de gêneros de texto, feito por Schneuwly e Dolz (2004) quando trata do procedimento das seqüências didáticas. No entanto, como vimos ao longo das análises, o trabalho de apropriação do gênero não é estabelecido nas Unidades Formativas; assim, a proposta do autor traz equívocos, quanto à natureza das atividades de compreensão, que o afastam de uma concepção sócio-interativa de ensino/aprendizagem. A atividade acima não contribui para a apropriação do gênero, uma vez que é apenas conceitualista; a noção de gênero é

¹⁶ Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros dentro de determinado agrupamento não são estanques. No máximo é possível determinar alguns gêneros que são mais prototípicos que outros e, assim, particularmente aconselháveis para um trabalho didático.

explícita em um texto de uma página. Assim, a classificação terminológica do gênero passa a ser objeto de ensino e efetivamente não há trabalho produtivo com a linguagem, fazendo, assim, pouco sentido para professores e alunos.

Parece-nos que o objetivo da atividade é fazer com que o aluno infira sobre o agrupamento de gêneros que, segundo os autores do material em conversa informal com a coordenação municipal, norteia a construção do material didático. Podemos perceber essa atitude através das questões “A”, “B” e “C”. Na questão “A”, o autor solicita que o aluno grife os gêneros com os quais já teve contato, e para fazer a atividade o aluno necessita saber o que é gênero, no entanto, em nenhum outro momento do material essa noção foi discutida e, ao nosso ver, a explicitação da noção de gênero ao aluno não facilita a produção e a leitura dos textos. A questão “B” e a “C” solicita que o aluno volte aos *Guias de estudos* utilizados em sala de aula em busca dos gêneros produzidos e estudados no Programa.

Apesar dessa aparente intenção dos autores em priorizar a apropriação dos gêneros secundários, percebemos, através da análise das atividades de leitura, que o objetivo não é atingido. O modelo de leitura adotado pelo autor é predominantemente *mecanicista* e o trabalho com o texto não considera as especificidades dos gêneros. Essas afirmações podem ser comprovadas através da análise das atividades que fizemos ao longo dessa dissertação.

Também não encontramos, nos manuais destinados ao educador, a explicitação desse trabalho com o gênero. Há fragmentos de textos que nos remetem à determinada teoria sobre a linguagem, mas não há explicações teórico-metodológicas relevantes, capazes de auxiliar o professor na reformulação ou complementação da proposta sugerida pelo autor do material didático.

3. SITUAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA: A SALA DE AULA

No percurso da pesquisa, sentimos a necessidade de conhecer como se dá a utilização do material didático. Por esse motivo, fomos à sala de aula de leitura do ProJovem. Essa experiência será aprofundada nesse momento da dissertação.

A sala de aula é um espaço construído pelas relações sociais e por isso não pode ser abstraído das forças históricas que o compõem. A escola é antes a instituição autorizada a formar cidadãos preparados para viver em sociedade, segundo os valores que essa sociedade (ou uma parte privilegiada dela) reconhece como corretos. Caberia, então, a escola definir o que é melhor para alunos e professores. Essa normalização dos valores dentro da escola define as relações de poder que sustentam a atribuição de valores a serem seguidos pelos sujeitos envolvidos.

É nesse contexto que devemos perceber a utilização do livro didático dentro da escola. Esse material é autorizado e legitimado pela instituição escolar como base para o trabalho do professor. Este ancora o seu trabalho principalmente nas orientações pedagógicas do autor e nas atividades propostas nesse material didático. Dessa forma, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser aceitas e seguidas por professores e alunos. Essa forma de conceber o livro didático justifica o comportamento de muitos professores do ProJovem, que não conseguem subverter nem mesmo a ordem estabelecida pelo autor do material didático na disposição dos conteúdos, mesmo que essa ordem não faça sentido para os alunos. E, embora reconhecendo alguns problemas do material didático do Programa, muitos professores preferem adotar, em sala de aula, as orientações pedagógicas, sem nenhuma adaptação na proposta do autor deste material.

Podemos perceber a força da legitimação e da autoridade do autor do livro didático na fala de um professor na primeira aula observada. Quando questionado sobre a seqüência de conteúdos do livro didático do Programa, ele respondeu: “*Eu sigo a ordem do livro + sim*

++ *O autor sabe o que está fazendo + né. Diferente da gente que não sabe que ordem seguir (transcrição aula 1).*”

Mesmo não sabendo ou não compreendendo as bases teórico-metodológicas que respaldam o planejamento sugerido pelo autor do material didático, o professor prefere não desautorizar o autor, o que revela a imagem que esse professor faz do autor do material didático. Essa atitude deixa-nos inferir que o professor percebe-se em uma situação inferior, assume o papel ou a imagem de um sujeito menos qualificado que o autor. O plano sugerido pelo autor do material didático para a aula de leitura será aplicado em sala de aula, sem nenhuma intervenção do professor. Dessa forma, o professor pouco contribui na mediação do processo de construção e negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura, sobressaindo-se a voz do autor do material didático.

A adoção única do planejamento sugerido pelo autor do material didático é explicitada pelo professor (transcrição aula 1):

R1: Os alunos ficam sem referência para estudar e pedem que a gente siga a **ordem** estabelecida pelo livro; a gente tem uma idéia +, principalmente em um Programa novo, do que deve ou não ser ensinado e não perde tempo com conteúdos menos importantes; “**não temos tempo para preparar as aulas** + o Programa paga mal ++ você sabe++ ; os autores das provas vão seguir o conteúdo do livro + tenho que dar ele todinho+ (grifo nosso)

A centralidade do material didático, agravada pelo processo de legitimação desse material, tem relação direta com o planejamento da aula de leitura que é privilegiado em sala de aula. A atuação do professor é muitas vezes silenciada, este passa a ser um personagem que segue um roteiro estabelecido contido nas páginas do material didático. É difícil existir, na aula de leitura, espaço para outras leituras, outros comportamentos fora do roteiro; é esperado que o professor siga passo a passo a atividade do livro, assim como é esperado que o aluno consiga decifrar a intenção do autor do livro didático a cada resposta “correta” dada às atividades de compreensão de texto. Essas declarações revelam-nos que o professor parece não perceber a limitação da sua própria liberdade; afinal de contas, cede-se

ao autor do livro didático a autoridade de delimitar os conteúdos e a metodologia a ser aplicada em sala de aula.

Na aula 1, o professor segue as orientações do autor do material didático em questionar sobre as palavras difíceis e garantir a compreensão de todas as palavras do texto. Essa atitude revela-nos uma aproximação com a concepção *mecanicista* de leitura em que o sentido do texto pode ser extraído do somatório de significados das palavras. Podemos perceber essa postura do professor na seguinte passagem da aula (transcrição aula 1): “*O texto é difícil + mas depois que eu expliquei o sentido de cada palavra difícil fica fácil + né + e de que trata o texto?*”. No decorrer da aula, o professor retira palavras do texto que considera difíceis e questiona com os alunos o sentido das palavras destacadas. Há, nessa atitude, uma preocupação em abarcar todos os sentidos do texto; até as possíveis dúvidas são antecipadas pelo professor, não havendo espaço para a construção de outros sentidos. Dessa forma, o aluno é silenciado, obrigado a prender-se aos detalhes do texto.

A preocupação do professor em seguir o conteúdo, no tempo estipulado pelo autor, é outra manifestação da força do planejamento sugerido pelo autor do material didático. Assim, na aula 3, o professor declara:

R1: Hoje vamos terminar logo essa atividade + já estamos atrasados ++ daqui a pouco precisamos encerrar o módulo três ++ **precisamos ver todo o conteúdo** ++ como não sei o que vai cair na prova ++ Vocês lembram onde a gente parou? Parece que foi na questão 23 ++ ALGUÉM pode fazer a leitura ++ Vamos lá ++ (grifo nosso).

Há, nesse segmento, a explicação do professor em seguir o que está estabelecido pelo material. No ProJovem, especificamente, o professor não elabora a prova que será aplicada aos alunos, esta é elaborada pelos autores do material. Esse fato específico do Programa agrava ainda mais o processo de centralização do material didático, reforçando, assim, a influência do material na prática do professor.

Assim, a aula de leitura sai pouco do roteiro estabelecido pelo autor do material didático. Não há grande diferença entre o planejamento sugerido pelo autor, expresso no material, e o planejamento efetivado em sala de aula. Há, em sala de aula, a repetição dos equívocos encontrados no material didático.

Como vemos, na aula 1, o professor segue as orientações sugeridas pelo autor do material didático para a aula de leitura. Podemos perceber o cumprimento da etapa inicial através da fala do professor: *“Do que vocês acham que o texto vai tratar? Alguém já leu em casa esse texto? ++ vamos lá+ podem ler o título? A1. A linguagem dos atos e comunicações oficiais.”* No segmento da aula, percebemos que o professor segue a orientação do autor em questionar, antes da leitura do texto, sobre o que os alunos sabem sobre o tema que será tratado. No entanto, esse questionamento é quase automático, parece servir apenas para o cumprimento do roteiro sugerido pelo autor. Observamos isso quando o professor nem espera a resposta do aluno, não aguarda que o aluno explicita suas hipóteses sobre o tema tratado no texto; a etapa fica reduzida à leitura do título, sem grandes debates sobre o que os alunos sabem sobre o tema e não há, em momentos posteriores, a retomada e confirmação das hipóteses feitas pelos alunos. Na seqüência, o professor segue fazendo a “leitura” do texto, preocupando-se com a pronúncia correta. Não há, na postura do professor, uma reflexão crítica sobre a importância da etapa de mobilização dos conhecimentos prévios para a construção de sentido do texto.

A primeira etapa, assim como no material, também é cumprida pelo tópico “Vamos conversar”. Na aula 2, o professor solicita que os alunos leiam esse tópico e façam comentários sobre as perguntas indicadas pelo autor. A discussão inicia sem muito entusiasmo. Acreditamos que a falta de interesse decorre do fato de que esse assunto não chama a atenção dos alunos que se expressam com o silêncio ou com conversas paralelas seus posicionamentos sobre o recorte feito pelo autor. A desmotivação também é percebida pelo professor que afirma o seguinte: *“Não sei o que acontece com vocês hoje ++ [creio Camila que é o texto, não é muito motivador + você precisava ver quando trabalhamos a música do Chico ++ foi muito bom+] Vamos lá pessoal ++”*. Aos poucos, alguns alunos

começam a fazer parte do diálogo, mas a maioria da sala continua demonstrando o desinteresse sobre o tema. A primeira etapa, então, não acontece da forma como o autor planejou; pouco contribui para ativar os conhecimentos prévios do aluno.

O acionamento dos conhecimentos prévios do aluno, através da leitura *varredura* do texto, não é contemplado nas aulas analisadas; não há o processo de fazer inferência do tema que será tratado no texto através de figuras ou outros procedimentos. O material didático pouco contribui para a qualidade da aula de leitura. A transposição do gênero para o livro didático deveria manter algumas características próprias desse gênero. Por exemplo, manter em um gênero como notícia alguns elementos, como: a figura, a legenda, o título e o lead destacados, possibilitando, assim, a professores e a alunos fazer inferências e construir hipóteses sobre o tema que o texto tratará ou sobre o posicionamento do produtor do texto.

No material didático do ProJovem, não percebemos essa preocupação em manter nos *textos didatizados* (DABENE, 1990) alguns traços do domínio discursivo do gênero analisado. O professor, nas aulas observadas, não tenta superar essa dificuldade no material; segue obedecendo à orientação do autor, desconsiderando essa etapa da aula de leitura.

No percurso de sua aula, o professor, na terceira etapa da aula de leitura – *ler com objetivo* – que propõe *entradas* no texto, se apóia principalmente no material didático do Programa, uma vez que este não sugere, em sala de aula, *entradas* no texto que facilitem a interação entre os conhecimentos prévios do aluno e a materialidade lingüística. Assim, na aula 2, o professor solicita a leitura do texto *A linguagem dos atos e comunicações* (anexo 3), no entanto, não propõe nenhuma *entrada* que facilite a compreensão do texto: limita-se apenas a buscar sentidos para as palavras que considera difíceis. Dessa forma, a compreensão textual fica a cargo das questões de compreensão sugeridas pelo autor do material.

Nas questões de compreensão, percebemos muitos equívocos que também dificultam o processo de interação necessário ao cumprimento da terceira etapa da aula de leitura. Assim, a primeira e a segunda perguntas, contidas no Guia de estudo IV (anexo 3), são questões de localização no texto; não há, nas duas questões, espaço para nenhum tipo de inferência, não sendo necessária a participação ativa do aluno na construção de sentidos. O sentido já está estabelecido pelo autor, cabendo ao aluno apenas extraí-lo. Essa atitude revela-nos uma concepção próxima ao modelo *mecanicista* de leitura, não possibilitando, assim, o processo ativo de construção de sentidos presentes nos modelos interacionistas e sociopsicolingüístico de leitura que defendemos nesse trabalho. A concepção mecanicista de leitura norteia também a prática do professor, sendo esta concepção explicitada na seguinte passagem da aula 2: *E isso ++ os atos públicos ditam regras ++ pessoal não tem dificuldade + é só tirar do texto + tá no texto ++*(grifo nosso). Assim, para o professor, os sentidos estão presentes na superfície do texto, não há espaço para a construção ativa dos sentidos, o que reforça a concepção mecanicista de leitura.

A quarta etapa da aula de leitura – *religar os conhecimentos ou reagir diante do texto* – faz do texto ponto de partida para uma construção coletiva dos sentidos que transforma o texto e os sujeitos envolvidos no evento de leitura. O cumprimento desta etapa é necessariamente mediado pelo formador de leitores – professor e autor do material didático-, sendo imprescindível o cumprimento efetivo da terceira etapa da aula de leitura.

O cumprimento da quarta etapa está diretamente relacionado ao cumprimento da terceira etapa da aula de leitura, pois como é possível religar os conhecimentos ou reagir diante do texto sem efetivamente termos *entradas* no texto que possibilitem o processo de interação? Dessa forma, a quarta etapa da aula de leitura não é possibilitada na sala de aula, já que não houve, em etapas anteriores, *entradas* no texto que possibilitassem a interação entre os conhecimentos prévios do leitor e a materialidade lingüística. O debate, que possibilitaria a negociação de sentidos, é calado para dar espaço às respostas autorizadas pelo autor do material. Na aula 4, o professor reconhece a importância, para a negociação de sentidos, do trabalhar em grupo. Assim o professor declara:

Aatividade 24 + **vamos ficar em grupos** e responder ++ podem discutir entre vocês as respostas ++ vocês tem 15 minutos para responder ++ tá bom ++ podem reler o texto também enquanto isso vou fazer a chamada++” (grifo nosso).

Mas quando solicita a explicitação do debate, percebemos que há um retorno às respostas esperadas pelo autor, não havendo a negociação dos sentidos, apenas a confirmação das respostas estabelecidas pelo autor. Podemos perceber essa atitude na fala do professor (transcrição da aula 1) :

Muito bem + é essa mesma ++ **Retire** do texto todas as expressões que caracterizam uma linguagem informal ++ Vamos lá eu vou copiar na lousa + tá bom++ Caxias (copia a palavra na lousa) ++ é assim podem dizer **sem medo de errar**+(grifo nosso).

A resposta está no texto, na materialidade lingüística, explicitada de forma transparente, “facilitada” pelo autor, que propõe apenas a confirmação da leitura privilegiada por ele. Essa atitude nega ao aluno a percepção de que o texto é heterogêneo, constituído de muitas vozes e passível de muitas leituras. Cria-se a ilusão de que os sentidos são facilmente percebidos na materialidade lingüística, “facilita-se” a leitura do texto, abstraindo da linguagem as forças históricas que a constituem. Dessa forma, como vemos na fala do professor, não há por que errar; é só retirar do texto.

Enquanto gravávamos a aula, analisamos também o comportamento dos jovens presentes. Percebemos alguns gestos que nos inquietaram profundamente, como: o pouco interesse pelo assunto abordado, o silêncio quando questionados pelo professor, a troca de bilhetes em sala de aula, a leitura da revista, a conversa paralela, o trânsito “indisciplinado” em sala de aula e tantas outras reações. Na verdade, todos esses movimentos paralelos são formas de resistência ao modelo estabilizado para a aula de leitura.

Esses pequenos gestos de resistência são, a nosso ver, uma forma de interação implícita que acontece entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura. Há, na atitude dos

alunos, algumas pistas de que algo precisa ser modificado na prática do professor. Este reconhece que a aula poderia ser melhor, mais produtiva para os alunos; todas essas reações, esboçadas por alunos, causam uma inquietação que desestabiliza as certezas dos professores e, de certa forma, faz com que o roteiro estabelecido para a aula de leitura seja questionado.

Diante desse cenário, aproximamo-nos das reflexões de Paulo Freire (2005), quando trata da *educação bancária* como instrumento da opressão. Para o autor, esse modelo de educação baseia-se na inconciliação entre educador – educandos, que delimita os papéis de cada sujeito envolvido em situação de sala de aula. Assim, cabe ao formador de leitores - professores e autor do material didático – ditar os sentidos do texto, tendo este último papel privilegiado e legitimado por todo o contexto escolar. E aos alunos cabe o papel de extrair os sentidos já estabelecidos pelo autor do material didático e reiterados pelos professores.

4. OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO EVENTO DE LEITURA (PROFESSORES E ALUNOS): ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.

Como vimos na metodologia deste trabalho (p. 71 e 72 da dissertação), foi aplicado um questionário a alunos e professores. Este tinha como objetivo recuperar, no discurso desses sujeitos, a expectativa com relação ao planejamento da aula de leitura. Dessa forma, é possível testar a última hipótese que norteia essa pesquisa.

Vale lembrar que a construção dos sentidos do texto, em situação de sala de aula, é um processo motivado não apenas pelos objetivos estabelecidos pelo aluno-leitor, mas também por todo complexo universo que envolve o contexto escolar. Assim, entram em jogo os objetivos estabelecidos pelo professor, pelo autor do livro didático e por tantos outros fatores relacionados ao contexto educacional.

Nesse complexo universo que é a sala de aula, verificamos que nem todos os sujeitos envolvidos no evento de leitura – alunos, professores e autor do material – são percebidos, na construção de sentidos do texto, como construtores ativos que norteiam a leitura do texto com base em seus objetivos específicos. Na verdade, há um roteiro pré-estabelecido que delimita os papéis de cada sujeito. Assim, o autor do livro didático, motivado por todos os elementos que compõem o contexto escolar e pela representação que se estabelece com a figura do professor e do aluno, assume um papel privilegiado nesse processo. E, ao mesmo tempo, as expectativas de alunos e professores com relação à aula de leitura são construídas através da experiência que estes sujeitos têm com a prática de leitura sempre mediada pelo livro didático. Nesse sentido, buscamos perceber, a partir das respostas dadas por alunos e professores do ProJovem, a influência do roteiro de planejamento da aula de leitura, adotado pela maioria dos autores de livros didáticos como um discurso de verdade, capaz de compor a expectativa desses sujeitos.

Questionários aplicados aos professores

O questionário aplicado aos professores é composto de seis perguntas, divididas em dois blocos de questões. O primeiro bloco é composto de questões relacionadas ao material didático de língua portuguesa do Programa e o segundo bloco relaciona-se à prática de leitura do professor.

Os dados que colhemos confirmam que a maioria dos professores concorda com o modelo de leitura assumido pelo autor do material didático. A concepção de leitura, que o professor diz respaldar o material didático, coincide com o discurso fragmentado do autor do material didático no *Manual do educador*, mas não corresponde ao “fazer”, expresso no *Guia de estudos* do aluno. Podemos perceber essa atitude na resposta da primeira questão, no item “a) Na sua opinião, qual a concepção de leitura adotada pelo autor do material”. As respostas mais significativas foram as seguintes:

R1 **Leitura compreensiva**, capaz de estabelecer **diálogo** com outros textos e com situações vividas no cotidiano; R2 o autor procura especificar **vários gêneros de texto**, fazendo com que o aluno tenha um conhecimento mais aprofundado, assim facilitando sua aprendizagem tanto na leitura como na escrita; R3 Uma concepção que se baseia na construção de **competências e habilidades** a partir da realidade do jovem por meio da **construção social e pessoal**. Porque a estrutura do material está coerente com essa concepção, apesar de ter algumas aulas que temos textos com níveis de compreensão elevado” (...) (grifo nosso).

Os professores consideram que o autor do material didático assume concepções de leitura engajada com a formação crítica de leitores, no entanto, percebemos, por meio da análise do material do ProJovem, que o autor respalda a confecção das atividades de leitura, com base em concepções tradicionais e descontextualizadas de leitura. Tal atitude indica a autoridade do discurso deste autor, pois, apesar de este propor atividades de leitura com base no modelo mecanicista, o que é considerado pelo professor são as orientações pedagógicas contidas no *Manual do educador*. Na verdade, para essa resposta, os professores consideraram apenas o que o autor diz assumir como concepção de leitura. Dessa forma, não há nenhuma restrição por parte do educador na utilização do material didático do Programa.

Sobre a proposta de planejamento da aula de leitura, sugerida pelo autor do material didático, as respostas confirmam que esta proposta é a principal norteadora da aula de leitura. Podemos perceber esse encaminhamento, a partir da análise do item b) A divisão interna do material (“Vamos ler”, “Releitura”, “Vamos conversar”, “Vamos escrever”, “A língua que usamos”) favorece o planejamento da aula? Por quê? Destacamos as seguintes respostas:

R1 **Sigo a ordem do material** e acho bem interessante a proposta do autor em dividir a ampliação de cada habilidade. O aluno lê o texto, em Vamos ler, e trabalha a compreensão em Releitura. Gosto da divisão, mas não gosto do tratamento dado à gramática, acho que é pouco conteúdo; R2 Sim, **facilita a organização das tarefas e favorece a participação dos alunos nas atividades**; R3 Sim, pois são momentos que ajudam o professor a avaliar as maiores deficiências dos alunos, dando ao professor a oportunidade de preparar um material extra (...); R4 Favorece. Ajudando a compreensão do texto, a escrita e os conteúdos a serem trabalhados; R5 Sim, pois a divisão motiva o diálogo, a compreensão, a escrita e o entendimento sobre os aspectos da linguagem de uso freqüente. **Tal divisão possui uma lógica intencional** (grifo nosso).

Como vimos, o professor concorda com divisão proposta pelo autor do material didático. Não havendo nenhum motivo para intervir no planejamento sugerido pelo autor. Dessa forma, o professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença advém da certeza de que o autor do livro didático conhece melhor do que o educador o que deve ser ensinado e, portanto, ele (o professor) se sente à vontade para seguir o modelo proposto. A crença de que o autor é mais habilitado para nortear a aula de leitura é reforçada pelo discurso do autor que faz uma espécie de marketing do seu material, afirmando que este está em conformidade com as novas teorias da lingüística e da educação. Dessa forma, como podemos perceber em R5 a divisão do material “*possui uma lógica intencional*” que deve ser obedecida.

As questões “d) Você, normalmente, consulta as orientações contidas no Manual do educador? Elas o ajudam? De que maneira?” e “e) Na sua opinião, as questões de compreensão, expressas no Guia de estudo, efetivamente auxiliam na compreensão global? Como?” questionam sobre a opinião dos professores com relação às atividades de leitura e as orientações pedagógicas do autor. Para essas questões, todos os professores, que responderam ao questionário, declararam concordar com a proposta do autor. Não há nenhuma oposição dos professores com relação à proposta contida no material. Assim, não há motivos para não adotarem a sugestão de planejamento. Essa atitude revela a naturalização do uso do livro didático pelo professor (e, conseqüentemente, pelos alunos). Os professores parecem nem sequer perceber a limitação da proposta contida no material didático. Isso, a nosso ver, é bastante problemático, pois não percebemos nenhuma tensão, nas respostas dos professores, que force mudanças na prática de leitura.

Com relação ao segundo bloco de questões, perguntamos sobre a metodologia da aula de leitura adotada pelo professor. Através das respostas dos professores, confirmamos a nossa hipótese de que há uma grande coincidência entre o planejamento da aula de leitura, assumido pelo professor, e a proposta sugerida pela maioria dos autores de livros didáticos. Podemos perceber essa coincidência na resposta de um professor do Programa: “*Deve-se*

selecionar textos criativos, que tragam a realidade dos jovens, conversar sobre os textos, fazer leitura silenciosa e depois oral, estimular o senso crítico do leitor”. Como vemos, todas os procedimentos sugeridos pelo professor podem ser encontrados em diversos livros à disposição no mercado, o que parece sugerir uma internalização desses procedimentos, provenientes da experiência do professor com a aula de leitura sempre mediada pelo livro didático. Esse procedimento é o mesmo adotado pelo autor do material didático do ProJovem, que provavelmente respalda a confecção deste material no imaginário do professor e na sua capacidade de compreensão. Compreendemos que essa relação entre a expectativa do professor e a confecção do material garante a permanência do livro didático e implica na lentidão das mudanças que esperamos na educação.

Esse resultado dos questionários aplicados aos professores faz oposição às pesquisas realizadas sobre a relação entre o “fazer” e o “dizer” do professor, como, por exemplo, Leurquin (2001), que analisou a relação entre a concepção de leitura que o professor diz adotar e a concepção que realmente respalda a sua prática. A pesquisa de Leurquin (2001) pôde constatar que há um descompasso entre o “dizer” e o “fazer” do professor, uma vez que este assume em seu discurso concepções de leitura engajadas na construção ativa dos sentidos do texto, mas baseia sua prática principalmente na concepção *mecanicista* de leitura.

No nosso caso, questionamos sobre o planejamento que o professor diz assumir em sua prática e a efetivação desse planejamento em situação de sala de aula. Percebemos que 80% dos professores questionados atribuem ao autor do material didático um lugar central para o planejamento da aula de leitura, o que se confirma na prática de leitura em sala de aula quando adota o planejamento sugerido pela maioria dos autores de livros didáticos.

Não há oposição entre o “dizer” e o “fazer” do professor com relação ao planejamento assumido para a aula de leitura. Ele segue as orientações do autor do material com relação ao planejamento sugerido para a aula de leitura. Questiona apenas sobre o conteúdo gramatical insuficiente.

Quando discutimos sobre o livro didático, precisamos compreendê-lo como parte de um universo complexo que compõe o contexto escolar. Assim, os autores de materiais didáticos norteiam a confecção de seus livros baseados na expectativa que estes têm de alunos e professores, uma vez que a boa recepção desses materiais didáticos está diretamente associada à expectativa desses sujeitos.

No ProJovem, apesar de o material didático não ser comercializado no mercado editorial, percebemos que a proposta do autor com relação ao planejamento da aula leitura não difere do padrão adotado pela maioria dos autores de materiais didáticos, sendo este padrão o mesmo que compõe as expectativas de professores e alunos.

Questionários aplicados aos alunos

O questionário aplicado aos alunos era composto de sete questões. Na análise dos dados, percebemos que apenas as questões seis e sete foram realmente pertinentes para os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, nos deteremos apenas nestas duas questões. Para a questão seis (como é a aula de leitura?), destacamos as seguintes respostas:

R1 o professor **lê** o texto, pede que os alunos leiam em silêncio, depois **pede** que a gente responda as questões do texto e tira dúvidas das palavras difíceis. R2 a professora **pede** pra gente ler o texto em voz alta ou em silêncio, ela **pega e dá** questões pra gente responder, as perguntas do livro, ela pede pra gente ler o texto do livro outra vez e grifar as palavras que não conhecemos

As respostas dos alunos podem ser sintetizadas da seguinte forma: o professor lê o texto do livro didático, manda ler o texto em voz alta, manda o aluno procurar as palavras desconhecidas, pede a resolução das questões e diz as respostas “corretas”.

Esse procedimento metodológico corresponde a 100% das declarações dos alunos sobre a aula de leitura. Essas declarações coincidem com a Proposta do autor do material

didático do ProJovem e com a metodologia assumida pelo professor, o que nos revela a força do modelo pré-estabelecido para a aula de leitura na construção da expectativa do aluno com relação à aula de leitura. Esse modelo efetivamente contribui pouco para a construção ativa dos sentidos, mas é reproduzido pela maioria dos autores de livros didáticos.

Observamos ainda que os verbos utilizados para definir os procedimentos da aula de leitura estão sempre em terceira pessoa ou no imperativo, assim: “o professor **manda** a gente lê o texto”, “ela **manda** a gente responder as questões”, “o professor **pede** para abrir o livro” etc. Para nós, essa marca lingüística revela-nos a demarcação das tarefas atribuídas a professores e alunos, uma vez que exclui estes últimos da construção de sentidos do texto.

Na questão sete, perguntamos sobre a opinião dos alunos com relação às questões de compreensão de textos. Destacamos a resposta de alguns alunos:

R1 Com livro é muito melhor, a gente **não precisa copiar**. R2 as questões são boas, o **professor explica o que significa o texto**. R3 os textos são difíceis, só quando o **professor explica** é que consigo entender (grifo nosso).

Percebemos, nas respostas explicitadas acima, o que significa o livro didático para o aluno. O livro didático é bem recebido pelo aluno, uma vez que este “*não precisa copiar*” o texto no caderno. Parece ser este o maior argumento dos alunos para receberem bem o livro didático. Outro aspecto que nos foi revelado pelas respostas relaciona-se à própria construção de sentidos do texto; o aluno atribui ao professor a tarefa de explicar “*o que significa o texto*”. Dessa forma, a construção de sentidos não é uma tarefa do aluno. Na verdade, os sentidos já estão prontos, explicitados no Manual do educador, cabendo aos professores garantir as respostas “corretas” e aos alunos “extrair” essas respostas do texto.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é um processo ativo e complexo de construção e negociação de sentidos. Não compreendemos apenas o que está explícito na materialidade lingüística, mas também toda uma gama de implícitos construídos através de nossas representações mentais. Dessa forma, ler é construir sentidos.

A leitura de um texto também deve ser percebida em sua dimensão social, uma vez que interagimos, em sociedade, mediados pelos gêneros textuais que regulam as práticas humanas. Assim, o homem interage com o outro através da leitura e da produção de gêneros textuais.

Em sala de aula de língua portuguesa, o processo de leitura torna-se ainda mais complexo, pois, além de mediador das atividades humanas, o gênero passa a ser objeto de ensino formalizado e a leitura está inserida no contexto de ensino/aprendizagem. Esse processo é necessariamente mediado pelo formador de leitores (professor e autor do livro didático). Nesse sentido, a leitura deve ser percebida, na escola, como um processo transacional que envolve vários objetivos na construção de sentido do texto, uma vez que irão nortear a leitura do gênero não apenas os objetivos estabelecidos pelo aluno-leitor, mas também os objetivos do formador de leitores dentro de um contexto escolar específico.

Assim, nesta pesquisa, lançamos um olhar, na sala de aula de leitura, revelado através do material didático do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Focalizamos o planejamento sugerido pelo autor desse material e a influência desse planejamento na construção de sentidos, considerando, neste trabalho, o autor do material didático como mediador no processo de leitura.

Dessa forma, é imprescindível questionarmos o material didático não como um conjunto de atividades, mas como um norte teórico-metodológico respaldado nas concepções teóricas do autor desse material, tendo o planejamento, sugerido pelo autor, influência no trabalho do educador. Não defendemos, nesta pesquisa, que somente a qualidade do material didático proporcionará as mudanças que esperamos na educação do país, mas reconhecemos o seu importante papel na sala de aula de língua portuguesa, sobretudo, porque ainda é, na maioria dos casos, o único material disponível para o professor e para os alunos.

O livro didático, com base em determinações oficiais, é lugar de estabilização, legitimado pelo professor e pela sociedade, definindo o que e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo um perfil para alunos e professores, como também um padrão para o planejamento da aula de leitura com base em velhos esquemas e em velhos procedimentos pouco engajados na formação crítica de leitores. Este planejamento apresenta-se na seqüência de atividades de compreensão de textos e testemunha a internalização de formas consagradas que compõem a expectativa de alunos e professores.

Dessa forma, autor do livro didático, professores e alunos assumem um papel já estabelecido, em que a construção de sentido do texto está pronta, esperando para ser extraída pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura. As atividades do livro didático não deixam espaço para outras leituras. Assim, o texto tem apenas uma leitura, garantida pelo gabarito das questões de compreensão contido no *Manual do educador*, sendo a tarefa do aluno captar os sentidos previamente estabelecidos pelo autor do material didático e a do professor garantir que não haja deslizes nas respostas dadas pelos alunos.

Em relação ao primeiro objetivo traçado, propusemos-nos investigar, no planejamento do autor do material didático do ProJovem, o tratamento conferido às etapas iniciais de mobilização das representações mentais do aluno na construção ativa dos sentidos do texto e a relevância desse procedimento para a construção e negociação dos sentidos do texto na prática de leitura. Para tanto, analisamos as orientações contidas no *Manual do educador*,

as atividades de leitura contidas no *Guia de estudo*, bem como as aulas observadas e gravadas. Hipotetizamos, para esse objetivo, que o autor do material didático do ProJovem possibilita, em sua sugestão de planejamento para aula de leitura, a mobilização dos conhecimentos prévios do aluno na construção de sentidos do texto.

Na análise do material, verificamos que o autor do material didático sugere o procedimento de mobilização dos conhecimentos prévios do aluno, em etapas iniciais da aula de leitura, através das orientações contidas no Manual do educador. No entanto, o *Manual do educador* traz algumas referências conceituais e metodológicas fragmentadas, não possibilitando ao professor intervir na proposta sugerida pelo autor; no *Guia de estudo* do aluno, o procedimento de mobilização dos conhecimentos prévios, em etapas iniciais da aula de leitura, é sugerido no tópico “Vamos conversar”. Este tópico, segundo os autores, trabalham o desenvolvimento da habilidade de produção de textos orais, não estando diretamente relacionado à construção de sentido do texto; nas aulas observadas, verificamos que o professor, apesar de observar as orientações do autor do material didático com relação à sugestão de planejamento para aula de leitura, não cumpre adequadamente o procedimento de mobilização dos conhecimentos prévios do aluno, uma vez que este lança algumas questões sobre o tema que será tratado no texto, mas não possibilita a retomada dessas questões na confirmação das hipóteses lançadas pelos alunos. Esse equívoco de procedimento se deve a uma provável falta de referência do professor com relação à proposta do autor. Dessa forma, o professor cumpre as orientações do autor de forma burocratizada e mecanizada.

Com relação ao segundo objetivo, propusemo-nos analisar as questões de compreensão e as orientações do autor do material didático quando se propõem a mediar a interação da materialidade lingüística e os conhecimentos prévios do aluno, com base na recuperação dos parâmetros definidores do *contexto de produção* dos gêneros. Para cumprir esse objetivo, verificamos o tratamento conferido aos textos no *Manual do educador* e nas questões de compreensão do *Guia de estudo*. Nesse sentido, hipotetizamos que o *contexto de produção* não é recuperado pelas questões de compreensão, resultando no

tratamento homogêneo dos gêneros textuais e influenciando na qualidade da mediação facilitadora do processo de interação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Através da análise do material, verificamos que, no *Manual do educador*, o autor anuncia que levará em consideração, na construção de sentidos do texto, o trabalho de recuperação do *contexto de produção* dos gêneros. No entanto, no *Guia de estudo*, percebemos que as atividades de compreensão de textos não levam em consideração as especificidades dos gêneros, não havendo questões que problematizem a recuperação do *contexto de produção*. Essa atitude não potencializa a construção de sentidos centrada no processo de interação entre a materialidade lingüística e as representações mentais do leitor.

Com relação ao terceiro objetivo, propusemo-nos verificar, na situação de leitura em sala de aula, a influência das questões de compreensão no processo ativo de negociação e construção coletiva dos sentidos pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura. Para isso, analisamos as orientações contidas no *Manual do educador*, as atividades de leitura contidas no *Guia de estudo*, bem como as aulas observadas e gravadas. Hipotetizamos que o autor do material didático do ProJovem não possibilita, através do planejamento sugerido para a aula de leitura, a negociação dos sentidos do texto entre os outros sujeitos envolvidos no evento de leitura.

Através das análises, no *Guia de estudos* do aluno, verificamos que as atividades de compreensão não potencializam o processo de negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura. Como as questões apresentam problemas na proposição de *entradas* no texto que facilitem o processo de interação, o foco das questões passa a ser o explícito do texto, não possibilitando a negociação de outros sentidos.

Já com relação ao último objetivo traçado para essa pesquisa, propusemo-nos analisar o planejamento da aula de leitura na perspectiva de professores e de alunos do Programa.

Para tanto, analisamos o *Guia de estudos*, o *Manual do educador*, as aulas observadas e o resultado de questionários aplicados a professores e a alunos.

Verificamos, na pesquisa, que o autor do material didático segue um modelo de planejamento, pré-estabelecido e legitimado pela maioria dos autores de livros didáticos, que dificulta o processo de construção e negociação dos sentidos. Esse modelo de planejamento da aula de leitura é muito próximo do modelo idealizado na expectativa de alunos e professores com relação aos procedimentos de uma aula de leitura. Também verificamos que o modelo de planejamento da aula de leitura, sugerido pelo autor do material didático, assemelha-se ao planejamento que norteia o “dizer” e o “fazer” do professor. Há, nessa semelhança, uma espécie de círculo vicioso, em que o autor elabora o livro didático com base na expectativa de professores e alunos, e o professor formula sua expectativa com base na experiência de sala de aula sempre mediada pelo livro didático.

O que se buscou neste trabalho foi evidenciar o tipo de planejamento sugerido pelo autor do material didático do ProJovem e a influência desse planejamento na efetivação da aula de leitura, compreendendo-o como um norte teórico-metodológico para o trabalho do professor.

Apesar dos problemas apontados, esta pesquisa não se posiciona contra a utilização do livro didático em sala de aula e muito menos aponta que a solução dos problemas para ensino de língua portuguesa esteja apenas na qualidade do material didático utilizado em sala de aula. Entendemos que o professor, enquanto mediador dos conhecimentos, precisa estar ciente da sua função e da função do material didático. Nessa direção, o professor necessita romper com o papel de simples consumidor do livro didático, passando a ser um analista capaz de intervir na proposta sugerida pelo autor. Para tanto, é preciso que haja um movimento de reflexão que permita perceber o sistema escolar como um lugar de conflitos que estabelece papéis aos sujeitos envolvidos, mas que esses papéis podem ser subvertidos, modificados e reinventados. Precisamos perceber os sujeitos, envolvidos no contexto escolar (professores, alunos e autores dos livros didáticos, diretores de escola etc), como

força da criação histórica e do momento sócio-político em que vivemos, como agentes históricos capazes de promover rupturas nos padrões estabelecidos e estabilizados de nossa sociedade.

Esse movimento força deslocamentos e conseqüentes mudanças no padrão estabilizado para a educação e, conseqüentemente, para aula de leitura. Assim, é possível questionarmos o que parece inquestionável, discutir o que parece óbvio, natural, homogêneo, fácil e transparente, cedendo lugar à heterogeneidade e à discussão da complexidade do que aparentemente é unívoco. Quando esse movimento acontecer, com certeza mudanças profundas ocorrerão na sala de aula e conseqüentemente no material didático. Nesse sentido, consideramos a reflexão, a prática e a pesquisa como elementos fundamentais na desestabilização dos padrões adotados e naturalizados em nossa sociedade.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes: récit, escription, argumentation, explication, et dialogue.** Paris, Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

BRAGGIO, Silvia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 19ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo, EDUC, 1999.

CARREL, Patrícia. **Le français dans le monde.** Paris, 1990.

CICUREL, Francine. **Lecture interactives en langue étrangère.** Paris, Hachette, 1991.

CORACINI, Maria José R. Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino médio e fundamental: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

DABÈNE, Louise. **Variations et rituels em classe de langue: les situations plurilingües.** Paris, Hatier, 1990.

GRIGOLLETO, Maria. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1 ed. Campinas: Pontes, 1999.

GOODMAN, Y.M.; BURKE, C. (1982) **Reading strategies: focus on comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

GOODMAN, K.S.; GOODMAN, Y.M. Learning to read is natural. In: RENICK, L.B.; WEAVER, Ph. A. (eds.). **Theory and practice of early reading**, Hillsdale, New Jersey, 1979

JOU, Graziela Inchausti. **Leitura compreensiva: um estudo de caso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Universidade do Rio Grande do Norte. Tese de doutorado, 2001.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Intercompreensão em português língua materna e francês língua estrangeira: uma experiência no supletivo**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação de Mestrado, 1997.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma abordagem psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C Luzzato, 1996.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de Melo. **A apropriação dos gêneros textuais: concepções, diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos**. Universidade Federal do Ceará. Dissertação de Mestrado, 2003.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**. 4ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986)

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In DIONÍSIO, A Paiva (org) e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.48-61.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Lúcia Marina. **A construção do letramento na educação de jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEARSON, D.P.& GALLAGHER, M.C. **The instructuon of reading comprehension**. **Comtemporary Educational Psychololy**, New York, 1983.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. **Estratégias textuais - interativas: a articulação tópica**. Maceió: ED. UFAL, 2005.

PIETRI, de Émerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RANGEL, Egon. Livro didático de lingual portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RUMELHART, D. E (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, R.J. et al (orgs) **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey, Erlbaum.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Coleção ProJovem**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação Autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

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

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teorias e práticas**. Campinas. Pontes, 2004

KLEIMAN, Ângela. **O texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas. Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola**. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. & SILVA, Ezequiel T. da (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1996.

ANEXOS

VI. ANEXOS

1. ANEXO 1: QUESTIONÁRIOS

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Pesquisadora: Camila Maria Marques Peixoto

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

O presente questionário é um instrumento que compõe a metodologia da dissertação em andamento sobre as atividades de leitura do material didático de língua portuguesa do ProJovem.

Fortaleza, 30 de julho de 2007.

Grata pela colaboração

1. Sobre o material didático utilizado em sala de aula, responda:
 - a) Na sua opinião, qual a concepção de leitura adotada pelo autor do material didático do ProJovem? Justifique a sua resposta.
 - b) A divisão interna do material didático (“Vamos ler”, “Releitura”, “Vamos conversar”, “Vamos escrever”, “A língua que usamos”) favorece o planejamento da aula de leitura? Por quê? Como?
 - c) Você, normalmente, consulta as orientações contidas no *Manual do educador*? Elas o ajudam? De que maneira?
 - d) Na sua opinião, as questões de compreensão, expressas no tópico “Releitura” do *Guia de estudo* do aluno efetivamente auxiliam na compreensão global do texto? Como?

2. Sobre a aula de leitura, responda:

a) Como deve ser uma aula de leitura?

b) Como é a participação dos alunos na sua aula de leitura ?

Universidade Federal do Ceará

Programa de Pós-Graduação em Lingüística

Pesquisadora: Camila Maria Marques Peixoto

Orientadora: Prof^ª. Dr^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

O presente questionário é um instrumento que compõe a metodologia da dissertação em andamento sobre as atividades de leitura do material didático de língua portuguesa do ProJovem.

Fortaleza, 30 de julho de 2007.

Grata pela colaboração

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1. Quantos anos você tem?
2. Em que série estava quando entrou no ProJovem?
3. Na sua opinião, qual a importância de ler?
4. O seu professor (a) de língua portuguesa utiliza frequentemente o *Guia de estudos*?
5. São utilizados outros materiais, além do guia, em sala de aula de língua portuguesa?
Quais?
6. Como é a aula de leitura?
7. As questões de compreensão, contidas no tópico “Releitura”, auxiliam na compreensão do texto? De que maneira?

2. ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Legenda para a transcrição

1. [] observação feita pelo professor
2. () observação feita pela pesquisadora
5. “P” corresponde a fala do professor
6. “A” corresponde a fala do aluno
- 7.+ corresponde a uma vírgula (tempo menor)
8. ++ corresponde a um ponto final (tempo maior)
9. . letra maiúscula corresponde a tom alto

TRANSCRIÇÃO DA AULA 1

DATA:16/06/07

Guia de estudo III – lição 8

(A aula iniciou às 18:45 e a sala de aula tinha aproximadamente 5 alunos. O professor informou que a média de alunos normalmente é de 15 alunos por aula, mas a maioria trabalha e necessita chegar atrasado.)

P. Bem+ eu informei a vocês que a coordenadora do ProJovem ia vir a aula hoje+ e vai ficar vindo todas as quartas feiras + né + Camila ++ Como eu tava falando pra ela a gente normalmente segue a seqüência do material didático + eu consulto o manual que traz algumas dicas de como trabalhar + eu prefiro seguir a seqüência por que os alunos ficam cobrando e não ficam perdidos+ né++ eu sigo a ordem por que o autor sabe o que está fazendo, diferente da gente que não sabe que ordem seguir ++ os alunos ficam sem referência para estudar e pedem que a gente siga a ordem estabelecida pelo livro ++ você vai ver os alunos participam muito+ gostam da aula ++ Bem + vamos começar + na página 47 lição 8 + [o texto é longo demais+ eles têm muita dificuldade para entender + você veio em uma aula ruim]

(A aula inicia com 10 alunos às 18:45 ++ O professor coloca o livro em cima da mesa + as carteiras estão em fila ++ inicia a aula fazendo a chamada)

P. O que iremos fazer agora + (e os alunos lêem os objetivos explicitados no início da unidade 8: “Desenvolver a habilidade de ler e interpretar as idéias de texto informativo; apreender a noção de níveis de linguagem, padrão culto e diferenças entre o oral e o escrito; desenvolver a habilidade de produção de correspondência oficial.”).

P. Do que vocês acham que o texto vai tratar? Alguém já leu em casa esse texto? ++ vamos lá+ podem ler o título?

A1. A linguagem dos atos e comunicações oficiais

P. Vamos + por favor + alguém pode ler o texto? (ninguém se manifesta) + VAMOS LER O TEXTO? (a aluna A1 inicia a leitura + o professor pára a leitura pois o aluno não respeita a pontuação)

P. Vamos continuar + respeitando a PONTUAÇÃO ++ Vamos lá+ o texto é como se fosse você contando uma história a alguém + aí + se você pára no lugar errado o texto fica incompreensível + vamos ler ++ (a aluna não quer mais ler o texto e o professor pergunta qual a dificuldade de fazer a leitura do texto ++ a aluna não responde.)

P.Então + vamos lá + eu mesmo vou ler + depois alguém faz a leitura + tudo bem? (o professor segue a leitura parando em cada parágrafo e perguntando se há dúvida de vocabulário ++ escreve algumas palavras que ele considera desconhecidas dos alunos e pergunta o sentido de cada uma.)

(Depois da leitura do texto, o professor faz algumas perguntas direcionadas aos alunos)

P. Deu pra entender o texto? Qual o objetivo do texto?

A 2 DEU PRA ENTENDER+

P. O texto é difícil + mas depois que eu expliquei o sentido de cada palavra difícil fica fácil + né + e de que trata o texto?

A 2 não sei dizer bem, fala de muitas coisas.

P. fala sobre a linguagem nos órgãos públicos + vocês entenderam? Vamos fazer o seguinte ++ vamos fazer uma outra leitura pra ver o que vocês entendem + ta bom? (o professor pede para que cada aluno leia um parágrafo do texto).

P. A3 + por favor + leia o texto em voz alta.

(O aluno A3 faz a leitura, mas é interrompido a todo momento pelo professor que corrige a pronúncia e a pontuação +)

P. a palavra ATOS vocês sabem o que significa?

A3 significa atitude++

(O professor escreve a palavra “atos” na lousa)

P. Na verdade + são as informações oficiais + dentro da correspondência oficial+ E caráter público + o que é? (também escreve a palavra na lousa) vamos ver no texto (reler o parágrafo) ++ parece que é responsabilidade + regras + digam outras palavras que a gente pode substituir ++ (os alunos ficam calados).

P. Vamos continuar fazendo a leitura do texto + certo++ (A3 continua a leitura) finalidade + o que significa finalidade (escreve a palavra na lousa).

A5. O fim de alguma coisa ++

P. CERTO ++ é isso pode ser também “com objetivo” ++ e a palavra normativo + o que significa?

A5. Vem de normas?

P. isso mesmo + vocês estão entendendo o texto + é estabelecer normas ++ a própria palavra já traz a significação + algumas palavras a gente precisa voltar ao texto ++ A palavra conduta + o que significa? (ninguém responde) conduta vem de dirigir + de conduzir + as vezes as pessoas dizem fulano em boa conduta + que quer dizer que ele tem bom caráter. (a leitura do texto continua sendo realizada e a medida que aparece uma palavra que o professor julga difícil + ele pára a leitura e explica)

(No final da leitura + o professor inicia o debate)

P. Respondam + pensem no que eu vou falar ++ as gírias são próprias da linguagem dos documentos oficiais?

A5. Não

P. muito bem ++ Os documentos oficiais são escritos com uma linguagem padrão ++ Não pode haver regionalismos ++ a linguagem escrita é diferente da linguagem oral + o texto oficial deve ser claro para ser entendido de uma única forma ++ é por isso que é importante respeitar as normas da língua portuguesa quando escrevemos ++ afinal não estamos perto dos leitores ++ as leis precisam ser claras ++ uma vírgula mal empregada pode gerar muitos problemas na interpretação das leis.

A4. O que significa coloquial?

(o professor retorna ao texto e lê o parágrafo em que está expressa a palavra)

P. O que você acha que é? Pelo texto a gente vê que é o contrário de padrão + de oficial + as correspondências oficiais precisam seguir as normas da língua portuguesa ++ o objetivo de tudo isso é que a comunicação seja realizada com o maior grau de eficiência+

A5 Mas o que é o padrão culto?

P. As regras da gramática ++ Então vamos retomar + qual o objetivo do texto?

A1 Falar sobre a comunicação.

P. Aonde?

(silêncio na sala)

P. Nos órgãos públicos + Então + na próxima aula vamos resolver as atividades referentes ao texto ++ até a próxima aula. [é por isso que eu sigo a seqüência do livro + a gente tem uma idéia, principalmente em um Programa novo, do que deve ou não ser ensinado e não perde tempo com conteúdos menos importantes + muitos professores não tem tempo para preparar as aulas, o Programa paga mal +

TRANSCRIÇÃO DA AULA 2

DATA: 24/06/07

(A aula iniciou às 18:45, havia 10 alunos em sala de aula. O professor fez a chamada e iniciou a aula.)

P. Hoje nós iremos trabalhar as atividades do livro, vocês lembram do que tratava o texto da semana passada? Podem falar sem medo + queremos ouvir o que vocês tem a dizer sobre o texto.

A1: Podemos ler o texto outra vez?

P. Podem + mas dessa vez vamos fazer uma leitura silenciosa + ta bom ++

(Os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto e o professor andava pela sala tirando as dúvidas de vocabulário + A turma conversava muito + mas com certeza não era sobre a atividade proposta + A discussão sobre a atividade inicia às 19:30.)

P. Vamos lá + quem pode ler na página 48 a atividade? Vamos A1 você pode fazer a leitura?

A1: Vamos conversar + Todo os cidadãos dependem de alguma forma do serviço público. Por isso a comunicação que provém do serviço público deve ser clara, simples, objetiva ++ Você tem alguma experiência com expedientes vindos do serviço público – avisos, cartas, contas? Você trabalhou em algum órgão público ++

P. E aí ++ vamos conversar um pouco sobre o tema do texto? ++ alguém já recebeu algum documento oficial? Vamos pessoal ++

(Os alunos não sentiam motivação e respondiam com a cabeça ++)

P. Não sei o que acontece com vocês hoje ++ [creio Camila que é o texto, não é muito motivador + você precisava ver quando trabalhamos a música do Chico ++ foi muito bom+] Vamos lá pessoal ++

A2: Eu já recebi ++ vale conta do luz ++

P. Vale sim ++ E já trabalhou em algum órgão público? Sim ou não ++

(Todos responderam que não, em voz alta)

P. Vamos responder a atividade ++ alguém pode ler a atividade 22.

A3: Pode ser eu ++ Quais são as finalidades dos atos públicos?

P. E aí? Quais são? A3 o que você respondeu?

A3: Não sei não ++ não respondi.

P. alguém respondeu?

A1: fazer normas, regras.

P. E isso ++ os atos públicos ditam regras ++ pessoal não tem dificuldade + é só tirar do texto + ta no texto ++

P. A segunda + Qual a finalidade dos expedientes públicos? ++ E aí.

A2: de informar com clareza e objetividade, + professor

P. é isso mesmo + transmitir as informações com clareza e objetividade ++

P. Quais são os tipos de expressões que devem ser evitados nos expedientes públicos? E por quê?

A2: Não pode haver gírias + palavras erradas ++

P. É isso mesmo ++ Não pode haver esse tipo de variação + já que é adotado o padrão culto da língua para a escrita de documentos oficiais ++ Caracterize a linguagem falada e a linguagem escrita ++

A1: Falada é mais dinâmica + pode utilizar gestos ++ e a escrita é mais formal ++

P. é isso, vocês entenderam mesmo ++ a linguagem escrita sofre menos variação com o tempo e por isso é mais formal ++ já a linguagem falada sofre mais a influência do contexto.

(Observamos que apenas três alunos participavam do debate + o restante continuava copiando com dificuldade ou conversando sobre outros assuntos.)

P. Que se entende por padrão culto da língua? Essa questão já foi bastante debatida + Alguém pode ler o que respondeu?

A2. São as regras da língua portuguesa, não é?

P. É isso ++ é o respeito as regras da língua portuguesa ++ sem gírias + sem problemas.

P. Com que objetivo se deve usar o padrão culto da língua nas comunicações oficiais? Vamos responder ++ quem sabe essa?

A2. Com objetivo de dar mais clareza a comunicação.

P. Perfeito + é isso mesmo ++ quanto menos gírias ou palavras erradas melhor ++ haverá uma melhor comunicação ++ Vamos responder a atividade número 23 ++ creio que essa é um pouco mais difícil que as outras ++ quem conseguiu responder? Vamos lá + A1 pode dar a resposta?

A1: não entendi nada dessa questão + professor ++

P. Tá mesmo ruim ++ vocês precisam voltar ao texto e ver a que se refere cada elemento da atividade ++ Vejam o modelo + fica mais claro assim++

(Já eram 20:00 e não havia tempo para concluir a atividade)

P. Vocês respondem em casa e agente na próxima aula conclui ++ respondam também ao tópico Vamos escrever ++ vocês entenderam + né ++ é só escrever uma carta fingindo que é um funcionário público ++ nada demais ++ até a próxima aula.

TRANSCRIÇÃO DA AULA 3

DATA: 30/06/07

(A aula iniciou às 19:00, houve um problema com a merenda dos alunos que acabou atrasando o início da aula ++ O professor iniciou fazendo a chamada e perguntando sobre alguns alunos que há muitas semanas não freqüentavam as aulas.)

P. Hoje vamos terminar logo essa atividade + já estamos atrasados ++ daqui a pouco precisamos encerrar o módulo três ++ precisamos ver todo o conteúdo ++ como não sei o que vai cair na prova ++ Vocês lembram onde a gente parou? Parece que foi na questão 23 ++ ALGUÉM pode fazer a leitura ++ Vamos lá ++

A1. Conforme o modelo, encontre no texto o elemento a que o termo apresentado faz referência ++ Veja o modelo ++ esse objeto é igual a ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro ++

P. Fica mais claro com o modelo ++ né ++ é só localizar no texto a que o elemento se refere ++ vamos lá + a primeira + a palavra AQUELA se refere a que?

(Os alunos não entendem + pedem ao professor outra explicação+)

P. Bem + aquela (3.2) o três corresponde ao parágrafo e o 2 corresponde a linha ++ assim AQUELA está retomando língua falada ++ Vamos lá + respondam a segunda ++ A1 você sabe ++ não ++ quem fez + (os alunos ainda não entenderam) Vou dar quinze minutos pra vocês pensarem um pouco sobre a atividade que é difícil mesmo + [essa atividade é mesmo difícil + acho melhor eu mesmo dar as resposta e aí eles entendem ++ } a questão B essa distância retoma a distância entre a língua falada e a escrita + deu dra entender + pessoal ++ dela (4.2) retoma o que dentro do texto? Vamos ver A1 leia o quarto parágrafo por favor + (A1 lê o parágrafo e não sabe resolver a questão)

P. Não é possível ++ ainda não deu pra entender ++ Vamos lá Nos dois casos retoma no caso da linguagem escrita ou falada + deu pra perceber ou não...++ Vamos ver a próxima retoma o que dentro do texto + “a” retoma linguagem ++ eles retoma quem ++ os documentos oficiais ++ e ele retoma o padrão culto ++ essa atividade é mesmo difícil ++ é preciso saber as relações dentro do texto ++ pra mim ficou mal elaborada.

(O professor copiou na lousa as respostas e deu mais quinze minutos para os alunos fazerem a cópia.)

P. Pessoal + a aula está quase terminando + quem já escreveu a carta de solicitação de férias? Vamos lá gente ++ quem já escreveu pode entregar que eu vou corrigir ++ vou passar de carteira + em carteira tirando as dúvidas. (cinco minutos depois a aula encerrou)++Na próxima aula agente termina de fazer os comentários sobre a carta.

TRANSCRIÇÃO DA AULA 4

DATA: 08/07/07

(A aula iniciou às 19:00 horas. O professor teve um problema e chegou nesse horário).

Vamos começar a unidade 9 do livro ++ vamos falar sobre ainda a temática dessa unidade formativa que é a comunicação ++ o nome do texto é profissões que dependem da comunicação++ Alguém pode ler o objetivo da unidade+ A1 você pode fazer a leitura ou não ++ Vamos pode começar++

(A1 faz a leitura do objetivo e do texto + o professor corrige a pronúncia, a pontuação, questiona sobre o vocabulário do texto.)

P. Vocês entenderam o texto? deu pra entender? É um depoimento ++ meio informal ++ não + é ++ diferente do texto que lemos na semana passada + parece que tem menos palavras desconhecidas ++ Vamos seguir o roteiro em Vamos conversar ++ Você saberia citar algumas profissões que necessita da comunicação? Vamos gente ++ essa aula é de participar ++ não tem como++

A2. Sei ++ telefonista ++professor e muitas outras.

P.Muito bem ++essas precisam sim ++ Vocês já pensaram em trabalhar com a comunicação ++ aqui quem é do arco do turismo ++ precisa muito + precisa até aprender outras línguas para a comunicação ser melhor++ o que é necessário pra trabalhar com comunicação? O que vocês acham++

A3:Eu acho que precisa saber se expressar bem ++

P. E o que mais ++saber se expressar ++ saber ouvir ++ saber falar outros idiomas e tantas outras coisas ++ não precisa copiar é só prestar atenção++ a atividade 24 vamos ficar em grupos e responder ++ podem discutir entre vocês as respostas ++ vocês tem 15 minutos para responder ++ tá bom ++ podem reler o texto também enquanto isso vou fazer a chamada++

(Nesse momento, os alunos andavam de um lado para outro da sala + poucos faziam a atividade + houve muita agitação.)

P. O texto se caracteriza como ++ vamos quem respondeu a atividade++ vamos++

A1. É a “c” um depoimento pessoal.

P. Muito bem é essa mesma ++ Retire do texto todas as expressões que caracterizam uma linguagem informal ++ Vamos lá eu vou copiar na lousa + tá bom++ Caxias (copia a palavra na lousa) ++ é assim podem dizer sem medo de errar+

A2 ver qual era + né

P. Isso mesmo + em um documento oficial a gente pode botar essa palavra (a sala em coro NÃO) pois é ++ não dá pra fazer isso++ Em que consiste a profissão de designer? Vamos ver ++ quem sabe ++ A1 sabe++

A1 Eu não ++ não fiz essa++

P. fazer projeto de algo + por exemplo + fazer projeto industrial ++ ou designer industrial ++ O que é fundamental para a profissão de designer? Vamos lá ++ tá no texto ++ quem sabe++

A2. Estar bem informado ++

P. ótimo é isso ++ você entendeu o texto++ Na próxima aula vamos fazer a leitura de outro texto e para casa façam a atividade 25 na página 50 + que é reescrever o texto em uma linguagem mais formal ++ tá bom ++

TRANSCRIÇÃO DA AULA 5

DATA: 16/07/07

(A aula iniciou às 18:50, havia 5 alunos em sala de aula. O professor iniciou a aula fazendo a chamada e questionando sobre o atraso dos colegas. Segundo alguns alunos, muitos ainda estavam lanchando.)

P.Bem + vamos participar muito + pra Camila ver o quanto a gente sabe e gosta de ler ++ o próximo texto aborda sobre as profissões de dependem da comunicação ++ mas antes de fazermos a leitura do texto alguém pode ler os objetivos ++ por favor ++ vamos não temos a noite inteira ++ é só ler++ na página 49 ++ quem pode?

A1. Eu posso + professor ++ desenvolver a habilidade de ler e interpretar as idéias de um texto de depoimento pessoal; reconhecer a informalidade na linguagem;

desenvolver a habilidade de reescrever texto, tornando-o mais formal; aprofundar o conhecimento sobre a pontuação ++ pronto +né?

P. É ++ vamos ler o texto ++ é melhor a gente fazer assim ++ eu leio o texto primeiro + vocês acompanham ++ depois cada um lê um parágrafo ++ tá beleza? Vamos lá ++ não esqueçam de grifar as palavras desconhecidas ++ depois a gente discute o significado++

(O professor fez a leitura do texto parando em algumas palavras que considerava importante)

P. A palavra “cismava” significa o que pra vocês? ++ é melhor a gente ir ao texto pra ver se a gente encontra algum sinônimo ++ vamos lá++ quem é que sabe dessa?

A2: É o mesmo que teimava?

P. pode ser ++ vamos lá continuando o texto (o professor continuava fazendo o mesmo procedimento)

P. “Caxias”+ significa o que mesmo galera? VAMOS ++

(os alunos não sabiam o que a palavra significava. Nesse momento da aula, haviam 12 alunos que tentavam acompanhar a leitura do texto)

P. Caxias é uma pessoa muito responsável ++ responsável até demais ++ tá entendido? E a palavra codificar ++ será que dá pré gente saber pelo texto ++ A2 leia o parágrafo 2 na passagem que tem a palavra (A2 faz a leitura do segmento) ++ dá pra entender agora? Vamos A1 + A3+ vocês que chegaram agora ++ será que dá pra saber++ pode se escrever em uma linguagem familiar ++ entende ++ fazer co que o público entenda++

(O professor terminou a leitura do texto e solicitou a leitura silenciosa do texto e a resolução da atividade referente ao tópico “Releitura” em dupla. A atividade durou 20 minutos; depois o professor iniciou o debate sobre o texto.)

P. Vamos ++ na página 49 “Vamos conversar” (o professor fez a leitura do tópico Vamos ler) ++Há profissões que dependem da comunicação. Você saberia citar

algumas? Você teria interesse em trabalhar com a comunicação? O que é necessário para trabalhar com a comunicação?

P. vamos lá ++ primeiro a gente precisa perceber que o texto dessa aula + é diferente da aula passada + a linguagem é mais solta ++ quantas palavras desconhecidas vocês encontraram ++ dá pra saber que foram poucas (os alunos falaram que o texto realmente era mais fácil que o anterior ++ e que não havia dificuldades na leitura) ++ podem dizer algumas profissões que dependem da comunicação? Vamos lá ++ sem medo a gente tá aqui é pra aprender ++

A3. professor + telefonista ++ não lembro mais

P. Vamos quero outras ++ há tantas++

A2: Pode ser vendedora ++ recepcionista de hotel ++ acho que quase todas++

P. muito bem ++ é isso aí ++ a grande maioria das profissões necessita da comunicação ++ pra falar a verdade não lembro de nenhuma de uma forma ou de outra que não necessite da comunicação ++ mas o que tem a ver essa questão das profissões com o texto que a gente acabou de lê?

A3: Pra mim ++ é por que fala do designer como uma profissão que necessita da comunicação++

P. é isso mesmo ++ vamos para a próxima questão ++ Releitura ++ quem fez a atividade ++ vou ler e vocês respondem ++ tá legal++ o texto de caracteriza como? E aí A4 o que você respondeu? (o aluno não havia respondido as questões) ++ assim não dá ++ vocês não vão apreender a interpretar texto nunca ++ e quando vem a prova não sabem de nada++ turma qual é a opção? (os alunos optaram pela resposta “c”: depoimento pessoal) ++ é isso mesmo ++ o objetivo da atividade já diz tudo ++ e a “B” deu pra fazer? (o professor passou a copiar na lousa as respostas dadas pelos alunos.)

(Na lousa, o professor copiou as seguintes palavras: legal, caxias, menos pior, ver qual era, tá)

P. O que é a palavra designer? Pode tirar do texto ++ tem no próprio texto++

A2. PROJETO

P. é isso fazer um projeto sobre alguma coisa que se quer fazer++ e o que é necessário para a profissão de designer? Tem no texto também++ é só tirar++ fazer a leitura ++ não tem nada demais ++ vamos lá++

A1. o mais importante é estar bem informado++

P. tá certo ++ tem no texto Informação é base da profissão.

(O professor fez a leitura literal do texto, apenas no segmento que correspondia à resposta da questão.)

p. Agora + vou passar em cada carteira e ver quem fez a atividade de redação++ a gente só aprende a escrever escrevendo++ quem não fez ++ vamos começar.

(O professor concluiu a aula com esse procedimento e levou as redações para fazer as correções em casa.)

3. ANEXO 3: UNIDADES FORMATIVAS TRABALHADAS NAS AULAS ANALISADAS.

Lição 8 Unidade Formativa III (Atividade referente às aulas transcritas)

A COMUNICAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO

Objetivo: Desenvolver a habilidade de ler e interpretar as idéias do texto informativo; apreender a noção de níveis de linguagem, padrão culto e diferenças entre o oral e o escrito; desenvolver a habilidade de produção de correspondência oficial.

VAMOS LER

A linguagem dos atos e comunicações oficiais

A necessidade de empregar determinado nível de linguagem nos atos públicos e expedientes oficiais decorre, de um lado, do próprio caráter público desses atos e comunicações; de outro, de sua finalidade. Os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativos, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos públicos, o que só é alcançado se em sua elaboração for empregada a linguagem adequada. O mesmo se dá com os expedientes oficiais, cuja finalidade precípua é a de informar com clareza e objetividade.

As comunicações que partem dos órgãos públicos devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos. Não há dúvidas que um texto marcado por expressões de circulação restrita, como a gíria, os regionalismos vocabulares ou o jargão técnico, tem sua compreensão dificultada.

Ressalta-se que há necessariamente uma dinâmica entre a língua falada e a escrita. Aquela é extremamente dinâmica, reflete de forma imediata qualquer alteração de costumes, e pode eventualmente contar com outros elementos que auxiliam a sua compreensão, como os gestos, a entonação etc, para mencionar apenas alguns dos fatores responsáveis por essa distância. Já a língua escrita incorpora mais lentamente as transformações, tem maior vocação para a permanência e vale-se apenas de si mesma para comunicar.

A língua escrita, como a falada, compreende diferentes níveis, de acordo como o uso que dela se faça. Por exemplo, em uma carta a um amigo, podemos nos valer de determinado padrão de linguagem que incorpore expressões extremamente pessoais ou coloquiais; em um parecer jurídico, não se há de estranhar a presença do vocabulário técnico correspondente. Nos dois casos, há um padrão de linguagem que atende ao uso que se faz da língua, à finalidade com que a empregamos.

O mesmo ocorre com os textos oficiais: por seu caráter impessoal, por sua finalidade de informar com o máximo de clareza e concisão, eles requerem o uso do padrão culto da língua. Há consenso de que o padrão culto é aquele em que a) se observam as regras da gramática formal, e b) se emprega um vocabulário comum ao conjunto dos usuários do idioma. É importante ressaltar que a obrigatoriedade uso do padrão culto na redação oficial decorre do fato de que ele está acima das diferenças lexicais, morfológicas ou sintáticas regionais, dos modismos vocabulares, permitindo, por essa razão, que se atinja a pretendida compreensão por todos os cidadãos.

Lembre-se que o padrão culto nada tem contra a simplicidade da expressão, desde que não seja confundida com pobreza de expressão. De alguma forma o uso do padrão culto implica emprego de linguagem rebuscada, nem dos contorcionismos sintáticos e figuras de linguagem próprios da língua literária.

Pode-se concluir, então, que não existe propriamente um “padrão oficial de linguagem”; o que há é o uso do padrão culto nos atos e comunicações oficiais.

[\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/)

VAMOS CONVERSAR

Todos os cidadãos dependem de alguma forma do serviço público. Por isso a comunicação que provém do serviço público deve ser clara, simples, objetiva.

Você tem alguma experiência com expedientes vindos do serviço público – avisos, cartas, contas?

Você já trabalhou em algum órgão público?

RELEITURA

Releia o texto para responder as questões que seguem.

ATIVIDADE 22

- E) Quais são as finalidades dos atos públicos?
- F) Qual a finalidade dos expedientes públicos?
- G) Quais são os tipos de expressões que devem ser evitados nos expedientes públicos?
- H) Por quê?
- I) Caracterize: a) a língua falada b) a língua escrita.
- J) Que se entende por padrão culto da língua?
- K) Com que objetivo se deve usar o padrão culto da língua nas comunicações oficiais?

ATIVIDADE 23

Conforme o modelo, encontre no texto o elemento a que se o termo apresentado faz referência. Veja o modelo: esse objetivo (2.2) = ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro.

- C) aquela (3.2) =
- D) essa distância (3.5) =
- E) dela (4.2) =
- F) nos dois casos (4.5) =
- G) a (4.6) =
- H) eles (5.2) =
- I) ele (5.6) =

VAMOS ESCREVER

Escrevam uma solicitação de férias ao seu chefe, como se fosse funcionário do serviço público.

Lição 9

PROFISSÕES QUE DEPENDEM DA COMUNICAÇÃO

OBJETIVO: Desenvolver a habilidade de ler e interpretar as idéias de texto de depoimento pessoal; reconhecer a informalidade na linguagem; desenvolver a habilidade de reescrever texto, tornando-o mais formal; aprofundar o conhecimento sobre a pontuação.

VAMOS LER

Desde pequena sempre gostei muito de desenhar ... vivia presenteando minha mãe com desenhos, os mais divertidos... e o legal é que ela guardou a maioria! Assim, pude ver como tinha épocas em que cismava com um determinado estilo de desenho, e como isso acabou influenciando a minha vida... Quando tinha 14 anos, eu era bem caxias e resolvi fazer o exame do CEFET só para testar se eu era inteligente mesmo...escolhi o curso de desenho industrial porque era o menos pior, e também porque eu gostava de desenhar... nem sabia do que se tratava!! Mas acabei passando e resolvi ver qual era... Acabei me gostando e hoje não me imagino fazendo outra coisa... Simplesmente adoro!

Tá, mas e o que é *design* desenho industrial? *Design* significa projeto... no caso de *design* gráfico, é um projeto de comunicação. Existe a ser comunicado, e a função do *designer* é codificar a linguagem da empresa para a linguagem que o consumidor fala. Traduzir um produto ou serviço para seu público alvo, para que ele se interesse e assim o compre. Assim, o designer gráfico é responsável pela comunicação eficiente, seja ela em revistas, CD-ROMs, internet, livros... o importante é comunicar. E bem. Pra isso, se aprende muito sobre teoria da cores, comportamento humano, princípios básicos de composição e tipografia, história da arte, percepção e muitas outras coisas. Mas o mais importante: é fundamental estar bem informado. Informação é a base da profissão. Pra

mim, o design é a profissão do futuro... mas ainda é preciso muito para que se conquiste o respeito e o espaço necessários para se exercer a profissão de um modo digno...

(<http://www.fabibettega.com.Br/design.html>)

VAMOS CONVERSAR

Há muitas profissões que dependem da comunicação. Você saberia citar algumas? Você teria interesse em trabalhar com comunicação? O que é necessário para trabalhar com comunicação?

RELEITURA

Releia o texto para resolver as questões que se seguem.

Atividade 24

E) O texto se caracteriza como

e) uma narrativa

f) uma dissertação técnica

g) um depoimento pessoal

h) uma comunicação oficial.

B) Retire do texto as expressões que caracterizam uma linguagem informal.

C) Em que consiste a profissão de designer?

D) O que é fundamental para a profissão de designer?

VAMOS ESCREVER

Atividade 25

Você observou como esse texto está perto da linguagem oral? Reescreva-o modificando a pontuação. Onde a autora colocou reticências, altere a pontuação (coloque vírgula ou ponto final) e as maiúsculas. Tente eliminar as expressões coloquiais próprias da língua oral para que o texto fique de acordo com o padrão culto de escrita.

4. ANEXO 4: ATIVIDADES REFERENTES À ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CONTIDAS NO MANUAL DO EDUCADOR (das páginas 76 a 90).

ATIVIDADE GUIA DE ESTUDO I

VAMOS LER

Brazuca

Gabriel O Pensador

Futebol? Futebol não se aprende na escola

No país do futebol o sol nasce para todos, mas só brilha para poucos, e brilhou pela janela do barraco da favela onde morava esse garoto chamado Brazuca

que não tinha nem comida na panela mas fazia embaixada na canela

e deixava a galera maluca

era novo e já diziam que era o novo Pelé

que fazia o que queria com uma bola no pé

que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que driblava bem melhor que o Mané, pois é

E o Brazuca cresceu, despertando o interesse de empresário e a invejava nos otários.

RELEITURA

Leia novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as idéias.

B) O poeta focaliza

f) a dificuldade de se jogar futebol.

g) um personagem bem sucedido no futebol.

h) A falta de alimentação na favela.

i) A falta de oportunidade para a população.

B) De acordo com o poema,

a) o talento do futebol se desenvolve na escola.

b) quem nasce na favela não tem chance de sucesso.

- c) o sol do sucesso brilha para poucos.
- d) todos têm oportunidades iguais de vencer.
- F) O talento de Brazuca desperta
 - e) desconfiança nos amigos.
 - f) competição com outros jogadores
 - g) preocupação na família
 - h) interesses dos empresários
- G) Cite o nome do personagem principal
- H) Quais são os jogadores citados no texto?

Há palavras que dão nomes às pessoas, aos lugares, às instituições – são os substantivos próprios. Observe que os nomes próprios são escritos com letras iniciais maiúsculas.

ATIVIDADE GUIA DE ESTUDO II

VAMOS LER

O açúcar

O branco açúcar que adoçará o meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro

e afável ao paladar

como beijo de moça, água

na pele, flor

que se dissolve na boca. Mas este açúcar

não foi feito por mim.

Este açúcar veio

da mercearia da esquina e tão pouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no estado do Rio

e tão pouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.
Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.
Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram esse açúcar
branco e puro
com que adoço meu café nesta manhã de Ipanema.
(Ferreira Gullar. Toda Poesia. Rio de Janeiro, 2000, p.165)

RELEITURA

Releia o texto para responder às questões que se seguem.

- E) O tema do texto é
- e) o sabor do açúcar no café
 - f) o comércio do açúcar na mercearia
 - g) o café da manhã em Ipanema
 - h) a vida de quem produz o açúcar.
- F) A finalidade desse texto é
- a) conclamar as pessoas para o trabalho
 - b) definir os procedimentos de um trabalho
 - c) orientar os trabalhadores sobre como trabalhar
 - d) provocar a reflexão por meio da emoção
- G) Esse texto pode ser considerado
- a) narrativo.

- b) argumentativo.
- c) poético.
- d) dissertativo.

H) Pelos sentidos do texto o poeta

- a) é solidário com os trabalhadores que produzem o açúcar.
- b) denuncia o preço alto do açúcar na mercearia da esquina.
- c) defende os donos das usinas de açúcar de Pernambuco.
- d) reconhece a eficiência de escolas e de hospitais públicos.

E) Uma das características da linguagem do texto é

- a) a rima de sons finais de versos.
- b) a repetição de sons iniciais de palavras.
- c) o exagero nas imagens criadas.
- d) a repetição de frases.

F) No verso “e afável ao paladar” a palavra destacada significa

- a) amargo
- b) agradável
- c) picante
- d) estranho

ATIVIDADE DO GUIA DE ESTUDO III

VAMOS LER

Olá, como vai?

Eu vou indo, e você, tudo bem?

Tudo bem, eu vou indo, correndo,

pegar meu futuro lugar no futuro. E você?

Tudo bem. Eu vou indo em busca de um sono

tranquilo, quem sabe?

Quanto tempo...

Pois é, quanto tempo...

Me perdoe a pressa

é a alma dos nossos negócios...

Oh! Não tem de que.
Eu também só ando a cem.
Quando é que você telefona,
precisamos nos ver por aí.
Pra semana, prometo, talvez
nos vejamos, quem sabe?
Quanto tempo...
Pois é, quanto tempo...
Tanta coisa que eu tinha a dizer,
Mas eu sumiu na poeira das ruas.
Eu também tenho algo a dizer,
mas me foge a lembrança.
Por favor telefone; eu preciso beber
alguma coisa rapidamente.
Pra semana...
O sinal...
Eu procuro você...
Vai abrir, vai abrir...
Prometo, não esqueço.
Por favor, não esqueça, não esqueça, não
esqueça.
Adeus...

(Paulinho da Viola meu tempo é hoje – trilha sonora do filme.
Ministério da Cultura, biscoito fino, 2003)

VAMOS CONVERSAR

Você conhece o sambista Paulinho da Viola? Já ouviu outras músicas dele?

O samba é um ritmo essencialmente brasileiro, originário dos batuques africanos misturados a outros ritmos. Nessa letra o autor focaliza uma conversa informal. Observe que a fala pode ser mais truncada que a escrita, pois o contexto permite a compreensão.

RELEITURA

Releia o texto para responder às questões a seguir.

A) Quantos falantes participam da conversa?

- B) Onde estão os falantes enquanto conversam?
- C) Que se entende pela expressão “Vai abrir, vai abrir”?
- D) Assinale o título adequado para o texto
 - a) Conversa de bar
 - b) No sinal fechado
 - c) Ao telefone
 - d) Na fila do banco.
- E) O texto está estruturado em forma de
 - e) descrição
 - f) diálogo
 - g) narrativa
 - h) dissertação.
- A) Circule todos os verbos do texto.
- B) Coloque travessão nas mudanças de interlocutor.

ATIVIDADE DO GUIA DE ESTUDOS IV

Sempre que produzimos uma forma qualquer de comunicação estamos utilizando um dos gêneros disponíveis na nossa cultura. Cada gênero já traz em si escolhas prévias em relação a estruturas básicas de linguagem que são automaticamente utilizadas pelo redator. Nós assimilamos esses formatos porque convivemos com eles nas práticas sociais. Sabemos quase naturalmente qual é a forma de uma carta, quais são as maneiras de começar uma ata, as diversas possibilidades de participação de uma conversa, a melhor maneira de contar uma anedota, como narrar um acontecimento.

Ao trabalharmos com um determinado gênero utilizamos tipologia variada de texto. Assim, em um romance encontramos partes dialogadas, expositivas, argumentativas e narrativas, que se sucedem compondo o enredo. Para produzir cada tipo de texto, algumas habilidades de linguagem são necessárias.

Observe o quadro abaixo em que estão listados alguns dos gêneros mais conhecidos:

| Situações de linguagem | Tipos de texto predominante | Gêneros orais ou escritos |
|------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Literatura poética | Expressão Poética | Poesia |

| | | |
|--|--------------|--|
| | Verso | |
| Literatura ficcional | Narração | <p>Conto maravilhoso</p> <p>Conto de fadas</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>Narrativa mítica</p> <p>Anedota</p> <p>Biografia romanceada</p> <p>Romance</p> <p>Romance histórico</p> <p>Novela fantástica</p> <p>Conto</p> <p>Paródia</p> <p>Adivinha, piada</p> |
| Documentação e memória de fatos | Relato | <p>Relato de experiências vividas</p> <p>Relatos de viagem</p> <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p> <p>Autobiografia</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>Ata</p> <p>Notícia, reportagem</p> <p>Crônica social</p> <p>Crônica esportiva</p> <p>História</p> <p>Relato histórico</p> <p>Perfil biográfico</p> |
| Levantamento de discussão de problemas | Argumentação | Aviso |

| | | |
|---|--------------|--|
| | Persuasiva | Convite Sinais de orientação Texto publicitário comercial Texto publicitário industrial Cartazes Slogans Campanhas – folders Cartilhas – folhetos |
| Discussão de problemas sociais em que há opiniões diferentes. | Argumentação | Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Editorial Discurso de defesa Requerimento Ensaio Resenha crítica |
| Estabelecimento, construção e transmissão de realidades e idéias. | Exposição | Contratos Declarações Documentos de registros Pessoal Atestado Certidões Estatutos Regimentos |

Na primeira coluna estão apresentadas as situações gerais, ou seja, as práticas sociais em que os gêneros ocorrem. Na segunda coluna, os tipos de textos predominantes em cada gênero. Na terceira coluna há uma lista dos gêneros disponíveis na sociedade; essa lista é infinita e pode ser ampliada ou completada a qualquer momento.

Para a constituição de um gênero de texto entram em jogo escolhas a respeito:

- Da finalidade do texto;
- Do tema;
- Das estruturas textuais utilizadas;
- Do vocabulário;
- Do nível de linguagem.

O conjunto de escolhas do redator configura um determinado gênero de texto. Às vezes um gênero está no limite em relação a outro gênero, pois esses limites são fluidos.

Atividade 13

- A) Na terceira coluna do quadro, grife os gêneros com os quais você já teve contato.
- B) Faça um X diante dos gêneros dos quais você produziu textos.
- C) Volte aos tópicos anteriores e tente analisar os textos para localizá-los de acordo com o gênero a que pertencem.
- D) Recorte e traga para a classe exemplos de textos em três gêneros.