

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Instituto de Letras**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**SAMARA FALCÃO TAVARES DE SOUZA**

**Brasília**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**SAMARA FALCÃO TAVARES DE SOUZA**

**OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Brasília

2015

**SAMARA FALCÃO TAVARES DE SOUZA**

**OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

**Orientadora: Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone.**

Brasília

2015

**OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA  
ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**BANCA EXAMINADORA**

---

PROFESSORA DOUTORA MARCIA ELIZABETH BORTONE – LIP/UnB  
PRESIDENTE

---

PROFESSORA DOUTORA VIVIANE CRISTINA VIEIRA – LIP/UnB  
MEMBRO INTERNO

---

PROFESSORA DOUTORA ILSE LEONE BORGES CHAVES DE OLIVEIRA – UFG  
MEMBRO EXTERNO

---

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ JOÃO DE CARVALHO – IFG  
SUPLENTE

## **Meus sinceros e mais profundos agradecimentos...**

Ao Deus Eterno, que cria e sustenta todas as coisas, que me guiou durante cada passo desta pesquisa. A Ele, a honra, a glória, a adoração e a dedicação da minha vida.

Aos meus pais, Geraldo e Eliana, que com grande esforço e dedicação sempre me incentivaram a estudar e lutaram para proporcionar a mim ensino de qualidade. O esforço de vocês valeu a pena!!!

Ao meu grande companheiro, Diogo, pela paciência, incentivo, cumplicidade, amor e por acreditar em meu potencial. A sua fé e simplicidade me impulsionam, por isso, essa conquista também é sua!!!

Aos meus irmãos, Nayara e Renato e, aos meus sobrinhos, Maria Eduarda, Karlos Eduardo e Arthur Emanuel, vocês sempre alegram meus dias!

À querida e amável professora Marcia Elizabeth pela orientação que ultrapassou os limites dessa pesquisa. Seu companheirismo, carisma, carinho, dedicação, acolhimento e afeto me deram segurança nos momentos difíceis. A senhora é admirável!

Às professoras Viviane Vieira e Ilse de Oliveira e ao professor José João de Carvalho pela participação na banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília pelos ensinamentos transmitidos

Às minhas colegas de mestrado: Silvia Naara, Maria Emanuelle, Maria Marlene, Elkerlane pelo companheirismo.

Aos meus amigos: Catarine, Alisson Bruno, Danilo, Gabriella, Juliana, Rodrigo, Danielle, Alex, Dulce, Paulo César, Karina, William, Régia, Mayra e Nilma pela torcida constante.

Aos professores entrevistados que contribuíram com esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho: Thiago, Maria José, Sandra, Maria Aparecida, Débora e Érica, com quem compartilhei muito desta pesquisa.

À minha sogra, Carla, por ser tão atenciosa e cuidadosa comigo.

A todos que colaboraram diretamente ou indiretamente para a realização desta pesquisa meu 'muito obrigada'! Não há palavras para expressar a gratidão do meu coração.

*Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (Paulo Freire)*

## RESUMO

A presente dissertação surgiu a partir da observação da pesquisadora, que com alguns anos de experiência como docente da educação básica, percebeu que o principal recurso utilizado nas práticas pedagógicas diárias de ensino de língua portuguesa era o livro didático. Desta forma, notou-se que esse material requer atenção e análise cuidadosa e tornou-se necessário conhecer os posicionamentos dos professores acerca desse recurso. O livro selecionado para o estudo integra o grupo de livros avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013) e, atualmente, é adotado por escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa foi norteada pela metodologia qualitativa, utilizando-se de categorias de análise pré-estabelecidas e entrevistas para gerar os dados. No que diz respeito às bases teóricas, os estudos sobre letramento, leitura, escrita e gêneros textuais norteiam esta pesquisa. Nela, analisam-se como os processos de leitura e escrita são construídos pelo livro didático, buscando identificar se a metodologia escolhida pelas autoras condiz com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para área de língua portuguesa. Com este estudo, espera-se promover reflexões e discussões sobre os livros didáticos, contribuindo para o fortalecimento dos usos desse material. Almeja-se também, com esta pesquisa, oferecer aos professores subsídios para que possam avaliar com mais segurança os livros disponibilizados para serem adotados pelas escolas. As análises nos revelaram que os livros didáticos deram um salto em qualidade, porém verificamos que alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita precisam ser revistos, ademais a pesquisa aponta para a urgência em aprimorar a formação dos docentes no que diz respeito à escolha e ao uso do livro didático.

Palavras-chave: livro didático – letramento – leitura – escrita

## **ABSTRACT**

This work arose from the researcher observation, that through her large teaching experience in the basic education, realized that the main used resource in daily pedagogical practices of Portuguese language teaching was the textbook. Thus, it was noted that this material requires careful thought and analysis and for this reason it was necessary to know the teachers' positions on this feature. The selected book for the study is part of the group of evaluated books by the National Textbook Program (PNLD, 2013) and is currently adopted in the Federal District public schools. The research was based on qualitative methodology, using pre-established categories of analysis and interviews to generate the data. With regard to the theoretical bases, studies on literacy, reading, writing and genres guide this research. Here, we analyze how the reading and writing processes are built by the textbook in order to identify if the chosen methodology by the authors is consistent with that advocated by the National Curricular Parameters for Portuguese-speaking area. This study is expected to promote reflections and discussions on textbooks, contributing to the strengthening of the uses of this material. This research also aims provide teachers subsidies in order to assess more reliably the available books to be adopted by schools. The analysis revealed that textbooks have reached some advance in quality, but concluded that some aspects related to reading and writing need to be reviewed, in addition the research points to the urgent need to improve the teachers training to chose and use properly the textbooks.

Keywords: textbook - literacy - reading - writing



## SUMÁRIO

Introdução.....	14
1 O letramento escolar.....	17
1.1 Letramento.....	17
1.1.1 Letramento: definindo o termo.....	18
1.1.2 Diferença entre alfabetização e letramento.....	20
1.1.3 A escola e o letramento.....	22
1.2 Leitura e escrita: formas de letramento escolar.....	26
1.2.1 Leitura.....	27
1.2.2 Escrita.....	34
1.2.3 Letramento: Leitura e escrita.....	36
2 O livro didático.....	38
2.1 Histórico do livro didático no Brasil.....	38
2.2 Parâmetros adotados para considerar o livro didático como um material de qualidade nos aspectos de leitura e escrita.....	42
2.2.1 Leitura.....	43
2.2.2 Escrita.....	51
2.3 A leitura e a escrita sob a orientação do Guia de Livro Didático.....	57
3 situando e descrevendo a pesquisa.....	61
3.1 Abordagem da pesquisa qualitativa.....	61
3.2 <i>Corpus</i> de análise: o livro e os participantes da pesquisa.....	63
3.3 Categorias de análise do livro didático.....	64
3.3.1 Categorias de análise: leitura.....	64
3.3.2 Categorias de análise: produção de texto.....	66
3.4 Roteiro de perguntas - entrevista.....	67
4 Análise de dados.....	69
4.1 Análise do livro didático.....	69
4.1.1 Descrição do livro: características gerais.....	69
4.1.2 Gêneros textuais.....	78
4.1.3 A leitura.....	91
4.1.4 A produção textual.....	111
4.2 Análise de dados: entrevista com professores.....	118

Considerações finais ..... 127

Referências bibliográficas ..... 131

Anexo I

Anexo II

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Inferência .....	31
Figura 3 – Processos da leitura .....	43
Figura 4 - Intertextualidade e inferências: dois processos para a compreensão textual .....	45
Figura 5- Perguntas que conduzem o planejamento da escrita.....	52
Figura 6 – Planejamento da escrita.....	54
Figura 7 – Boxe remissivo.....	71
Figura 8 – Caderno de leitura e produção.....	74
Figura 9 – Caderno de Práticas de Literatura .....	76
Figura 10 – Caderno de Estudos de Língua e Linguagem.....	78
Figura 11 – Apresentação sobre o gênero artigo de opinião .....	87
Figura 12 – O que é argumentar? .....	87
Figura 13 – Tipos de argumento.....	88
Figura 14 – A construção do conceito e características do gênero reportagem .....	90
Figura 15 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Unidade) .....	92
Figura 16 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Capítulo).....	93
Figura 17 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Capítulo).....	94
Figura 18 – Procedimento durante a leitura (Clipe) .....	95
Figura 19 – Dimensão textual.....	97
Figura 20 – A imagem e a palavra escrita .....	110
Figura 21 – Ficha de avaliação 1 .....	114
Figura 22 – Avaliação produção textual pós-reescrita .....	116
Figura 23 – Critérios de avaliação para produção oral.....	117

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Esquema geral das inferências.....	32
Quadro 1: Articulação entre leitura e escrita.....	36
Tabela 2 - Quantidade de livros distribuídos no ano de 2014.....	41
Tabela 3 - Investimento em reais na distribuição de livros no ano de 2014.....	41
Quadro 2 – Boxes nos Cadernos .....	72
Quadro 3 - Gêneros textuais presentes no livro didático propostas para leitura .....	79
Tabela 9 – Gêneros textuais presentes no livro didático - propostas de escrita .....	85
Quadro 4 – Gênero apresentação oral.....	89
Quadro 5 – O processo de construção da produção de texto.....	112

## **LISTA DE SIGLAS**

**COLTED** – Comissão do livro técnico e do livro didático

**FAE** - Fundação de Assistência ao Estudante

**FENAME** - Fundação Nacional do Material Escolar

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Nacional

**INL** - Instituto Nacional do Livro

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PLIDEF** - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**USAID** - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## INTRODUÇÃO

Os livros didáticos estão constantemente presentes nas práticas pedagógicas das salas de aula do Brasil. Os professores apostam no uso desse material para alcançarem com êxito os objetivos educacionais propostos. No entanto, o que tem sido verificado através dos exames nacionais que detectam os níveis de qualidade do ensino brasileiro é que as habilidades de leitura e produção textual ainda estão longe da proficiência desejada. Ainda há dificuldades, por parte dos alunos, em interpretar textos e produzi-los, além disso, a escola forma cada vez mais cidadãos que, infelizmente, apresentam dificuldades para interpretar e produzir textos.

Este trabalho objetiva fazer uma análise detalhada de um livro de língua portuguesa do 9º ano, verificando de que maneira os processos de leitura e escrita (letramento) são construídos e, ainda, visa detectar quais as dificuldades apresentadas pelos professores no uso desse recurso didático, procurando conhecer a visão que os docentes têm do livro escolhido por eles. A pesquisa torna-se necessária visto que em muitas escolas públicas do país, por motivos diversos, o livro didático tornou-se o único recurso utilizado para as diversas práticas pedagógicas diárias.

Com a intenção de um diagnóstico mais detalhado sobre a construção dos processos de leitura e escrita nos livros didáticos, optamos por uma pesquisa qualitativa, que foi realizada em duas etapas: na primeira etapa, a partir de critérios de avaliação que se baseiam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia do Livro Didático e em teóricos do Letramento, estabelecemos categorias para analisar um livro do 9º ano. O livro escolhido para a análise foi Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Gouglart. Na segunda etapa, a fim de conhecer o posicionamento dos professores acerca do livro que trabalham, apresentamos uma entrevista com dois professores da série/ano em questão.

O desenvolvimento desta pesquisa gira em torno das seguintes questões problemáticas:

- a) Como o livro didático constrói os processos de leitura e escrita?
- b) Quais são as possíveis razões por que os alunos não desenvolvem as competências de leitura e produção textual, levando em consideração que o livro didático é o recurso mais utilizado nas salas de aula?
- c) Quais são as maiores dificuldades dos professores no que se refere ao uso de materiais didáticos?

- d) Os alunos sentem-se motivados a lerem e construir textos a partir das propostas apresentadas pelo livro didático?
- e) Como os professores utilizam o livro didático e por que alguns docentes não o utilizam em suas práticas pedagógicas?

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o livro didático deve reforçar uma visão discursiva, sociointeracionista e proporcionar práticas de letramento, leitura e escrita, levando em consideração práticas sociais em que os alunos estão envolvidos, além de torná-los sujeitos críticos em suas interações.

Desta feita, as propostas do material didático devem ser condizentes com aquelas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve valorizar as habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade. Assim como afirmam os PCN (p. 32) e o Guia de Livros Didáticos (PNLD) – 2014 – Língua Portuguesa do Ensino Fundamental reafirma (p.17):

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, p.32 e Guia de Livros Didáticos, p. 17)

Os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa deixam claro que o ensino dessa disciplina deve valorizar e contemplar as práticas de letramento, as práticas discursivas, o ensino de gêneros textuais, tudo vinculado à participação do estudante nos mais diversos contextos em que ele está inserido.

Atentos ao que preconizam os PCN, os livros didáticos deram um salto na qualidade nos últimos anos, mas o que ainda se constata através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é que os estudantes do ensino fundamental continuam apresentando um grande *deficit* nas habilidades de leitura e escrita. Reconhecemos que os livros didáticos não são os únicos responsáveis por um ensino de qualidade, no entanto sabe-se que as obras de cunho didático ocupam posição de destaque nas práticas pedagógicas, por isso, levando em consideração o demasiado uso desse material, faz-se necessárias pesquisas a fim de investigar as possíveis causas para as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de produção textual e compreensão leitora.

A partir dessa proposta de análise de um livro didático de Língua Portuguesa, entendemos que o objetivo geral desse trabalho é investigar como o livro Singular e Plural:

leitura, produção e estudos de linguagem de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, do volume 9º ano, desenvolve as competências de leitura e escrita. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: investigar quais as dificuldades que os professores têm ao usar o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa; analisar se os alunos sentem-se motivados a lerem e construir significados a partir das propostas de leitura e produção sugeridas pelos livros didático; conhecer os posicionamentos dos professores sobre o material adotado.

Dessa maneira, a discussão que norteia este trabalho está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é teórico e apresenta reflexões sobre as concepções de letramento, leitura e escrita adotados para esta pesquisa. Para tal reflexão, baseamo-nos em grandes estudiosos sobre a leitura e a escrita, dentre eles citamos, Soares (2012 e 2013), Rojo (2012), Tfouni (2010 e 2012), Bazerman (2007), Kleiman (1995), Mollica (2007), Martins (2006), Bortone e Martins (2008), Koch e Elias (2008, 2012), Dell'isola (2001), dentre outros.

O segundo capítulo, apesar de ter caráter teórico, estabelece, baseando-se em estudiosos de língua materna, como, Coracini (1999), Solé (2009), Marcuschi (2008), Bortone (2005, 2008, 2009 e 2014), dentre outros, parâmetros para análise do livro didático.

No terceiro capítulo, apresentamos de modo mais detalhado os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, no quarto capítulo, que está subdividido em duas grandes seções, apresentamos a análise dos resultados. Na primeira subseção do quarto capítulo, apresentamos a análise do livro didático. Na segunda subseção do quarto capítulo, mostramos os resultados das entrevistas com os professores.

Os dados analisados nos mostraram que em relação à leitura e à escrita ainda há algumas lacunas que dificultam o pleno acesso do aluno ao letramento (leitura e escrita). Conhecemos também as dificuldades dos professores quanto ao uso do material didático, assim, foi possível discutir outros aspectos práticos, que só foram notados após os apontamentos dos professores, indivíduos que dão vida e dinamismo aos livros didáticos.



## 1 O LETRAMENTO ESCOLAR

*Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (PAULO FREIRE, 1991).*

Diante dos objetivos de ensino de língua portuguesa nas escolas, estabelecidos pelos PCN<sup>1</sup> e adotados pelos livros didáticos<sup>2</sup>, faz-se necessário refletir mais detalhadamente acerca do conceito de letramento. Tal reflexão é acompanhada pelos conceitos de leitura e escrita, grandes aliados na construção do conhecimento e na expansão da cultura dos letramentos.

### 1.1 Letramento

Na busca incessante por compreender o universo da leitura e da escrita e reconhecer esses eventos como práticas sociais é que surge o termo letramento. O surgimento do termo em questão é resultado de grandes reflexões que possibilitaram reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, bem como de todos os métodos e processos de alfabetização.

Discutir a concepção do letramento é imprescindível já que, associado a esse conceito, abre-se um novo olhar para a leitura, para a escrita e, principalmente, para as interações por meio de diferentes textos (orais e escritos) que ocorrem na sociedade.

Assim sendo, os processos de letramentos estão presentes nas mais diversas esferas sociais e são amplamente divulgados em ambientes escolares. Estudar esse fenômeno é um

---

1 No documento de 1998, os PCN(p.29) orienta que “[...] Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

2 No Guia do Livro Didático de 2014 (p.15), é estabelecido pelo PNLD que os objetivos específicos do ensino de língua portuguesa são: “aperfeiçoar a formação do aluno como leitor e produtor de textos; desenvolver as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos letramento; ampliar a capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolver as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

modo de contribuir para que as escolas possam garantir o acesso e permanência do estudante ao universo da leitura e da escrita.

### ***1.1.1 Letramento: definindo o termo***

Letramento é um termo que chega ao vocabulário da educação nos anos 80. Mary Kato, em 1986, foi a primeira autora a valer-se desse conceito. Alguns anos depois, Leda Verdiani Tfouni, apresenta em seu livro a diferença entre letrar e alfabetizar. O conceito foi se tornando cada vez mais frequente em estudos e pesquisas de educação e linguagem. Em 1995, Ângela Kleiman organiza um livro em que a palavra letramento está em foco: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura. Nessa obra, a autora reúne trabalhos que resultaram de pesquisas realizadas no Brasil sob a perspectiva do letramento. Para tanto, ela (p.19) conceitua o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

O termo *letramento* surge quando se percebeu que não bastava ter uma população alfabetizada, ou seja, pessoas que soubessem ler e escrever, mas era necessário que essas pessoas envolvessem a leitura e a escrita em suas práticas sociais, como: leitura de jornais; produção de bilhetes e de cartas; utilização do catálogo telefônico; interpretação das contas de luz e de água, etc. Conforme Tfouni (p.12), o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”, ou seja, ela procura descrever os modos como as sociedades se organizam e valorizam a aquisição dos processos de leitura e escrita, “nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.

Essa nova perspectiva da leitura e escrita demandava um novo termo que definisse uma aprendizagem voltada não somente para a técnica de ler e escrever, era fundamental uma proposta de ensino, que pudesse oferecer ao cidadão, condições para sua participação plena na sociedade, principalmente no que concerne a sua consciência crítica a respeito das relações sociais, além de estimulá-lo a tomar iniciativas, desenvolvendo seu conhecimento e sua potencialidade.

Sendo assim, o termo letramento chega ao Brasil como uma tradução do vocábulo da língua inglesa - *literacy*:

*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas,

linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2012, p.17).

Historicamente falando, o termo letramento é novo, porém já está presente nos grandes documentos norteadores do ensino no Brasil, como, no Parâmetro Curricular Nacional, ou seja, as propostas de ensino de leitura e escrita, exigidas pelo sistema educacional brasileiro, pautam-se na perspectiva do letramento.

Uma perspectiva mais tradicional do letramento considerava a leitura e a escrita como as únicas práticas letradas, porém existem outros textos e outros tipos de leitura que precisam ser valorizados pela sociedade. Pode-se dizer que leitura e escrita fazem parte do letramento formal, que não é o único capaz de promover interação entre os indivíduos e ampliar suas competências linguísticas. Deve-se valorizar a multiplicidade de linguagens e tentar abordar o máximo possível delas em ambientes escolares. A essa variedade, Rojo conceituou como **multiletramentos** que:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Antes mesmo de Rojo conceituar multiletramentos, Kleiman (1995, p. 20) já afirmava que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.”

Ao considerar somente os conhecimentos individuais de leitura e escrita (conotação adotada pelas escolas), o conceito de *letramento* fica muito restrito porque sob essa perspectiva não se considera a variedade de materiais escritos: bilhetes, lista de compras, recado nas redes sociais, etc. e a diversidade de textos lidos: receita, revistas de fofocas, jornais, etc. “Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (Soares, 2012, p.71).

Concordando com Soares, Tfouni (2012, p.24) aponta que “o letramento não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme”. Desse modo, pode-se afirmar que não existem indivíduos iletrados, ou com “grau zero” de letramento, o que existem são “graus de letramento”.

### *1.1.2 Diferença entre alfabetização e letramento*

Durante muitos anos, acreditou-se que alfabetizar era suficiente para inserir os indivíduos nas mais diversas práticas sociais, isto quer dizer que ao aprender a decifrar o alfabeto, todos estariam plenamente aptos a participar das demandas sociais, políticas e econômicas do país.

Soares (2013, p.15) apresenta etimologicamente o conceito de alfabetização. O termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou melhor, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever.

A alfabetização está intimamente ligada às práticas escolares e ao ensino formal que escola estabelece, o que se percebe, no entanto, pode ser resumido na afirmação de Tfouni (2010, p.19). Ela afirma que as práticas escolares “ignoram sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso.”

Com o passar do tempo, notou-se que a aquisição da tecnologia de leitura e escrita não era o bastante para preparar cidadãos críticos, capazes de utilizar suas habilidades na resolução de problemas diários, como ler a bula de um remédio ou entender um manual de instruções.

Assim sendo, a partir da década de 80, estudiosas como Mary Kato, Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo passaram a discutir que não bastava alfabetizar, era necessário que as pessoas utilizassem, eficazmente, esse recurso adquirido. Isto é, era necessário que as capacidades de leitura e escrita fossem aplicadas nas mais diversas práticas sociais.

Percebeu-se que para que fosse viabilizada a cidadania plena aos indivíduos, seria necessário que além de ler e escrever houvesse plena assimilação da leitura e da escrita. A essa assimilação denomina-se de letramento. Assim, o leitor/escritor competente é aquele que produz sentidos ao texto e constrói textos com sentido. Esse sujeito terá maiores chances de obter posições privilegiadas nas mais diversas camadas da sociedade que se utilizam da leitura como meio de ascensão.

Considerando a concepção de letramento aqui adotada, entende-se que letrado é aquele que consegue interagir, valendo-se de sua competência linguística para reivindicar os seus direitos e ter acesso aos seus deveres, sendo assim, poderá produzir em maior escala para o país.

Portanto, o cidadão letrado não transformará apenas sua realidade, mas atingirá todo o contexto em que está inserido. O letramento gera mudanças na sociedade, sujeitos letrados

participam ativamente das atividades de interação cotidianas, elevam sua autoestima, sentem-se independentes, autônomos, livres e motivados para integrar diversas cenas de comunicação, além disso, tornam-se críticos e reflexivos a respeito das circunstâncias sociais que os rodeiam, mantendo-se seguros em suas decisões, como, por exemplo, na hora do voto, ao usufruir de seus direitos previstos pela Constituição, ao adquirir um produto e em outros momentos sociais. Um país com comunidades letradas tem uma percepção apurada dos fatos. Acerca desse pensamento, Bazerman faz a seguinte reflexão:

Desse modo, as pessoas adquirem presença social à medida que adentram nos campos sociais e deles participam. Uma vez que muitos campos sociais no mundo moderno são permeados pelo letramento (e, crescentemente, por novas formas de letramento eletronicamente mediadas), a participação social é profundamente influenciada pelo conjunto de habilidades de letramento das pessoas. Essas concretas participações sociais e identidades visíveis são, por sua vez, reflexivamente percebidas pelo indivíduo, influenciando futuras escolhas de vida – formando o que, às vezes, se chama de auto-imagem (BAZERMAN, 2007, p.80).

Vale ressaltar que leitura e escrita não são as únicas práticas de letramento que perpassam uma sociedade. Indivíduos analfabetos, de maneiras distintas, participam de eventos de letramento em suas comunidades. Pode-se citar como exemplo, uma avó, que mesmo sendo analfabeta, ao colocar sua netinha para dormir, narra-lhe contos; ou um mecânico que, embora não sabendo ler, detecta as falhas de um motor com grande perspicácia. Mas, infelizmente, apesar de sua grande relevância, essas outras práticas de letramento não gozam de grande prestígio social.

Sob essa perspectiva, a cultura do letramento – leitura e escrita – traz importantes consequências sociais e culturais para o país, pois a participação em determinados campos sociais requer altas habilidades dessas competências.

Desse modo, “socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural” (Soares, 2012, p.37).

Soares esclarece que embora alfabetizar e letrar tenham sentidos distintos, tais ações não são inseparáveis, para a autora, o “ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (2012, p.47).

Entende-se que ler e escrever ultrapassam os limites da tecnologia de decodificar e codificar, porém a alfabetização deve estar interligada ao letramento. A alfabetização é o

processo inicial de acesso à tecnologia da leitura e da escrita. Maciel e Lucio baseando-se em Soares (2006) afirmam que para

entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita ( o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio das competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do letramento (MACIEL E LUCIO, 2008, p.14).

Sob esse enfoque, a alfabetização atenderá somente as práticas escolares enquanto o letramento, através de mecanismos educacionais, além de proporcionar acesso ao código linguístico específico – o escrito, também dará ao cidadão oportunidades para incluir-se nas questões políticas, econômicas e sociais da comunidade em que está inserido.

### **1.1.3 A escola e o letramento**

Há várias agências de letramento, casa de parentes e amigos, instituições religiosas, local de trabalho e até mesmo, ambientes virtuais em que jovens passam várias horas de suas vidas lendo e produzindo postagens. Todas essas agências orientam os sujeitos quanto às práticas de letramento.

Conforme já abordado neste trabalho, o letramento ultrapassa os limites da leitura e da escrita e extrapola os muros da escola, no entanto para Kleiman (1995, p.20) “a escola é a mais importante das *agências de letramento*”, porém essa instituição preocupa-se, prioritariamente, com o desenvolvimento de práticas formais, como, as habilidades cognitivas de leitura e escrita. Em 1984, Street (*in* Kleiman, 1995, p. 22) denomina esse modo de letramento como “*modelo autônomo*”, “a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.

Tfouni apresenta a visão traçada por Street que caracteriza o letramento autônomo da seguinte maneira:

- a) o letramento é definido como atividade voltada para textos escritos;
- b) o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”;

- c) o letramento aqui é visto como causa (tendo como suporte a escolarização)
- d) o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem e suas funções interpessoais.
- e) esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita (TFOUNI, 2010, p.36).

Além do “*modelo autônomo*”, Street (apud Kleiman, 1995, p.21) apresenta o “*modelo ideológico*” e afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.”

Através de observações e pesquisas, Kleiman (1995, p.44) conclui que o “modelo autônomo de letramento” é o que determina as práticas escolares, ou seja, o modelo utilizado pela escola é “individualista”, com foco primordial nas habilidades de leitura e escrita de modo descontextualizado. A autora enfatiza que tal situação é “agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado” (p.45). Nesse modelo, o ensino de língua portuguesa não segue um *continuum*, uma progressividade na aquisição de conhecimentos linguísticos e o uso desses conhecimentos não se tornam aplicáveis nos mais diversos contextos da língua.

O ensino de língua portuguesa contextualizado somente a ambientes escolares é deficiente. É importante que o letramento escolar possibilite aos estudantes acesso aos diversos usos reais da língua, fora da escola. Sendo assim, não haverá um letramento robotizado, em que os alunos são somente (re)produtores de determinados conhecimentos.

A concepção ideológica de letramento valoriza as práticas de letramento determinadas pelos mais diversos contextos. À medida que professores vão ensinando, os alunos são capazes de criticar, analisar, refletir e, finalmente, produzir conhecimento, sendo assim, formados para aplicar a língua em diversas situações comunicativas. Nesse sentido, a leitura e a escrita deixam de ser meramente funcionais, formais e tornam os alunos em cidadãos críticos, seres pensantes e reflexivos sobre os textos aos quais têm acesso, autores de seus próprios discursos.

Sabendo-se a importância de um ensino de língua não abstrato, é que os documentos norteadores do ensino no Brasil orientam para que todas as práticas de leitura e escrita sejam focadas sob a perspectiva do letramento ideológico.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, documento de 1996, na seção III, artigo 32, inciso I, preconiza:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDB, 1996).

Fica claro, através desse trecho da LDB, que o interesse do país é que todos os brasileiros tenham pleno acesso à cidadania e isso só é possível através do pleno domínio da leitura e da escrita, ou seja, através do letramento.

Os Parâmetros Curriculares da Educação, documento de 1998, afunila ainda mais a importância da leitura e da escrita para a formação completa do cidadão. Nos objetivos do ensino fundamental, observa-se que o meio para que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas, sociais, políticas e econômicas perpassam pelas práticas de letramento.

Em resumo, os objetivos do ensino fundamental apresentados nos PCN são:

- a) compreender a cidadania como participação social e política
- b) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro
- e) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente
- f) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- g) conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- h) utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- i) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- j) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN, 1998, p. 7-8).



A melhora do ensino de língua portuguesa (com foco no letramento) promoverá qualidade de ensino no Brasil e, conseqüentemente, levará o aluno a se desenvolver nos mais diversos setores da sociedade.

Os PCN rompem com o tradicionalismo, com o ensino normativista no qual o que realmente importava eram as nomenclaturas gramaticais e estabelece que as aulas de língua portuguesa estejam voltadas para o uso. Para tanto, utiliza-se da concepção de letramento apresentada nesta pesquisa:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (PCN, 1998, p.19).

Essa dimensão aponta para um ensino que tem como objeto a língua em seus usos, no qual os indivíduos são preparados para interagirem, participam de situações enunciativas e onde as atividades pedagógicas desencadeiam não só (re)produção, mas também produção, ação e reflexão, tendo como eixo “USO –REFLEXÃO –USO” (PCN, 1998, p.40).

Outro documento que ressalta a importância do letramento na escola como oportunidade de ampliação da visão de mundo e participação efetiva nas mais diversas esferas da sociedade é o Currículo da Educação Básica – Educação Fundamental, anos finais do Distrito Federal:

A análise linguística nas séries/anos finais do Ensino Fundamental compreende reflexões sobre o uso da língua na produção de discursos, com o objetivo de promover interação entre os sujeitos em diversas situações comunicativas, possibilitando posicionamentos como cidadãos críticos (CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DF, 2014, p.16).

Percebe-se, através dos trechos de documentos supracitados, que no Brasil, há espaço suficiente para que o ensino de leitura e escrita não se importe somente com a alfabetização, mas o intuito é possibilitar ao estudante diversas práticas de letramento. A escola deve intermediar esse conhecimento, preocupando-se com as demandas sociais contemporâneas e preparando os cidadãos para participar das diversas situações sociocomunicativas. Pois, na verdade, as habilidades de letramento, leitura e escrita, em vários contextos, vão além das habilidades prestigiadas pelo ensino da escola tradicional. Assim sendo, a escola deve se

preocupar em possibilitar ao aluno acesso a diversos gêneros e tipologias textuais, culturas letradas e espaços valorizados, como cinemas, museus, teatro, bibliotecas, exposições.

## **1.2 Leitura e escrita: formas de letramento escolar**

A partir das descrições acima, pode-se concluir que não existe um único letramento, mas sim, letramentos e que a escola, apesar de ser a principal agência de letramento, não é a única responsável por esse procedimento e que a sociedade supervaloriza as práticas sociais da linguagem que envolvem leitura e escrita.

Infelizmente, a sociedade é preconceituosa e estigmatiza “os menos letrados”, pois o pleno domínio da leitura e da escrita é tomado como pressuposto para avaliar as competências particulares de um indivíduo. Mollica (2007, p.22) nos atenta para essa problemática.

Os indivíduos semi-analfabetos ou analfabetos recebem tratamento semelhante ao das chamadas minorias. Além de não terem acesso às informações, estão sujeitos à manipulação de toda ordem, restando-lhe papéis marginais no quadro social.

Ao constatar essa realidade, a escola deve posicionar-se e apresentar propostas pedagógicas que atenuem ou, talvez, solucionem a questão em discussão. “O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são co-responsáveis” (MOLLICA, 2007, p. 51). Logo, a escola é responsável por inserir o estudante no universo da cultura escrita, por instruí-los acerca das possibilidades de usos da leitura e da escrita e engajá-los nos diversos outros meios populares que existem.

Por isso, é crucial que os professores entendam a relevância da leitura e da escrita como processos de letramento que devem ser desenvolvidos em todas as disciplinas. Vejamos a seguir aspectos que envolvem essas duas práticas indispensáveis do cotidiano de uma escola.

### **1.2.1 Leitura**

Letramento abrange processos formais de leitura e escrita, estes são os processos supervalorizados pela escola e pela comunidade como um todo. Vale lembrar que a mera decodificação não deve ser a única referência para considerar um sujeito como alguém letrado. A decodificação é sem dúvidas um importante passo para a compreensão, assim como Martins (2006, p.32) argumenta “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há de se pensar a questão dialeticamente.”

Assim sendo, ensinar a ler não é uma tarefa fácil. A leitura da qual se fala aqui, não se restringe à tarefa de decodificar consoantes e vogais, mas refere-se à compreensão; interação entre autor, texto e leitor; à construção de significações, inferências e deduções. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa posicionam-se sobre leitura fazendo a seguinte afirmação:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN, 1998, p. 69 - 70).

A concepção de leitura adotada pelos PCN coaduna com a apresentada por Koch e Elias (2012, p.12) para dizer que a leitura é um processo interacional, o texto “não está lá, mas é construído” através da interação entre autor-texto-leitor. Martins (2006, p.21) aprofunda-se no processo interacional da leitura e afirma que ler é a “interação das condições internas e subjetivas e das condições externas e objetivas.”

Certamente, este trabalho não se reduz apenas a leitura de textos escritos, mas considera também outras leituras como, por exemplo, leitura de imagens de filmes e novelas, de pinturas, de expressões faciais, e tantas outras que são possíveis na sociedade. Assim, amplia-se o conceito de leituras e as possibilidades de ela ocorrer no ambiente escolar sendo também estendida aos diversos campos do conhecimento, ultrapassando o sistema escolar.

A sociedade, no entanto, valoriza demasiadamente a palavra escrita, o saber ler e escrever, por isso a leitura da palavra escrita proporciona ao homem autonomia e capacidade de romper com a passividade de outrora, podendo assim agir ativamente. Conforme Martins

(2006, p 19), o saber ler e escrever “é transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode vir a ser liberação dos dominados.” (grifos nosso).

A autora (2006, p.82) desenvolve a ideia de que a leitura, como processo de compreensão, envolve componentes sensoriais, emocionais e racionais. Afirma ainda que para compreendê-la e para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Pensando sob essa perspectiva, a autora desenvolve e estabelece alguns tipos de leitura.

**A leitura sensorial** refere-se à capacidade humana de, mesmo que inconscientemente, criar leituras e impressões do mundo. Nessa leitura, não existem muitas racionalizações porque os cinco sentidos – visão, olfato, paladar, tato e audição – encarregam-se de transmitir ao leitor um determinado conhecimento. A leitura sensorial deve ser valorizada pelo professor, pois se trata de uma forma natural de conhecer o mundo e a nós mesmos. Nesse processo, livros dos mais diversos estilos devem ser levados a sala de aula, exemplares bonitos, bem ilustrados, se possível, que emanem cheiros agradáveis, sem dúvidas, despertarão no aluno a curiosidade e lhes conduzirão ao manuseio e à leitura do material.

Ao entrar em contato com um texto, a leitura proporcionará alguns sentimentos, sejam eles de alegria, sejam de tristeza; de paz ou de fúria, a leitura alcançará o nível **emocional**. “Na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, *em que* ele consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós” (MARTINS, 2006, p.53). É importante que o aluno externar esses sentimentos em relação ao texto, só assim será possível perceber o quanto ele é influenciado por uma determinada ideia, qual o seu nível de criticidade, a sua predisposição em agir passivamente em relação aos textos e o quanto ele envolveu-se no processo da leitura. A leitura emocional sensibiliza o leitor e enriquece as relações sociais, já que assim, o estudante desenvolverá o respeito ao próximo ao mesmo tempo que será capaz de expor sua opinião.

Após ter sido conduzido por uma leitura sensorial e emocional, finalmente o aluno alcançará o nível da **leitura racional**, “enfim a leitura é coisa séria, dizem os intelectuais” (MARTINS, 2006, p.62). Nesse momento, a leitura não será somente um objeto de percepção do mundo ou uma forma de entretenimento, agora ela será um meio de adquirir conhecimentos, ampliar horizontes, produzir visões acerca de um tema.

No nível da leitura racional, é de extrema importância que o leitor apreenda o que foi lido, para isso é indispensável que haja compreensão acerca do texto. Bortone e Martins

(2008) asseguram que para o leitor alcançar com propriedade a compreensão do texto, é necessário que se envolva em quatro dimensões ou propriedades da leitura.

O primeiro aspecto que se refere à propriedade comunicativa de interpretar textos é denominado **Dimensão Contextual** (Bortone e Martins, 2008, p. 125). O contexto é tudo aquilo que influencia para a construção do sentido do texto, ou seja, lugar, hora, pessoas envolvidas, etc. Uma frase poderá ter várias interpretações dependendo do contexto em que foi produzida, para cada situação particular haverá uma interpretação particular. Dell’isola (2001, p.91) apresenta o conceito de contexto definido por Clark e Carlson (1981) como sendo “a informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo particular em uma situação particular.”

Analisando-se dessa forma, ao desconsiderar o contexto de um enunciado, o leitor está condenado a fazer julgamentos injustos e incoerentes e segundo Koch e Elias (2012, p.66) “um estudo de texto sem consideração do contexto é altamente insuficiente.” Para entender melhor essa dimensão, pode-se recorrer à metáfora apresentado por Koch e Elias (2008, p.59):

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do iceberg, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido.

Valorizar o contexto é importante para compreender informações presentes no texto. Desse modo, o conhecimento de mundo do leitor e os elementos a ele imbricados trazem em si um conjunto de detalhes incorporados à escrita. O professor de língua portuguesa deve ter vasto conhecimento em diversas áreas do conhecimento, só assim ele poderá construir aulas significativas, capazes de agregar cada vez mais conhecimentos dos alunos. As autoras Bortone e Martins (2008, p.36) dizem que “O contexto bem trabalhado dá oportunidade ao professor de construir com seus alunos uma ética plural e democrática, de discutir atitudes preconceituosas, de desfazer estereótipos e reforçar a construção de uma identidade positiva para as crianças”. Além disso, a linguagem é uma prática social e as maneiras de produzir essa linguagem, seja falando seja escrevendo, dependem do contexto em que as ações ocorrem.

É interessante que o aluno não só considere o contexto em que o texto foi escrito e/ ou está sendo lido, mas que ele sempre perceba que aquele mesmo material tem uma função social, tem um funcionamento real em determinada prática social. Cafiero e Rocha (2008,

p.83) dizem que “quando a criança vai se apropriando do sistema linguístico em situações contextualizadas, ela vai aprendendo que a língua escrita tem um funcionamento social, pois serve para agir no mundo.”

A escola deve proporcionar aos alunos a leitura de mundo, que é capaz de gerar nos indivíduos consciência reflexiva e crítica, conferindo a sociedade condições para questionar práticas sociais que a subjuga e oprime. Assim como Dell’isola (2001, p.103) concebe: “o conhecimento de mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo.”

A segunda dimensão apresentada pelas autoras Bortone e Martins (2008, p.126) é a **Dimensão Textual**. Nessa dimensão devem ser levados em consideração os elementos linguísticos presentes no texto, como, elementos coesivos e outras estruturas gramaticais responsáveis por trazer informação ao texto. Nessa dimensão a gramática é mostrada “sem decoreba e sem metalinguagem. Essa gramática mostra a função de determinado elemento em sua relação textual, sua função dentro do texto.” A proposta dessa dimensão é mostrar que o ensino de regras gramaticais não é suficiente para construir leitores proficientes, é necessário que os alunos entendam a funcionalidade da língua e seus usos. Antunes (2007, p. 102) promove a seguinte reflexão sobre o ensino da gramática “Que o foco do ensino seja a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem; centrados na dimensão discursiva e interacional da língua.”

Não há dúvidas de que todo texto é desenvolvido a partir de regras, de princípios, de padrões linguísticos e a percepção desses preceitos concederá ao leitor facilidade para extrair os sentidos do que está sendo lido, por isso, é essencial que na escola seja abordada a função metalinguística da linguagem, isto é, por meio da ampliação do ensino de sistemas linguísticos, o aluno poderá discutir sobre os usos e registros de determinada expressão, entendendo o porquê da estrutura e das formas linguísticas adotadas naquele contexto, assim, o estudante estará acoplando a gramática da língua ao seu uso o que lhe possibilitará assimilar esses itens linguísticos facilitando a compreensão do texto. Antunes (2007, p.63) propõe a atividade de linguagem envolva saberes distintos, são eles: regras linguísticas (gramaticais e lexicais), regras textuais e normas sociais, ela ressalta “ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar.”

Inferir, deduzir, levantar hipóteses é fundamentalmente importante na construção do sentido de um texto. Nem sempre o autor deixará de modo explícito a ideia que deseja

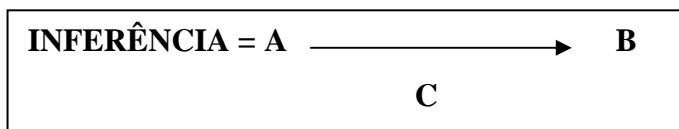
construir. Não muito raro, o leitor interage com texto e conseqüentemente com o autor, fazendo antecipações, previsões que poderão ser confirmadas ou não ao longo da interpretação. Todo texto carrega em si elementos, dados, mensagens implícitas da qual Bortone e Martins (2008, p 126) apresentam como a terceira dimensão, denominada **Dimensão Infratextual**, essa capacidade inferencial deve ser desenvolvida nos alunos pelos professores. É de extrema importância que a interpretação não fique restrita ao que foi dito, esses limites devem ser ultrapassados, deve-se contemplar a leitura do que não foi dito. As informações implícitas complementam as explícitas, possibilitando uma compreensão total do texto. Citada por Bortone e Martins (2008, p.38), Dell'Isola (2004) expressa “O processo inferencial é uma importante ferramenta na metodologia da leitura . Desenvolvê-lo é fator primordial para uma leitura competente.”

As inferências são propostas a partir do conhecimento que já temos, sejam eles universais, culturais, sejam sociais, ao interpretar um texto, o leitor buscará em seus registros cerebrais informações que o ajude, por isso é comum dizer que a memória atua nos processos inferenciais.

Assim, no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente (KOCH e ELIAS, 2012, p.35).

No momento da interação leitor – texto – autor, é possível que alguma ideia não fique plenamente clara para o leitor, daí baseando-se em suas experiências particulares, conhecimentos preexistentes são ativados a fim de preencher lacunas não preenchidas pelo autor. Para ilustrar como o processo inferencial ocorre, Dell'isola apresenta uma fórmula desenvolvida por Rickheit, Schonotz e Stroner:

**Figura 1 - Inferência**



(Fonte: Dell'isola, 2001, p.43)

A fórmula acima simplifica o modo como o processo inferencial ocorre. A letra A representa a informação antiga, B é a informação nova, C é o contexto e a seta é o processo de geração de inferência. Entende-se desse modo que a partir de uma informação antiga,

baseando-se no contexto, inferências são geradas, o que gera uma nova informação. Bortone (2009) explica que tais dados são promovidos pelas pistas contextuais (C), que possibilitam a interação e traçam o caminho da leitura (A) a compreensão (B), por esse motivo as pistas facilitam o processo de construção de inferências, a autora (2009, p.4) enfatiza que “As pistas de contextualização são todos os traços que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais e aparecem sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório de cada falante e de sua inserção sociocultural”, isso que dizer que a interação discursiva é construída por meio de pistas semânticas e contextualizadoras, envolvendo crenças, valores e aspectos culturais do indivíduo, sendo assim, é um caminho para levantar inferências e, por consequência, construir a compreensão leitora.

As inferências, necessariamente, precisam estar nos limites do texto, tendo o leitor cuidado para não extrapolar a demarcação da interpretação.

Dell’isola apresenta em sua obra um esquema geral das inferências. Desenvolvido por Marcuschi (1985), esse quadro tem o objetivo de mostrar que as inferências possuem uma origem, nascem de um processo de organização mental de todo o conhecimento já experimentado pelo leitor. O quadro desenvolvido abaixo, baseado em Marcuschi (2001), é um importante esquema a ser considerado, dado que resume os estudos de inferências, estabelecendo diversos tipos e níveis dessa temática e, acima de tudo, dando subsídios aos estudantes para levantar hipóteses dos textos lidos.

**Tabela 1 – Esquema geral das inferências**

<b>Inferências lógicas</b>	<b>Inferências analógico-semânticas</b>	<b>Inferências pragmático-culturais</b>
Baseiam-se nas relações lógicas. São submetidas aos valores-verdade, ocorre em situações do cotidiano e compreende os pensamentos dedutivos (premissa verdadeiras, raciocínio válido), indutivos (parte de dados menos gerais para chegar à conclusão em um enunciado mais geral) e condicionais (são geradas por enunciados hipotéticos)	Baseiam-se no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas. Podem ser desenvolvidas por identificação referencial (uso de antecedentes), por generalização, por associação (relação de um fato ao outro), por analogia (comparação entre um sistema e outro), por composição e decomposição.	Baseiam-se nos conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. Elas subdividem-se em inferências conversacionais (manifestações orais), inferências experienciais (experiência do indivíduo), inferências avaliativas (próprias do julgamento do leitor ou do ouvinte) e inferências cognitivo-culturais (marcadas pela interferência da cultura do indivíduo)

(Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora baseando-se em Dell, 2001, p.79)



Sabendo das diversas pistas que um texto concede e entendendo a relevância do processo inferencial na construção da compreensão leitora, é de fundamental importância que o professor de Português, mantenha-se sempre atualizado, só assim ele poderá incentivar seus alunos a conhecer e também construirá junto a eles interpretações diversas para o texto trabalhado. Segundo Bortone e Martins (2008, p.36):

Bom professor é aquele que pesquisa, lê, busca complementar as informações a serem trabalhadas nos textos. Sem essa postura, não há como construir uma aula de leitura realmente significativa, prazerosa e estimulante. Dificilmente, um professor não-leitor, que não pesquisa e que não busca ampliar seus conhecimentos, poderá ser um bom professor de leitura.

A intertextualidade é apresentada por Bortone e Martins (2008, p.127) como a quarta e última dimensão. A **Dimensão Intertextual** ocupa um papel fundamental na interpretação textual, pois através dela, o leitor poderá retomar ideias de um texto lido anteriormente. Bakhtin (1992 p.291) afirma que “cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados.”, sendo assim, para o processo de compreensão textual, esse conhecimento é de extrema importância. Segundo Koch e Elias (2012, p. 86):

a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito prévio a todo dizer.

É importante que nas práticas cotidianas de sala de aula, os alunos tenham acesso ao conhecimento sobre intertextualidade para que no processo de compreensão de sentido ele seja capaz de recorrer a outros textos, pois a relação que um texto mantém com outro texto estreita as possibilidades de interpretação.

Percebe-se assim, que para o aluno desenvolver competência leitora é fundamental construir junto a ele os processos de interpretação textual, trabalhando aspectos que facilitarão sua compreensão.

A grande tarefa dos professores de português é conduzir o aluno a construir significados dando sentidos aos textos, promovendo interação entre texto, leitor e autor.

A leitura é importante para as interações, já que ela está presente em todas as práticas sociais. Portanto, nos dias atuais, ler não é luxo, compreender o que se lê, muito menos. Leitores proficientes alcançam com mais facilidade *status* social e ainda, são capazes de

desfrutar de todos os seus direitos de cidadão. Como afirmam Bortone e Martins (2008, p. 31):

É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha os bens culturais que esse tipo de sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania.

Para tanto, as instituições de ensino devem traçar metas, e ainda, estratégias a fim de tornar os estudantes cada vez mais eficientes nos processos da leitura, tornando-os autônomos em suas práticas de leitura diária e sujeitos ativos na sociedade. É mister lembrar que o processo de compreensão deve ser construído junto ao aluno, essa ação se dá através de boas estratégias de leitura organizadas pela escola na figura do professor e reforçadas pela família, assim sendo, o avanço na leitura depende de esforço e dedicação por parte de todos os sujeitos envolvidos na construção do saber.

Se ninguém ensina como ler textos longos, como ler textos de temas complexos, ou como levantar hipóteses do texto antes de começar a leitura, como observar as imagens do texto para inferir relações, como ligar elementos de cadeia referencial ou como estabelecer relações de causa, de consequência, entre outras, os alunos terão dificuldade em conseguir, sozinhos, avançar na leitura (CAFIERO E ROCHA, 2008, p.96).

Portanto, o processo de leitura pode e deve ser ensinado de maneira que o estudante sinta-se confiante e preparado para trilhar o caminho da compreensão de tudo aquilo que ele lê.

### **1.2.2 Escrita**

Desenvolver hábito de leitura é desafiador, alargar a prática de escrita é mais difícil ainda. Ao pedir para os alunos produzirem qualquer texto, eles se sentem incapazes e despreparados para tarefa. Sabe-se, portanto, que a prática de escrita é um tabu para os alunos porque durante muitos anos eles são afrontados a escrever e corrigir os erros relacionados ao texto, muitos deles já sabem que seu texto voltará cheio de riscos vermelhos e com várias observações por parte do professor. Diante desse cenário, para os alunos, escrever não é uma atividade prazerosa, mas sim uma atividade que vem carregada de reclamações e má vontade. O que muitos desses não percebem é que a prática da escrita tem se tornado cada vez mais comum nas práticas sociais. Na atualidade, escreve-se muito mais do que em qualquer outra época, principalmente em decorrência dos meios de comunicação digital. Os adolescentes

estão totalmente inseridos em contextos de escrita, já que de acordo com Koch e Elias (2012:13) “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.”

Na verdade, a escrita, do ponto de visto histórico, não tinha como único objetivo a difusão de ideias, de pensamentos ou meramente da palavra escrita. Ela sempre foi objeto para garantir poder para aqueles que dominavam a tecnologia de codificar os sons da fala. No Catolicismo, por exemplo, durante muito tempo, a leitura e a escrita estavam restritas aos poucos privilegiados, somente o clero tinha acesso à educação formal e a Igreja difundia a ideia de que os indivíduos deveriam seguir seus ensinamentos sem questionar. A Bíblia, livro sagrado para os cristãos, era monopolizada pelos sacerdotes e suas ideias não podiam ser discutidas em hipótese alguma. Sabendo do contexto histórico da escrita em diversos países e culturas, Tfouni (2010) apresenta uma reflexão sobre o poder da escrita para que os indivíduos exerçam sua cidadania.

Se a escrita está associada, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/ exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 2010, p.15).

O domínio da escrita transpassa as práticas escolares e não está somente ligado aos níveis de escolaridade do indivíduo; saber escrever e compreender o que está escrito, é objeto para evolução dos povos, tanto do aspecto cognitivo, o que resultará em desenvolvimento tecnológico, científico e acadêmico, quanto dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

É por esse motivo que o professor de língua portuguesa deve canalizar o conhecimento que o aluno já traz de casa e sistematizá-lo com o objetivo de tornar o aluno cada vez mais proficiente na tarefa de escrita. A escrita é libertadora!

Para que as produções de texto solicitadas em sala de aula não provoquem mais traumas e alcancem os objetivos pré-determinados, as autoras Bortone e Martins (2008, p.62) afirmam que os escritores devem estar conscientes dos seguintes aspectos: o que escrever?; para quem escrever?; por quê?; para quê?; como?. A partir dessas perguntas, o aluno organizará em sua mente tudo o que escreverá em seu texto e perceberá que sua escrita possui uma real função social, entendendo assim, a importância de apresentar suas ideias de modo organizado, planejado, coerente e coeso.

Os PCN (1998, p.11) preveem que a escrita seja trabalhada em sala de aula porque através dos saberes linguísticos é que os alunos poderão exercer a “cidadania, direito inalienável de todos”, ou seja, escrever amplia a participação social do indivíduo (MARTINS, 2006).

### 1.2.3 *Letramento: Leitura e escrita*

Embora leitura e escrita sejam habilidades linguísticas, cognitivas e psicológicas, são tecnologias diferentes. Por exemplo, alguém pode ler fluentemente, mas não conseguir sistematizar, organizar (escrever) uma simples carta.

A teoria do *letramento* concebe a leitura e a escrita como processos distintos, porém interligados. O ensino da leitura e da escrita devem andar juntos, um não deve ignorar o outro, estas ações são vinculadas. O quadro abaixo, baseado em Soares (2012 e 2013), aponta o contínuo que há entre leitura e escrita, mostrando que uma habilidade alimenta a outra.

**Quadro 1: Articulação entre leitura e escrita**

<b>Leitura</b>	<b>Escrita</b>
Decodificar palavras escritas;	Habilidade de registrar unidades de som;
Capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos;	Capacidade de transmitir significado de uma forma adequada ao leitor potencial;
Processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som;	Processo de relacionar unidades de som e símbolos;
Processo de construir uma interpretação de textos escritos.	Processo de expressar ideais e organizar o pensamento em língua escrita.

**(Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora baseando-se em Soares, 2012 e 2013)**

Apesar de aparentes diferenças, a definição de letramento considera a leitura e a escrita como práticas semelhantes, complementares e essenciais para as práticas sociais dos indivíduos. Smith (*apud* Soares, 2012, p.67) “Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos opostos de um mesmo fenômeno.”

A escola deve levar em conta a coexistência desses dois processos e trabalhá-los de modo integrado, pois ambos fazem parte do ato de letrar. Conforme definições da UNESCO

em 1958 (*apud* Soares 2012, p.71), “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com a compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.”

Em 1978, a UNESCO (*idem*, p. 73) introduz um novo conceito, que reitera que não basta conseguir escrever ou ler (perspectiva individual do letramento), é necessário que a leitura e a escrita estejam fundamentadas em seus usos sociais.

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar **usando a leitura, a escrita** e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO *apud* SOARES, 2012, p.73).

É importante ressaltar que leitura e escrita não são atividades meramente escolares, mas refere-se a todas as nossas experiências comunicativas, a compreensão é resultado também das nossas vivências sociais e culturais, assim com afirma Marcuschi (2008, p. 233) “as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais.

Leitura, escrita, alfabetização e letramento são práticas intimamente interligadas e devem ser estudadas e focadas como um conjunto inseparável. Tfouni (2010, p.10) diz que a relação entre elas é de *produto*, ela esclarece que “os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.”

## 2 O LIVRO DIDÁTICO

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (PAULO FREIRE, 2005).*

O livro didático ocupa lugar prestigiado quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem. Ele é o principal instrumento para incluir o aluno na cultura do letramento escolar (leitura e escrita) já que é um dos poucos materiais presentes no dia-a-dia das salas de aula. Além de ser um bom suporte para o professor, o material didático atua como organizador da Proposta Político Pedagógica da escola e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atualmente existe uma grande quantidade de livros didáticos sendo produzidos no Brasil, por isso faz-se necessário um forte filtro para que somente os bons livros cheguem às salas de aula.

Com o objetivo de estabelecer parâmetros para a análise de livro didático e comprovar sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se nesse capítulo a visão teórica vinculada à prática acerca dos processos de leitura e escrita. Considerou-se significativo traçar a história do livro didático no Brasil partindo da Revolução Industrial até chegar aos dias de hoje.

### 2.1 Histórico do livro didático no Brasil

Após a Revolução Industrial, século XX, as demandas trabalhistas aumentaram bastante. Médicos, advogados, engenheiros eram algumas das profissões que clamavam por mais mão de obra. Ao perceber tais necessidades, o governo cria uma ampla rede de ensino público. O objetivo maior dessa massificação de ensino não era formar pessoas críticas e autônomas, mas sim atender às necessidades sociais e econômicas do país que surgiram com a industrialização.

Nesse momento, a oferta de ensino pelo governo tinha como principal objetivo inserir os indivíduos no mercado de trabalho. Havia uma preocupação com o desenvolvimento do capitalismo e com a expansão industrial, por isso houve um acesso em massa às escolas e uma tentativa de alfabetizar o maior número de pessoas possível. No entanto, o país não estava

preparado para essa demanda, por isso, muitas pessoas foram alfabetizadas, mas os índices de alfabetismo funcional aumentaram, ou seja, os cidadãos decifravam o código alfabético, mas tinham dificuldades para acionar informações escritas como instrumento para enfrentar as demandas sociais.

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998 *apud* ROJO, 2009, p. 45).

Pensando numa possível solução para didatização do ensino e, como consequência, no enriquecimento da educação, surgem os livros didáticos. Em 1929 o governo cria um órgão especializado na legislação do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), o objetivo deste órgão era validar e auxiliar a produção dos materiais, a partir desse momento o material didático é validado e há um grande aumento em sua produção.

Em 1938 é instituído um decreto que estabelece uma política de legislação, produção e circulação do material didático no país. Através dessa legislação, definem-se como serão elaborados e utilizados os materiais, quais serão os tipos de livros considerados para uso em sala, quem são os responsáveis pela escolha e ainda, designa-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para organizar o processo de autorização e posterior distribuição do material. Somente em 1945 essa legislação foi consolidada.

Vinte oito anos após a legislação (1966), um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) cria uma Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que coordenou a produção, edição e distribuição do material. Na época, o MEC recebeu recursos para distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos.

Com uma portaria implementada no ano de 1979, o MEC com as editoras nacionais utilizam recursos do INL para implementarem o sistema de coedição dos livros.

Em 1971, com o término do COLTED e do convênio MEC/USAID, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) assumindo as atribuições administrativas e a gestão dos recursos financeiros.

Em 1976, o INL é extinto e a partir de um decreto o governo assume a compra e a distribuição dos livros através da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Os recursos são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e das contrapartidas dos Estados. Por falta de recursos, grande parte das escolas municipais é excluída do programa.

Sete anos depois, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que assumiram o PLIDEF. Os professores são convidados a participarem da escolha dos livros e o programa é ampliado com a inclusão de todas as séries do ensino fundamental.

Em 1985 surge um novo decreto em que o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que propunha mudanças:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de **distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.**

Art. 2º - **O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores** do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º - A seleção far-se-á por escola, série e componente curricular, devendo **atender às peculiaridades regionais do País.**

§ 2º - **Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.**

Art. 3º - Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, **a adoção de livros reutilizáveis.**

[...]

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

**Art. 5º - A Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da política do livro didático.**

[...] (DECRETO Nº 91.542, DE 19 DE AGOSTO DE 1985 - grifos nossos)

De 1992 a 1995 o país vive diversas experiências quanto à distribuição do material didático, dentre elas é relevante citar: a consolidação de verbas para aquisição e distribuição do livro didático; a publicação da “Definição dos Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” e a universalização da distribuição do livro no ensino fundamental,

Em 1996 é finalmente instituído o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo então publicado o “Guia do Livro Didático” que a cada ano de avaliação é reformulado. Os livros então passaram a ser avaliados pelo MEC a partir de



critérios previamente estabelecidos pelo Guia. Em 1997, o FNDE assume integralmente a responsabilidade pela política de execução do PNLD.

Atualmente, o Programa está em pleno funcionamento. As demandas por livros didáticos nas redes públicas de ensino aumentam progressivamente e as editoras publicam uma quantidade exorbitante de material. Os dados abaixo estão disponíveis para consulta no site do FNDE e mostram a quantidade de material que foi distribuída no ano de 2014.

**Tabela 2 - Quantidade de livros distribuídos no ano de 2014**

PROGRAMA	QUANTIDADE DE LIVROS DISTRIBUÍDOS
PNLD	103.229.007
PNLEM	34.629.051
TOTAL	137.858.058

(Fonte: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br))

Essa grande quantidade de material requer um investimento elevado por parte do governo. No quadro abaixo, há dados também disponíveis no site do FNDE que mostram em cifras as verbas alocadas para a distribuição dos materiais. Vale enfatizar, que esses dados refere-se ao ano de 2014, ano em que não se distribuíram tantos outros materiais dos quais o FNDE também se responsabiliza, dentre eles pode-se citar dicionários, livros em libras, livros em braile, livros com foco na educação do campo, livros de alfabetização, livros para educação de jovens e adultos e ainda outras obras complementares.

**Tabela 3 - Investimento em reais na distribuição de livros no ano de 2014**

PROGRAMA	INVESTIMENTO
PNLD	R\$ 879.828.144,04
PNLEM	R\$ 333.116.928,96
TOTAL	R\$ 1.212.945,073

(Fonte: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br))

O investimento aqui apresentado limita-se aos valores das obras adquiridas pelo governo. Nesses dados, não há referência ao investimento realizado em equipes de avaliação e a todo processo que cada livro passa para ser aprovado pelo Programa. Os dados apresentados

pelo FNDE revelam um investimento estratosférico, bilhões de reais a cada ano. Traçando um paralelo desde o início do PNLD até os dias de hoje, será possível perceber que a cada ano as cifras aumentam, mas a realidade não é a mesma quando nos referimos aos níveis de letramento apresentados pelos alunos do nosso país.

Com a ânsia do governo para distribuir livros, as editoras encontraram a oportunidade de aumentar sua rentabilidade. Hoje, a distribuição dos materiais didáticos não tem como único objetivo a aprendizagem do aluno, mas transformou-se em um mercado lucrativo em que o foco é no comércio e na indústria e em última instância o aluno. Por essa razão é que o Ministério da Educação estabelece critérios rígidos e institui uma avaliação rigorosa, sendo que os materiais, necessariamente, precisam estar de acordo com as previsões dos PCN.

O grande investimento do governo está nesse material. Sendo assim, em muitas escolas do Brasil faltam vários outros recursos necessários para construir o ensino-aprendizagem do estudante, o livro didático então, tornou-se o recurso utilizado por professores e aluno no processo de construção do conhecimento e não um recurso como inicialmente foi proposto como mostra Coracini:

Os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que buscam nesses manuais legitimação e apoio para suas aulas (...) O livro didático – lugar de estabilização - , legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, o que e como se deve ensinar/ aprender (CORACINI, 1999, p.11).

Um material com tanta influência como o livro didático requer por parte de pesquisadores uma análise detalhada, não somente do material, mas como esse material é visto por docentes e discentes.

## **2.2 Parâmetros adotados para considerar o livro didático como um material de qualidade nos aspectos de leitura e escrita**

Os professores, comumente, constroem o conhecimento leitor e a capacidade escritora dos alunos utilizando os livros didáticos. Para que esse material seja considerado eficiente em seus objetivos, é necessário que ele contemple processos que facilitem a aquisição dessa aprendizagem.

Baseando-se no Guia de Livros Didáticos – 2014, elaborado pelo MEC para orientar os professores na escolha do material didático a ser adotado pela escola no período de 2014 a 2016 e em abordagens teórico-metodológicas é que esse capítulo apresenta ferramentas das

quais os livros didáticos devem dispor para que as competências de leitura e de escrita sejam aprimoradas a cada aula, a cada nova proposta.

No ensino fundamental séries finais (6º ao 9º ano), o ensino de língua materna deve aprofundar-se na cultura do letramento, mais especificamente da leitura e da escrita, sendo previsto pelo Guia de Livros Didático que essa prática seja desenvolvida na escola através dos materiais didáticos adotados.

### 2.2.1 *Leitura*

A leitura é um processo que deve ser desenvolvido por todos os indivíduos ao longo de suas vidas. Sabe-se, no entanto, que é na escola que esse ensino é valorizado e aprimorado, passando da decodificação para a compreensão crítica do texto apresentado.

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004:3).

**Figura 2 – Processos da leitura**



(Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora baseando-se em Bortone, 2005)

O processo de leitura supracitado vai ao encontro da metodologia proposta por Bortone (2005). A autora afirma que para que o aluno chegue “aos pouquinhos” à compreensão do texto, ele precisa considerar em primeiro lugar o que está explícito (**leitura**

**objetiva**); em segundo lugar, o que está implícito (**leitura inferencial**) e, por último, precisa manifestar sua posição crítica sobre o texto (**leitura avaliativa**). À frente falaremos com mais detalhes sobre essa metodologia.

Adotando essa postura, o leitor alcançará a proficiência, estará cada vez mais inserido na sociedade letrada e tornar-se-á mais autônomo, o que lhe possibilita o envolvimento nas mais diversas atividades sociais, desde as mais simples, como, embarcar em um ônibus rumo à sua casa, até as mais complexas, como, a compreensão de artigos científicos.

É essencial que a escola forme esse leitor maduro, para tanto, os livros didáticos e as propostas de aula de leitura devem organizar-se de modo a:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (MEC, 2013, p.18).

Ao ter a intenção de alcançar os objetivos traçados para o ensino da compreensão leitora, é necessário planejar estratégias. Essas estratégias devem, de alguma forma, estar inseridas no material didático com intuito de conduzir professores e alunos ao sucesso escolar. Para tanto, baseando-se em Solé (2009) sugere-se algumas estratégias para **antes, durante e depois da leitura**.

### 2.2.1.1 Procedimentos a serem realizados antes da leitura

“Essas reflexões, antes da leitura, podem contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos” (Solé, 2009, p.91). O primeiro grande passo para iniciar-se uma leitura é a **motivação**, ou seja, o professor e o livro didático devem impulsionar, suscitar, causar, provocar o aluno à ação de ler.

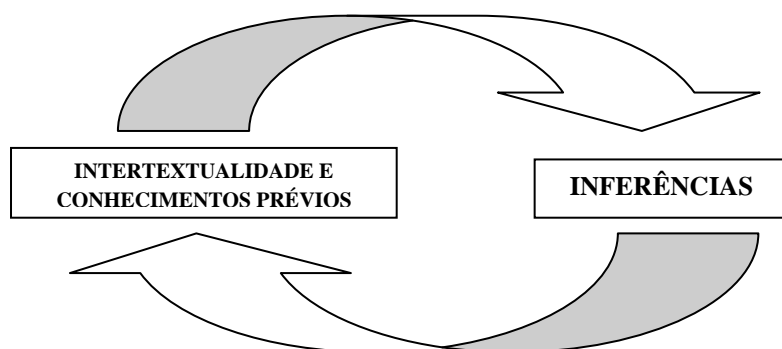
Solé direciona, de modo simples, de que maneiras essa motivação pode se concretizar. Para ela, o aluno *tem de saber o que deve fazer; sentir que é capaz de fazê-lo* e ainda, *achar interessante o que propõe que ele faça*. Assim sendo, o estudante precisa ter claro quais os objetivos da leitura proposta; deve se sentir confiante para desenvolvê-la e ao mesmo tempo desafiado e, por último, a melhor maneira de motivar os alunos a lerem cada vez mais é lhes propor textos que se refiram aos seus interesses sociais. Bortone e Martins (2008, p.95) acreditam que “é possível criar um vínculo de leitura com os alunos a partir da associação de

conteúdos estudados em sala de aula e nos livros didáticos às matérias, notícias e reportagens publicadas periodicamente na mídia impressa”

O segundo procedimento antes da leitura é **ativar o conhecimento prévio**. É importante que os alunos busquem em sua memória alguma informação a respeito do tema que será lido, pois a grande maioria dos textos constrói-se a partir da intertextualidade. Nesse sentido, a Dimensão Intertextual e Infratextual abordadas por Bortone e Martins (2008) caminham juntas, já que o conhecimento de mundo e de outros textos lidos anteriormente, possibilitam ao leitor inferir ideias que não estão implícitas a ele. Paulo Freire (*apud* Martins, 2006, p.10) nos atenta que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, ou seja, podemos afirmar que o processo de inferências se dá a partir de conhecimentos que foram adquiridos, muitas vezes, com leituras anteriores, assim sendo, a intertextualidade possibilita inferências e, inferências coerentes, confirmadas pela compreensão do texto, geram uma nova leitura, formando assim, um processo circular em que a intertextualidade permite inferências e as inferências alimentam o conhecimento intertextual, ampliando a bagagem cultural que o leitor carrega consigo.

O que acontece algumas vezes é que o aluno não possui determinados conhecimentos prévios para compreender as abordagens de alguns textos. Neste caso, o livro didático e o professor devem explicar, orientar previamente sobre o que se passará ao longo do texto, isso pode ser feito através de explicações gerais, informações acerca do gênero e tipo do texto, enumeração de aspectos importantes para ativar o conhecimento prévio e incentivo para que os alunos demonstrem o que já conhecem acerca do tema.

**Figura 3 - Intertextualidade e inferências: dois processos para a compreensão textual**



(Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora)

**Estabelecer previsões sobre o texto** é outro procedimento importante antes da leitura, nesse momento levanta-se hipóteses, formulações, previsões em relação ao que sucederá ao longo do texto. É importante ressaltar, que nem todas as hipóteses serão confirmadas. O exercício de entrever o que está dito no texto é realizado através de títulos, subtítulos e possíveis imagens associados ao que está escrito. Sabe-se que existem várias leituras possíveis para um texto e, como citado anteriormente, o leitor pode propor diversas inferências, porém é essencial que o professor fique atento às inferências propostas para o texto e tenha cautela para que os estudantes não extrapolem as ideias apresentadas pelo texto.

Dell'isola (2001, p.47) nos atenta que “todo o processo de inferência conduz a traços de memória. A memória é um fenômeno que atua tanto na compreensão quanto nos processos inferenciais.” Esse modelo teórico nos permite concluir que de fato as inferências se dão a partir de conhecimentos prévios que são adquiridos através da leitura de outros textos e da vivência cultural, econômica e política dos leitores.

O último procedimento sugerido por Solé antes da leitura é **promover as perguntas dos alunos sobre o texto**. Nesse momento, os alunos elaboram questionamentos que acreditam que serão respondidos ao longo do texto. A autora denomina essa pergunta de “pergunta pertinente” e a conceitua como “aquela que leva a estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo (Solé, 2009, p.111). Nesse momento, o professor a partir de títulos, subtítulos e possíveis imagens pertinentes ao texto suscita a curiosidade do aluno, propondo perguntas que serão respondidas ao longo da leitura.

#### 2.2.1.2 Procedimentos a serem adotados durante a leitura

A leitura, embora seja um processo interno, deve ser ensinada, através de exercício e constante prática que inicialmente precisa ser direcionada pelo professor, mas ao longo dos anos de escolaridade tornar-se-á autônoma. As estratégias sugeridas por Solé **durante a leitura** requerem envolvimento do aluno e do professor e devem ser possibilitadas pelo livro didático. A “leitura compartilhada” proposta por Palinscar e Brown, 1984 (*apud* Solé, 2009, p.118) apresenta procedimentos, como: formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto. Nesse processo o professor conduz o aluno a chegar a suas próprias conclusões do texto, descentralizando dele a responsabilidade de construir a compreensão leitora para os alunos.

Durante o processo da leitura, é extremamente relevante levar em consideração as Dimensões Contextuais e Textuais apresentadas por Bortone e Martins (2008).

O contexto são as convenções culturais e convenções de comunicação estabelecidas entre as sociedades e ainda são todas as circunstâncias que cercam o texto (Dell'Isola, 2001), assim sendo, a partir do contexto podem-se elaborar inferências, pois as interações sociais, apesar de flexíveis, tendem a manifestarem-se de acordo com os grupos quase sempre com a mesma estrutura, formando assim, alguns estereótipos que auxiliam na compreensão textual. A fim de facilitar a análise de contextos, Bortone (2005, p. 7) nos atenta para dois processos que contribuem diretamente para situar o texto dentro de uma situação comunicativa: a intencionalidade – quais são as intenções do produtor do texto; e a informatividade – quais são as informações novas ou já conhecidas que o texto traz, as informações situam o texto em um determinado momento histórico.

A análise dos elementos textuais de um texto também permite compreendê-lo melhor, podemos destacar como importantes elementos textuais a coesão, a coerência e o vocabulário do texto. Marcuschi (2008) denomina esse conhecimento linguístico como **COTEXTUALIDADE**.

Koch (*apud* Marcuschi, 2008, p.108) conceitua coesão como “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. O que se conclui é que os elementos coesivos são responsáveis por ligar as partes de um texto, de modo que as ideias fiquem articuladas. Marcuschi (2008) ainda, baseando-se em Halliday/Hansan traça os cinco grandes e principais mecanismos de coesão.

- 1 - Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
  - 2 - Substituição (nominal, verbal, frasal)
  - 3 - Elipse (nominal, verbal, frasal)
  - 4 - Conjunção (aditiva, adversativa, etc.)
  - 5 - Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação, etc.)
- (MARCUSCHI, 2008, p. 108)

Outro grande fator responsável pela textualidade é a coerência que é concebida por Marcuschi (2008) como um processo cognitivo, pois é a relação de sentido que se dá a partir da interação leitor/autor/texto. Além disso, para a compreensão do texto, deve-se analisar o vocabulário escolhido pelo autor, Bortone (2005, p.7) afirma que “dependendo da intenção do autor, ele escolherá as palavras que melhor produzirão o efeito de sentido que pretende”.

Portanto, coesão, coerência e análise vocabular do texto são importantes fatores textuais que atuam no princípio da compreensão textual.

As capacidades de compreensão leitora continuam sendo desenvolvidas durante a leitura. Para Rojo (2004, p. 5-7), durante a leitura de um texto, o leitor proficiente:

- a) Ativa constantemente seus conhecimentos prévios.
- b) Levanta hipóteses sobre o conteúdo e a forma do texto.
- c) Checa suas hipóteses confirmando-as ou desconfirmando-as.
- d) Localiza e/ou copia informações.
- e) Compara informações.
- f) Conclui de forma generalizada os fatos, as informações, etc.
- g) Produz inferências.
- h) Recupera o contexto de produção do texto.
- i) Percebe as relações de interxrtualidade e interdiscursividade.
- j) Percebe as diversas linguagens presentes no texto.
- k) Elabora apreciações.

Durante a leitura, é importante que o estudante perceba também o hibridismo na linguagem e a semiose (sons, cores, escrita, imagens, desenhos, entre outros). Esta multiplicidade da linguagem, na maior parte das vezes, é possibilitada pelos avanços tecnológicos, o que reforça a ideia de letramentos (plural). Assim, para compreender textos e construir sentidos, deve-se levar em consideração essas linguagens e os recursos multimodais das quais elas são dependentes. Para Rojo (2012, p.29) há “multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiplicidade de diversidade cultural”, assim, para a autora, a multimodalidade ou multisseiose de textos contemporâneos “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” Dessa maneira, é essencial que a escola considere a multiplicidade da linguagem e que conduza o estudante a considerá-la no processo de compreensão textual.

### 2.2.1.3 Procedimentos a serem adotados depois da leitura

Por fim, há procedimentos que devem ser adotados **após a leitura** que são: identificar a ideia principal do texto; resumir a ideia do texto e responder perguntas acerca do texto.



As estratégias após a leitura não são meramente avaliativas, mas fazem parte da postura crítica do aluno em relação ao que ele leu. Nesse momento, consolida-se a compreensão do aluno. É importante lembrar que as perguntas referentes ao texto são constantes nos livros didáticos, no entanto, necessita-se de cautela quanto aos modos de organização desses questionários que, muitas vezes, não objetiva ampliar a competência de interpretação do aluno, visando somente a uma avaliação. Solé (2009, p.156) apresenta alguns tipos de perguntas que podem suscitar a partir das leituras (perguntas de resposta literal, perguntas para pensar e buscar, perguntas de elaboração pessoal), sendo que todas elas são importantes para construção da capacidade leitora:

A partir dos tipos de perguntas apresentados por Solé, conclui-se que os questionários abordados pelos livros didáticos não devem focar em questões em que o único esforço requerido do aluno é a cópia total ou parcial dos trechos dos textos. As perguntas propostas pelos livros didáticos devem contemplar e buscar junto ao aluno sua compreensão acerca do texto levando em consideração sua capacidade de observar contextos, elaborar inferências, retomar conhecimentos prévios (intertextualidade) e analisar os aspectos linguísticos.

Nesse processo de compreensão do texto, é essencial que se considere também os gêneros. Os gêneros textuais estão presentes em nosso dia-a-dia e exercem diversas funções sociais, dentre elas, podemos citar: o entretenimento, a informação, a persuasão, o divertimento, a narração, a instrução, a solicitação e muitas outras. Bakhtin (2004) define gênero como ações sociais materializadas nos inúmeros textos orais e escritos que os sujeitos utilizam socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Assim sendo, sabemos que os gêneros constituem processos sociais e contribuem consideravelmente para que os processos e leitura sejam eficazes, “adotar o gênero como ponto de partida para o estudo das estratégias de leitura significa, portanto, ter como enfoque o processo interacional e ter como alvo o letramento” (BORTONE, 2014, p.10).

Estando ciente e tendo conhecimento sobre determinado gênero em que o texto é veiculado, o aluno poderá considerar informações relevantes para o processo de compreensão. Conhecendo o gênero do texto em questão, fica mais fácil para estudante realçar inferências, retomar conhecimentos prévios e analisar os frequentes aspectos linguísticos presentes em determinados gêneros e ainda, perceber as culturas sociais e culturas em que os textos circundam.

E é por esse motivo que a leitura (e a produção) de um gênero permite um domínio ao falante que estabelece quadros de sentidos e comportamentos nas

diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Assim uma metodologia que parte dos gêneros ensina o leitor em formação a antecipar suas características textuais e discursivas; ele vai se tornando um leitor proficiente, à medida que vai se tornando capaz de prever uma série de características de um determinado gênero, inclusive seu papel social. Assim, na metodologia da leitura, as seguintes questões deveriam ser formuladas: qual o contexto cultural e social desse gênero? Qual o público alvo? Em que ambientes sociais esse gênero circula? Quem o produz? Quem o distribui? Quem o consome? De que maneira? Como ele se estrutura para atender a esses objetivos, e assim por diante (BORTONE, 2014, p.13).

Defendemos a ideia de que, para a compreensão leitora ser proficiente, os livros didáticos devem conter perguntas que contemplem as seguintes abordagens (baseando em BORTONE, 2014, p.20):

- a) identificar o contexto no qual o texto está inserido;
- b) antecipar as características e a função social do gênero textual;
- c) perceber o propósito comunicativo do texto;
- d) construir as inferências necessárias para completar os vazios textuais;
- e) perceber no texto as referências a outros textos, sua intertextualidade.
- f) Reconhecer os aspectos linguísticos

A partir desses aspectos abordados, os alunos perceberão que o texto tem um valor social, é utilizado no cotidiano, dessa forma, sentir-se-ão mais motivados para as leituras propostas, percebendo que ela não está muito distante de sua realidade, mas possui uma funcionalidade para sua vida, só assim haverá a tão esperada interação entre texto/ autor e leitor.

Ao final das metodologias adotadas para o alcance da proficiência leitora, sejam elas antes, durante, sejam depois do ato de ler, o aluno terá vivido três momentos distintos e complementares. Baseando-nos em Bortone (2005, p. 14 e 15) discorreremos sobre cada um deles.

**A leitura objetiva** ocupa-se com a decodificação do texto. Nesse momento, o estudante está focado em compreender o que está explícito no que está sendo lido e deve fazer uma análise geral do léxico, dos elementos coesivos, do contexto, da finalidade do autor do texto, do gênero daquele texto, bem como deve perceber o encadeamento de ideias.

A **leitura inferencial** detecta o implícito no texto, esse é um momento de interação entre texto e leitor, quando se constrói os significados dos textos. As inferências são levantadas a partir da visão de mundo e das experiências do leitor e por meio de pistas que o texto concede.

Por fim a **leitura avaliativa**, que revela a postura crítico-reflexiva do leitor e seu posicionamento com as ideias e posturas estabelecidas no texto.

Essas etapas são excelentes metodologias para conduzir e avaliar o aluno quanto à compreensão leitora.

### 2.2.2 *Escrita*

A escola tem o objetivo elementar de conduzir o aluno a desenvolver textos coerentes, coesos e com alto nível de informatividade. Essa não é uma tarefa muito simples já que conforme Bortone e Martins (2008) escrever é uma tarefa que exige mais transpiração do que inspiração.

Cagliari (2009) estabelece de modo bastante didático a diferença entre leitura e escrita. Para ele, a escrita “exterioriza o pensamento” e a leitura “assimila o conhecimento”, é por isso que ao conduzir os alunos a essas atividades, a escola deve contemplar as funções sociais reais dessas práticas, deve haver motivos, razões para solicitar ao aluno a escrita de um determinado texto, só assim, eles entenderão a utilidade da escrita e se envolverão, se empenharão no aprendizado dela. Sendo assim, a principal motivação do estudante ao redigir um texto é saber que aquele material será lido por alguém.

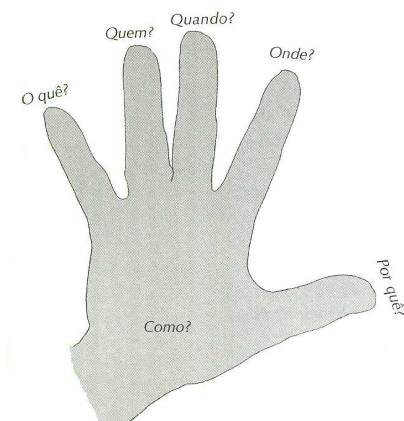
Por isso, é importante que a escola, os professores e o livro didático trabalhem a produção textual na perspectiva sociointerativa e que haja preocupação por parte desses protagonistas de conduzir o aluno a planejar, organizar a produção, revisar e reescrever suas ideias, pensamentos e convicções.

Lembre-se, caro professor, a escrita exige muito mais do que criatividade e inspiração dos nossos alunos. É preciso ensiná-los a planejar e organizar o pensamento para iniciar a produção de um texto, sem perder de vista as informações reveladas ao autor pelos elementos linguísticos essenciais ao texto (BORTONE E MARTINS, 2008, p. 64).

### 2.2.2.1 O planejamento da escrita

O primeiro passo para que a escrita alcance seus objetivos é o **planejamento**. Ao levar em consideração que o ensino de produção textual deve basear-se em atividades sociais e nos gêneros textuais, faz parte do planejamento responder a algumas perguntas. As autoras Bortone e Martins (2008, p.62) enfatizam a importância de “saber quais os elementos linguísticos que estruturam a prática sociocomunicativa dos interlocutores” e exemplificam, de forma bem didática, a organização mental e cognitiva que os alunos devem criar para estruturarem seus textos. Através das perguntas propostas na “mãozinha”, o aluno sistematizará suas ideias e poderá buscar informações a fim de estruturar seu texto escrito.

**Figura 4- Perguntas que conduzem o planejamento da escrita**



**(Fonte: Bortone e Martins, 2008, p.62)**

Após organizar as informações propostas pelas autoras supracitadas, os alunos definirão por conta própria ou por orientação do livro didático e/ou ainda com a orientação do professor, qual tipo e gênero textuais serão selecionados para aqueles objetivos pré-determinados.

“Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008), por esse motivo é que o ensino de gêneros textuais ocupa relevante posição na produção textual. Ao considerar os gêneros textuais para realizar nossos objetivos linguísticos, estamos levando em consideração os usos sociais da língua.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente

realizados na integração de forças históricas, sociais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Os gêneros estabelecem a identidade dos textos e faz a relação desses textos com as situações comunicativas da vida diária, assim sendo, ao produzir algum material linguístico, recorreremos, ainda que involuntariamente, ao conhecimento de gêneros textuais que nos dará subsídios para escrever levando em consideração as reais funções sociais daquele material. Isso acontece porque as práticas comunicativas são bastante comuns, propiciando-nos “padrões” do que produzir, para quem produzir e como produzir. São essas convenções que nos fazem ter bom senso no momento da produção textual de modo que não haverá piadas em um trabalho universitário e em piadas não haverá linguagem extremamente formal, a não ser que esse recurso esteja a serviço da produção de algum efeito desejado pelo autor, ironia, por exemplo.

As convenções adotadas pela sociedade como práticas comunicativas, ou seja, as características gerais do gênero textual, são definidas através das interações das quais os sujeitos de uma cultura participam, assim sendo, os gêneros textuais também variam de cultura para cultura, por esse motivo Marcuschi afirma que os gêneros são dinâmicos e observa que “os gêneros não têm a mesma circulação situacional em todas as culturas.”

Embora os alunos não saibam a existência teórica dos gêneros, é essencial que o ensino da escrita seja voltado às funções sociais dela, não pode haver um descompasso entre a escola e a realidade porque nenhum aluno se sentirá motivado a escrever se não entender que há um leitor para seu texto e que existem motivos reais para que tal texto seja escrito de modo tão específico. O ensino voltado para as práticas sociais em que o aluno atuará é um dos meios para que ele domine e seja inserido nas diversas situações comunicativas, desse modo, a escola deve não somente contemplar os gêneros textuais, mas também deve considerar sua diversidade, pois segundo (Maciel e Lucio, 2008, p.25)

com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

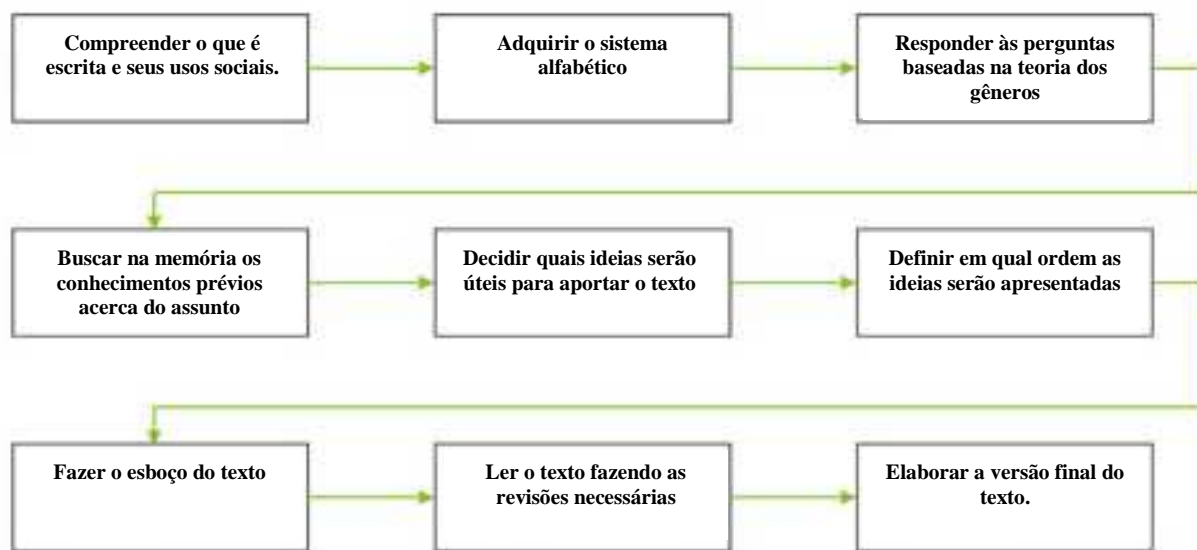
A escola deve enfatizar junto aos alunos a ideia de que o gênero é uma entidade comunicativa que, de acordo com Marcuschi (2008, p.159), tem funções, propósitos, ações e

conteúdos, ou seja, são textos empíricos. É importante também que os professores tenham conhecimento dos aspectos formais dos gêneros que são caracterizados por Marcuschi como dinâmicos, históricos, sociais, situados, comunicativos, orientados para fins específicos, ligados a determinadas comunidades discursivas, ligados a domínios discursivos, recorrentes e estabilizados em formatos mais ou menos claros, isto é, esses aspectos revelam que os gêneros não são somente linguísticos, mas também funcionais.

Com base nos gêneros, ao planejar a escrita com os alunos, é dado a eles o poder de atuação, fator muito importante na prática de letramento. Para Scheneuwly e Dolz (*apud* Koch e Elias, 2012, p.62), “o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção de textos escritos ou orais.”

O ensino de produção textual pautado nos gêneros textuais traz importantes contribuições ao aluno que não resumirá esse processo a uma atividade escolar, ele processará que a escrita proposta na escola pode ser transferida para diversas dimensões sociais. Para que a escrita alcance os objetivos desejados, necessita-se de planejamento. Esse planejamento é imprescindível, é o meio que o aluno tem para se organizar e abrange desde a alfabetização até chegar a uma fase em que o escritor está mais maduro. A imagem abaixo demonstra todo o processo de planejamento da escrita.

**Figura 5 – Planejamento da escrita**



(Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora)

Após o planejamento, o aluno estará apto a produzir seu texto que de modo geral são baseados em “modelos” construídos socialmente conforme afirma Koch e Elias (2012, p.58). Durante a composição, coloca-se no papel as ideias que outrora estavam somente na mente, explora-se o tema, conteúdo e gêneros previamente constituídos, adota-se um estilo, além de considerar como essenciais a intertextualidade, o contexto e os elementos linguísticos responsáveis pela coerência e coesão do texto. É nesse momento que o aluno estará transmitindo a outros o conhecimento pessoal adquirido, dessa forma, democratiza-se o ensino e o professor deixa de ser o único detentor do caminho para escrita. Como afirma Bazerman (2007, p.117), “A escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo.”

Desenvolver a escrita é uma tarefa do professor, mas toda comunidade escolar deve estar envolvida. Através de um planejamento sistemático, a realidade de termos um país com cada vez um número maior de leitores e escritores proficientes torna-se mais próxima e possível.

Após escrever, o aluno deverá ler o seu texto e a partir de um direcionamento oferecido pelo professor e pelo livro didático, **revisar** sua escrita. Nesse momento, dicionários e gramáticas devem ser consultados a fim de averiguar se a língua foi empregada em seu registro mais apropriado para o gênero em questão; deve-se verificar também se houve delimitação do tema, atendimento do tipo e gênero; avalia-se o uso de elementos coesivos e a progressividade sequencial. No processo de revisão, é importante que outro sujeito posicione-se acerca do referido texto, portanto o professor deve envolver-se nessa ação, sinalizando ao aluno possíveis ajustes aplicáveis à escrita dele. Com o desenvolvimento do aluno, surge também a habilidade de identificar aspectos a serem aperfeiçoados em sua própria produção e na produção de outros, tal maturidade possibilitará ao estudante iniciativa e autonomia relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Bortone e Martins (2008, p. 67) alertam “a escrita requer trabalho, empenho, raciocínio e organização mental de quem escreve e, principalmente, humildade para voltar ao texto quantas vezes forem necessárias para revisar e aperfeiçoar a própria escrita.”

### 2.2.2.2 A reescrita da produção textual

Por fim, após profundas reflexões sobre o texto desenvolvido, o professor e o livro didático devem propor a **reescrita** que levará em consideração as novas abordagens sugeridas por outrem ou pelo próprio autor do texto. Refazer é primordial no processo da escrita, pois só assim, o autor/aluno terá contato com as diversas possibilidades da língua, poderá enxergar seu texto de modo crítico e perceberá que a escrita é um processo, em que resultado satisfatório só se dá após grande esforço. Ao se deparar com suas dificuldades e tentar saná-las, o aluno assimilará competências que garantirão sua prática discursiva de forma ativa.

É importante ressaltar que reescrever não é “passar a limpo”. Menegolo e Menegolo afirmam:

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento) (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005, p.74).

Nesse sentido, a reescrita permite ao autor (aluno) voltar em seu texto e revê-lo, podendo acrescentar, mudar, corrigir, excluir o que já estava escrito, por meio da reescrita, a ação de refazer conscientiza o escritor (aluno) de que textos não estão completamente acabados e, cada vez que ele voltar ao trabalho poderá torná-lo mais consistente.

Por meio da reescrita o aluno/autor/escritor entende

que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO E MENEGOLO, 2005 p. 75).

Muitas vezes, os alunos não se sentem motivados a reescreverem seus textos, por isso é importante que o professor esclareça que a melhor forma de aprender a escrever é reescrevendo, mostrando que um texto nunca estará inteiramente pronto em sua primeira versão. Os PCN de Língua Portuguesa (1998, p.77) trazem importantes observações acerca da reescrita, deixando claro que a tarefa de mediação é do professor; a refacção faz parte do processo de escrita; por meio da refacção, o aluno terá possibilidade de atuar criticamente em relação ao seu texto e o professor poderá fornecer atividades a fim de sanar as principais dificuldades linguísticas dos alunos.



As reflexões das produções textuais devem acontecer com frequência no ambiente escolar. A prática pedagógica da reescrita propõe em uma série de mudanças no texto que estão interligadas àquilo que o professor deve corrigir, dentre eles podemos destacar: ortografia, aspectos gramaticais (concordância verbal/nominal, regência verbal/nominal, pontuação, etc.) atendimento ao tema proposto, atendimento ao gênero proposto, elementos coesivos, coerência, adequação vocabular. Deste ponto de vista, os alunos irão além da atividade de transcrever e, a partir das sinalizações do professor e de sua autocrítica, poderá desenvolver textos consistentes e que tenham uma função social.

### 2.3 A leitura e a escrita sob a orientação do Guia de Livro Didático

O Guia do Livro Didático é um documento organizado pelo MEC para estabelecer critérios quanto à escolha do livro didático pela escola. Para esta pesquisa, é interessante levar em consideração os parâmetros de qualidade estabelecidos por esse documento que respeita todas as legislações relativas à educação no Brasil. Dentre os estatutos obedecidos estão:

- a) **A Constituição da República Federativa do Brasil** que no artigo 205 assegura “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (grifo nosso)
- b) **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** reafirma, no artigo 2, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação do trabalho” (grifo nosso) e esclarece, no artigo 32, que a formação básica do cidadão se dá mediante o “pleno desenvolvimento da leitura e da escrita.”
- c) **O Estatuto da Criança e do Adolescente** também garante à criança, no artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (grifo nosso)
- d) **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** relembram a “necessidade de construir uma escola voltada para formação dos cidadãos.” (grifo nosso)

Em todas as legislações do Brasil, existe a preocupação de garantir ao aluno seu pleno exercício de cidadania. Essa formação cidadã só é possível se a leitura e a escrita forem priorizadas, pois somente através dessas práticas linguísticas – que também são sociais – é que os indivíduos terão acesso à aquisição de saberes, de culturas e de conhecimentos científicos, bem como, serão capazes de perceber a realidade econômica, política e social de seu país e serão integrados ao mundo que os cerca. O sujeito letrado está apto para discutir os fatos sociais e também poderá transformá-los através do exercício de seus direitos e deveres; através da linguagem, podemos questionar, decidir, enfim, participar efetivamente de uma sociedade que supervaloriza o letramento escolar.

A leitura e a escrita devem, dessa maneira, ocupar uma posição de destaque nas práticas educacionais por serem importantes instrumentos de desenvolvimento crítico e social dos sujeitos.

Não podemos deixar de considerar que muitos alunos têm seu primeiro e talvez o único contato com a leitura e com a escrita por meio das escolas, esse se dá, na maioria das vezes, através de livros didáticos. A partir dessa realidade, surge a necessidade de dar uma atenção especial ao material que as editoras oferecem às escolas com intuito de serem adotados como suporte para inserir os estudantes na cultura do letramento.

Tendo cuidado em seguir o princípio de que a escola é responsável por uma formação cidadã e que essa se concebe, principalmente, através da leitura e da escrita que, na maioria das vezes, ocorre por meio do livro didático, é que o Guia de Livros Didáticos se organiza. Sendo assim, o Guia estabelece três importantes critérios para aprovação e escolha de um livro, sendo considerados para esta pesquisa os seguintes critérios: os relativos à natureza do material textual, os relativos ao trabalho com leitura e os relativos ao trabalho de produção textual.

Os critérios relativos à natureza do material textual entendem que as coletâneas textuais devem proporcionar aos alunos uma leitura significativa, ou seja, para o Guia do Livro Didático os bons livros consideram que:

- a) Os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.
- b) Os textos literários estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.
- c) A coletânea favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.

- d) Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.
- e) A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos) (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2013, p.34).

Com o objetivo de trabalhar o texto, o Guia preocupa-se em estabelecer como Critérios relativos à natureza da leitura, diversidades de estratégias que explorem o texto e tornem os alunos proficientes na prática de leitura. Livros didáticos de qualidade desenvolvem a leitura baseando-se nos seguintes aspectos:

- a) As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.
- b) As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.
- c) As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.
- d) Os conceitos e as informações básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos.
- e) A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2013, p.35).

As propostas de produção textual devem ter vistas a tornar o aluno um escritor proficiente. Para tanto, os critérios relativos ao trabalho com produção textual estabelecidos pelo Guia de livros didáticos avaliam como essencial:

- a) As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.
- b) As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.
- c) As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática.
- d) As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
- e) Os conceitos e as informações eventualmente utilizados (tipo de texto, gênero, coesão, coerência, etc.) são explicados com clareza suficiente para seu aluno.
- f) A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2013, p.36).

Vemos nos critérios estabelecidos pelos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa importantes estratégias para conduzir o estudante às práticas de letramento escolar, além disso, tais propostas estão pautadas na formação de indivíduos capazes de atuarem criticamente diante da comunidade em que estão inseridos. Desse modo, acreditamos que o livro didático deve ser conduzido por esse olhar em que a superficialidade textual, tanto na leitura quanto na escrita, dá lugar a uma profunda reflexão favorecida pela temática abordada, pelas técnicas adotadas para antes, durante e depois da leitura e por questões que explorem o contexto, as inferências, a intertextualidade e a textualidade. Assim, formaremos cidadãos plenamente capazes de atuar na sociedade que os cerca.

### **3 SITUANDO E DESCRREVENDO A PESQUISA**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino  
(Paulo Freire, 2002)*

Nesse capítulo apresentamos com detalhes as etapas de análise desta pesquisa que tem como foco o livro didático de Língua Portuguesa. Pretendemos ultrapassar os limites da descrição e fornecer subsídios para que professores avaliem o material adotado para suas aulas. Ademais, busca-se analisar o quanto esse material é relevante para os alunos e o quanto é utilizado em suas práticas escolares.

O livro didático é um respeitável instrumento de inserção dos alunos na cultura letrada que é valorizada pela sociedade, no caso, leitura e escrita. Um material tão apreciado não pode ser tratado de qualquer maneira, ele requer uma atenção especial e uma busca incessante por melhorias. Cabe ressaltar que o livro não é só um material de apoio para o professor, mas, muitas vezes, é o único instrumento que o aluno tem para desenvolver sua aprendizagem, ou seja, os livros didáticos têm uma função social, que é a de abrir caminhos para o saber, outrossim, o livro didático também é um mediador entre as necessidades de aprendizagem do aluno e o seu professor.

A pesquisa subdivide-se em dois grandes blocos: no primeiro, apresenta-se a análise de um livro didático e, no segundo, através de entrevistas, é proporcionada aos leitores deste trabalho, a possibilidade de conhecer como os livros são vistos por alunos e por professores.

#### **3.1 Abordagem da pesquisa qualitativa**

Esta pesquisa tem foco na análise de um livro didático de Língua Portuguesa e na observação do comportamento de alunos e professor ante esse material. Por basear-se na interpretação dos dados, essa é uma pesquisa qualitativa. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) nos mostra que “A pesquisa qualitativa proporciona entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Assim sendo, não pretendemos quantificar gêneros textuais, propostas de produção textual, tipos de leituras recomendadas, o que almejamos, é relatar de quais formas os processos de leitura e escrita acontecem no manual selecionado para essa análise.

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processo que, por serem, rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam (BORTONIRICARDO, 2008, 49).

Sabemos a importância da etnografia, no entanto, não a adotaremos, predominantemente, como procedimento de pesquisa neste trabalho. Em princípio, desejávamos trabalhar com esse método e observar como as interações entre professor, livro e aluno se dão diariamente no ambiente escolar. Entretanto, verificamos que o tempo não seria suficiente para tal empreitada e que poderíamos implementar essa ideia em investigações futuras.

A pesquisa qualitativa nos conduz a uma reflexão profunda acerca do objeto estudado e a partir dessa reflexão, busca-se produção de conhecimento, para isso, Flick (2004, p.20) apresenta alguns aspectos da pesquisa qualitativa. São eles:

- a) Apropriabilidade de métodos e teorias
- b) Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- c) Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- d) Variedade de abordagens e métodos.

De qualquer modo, tínhamos a intenção de ouvir as opiniões dos professores acerca do recurso em estudo que é utilizado nas aulas, para alcançarmos esse objetivo, realizamos entrevistas semi-estruturadas, que é uma técnica etnográfica.

Com isso, delimitamos o trabalho: análise do livro didático, levando em consideração os aspectos de leitura e escrita e entrevista semi-estruturada e individual. A análise verificou a qualidade de um livro didático adotado em salas de aula do Brasil e a entrevista procurou conhecer as opiniões dos colaboradores (professores) envolvidos no processo de ensino aprendizagem acerca do material.

Escolhemos para a análise um livro do 9º ano e para a entrevista dois professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, que integram o referido ano. Essa escolha baseou-se na necessidade de delimitar o *corpus* da pesquisa e também por entendermos que esses dados são suficientes para nossos propósitos investigativos iniciais.

### 3.2 *Corpus de análise: o livro e os participantes da pesquisa*

O livro selecionado para o estudo foi: **Singular e plural – leitura, produção e estudos de da linguagem**, de Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirleuy Goulart. O livro foi lançado pela Editora Moderna, está em sua 1ª edição, que é do ano de 2012. A escolha desse material deu-se de modo aleatório e levando em consideração que essa coleção é aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Após escolher o livro, fomos em busca de uma escola em que ele tivesse sido adotado. A escola selecionada foi o Centro de Ensino Fundamental 10 do Gama DF. Escolhemos a obra do 9º ano por ser a última série do ensino fundamental e acreditávamos que o livro buscaria reflexões e atividades mais maduras e profundas sobre os textos propostos já que, de acordo com os PCN, ao ingressar no ensino médio o aluno já teria desenvolvido o domínio da produção textual e a leitura e com isso, a proficiência leitora de modo autônomo.

Nossa relação com o objeto de pesquisa é pautada na reflexão e interpretação das leituras sugeridas e das propostas de produção textuais. Desta forma, revelamos nosso olhar sobre o livro didático estudado, possibilitando a alunos e professores uma análise sobre a importância desse recurso e, ainda, abrindo um espaço para sua possível ressignificação.

A entrevista, outro instrumento de pesquisa, objetivou a aproximação da pesquisadora ao mundo dos sujeitos escolares, aqueles a quem interessam a qualidade do material didático, estivemos mais próximos, principalmente, do universo do professor, que é responsável pela seleção e mediação do material. Apesar da pequena convivência com os entrevistados, a entrevista nos revelou diversas dificuldades dos professores e nos permitiu detectar aspectos relevantes acerca do livro didático.

A entrevista focal, método adotado para esta pesquisa, foi conduzida por um guia de perguntas semi-estruturadas em que “se opta pela definição do assunto concreto, deixando-se a resposta em aberto; ou pela definição da reação, deixando-se o assunto concreto em aberto” (FLICK, 2004, p.90). Na entrevista, todas as perguntas foram importantes para o alcance dos objetivos finais desse projeto. Tentamos levantar, junto aos entrevistados, o maior número de informações e detalhes possíveis concernentes ao objeto de estudo.

Quanto aos participantes, a entrevista foi realizada com dois professores regentes de Língua Portuguesa do Centro de Ensino Fundamental 10 do Gama. A entrevista restringiu-se a essa quantidade de professores por acreditarmos ser suficiente para a análise. Os professores escolhidos fazem parte do quadro de servidores da Secretaria de Educação e são regentes na disciplina de língua portuguesa no 9º ano, série do livro em análise.

O nosso objetivo, ao solicitar aos professores que respondessem às perguntas, é porque consideramos fundamental, diante de um tema tão importante como leitura e produção de textos, conhecer as práticas dos docentes, compartilhar de seus desafios e entender de que forma os livros didáticos podem colaborar para um alcance maior de suas metas educacionais.

### **3.3 Categorias de análise do livro didático**

As categorias de análise dessa pesquisa estão pautadas no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e, também, nos pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa, em especial, no capítulo dois. Outrossim, entendemos que o livro didático deve contemplar o currículo das escolas públicas do Distrito Federal que sobre o ensino de língua materna faz a seguinte afirmação:

Nessa perspectiva, atualmente, o ensino da língua materna tem por objetivo precípua desenvolver competências comunicativas integrando análise linguística, leitura/escuta e produção oral/escrita de textos que circulam em diferentes esferas de comunicação. Esses textos são gêneros discursivos/textuais, materializados (SEEDF, 2014, p.17).

Para verificarmos se os livros didáticos atendem a demanda do currículo, dividimos e delimitamos os parâmetros de análise em dois subgrupos. No primeiro momento, estabelecemos critérios de análise para as leituras propostas pelo livro didático, tanto leituras de textos verbais quanto de textos multimodais. No segundo momento, instituímos padrões para analisar as propostas de produção textuais. As categorias de análise que dizem respeito à leitura e à escrita são apresentadas em forma de interrogações que serão respondidas no capítulo quatro.

#### **3.3.1 Categorias de análise: leitura**

A leitura é um dos meios de acesso do estudante à informação, ao mundo letrado, ao mundo imaginário, por isso é imprescindível que a escola a explore dos mais diversos modos, adotando estratégias que conduzam o estudante à compreensão dos mais diversos textos que são lidos ao longo de uma série escolar.

Sobre a leitura, o currículo de educação básica do Distrito Federal orienta que ela seja desenvolvida nos seguintes moldes:



Com relação à leitura/escuta de textos, são considerados aspectos envolvidos na compreensão leitora de gêneros textuais, tais como: conteúdo temático (distribuição de informação e tratamento dado ao tema), construção composicional de gêneros (plano de organização textual) e estilo (escolhas lexicais, arranjo de conectivos entre outros). Dessa forma, a leitura/escuta, em aulas de Língua Portuguesa, deve ser vista não só como acesso à informação, mas também como oportunidade de ampliação de visão de mundo. Nesse contexto, se constitui como forma específica de leitura, uma vez que propicia a fruição estética e o prazer de ler, tanto voltado para entretenimento, quanto para construção e desconstrução de sentidos (SEEDF, 2014, p. 18).

Tendo como base o que é postulado por todos os documentos de ensino de língua materna no Brasil, constituímos algumas perguntas que conduzirão a nossa análise do livro didático. São elas:

- a) O que se propõe para o ensino da leitura?
- b) A coletânea de textos favorece as experiências significativas de leitura?
- c) Há na coletânea de textos a presença de textos literários?
- d) Há variedade de gêneros e temas com os quais os alunos estejam familiarizados?
- e) Os alunos são informados pelo livro didático sobre os objetivos da leitura?
- f) Há motivação para que o aluno desenvolva a leitura?
- g) É possibilitada aos alunos a capacidade de construir expectativas e previsões acerca do texto?
- h) Os textos despertam a atenção dos estudantes de modo que eles se sintam incentivados a buscarem informações além do texto, fora dos limites do livro didático?
- i) Os conceitos, como, inferência, gênero textual, etc., estão suficientemente claros para os alunos?
- j) Apoiando-se em seus conhecimentos prévios, os alunos podem fazer inferências e antecipações acerca do tema proposto?
- k) É possível extrair informações do texto a partir do contexto e do cotexto?
- l) As propostas de atividade da leitura colaboram para a (re)construção de sentidos pelo aluno?
- m) As atividades de interpretação da leitura colaboram para a formação do leitor?
- n) As atividades proporcionam aos alunos um posicionamento crítico do texto?

- o) As atividades requerem do aluno conhecimento intertextual?
- p) A leitura é trabalhada em seus diferentes níveis (objetiva, inferencial e avaliativa)?
- q) A leitura é trabalhada em suas diferentes dimensões (contextual, inferencial, textual e intertextual)?
- r) O livro valoriza a multimodalidade?

### **3.3.2 *Categorias de análise: produção de texto***

Acreditamos ser muito importante trabalhar a produção textual de modo diversificado, baseando-se nos gêneros, com foco no planejamento, escrita e reescrita. Assim sendo, levando em consideração o que preconiza os Parâmetros Curriculares, o Guia de Livro Didático e os teóricos do ensino de língua portuguesa – letramento –, traçamos abaixo alguns aspectos a serem analisados e discutidos no capítulo a seguir. Estabelecemos, dessa maneira, as categorias a serem analisadas no livro didático em questão. Essas categorias verificam primordialmente se o currículo da educação básica do Distrito Federal está contemplado nas propostas do livro didático. O currículo pressupõe o ensino de língua materna com o seguinte foco:

Na aprendizagem da produção de textos orais e escritos, por sua vez consideram-se as condições da esfera de circulação do gênero: **quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz**. Precedente à produção textual, é indispensável a discussão da temática a ser abordada, bem como a apreensão do gênero proposto (SEEDF, 2014, p.18).

A partir dessas informações estabelecemos perguntas que conduzirão a análise do livro didático no aspecto da produção textual:

- a) O que se propõe para o ensino da escrita?
- b) As propostas situam a escrita em contextos sociais de uso, considerando gênero e tipo, bem como suas variedades?
- c) As atividades de escrita contribuem para proficiência dessa habilidade?
- d) As atividades relacionadas à escrita exploram os usos da competência linguística?
- e) As propostas de produções textuais são motivadoras?

- f) Há uma continuidade temática entre os textos do capítulo e a proposta de produção textual?
- g) Há um direcionamento para o planejamento da escrita?
- h) São estabelecidos critérios para que o aluno revise seu próprio texto?
- i) Há uma proposta para a reescrita do texto?

### **3.4 Roteiro de perguntas - entrevista**

As perguntas direcionadas aos professores seguiram um roteiro pré-estabelecido e buscavam posicionamentos desses sujeitos escolares sobre o livro didático.

A coleta de material deu-se através de entrevistas e conversas com os professores. Na verdade, tivemos uma média de três encontros com cada professor. No primeiro encontro, apresentamos a pesquisa, esclarecemos sobre o objeto de estudo e pedimos a colaboração deles. Assim que houve o aceite, marcamos a data da entrevista que seguiu o roteiro abaixo:

- a) Dados gerais (nome, formação e tempo de profissão)
- b) É o primeiro ano que esse livro didático é utilizado ou ele já foi adotado em outros anos?
- c) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático?
- d) As propostas e as estratégias de leitura ajudam a proficiência do aluno na leitura?
- e) Os textos e as propostas de redação sugeridas pelo material didático atendem às necessidades discursivas dos alunos?
- f) Como os alunos costumam reagir diante dos textos e das propostas?
- g) Você conhece as bases teóricas do livro?
- h) Sente alguma dificuldade em trabalhar com ele?
- i) Acha que esse material proporciona ao aluno condições para participar de diversas situações sociocomunicativas fora do ambiente escolar?
- j) Com que frequência o livro é utilizado?
- k) Todos os alunos receberam o material do governo?
- l) Percebi que a cada nova unidade são sugeridos títulos de filmes, livros, músicas, sites. Quais as sugestões você já utilizou e de que forma?

Assim sendo, no segundo encontro, seguimos o roteiro de perguntas previamente estabelecido, ouvimos e gravamos as informações fornecidas pelos professores que foram extremamente importantes para fomentar a discussão apresentada na análise dos dados, afinal o livro didático só se torna um objeto vivo e dinâmico quando manuseado. É importante ressaltar que as perguntas acima representam o roteiro inicial, durante a conversa outras perguntas foram inseridas na entrevista, as quais serão apresentadas na análise de dados. Com os dados em mãos, partimos para transcrição e descrição deles. Nesse momento, surgiram algumas dúvidas quanto aos posicionamentos, afirmações e convicções dos professores, o que tornou necessário um terceiro encontro.

A entrevista com os professores nos possibilita discutir e analisar as possíveis dificuldades enfrentadas por eles na aplicação das propostas dos livros didáticos. Além disso, nossa visão acerca da rotina das aulas de língua portuguesa será ampliada de forma substancial, o que nos permitirá construir um panorama geral das reais necessidades nas salas de aula do Brasil.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

*As discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem e reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania do sujeito letrado, que vocalize direitos. (VAL E MARCUSCHI, 2005).*

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa análise. Na primeira seção, discutimos sobre aspectos relacionados ao livro didático e, na segunda seção, apresentamos, através do resultado da entrevista, a visão de dois professores acerca do livro adotado.

### 4.1 Análise do livro didático

Esta seção trata das análises desenvolvidas acerca do livro didático “Singular e Plural – leitura, produção e estudos de linguagem” de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, um livro de Língua Portuguesa para 9º ano (ensino fundamental).

Procurando atender aos objetivos dessa pesquisa, retomamos a fundamentação teórica, principalmente o capítulo dois, que estabelece estratégias que objetivam aproximar os alunos das práticas de letramento escolar - leitura e escrita. Além disso, apresentamos uma análise detalhada do *corpus* em estudo. Organizamos a análise da seguinte maneira: aspectos gerais do livro, abordagem dos gêneros no material e as propostas de leitura e de produção textual, sugeridas pelas autoras.

Mantendo o respeito ao trabalho desenvolvido pelas autoras da obra em questão, vejamos as considerações tecidas a respeito do livro.

#### 4.1.1 Descrição do livro: características gerais

O livro “Singular e Plural – leitura e produção e estudos de linguagem” da editora Moderna está em sua primeira edição e foi aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas nos anos de 2014, 2015 e 2016.

O livro tem uma versão para professores, Manual de Orientação ao Professor, e outra destinada à utilização do estudante. São apontados, no Manual do Professor, os pressupostos

teórico-metodológicos que compõem a obra. Segundo as autoras (Manual do Professor, p.6), o livro é fruto de ações e reflexões do ensino de Língua Portuguesa, orienta-se pelos Parâmetros Curriculares e está voltado principalmente para uma prática pedagógica que articule três variáveis: o aluno – o conhecimento – a mediação do professor. Essas relações são compreendidas e tornam-se aplicáveis quando entendemos as teorias e as articulamos à prática.

Obviamente, a obra não contempla uma única metodologia de ensino, ainda mais porque é fruto do trabalho de três autoras. No eixo das teorias da aprendizagem, o livro baseia-se nos estudos socioconstrutivistas de Vygotsky (2002), isto é, a teoria que diz que o homem é um ser social que adquire conhecimentos através das relações com os outros; assim sendo, o papel da linguagem é fundamental. No eixo da Linguagem, adota-se a concepção de Bakhtin (1979), que entende a linguagem como **produto** das relações sociais e como **forma** das interações. Além disso, Bakhtin (1992) afirma que nos comunicamos em situações específicas de modo específico, usando a linguagem de acordo com as situações e contextos, ou seja, os enunciados se constroem com base nos gêneros discursivos. No eixo da leitura e da escrita, a concepção adotada é a dos letramentos e multiletramentos, em que as atividades propostas contemplam as práticas sociais, além disso, a leitura pode ser considerada construtivo-reflexiva, não só pelo os gêneros, mas também pela forma como ela é conduzida na obra, há um trabalho da leitura nos três níveis: objetiva (capacidade de decodificação), inferencial (capacidade de compreensão) e avaliativa (capacidade de apreciação). Os eixos da produção textual estão quase sempre voltados a aspectos vivenciados pelos alunos.

Para construir esse conhecimento, o material está dividido em três cadernos. A primeira proposta do livro encontra-se no “Caderno de Leitura e Produção” composto por cinco capítulos distribuídos em três unidades destinadas ao estudo de diferentes temas; nesse caderno, são propostas leituras, interpretações e produções de textos orais e escritos. O segundo caderno, “Caderno de Práticas de Literatura”, enfatiza a leitura literária e, eventualmente, trabalha a produção de texto e está dividido em uma única unidade com dois capítulos. Por último, o livro apresenta o “Caderno de Estudos de Língua e Linguagem”, que em três unidades, com nove capítulos, priorizam a reflexão sobre aspectos da gramática da Língua Portuguesa.

Essa divisão só é interessante, se o professor, o grande mediador entre o livro didático e o aluno, souber explorar os cadernos de forma interrelacionada, pois não faz sentido, trabalhar os textos literários dissociados dos textos não-literários, muito menos abordar os

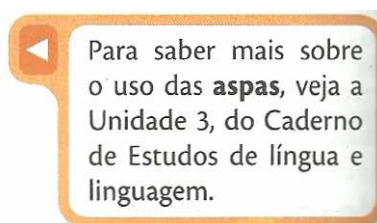
aspectos linguísticos separando-os dos textos, ou seja, a gramática descontextualizada. Acreditamos ser indispensável o diálogo entre textos literários, textos não-literários e gramática. Antunes (2007) reforça essa ideia ao afirmar que o ensino de língua portuguesa deve desenvolver as competências textuais e discursivas:

- a) em torno da leitura;
- b) em torno da escrita;
- c) em torno da interação oral;
- d) em torno de todo tipo de atuação comunicativa;
- e) em torno do encantamento que pode despertar o contato com a arte literária (ANTUNES, 2007, p. 123-124).

O ensino orientado dessa forma não fica estancado em análises descontextualizadas, com frases soltas que não levam em consideração a finalidade, os interlocutores e as situações sociocomunicativas. O ensino que valoriza a interação promovida **pela** linguagem possibilita aos alunos assumirem uma atuação comunicativa mais crítica, relevante e adequada às circunstâncias do cotidiano de uma sociedade.

Dessa maneira, no Manual do Professor (p.31), as autoras do livro sugerem que os três cadernos sejam trabalhados de forma “intercalada e paralela ou simultânea” e não linearmente, para que a coerência do trabalho não seja comprometida. Por outro lado, sugere-se que os Capítulos dos Cadernos sejam abordados sequencialmente, para que não seja comprometida a progressão temática e de conteúdo que estão sendo construídos. Segundo as autoras, o *link* entre os Cadernos é feito através de boxes laterais que, ao fazer indicações remissivas, orienta os alunos sobre em quais cadernos eles podem explorar mais determinados assuntos. Abaixo, apresentamos o modelo de boxe remissivo apontado pelas autoras.

**Figura 6 – Boxe remissivo**



(Fonte: Manual do Professor, 2012, p.32)

A proposta do índice remissivo é bastante interessante, pois é uma maneira de conduzir o estudante e o professor a fazer a relação entre os Cadernos e Capítulos. No

entanto, localizamos apenas um boxe remissivo no Caderno de Leitura e Produção e um no Caderno de Literatura. Na grande maioria, os boxes desse estilo foram encontrados somente no Caderno de Estudos de Língua e Linguagem e, de modo geral, fazem referência a outras seções do mesmo Capítulo, a esquemas no fim do volume e, ainda a livros de outras séries, mas nenhum deles faz a ponte entre os Cadernos. Sem dúvida a presença mais marcante desses boxes orientaria melhor o trabalho do professor para que se estabelecessem as relações entre os conteúdos e pudéssemos nos aprofundar melhor em cada assunto.

Apesar disso, notamos que ao longo dos Cadernos, aparecem outros diferentes boxes que objetivam explicar algumas orientações, curiosidades ou conceitos relevantes para a realização das atividades, esses boxes auxiliam o professor e provocam o aluno a pesquisar mais sobre o assunto. Apontamos abaixo os diferentes boxes e suas abordagens:

**Quadro 2 – Boxes nos Cadernos**

<b>Boxe</b>	<b>Abordagem</b>
<b>Clipe</b>	Informações complementares sobre o assunto;
<b>Quem é</b>	Dados sobre a vida e os estilos dos autores
<b>Vamos lembrar</b>	Retoma e/ou amplia conhecimentos já trabalhados
<b>Conhecimentos lingüísticos</b>	Apresenta algum conceito importante para ajudar o aluno a refletir sobre o que foi proposto a ele.
<b>Se liga nessa!</b>	Destaca a importância de um conceito
<b>Vale a pena ler!</b>	Apresenta sugestões de livros
<b>Olha o que quer e o que pode essa língua”</b>	Chama a atenção dos alunos para os usos da língua.
<b>Olha que curioso!</b>	Destaca algum aspecto particular de um conceito.

(Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora baseando-se no Manual do Professor, p. 30)

Nos Cadernos, há diferentes esquemas, por isso faz-se necessário apontar de modo organizado e didático as referidas composições. A fim de esclarecer melhor cada um dos Cadernos, discorreremos, sucintamente, sobre a estrutura deles, comentando a organização proposta pelas autoras.



#### 4.1.1.1 Caderno de Leitura e Produção

Observamos que os capítulos do Caderno de Leitura e Produção estão divididos, em regra, da seguinte forma: “Leitura”, “Produção”, “Produzindo o texto” e “Roda de leitura”. Essa divisão revela a preocupação das autoras em trabalhar a leitura de modo sequenciado, ou seja, são atividades propostas pelas autoras a fim de garantir a progressão da compreensão e da produção dos textos, mantendo a sequência discursiva e temática: primeiro, promove-se a leitura; depois, faz-se a interpretação; posteriormente, instrui-se quanto à produção textual (escrita e oral) e, por último, reforçam-se os eixos da leitura, compreensão e oralidade através da “roda de leitura”.

As autoras do livro, no texto de apresentação do Caderno de Leitura e Produção, garantem ao estudante contato com várias linguagens, ela afirma que “eles lerão e produzirão textos que os ajudarão a se conhecer melhor...”

As unidades possuem temáticas que são introduzidas na folha de apresentação, essa, por sua vez, traz uma imagem relacionada ao tema e estabelece uma interação entre as autoras e estudantes através das seções: “Conversa com a turma”, “Vamos pensar” e “O que vamos fazer nesta unidade”. Nessas seções, as autoras pretendem despertar nos alunos interesse pelo estudo que se seguirá e levantam questionamentos e reflexões acerca do tema.

A estrutura organizada na folha de apresentação coaduna com as estratégias que antecedem a leitura propostas por Solé (1998) e contribuem para que o ensino se torne mais fácil e produtivo. Através das perguntas propostas pelas autoras, o aluno é desafiado a ler, ao mesmo tempo em que é motivado; além de estabelecer seus objetivos de leitura; ativar seus conhecimentos prévios e fazer previsões acerca do tema e dos textos. As estratégias propostas para antes da leitura não se encerram na apresentação da Unidade. No início de cada Capítulo, antecedendo o texto principal, há uma análise de imagens e as seções: “Converse com a turma” e “O que vamos fazer nesse capítulo”.

Após a leitura, a compreensão textual dar-se-á em duas seções: “Primeiras impressões”, com questões relacionadas aos aspectos implícitos e explícitos do texto e, “O texto em construção” em que as atividades se voltam para o estudo do gênero do texto em questão.

Dando continuidade às estruturas do Primeiro Caderno, após análises dos textos e gêneros, há uma proposta de produção textual. Dessa feita, é apresentado “O Contexto de Produção”, já que o gênero proposto para a produção não é o mesmo trabalhado nas compreensões textuais. Assim, apresentam-se ao aluno as características do gênero e

desenvolvem-se três outras atividades (subseções: Atividade 1, Atividade 2 e Atividade 3) de compreensão textual, só que agora com foco no gênero contemplado para produção, as perguntas requerem do aluno compreensão do texto, mas também consideram as estruturas formais dos gêneros textuais.

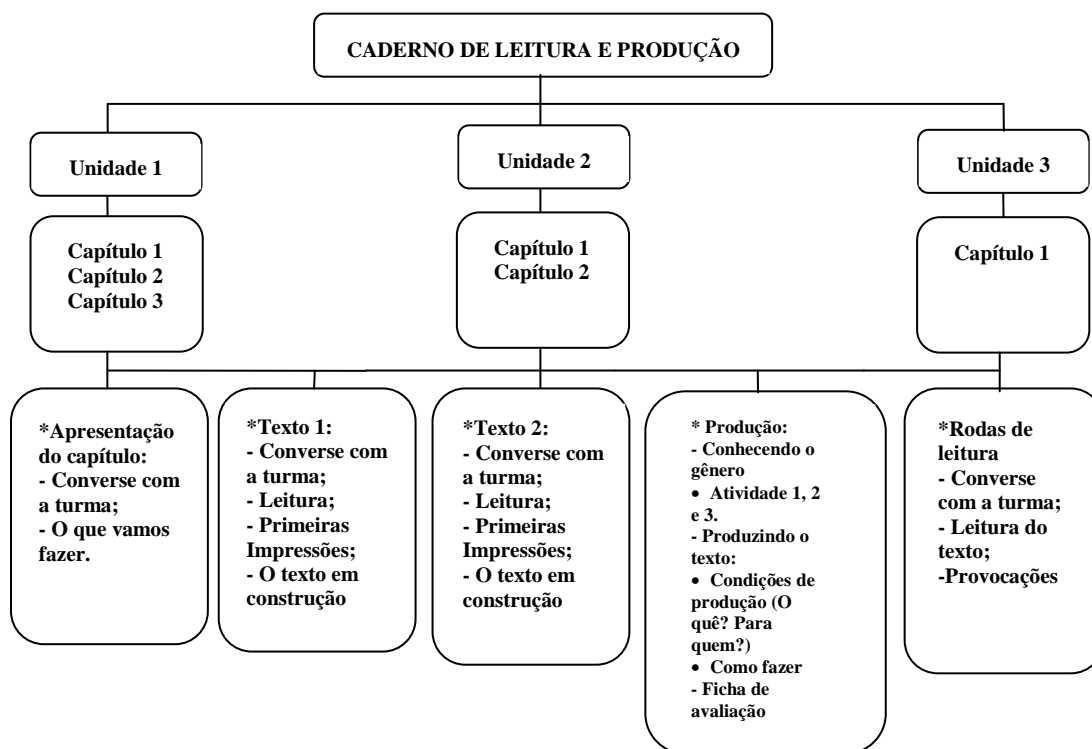
Finalmente, chega-se à seção “Produzindo o texto” que, para alcançar seus objetivos, está dividida em subseções: “Condições de produção (O quê? Para quem?)”, “Como fazer?” e “Ficha de avaliação 1”.

Para encerrar os Capítulos do Primeiro Caderno, há rodas de leitura, acompanhadas por biografias dos autores, glossário e questões de compreensão.

O Caderno de Leitura e Produção é extremamente rico e consistente, contempla a abordagem dos gêneros, a compreensão leitora e a produção textual. Discutiremos, nas seções específicas, cada um desses aspectos.

Com o objetivo de resumir a estrutura do Caderno de Leitura e Produção, apresentamos o organograma abaixo:

**Figura 7 – Caderno de leitura e produção**



(Fonte: Organograma elaborada pela pesquisadora baseando-se nas informações do *corpus* em análise)

Daremos atenção especial a esse Caderno já que nele se concentram as atividades de compreensão e produção textual, essas estão baseadas no estudo dos gêneros. Para nós, o ensino de língua portuguesa deve ter como foco atividades pedagógicas de leitura e de escrita, pois só assim a escola proporcionará aos estudantes acesso à proficiência em todas as situações de comunicação, nos distintos usos sociais da língua.

#### 4.1.1.2 Caderno de Práticas de Literatura

O Caderno de Práticas de Literatura apresenta textos de cunho literário. Na apresentação do Caderno, as autoras despertam a reflexão dos alunos ao dizerem que textos literários “não servem para nada” e é por isso “que servem para alguma coisa”. Nesse momento, o estudante já entra em contato com a realidade literária, textos enigmáticos, que requerem extrema sensibilidade de seus leitores. Ler textos literários corrobora para a formação do leitor proficiente, que perceberá as palavras não só no seu sentido real, mas será capaz de descobrir os diversos usos de uma expressão e experimentará a sensação de se emocionar, de rir, de chorar, de imaginar, a partir da leitura de um texto.

Cosson (2007) nos mostra que a leitura literária é um importante evento de letramento que proporciona ao leitor conhecer a sociedade a que pertence e expressar-se frente a ela:

é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem (COSSON, 2007, p.16).

É interessante perceber que a leitura literária pressupõe uma profunda interação entre autor e leitor, que embora não estando situados no mesmo contexto de produção - momento e espaço -, podem trocar visões de mundo, sentidos da vida, sendo assim, contribuindo para o letramento escolar. A leitura literária permite um diálogo não somente com a própria voz do leitor, mas corrobora para que ele mantenha contato com outras vozes, de outros “mundos” e épocas. Essa leitura exige criticidade, mergulho profundo no texto, além de um vasto conhecimento dos estilos literários, por isso é uma excelente ferramenta para formar leitores proficientes. Cosson (2007) defende essa prática na escola ao afirmar que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a

função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem (COSSON, 2007, p.30).

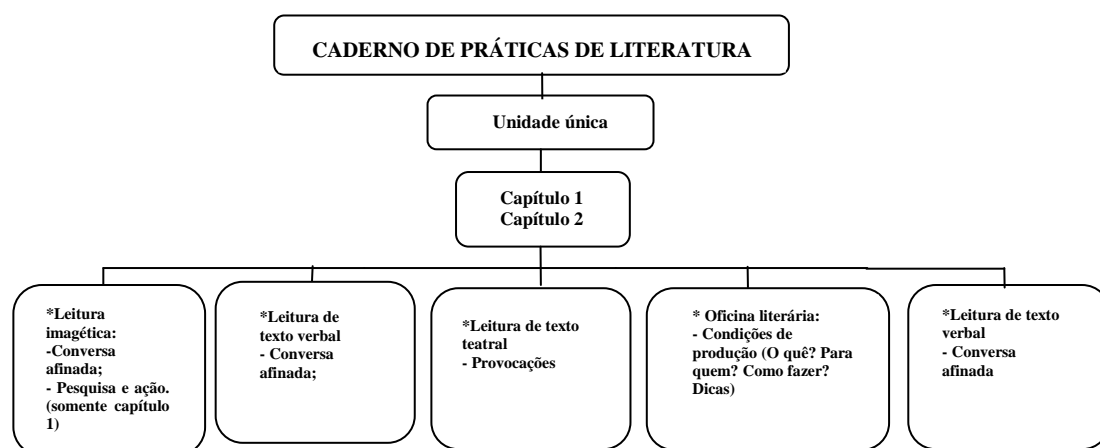
A temática escolhida pelas autoras do livro para promover o letramento com base na literatura é bastante interessante para os estudantes: linguagem teatral – tragédia e comédia. A única Unidade desse Caderno é iniciada com uma imagem seguida por um texto relacionado a ela, posteriormente são desenvolvidas questões pautadas tanto na imagem quanto no texto, essas fazem parte da seção: “Conversa afinada”, que é acompanhada pelas seções “O que vamos fazer nesta unidade” e “Vamos pensar”.

Os capítulos desse Caderno seguem estruturados da seguinte maneira: Leitura de texto não verbal, “Conversa afinada”, que são questões de compreensão leitora tendo como foco os aspectos linguísticos; “O que vamos trabalhar nesse capítulo”, que discute os textos a serem trabalhados e as expectativas do capítulo e, “Pesquisa e ação”, que são atividades que propõem pesquisas relacionadas à temática da Unidade. Posteriormente desenvolve-se leitura de texto verbal, novamente “Conversa afinada” e “Provocações”, que são questões específicas de compreensão leitora.

Por fim, o Caderno propõe uma “Oficina Literária”, ou seja, o aluno experimentará escrever textos de cunho literário. Essa atividade é conduzida pela subseção “Condição de Produção” (“O quê? Para quem? Como fazer?”)

Abaixo, apresentamos o organograma desse Caderno a fim de que a sua estrutura seja melhor esclarecida.

**Figura 8 – Caderno de Práticas de Literatura**



(Fonte: Organograma elaborada pela pesquisadora baseando-se nas informações do *corpus* em análise)

O Caderno de Práticas de Literatura terá suas questões de compreensão e suas propostas de redação discutidas nessa pesquisa, pois elas são importantes veículos de formação do leitor proficiente.

#### 4.1.1.3 Caderno de Estudos de Língua e Linguagem

O Caderno de Estudos de Língua e Linguagem objetiva mostrar ao aluno as facetas da Língua Portuguesa, estimulá-los a refletir sobre os aspectos gramaticais e levá-los a entender e conhecer as possibilidades de uma língua. Na apresentação do Caderno, as autoras afirmam que os estudantes se formarão em “filósofos da linguagem e gramáticos”.

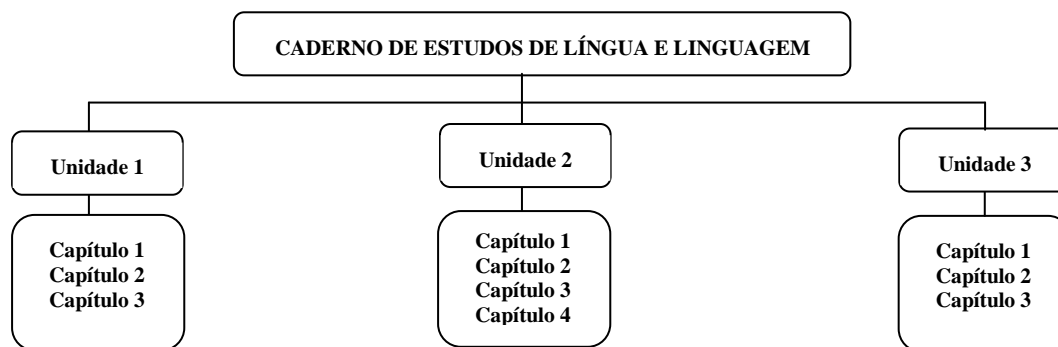
Apesar dos estudos linguísticos – gramaticais – não serem o foco dessa pesquisa, percebemos a ênfase dada pelas autoras a essa temática. Consideramos de extrema importância esse estudo, pois ao conhecer a língua e suas múltiplas faces, o aluno terá melhores condições para compreender e escrever um texto.

Observando esse Caderno, percebemos o cuidado das autoras em trabalhar a gramática contextualizada, sempre embasada por um texto. O livro não se preocupa com o famoso “decoreba” ou conceitos e classificações demasiadamente difíceis de serem assimilados, mas busca conduzir o estudante a uma reflexão acerca das palavras e de seus usos. Neves (2011) afirma que a gramática deve ser abordada no espaço escolar respeitando-se a natureza da linguagem, que sempre busca a produção de sentido, a autora (idem, p. 85) complementa esse pensamento afirmando que “o tratamento da gramática na escola não pode se resumir à mera transmissão e ao registro de paradigmas, como uma ‘camisa de força’”.

Embora a ideia de trabalhar a análise linguística de forma contextualizada e baseada em situações concretas de interação não seja nova, é difícil encontrarmos essas práticas ocorrendo em salas de aula, essa falha ainda é recorrente porque os professores sentem dificuldades em desenvolver essa proposta.

O livro em análise busca proporcionar a construção do conhecimento linguístico sob essa visão, tentando afastar-se de uma análise linguística superficial e que dificulta a aprendizagem dos estudantes. O Caderno busca construir a competência linguística em três Unidades, as Unidades estão subdivididas em Capítulos. A organização do Caderno é mostrada nessa pesquisa por meio da imagem abaixo:

**Figura 9 – Caderno de Estudos de Língua e Linguagem**



(Fonte: Organograma elaborada pela pesquisadora baseando-se nas informações do *corpus* em análise)

Não apresentamos na imagem a organização dos Capítulos, porque esses não seguem uma sequência rígida, ou seja, a cada Capítulo são desenvolvidas subseções distintas. Esse Caderno não será discutido nessa pesquisa, mas acreditamos ser um interessante objeto de análise para estudos posteriores.

#### **4.1.2 Gêneros textuais**

Começaremos a analisar o livro levando em consideração os gêneros textuais, pois o conhecimento de adequação deles às situações reais de comunicação é essencial nas atividades de leitura e produção textual.

Para iniciar essa análise, esclarecemos que adotamos a perspectiva de que o livro didático é um suporte de gêneros, tanto de gêneros que normalmente circulam na sociedade quanto dos gêneros que são próprios desse material, que surgiram para atender as necessidades específicas desse objeto. Marcuschi (2008) define o que é suporte de gêneros:

- a) suporte é um lugar (físico ou virtual);
- b) suporte tem um formato específico;
- c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, p.175).

Levando-se em consideração a definição de suporte desenvolvida por Marcuschi, o livro didático é nitidamente um suporte textual e não um gênero.

No livro em análise, há gêneros que são abordados pela leitura e outros que são abordados pela escrita. Veremos logo abaixo os gêneros e/ou tipos dos textos propostos pelo livro didático que objetivam desenvolver o leitor proficiente e o escritor maduro.

#### 4.1.2.1 Gêneros textuais presentes no livro didático – propostas de leitura

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, organizamos uma tabela em que são demonstrados todos os temas, gêneros, textos, autores e suportes que são utilizados para construir a proficiência leitora. Essa tabela é uma tentativa de organizar e didatizar as inúmeras informações sobre gêneros apresentadas no Caderno de Leitura e Produção e no Caderno de Estudos Literários.

**Quadro 3 - Gêneros textuais presentes no livro didático propostas para leitura**

TEMA	GÊNERO/ TIPO	TEXTO	AUTOR/ VEÍCULO
(Caderno de Leitura e Produção)  Unidade 1 - Gravidez na adolescência	Capítulo 1 - Reportagem	1. Adolescentes engravidam para segurar parceiros.	1. Autor não citado.  Disponível no site “Diga não a erotização infantil”
		2. Meninas mães	2. Autor não citado  Veiculado pela revista Capricho
	Capítulo 1 – Roda de leitura: poema	3. Matéria de poesia	3. Manuel de Barros  Livro: Matéria de poesia
	Capítulo 2- Fragmento de romance (narrativa)	1. Fragmento do livro: E agora, filha?	1. Isabel Vieira  Livro: E agora, filha?
	Capítulo 2 - Notícia	1. Mães adolescentes assumem filhas, mas perdem a vida social.	1. Autoria não citada  Disponível no site: O Globo
	Roda de leitura: Poema	1. A pulga	1. Jonh Donne  Livro O anticrítico de Augusto de Campos

<b>(Caderno de Leitura e Produção)</b> Unidade 2 - Diversidade Cultural	Capítulo 1 – Tirinha	1. Tirinha da Mafalda	1. Não apresenta bibliografia
	Capítulo 1- Letra de música	2. Inclassificáveis	2. Arnaldo Antunes Disponível no site <a href="http://www.arnaldoantunes.com.br">www.arnaldoantunes.com.br</a>
	Capítulo 1- Reportagem	3. Pluralidade cultural	3. Mauricio Ernica Disponível no site: <a href="http://www.educared.org">www.educared.org</a>
	Roda de leitura: Ritmo e poesia	4. Música: Racismo é burrice	4. Gabriel, o Pensador. Disponível no site: <a href="http://www.gabrielopensador.com.br">www.gabrielopensador.com.br</a>
	Capítulo 2 - Tirinha	1. Tirinha do Hagar	1. Não apresenta bibliografia
	Capítulo 2 - Crônica	2. Programa de índio	2. Antonio Prata Livro: Adulterado: crônicas
Capítulo 2 - Treco de livro científico	3. O que é etnocentrismo?	3. Everardo Rocha Livro: O que é etnocentrismo	
Roda de leitura: Rap – as vozes de hoje	4. Pretin	4. Flora Matos Não apresenta a veiculação	

<b>(Caderno de Leitura e Produção)</b> Unidade 3 - Trabalho infantil	Capítulo 1 Reportagem	1. OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil não ser erradicado no mundo	1. Autoria não citada Disponível em: <a href="http://www.oglobo.com">www.oglobo.com</a>
	Capítulo 1 Reportagem	2. Trecho de reportagem	2. Autoria não citada Exibido pela TV Justiça de Brasília
		3. Poema: Geometria de Ícaro	3. Solange Firmino



	Capítulo 1- Roda de leitura: mitos narrativos	4. Voar... voar	Disponível em <a href="http://www.algumapoesia.com.br">www.algumapoesia.com.br</a>  4. Alaíde de Oliveira Livro: Histórias que ouvi cantar
--	--------------------------------------------------------	-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>(Caderno Práticas de Literatura)</b>  Unidade 1 - Teatro	Capítulo 1  Mito	1. Ama	1. Medeia Euripides (tradução de Millôr Fernandes)  Fragmento do livro: Medeia Euripides
	Capítulo 1 Trecho de peça teatral	2. Gota d'água	2. Chico Buarque  Livro: Gota d'água disponível em <a href="http://www.oficinadeteatro.com">www.oficinadeteatro.com</a>
	Capítulo 1  Trecho de peça teatral	3. Hamlet	3. William Shakespeare  Livro: Hamlet: o príncipe da Dinamarca (adaptação de Leonardo Chianca)
	Capítulo 2  Trecho de comédia	1. Lisístrata ou A greve do sexo	1. Aristófanes (adaptado por Anna Flora)  Fragmento do livro: Lisístrata ou A greve do sexo
	Capítulo 2  Fragmento de comédia	2. Auto da barca do Inferno	2. Gil Vicente (adaptado por Douglas Tufano)  Fragmento do livro: Auto da barca do Inferno
	Capítulo 2  Fragmento de comédia	3. De como Malazarte cozinha sem fogo	3. Flávio Moreira da Costa (org.) Livro: Os grandes contos populares do mundo
	Capítulo 2  Fragmento de comédia	4. Auto da Compadecida	4. Ariano Suassuna Fragmento do livro: Auto da Compadecida

(Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora baseando-se no *corpus* em análise )

Consideramos que a diversidade de gêneros propostas para a leitura é de suma relevância para o letramento do aluno. Além da variedade de gêneros expostas no livro, há presentes nele, textos de diferentes extensões e complexidades.

No entanto, notamos que os gêneros apontados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura não são trabalhados de modo especial, formal e detalhado, isso quer dizer que a construção das estruturas não está bem determinada, bem como não estão claramente pontuadas as funções comunicativas, os interlocutores e as situações de uso de cada gênero apontado. Marcuschi (2008, p.160) salienta que a escolha de um gênero ou outro não se dá de modo aleatório, mas é comandado por interesses específicos. Ao considerarmos que o uso de gêneros faz parte de uma seleção, concordamos que seu conhecimento precisa ser construído cuidadosamente, explicitando sua estrutura, seus contextos, refletindo sobre sua finalidade, seus suportes e os sujeitos envolvidos na interação. O livro não estabelece essa reflexão nos gêneros propostos para o ensino da leitura, acreditamos que essa sistematização seja importante para que o estudante saiba se expressar de acordo com as situações, contextos e interlocutores.

Além disso, muitos gêneros abordados pelo livro não fazem parte do universo dos alunos e não há representatividade de textos relacionados às novas tecnologias, como, o e-mail, blogs, chats, etc. A presença de textos que é de domínio do aluno é um excelente caminho para motivá-los e para conduzi-los a conhecimentos nunca vivenciados por eles em outras ocasiões. Sendo assim, Marcuschi (2008) defende a relevância de discutir em sala de aula os novos modelos discursivos que têm como base as tecnologias emergentes. Para defender seu ponto de vista, ele apresenta quatro motivos:

- 1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- 2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- 3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- 4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

(MARCUSCHI, 2008, p.200).

De fato, analisar com os alunos os aspectos dos gêneros emergentes é uma forma de facilitar as ações comunicativas interpessoais deles, pois o professor poderá construir uma ponte entre os conhecimentos discursivos já concretizados pelos alunos até chegar a gêneros

tidos como mais formais, que são aqueles mais valorizados pela sociedade. Assim sendo, é essencial que os livros contemplem gêneros que sejam do interesse e façam parte da realidade do aluno.

Defendemos também que os livros devem abordar os gêneros de modo intercultural já que estes variam de acordo com as culturas. Essa não é uma falha somente desse material, mas da maioria dos materiais distribuídos pelo Brasil que, em sua grande parcela, são elaborados na região Sudeste e, portanto, valorizam as realidades sociais e linguísticas vivenciadas por lá. Os livros devem oferecer atividades que contemplem a cultura local e regional, não deixando de apreciar a cultura nacional e, conseqüentemente, a diversidade cultural.

É interessante enfatizar que o livro didático em análise foca o ensino de leitura por meio dos gêneros, essa estratégia esclarece que todo texto tem uma função social, já que cada gênero tem propósitos e objetivos claros e isso os determina. Como afirma Marcushi (2008:154) “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares”. Ter vasto conhecimento de gêneros textuais permite ao estudante condições de interagir nas mais diversas situações comunicativas de seu dia a dia. Essa é uma educação baseada no exercício da cidadania, pois as abordagens de sala de aula poderão ser reproduzidas em situações reais.

O livro didático, trabalhando sob a perspectiva dos gêneros, alcança os objetivos de ensino estabelecidos pelo PCN que espera que o aluno

leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte (PCN, 1998, p.50).

Os gêneros operam preparando o caminho para compreensão. Koch e Elias (2012, p. 209) nos dão subsídios para fazer essa afirmação, pois para elas, do ponto de vista da composição, do conteúdo temático e do estilo, embora o autor imprima suas marcas individuais, não se pode ignorar a estabilidade dos gêneros textuais.

Vimos anteriormente que o livro em análise não apresenta sistematicamente as marcas dos gêneros selecionados para construção da proficiência leitora, mas antes da leitura de qualquer texto, ele aponta o gênero a ser lido. Caso o aluno já tenha tido contato com esse

gênero em outra ocasião, ele trará consigo informações relevantes que o ajudarão na compreensão global do texto. Por isso, Bortone (2014, p.13) enfatiza que:

uma metodologia que parte dos gêneros ensina o leitor em formação a antecipar suas características textuais e discursivas; ele vai se tornando um leitor proficiente, à medida que vai se tornando capaz de prever uma série de características de um determinado gênero, inclusive seu papel social. Assim, na metodologia da leitura, as seguintes questões deveriam ser formuladas: qual o contexto cultural e social desse gênero? Qual o público alvo? Em que ambientes sociais esse gênero circula? Quem o produz? Quem o distribui? Quem o consome? De que maneira? Como ele se estrutura para atender a esses objetivos, e assim por diante.

Destacamos que, embora os gêneros selecionados pelo livro tenham seu papel social, não houve, por parte do material, nenhum apontamento que deixasse claro ao aluno a relação do texto com sua vivência de mundo. A grande maioria dos textos é real, foram retirados de seus suportes originais e transportados para o livro didático, mesmo assim, não houve nenhuma abordagem explícita de que os gêneros textuais possuem estreita relação com as práticas sociais.

Vale ressaltar que transportar o gênero de um suporte para outro não lhe dá outra identidade, embora mude sua funcionalidade. Por exemplo: uma carta não deixa de ser uma carta porque foi para o livro didático, mas sua função, que inicialmente era a de levar informações e notícias, passa a ser outra, ela passa a ser objeto para a construção do conhecimento.

Por considerarmos o livro didático como um suporte de gêneros, um lugar onde reúne um conjunto de gêneros, entendemos ser importante que o aluno tenha claro essa definição: livro didático muda a funcionalidade dos textos, nunca sua identidade. Assim, o aluno terá mais facilidade para diferenciar as atividades propostas pelo livro didático e as situações reais de uso dos gêneros.

Dando continuidade ao estudo, percebemos que o material buscou romper com a antiga linearidade do estudo dos gêneros que pressupunha estudar primeiro textos com predominância no estilo narrativo. Entretanto, a disposição dos variados gêneros no livro não obedece a uma lógica progressiva de dificuldades, ademais não foi possível identificar gêneros em que houvesse presença majoritária do tipo argumentativo, injuntivo, expositivo. Reconhecemos que esses tipos podem estar presentes em alguns dos textos trabalhados, posto que Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros são constituídos por dois ou mais tipos, o que ele denomina de heterogeneidade tipológica.

Conforme observamos, o ensino da leitura por meio dos gêneros é uma excelente estratégia para que os alunos sejam capazes de ler e construir a compreensão, realizando-se como sujeito letrado, crítico, participativo. Destarte

entendemos que a abordagem dos gêneros na escola é a forma mais adequada de se mostrar ao aluno que a leitura e a escrita são funcionais, têm valor social e devem ser usadas no cotidiano. A aprendizagem deve ser construída no processo de interação e essas estratégias interacionais vão facilitar o processo de compreensão do texto, uma vez que refletem as práticas sociais (BORTONE, 2014, p.20).

#### 4.1.2.2 Gêneros textuais presentes no livro didático – propostas de produção textual

Os gêneros organizam os costumes sociais de escrita e condicionam as atividades sociocomunicativas de uma sociedade, logo, o ensino da escrita também deve estar subordinado às práticas que resultam dos gêneros.

Abaixo, organizamos os gêneros textuais apresentados pelo livro, eles têm a finalidade de formar um escritor maduro, apto a participar tanto de situações rotineiras quanto situações complexas de comunicação.

**Tabela 4 – Gêneros textuais presentes no livro didático - propostas de escrita**

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>	<b>TEMA</b>
Artigo de opinião	a) Gravidez na adolescência
Apresentação oral	b) Diferentes culturas e os conflitos culturais gerados pela intolerância a essa diversidade
Reportagem audiovisual	c) O trabalho infantil
Leitura dramática	d) Encenar o fragmento da peça Gota d'água

(Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora)

As propostas de produção textual baseadas nos gêneros demonstram um avanço para os materiais didáticos. Associar a teoria dos gêneros às produções textuais de sala de aula é uma orientação do PCN (1998, p. 49):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

O livro atende aos Parâmetros Curriculares e objetiva possibilitar ao estudante uma produção textual baseada em suas práticas cotidianas, tanto na leitura quanto na escrita, os gêneros selecionados pelas autoras têm caráter mais social, apenas um dos gêneros, o texto de divulgação científica, está voltado para a esfera acadêmica. Não obstante, os gêneros apresentados para a escrita não são os mesmos trabalhados para o ensino da leitura, por exemplo, enquanto na leitura trabalha-se a “reportagem”, na escrita sugere-se o “artigo de opinião”. Aproveitamos esse apontamento para trazer uma reflexão de Marcuschi (2008)

parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos (MARCUSCHI, 2008, p.206).

Essa ponderação apresentada por Marcuschi deve ser considerada no trabalho efetivo de leitura e produção de textos, só assim o ensino de língua materna se aproximará cada vez mais da realidade do discente.

As propostas de escrita do livro em análise, embora não sejam as mesmas da leitura, não estão descontextualizadas, elas sempre estão articuladas por outros textos e outras atividades de compreensão, além disso, a proposta de produção é construída gradativamente e, diferentemente, do que ocorre com os gêneros abordados para o ensino de leitura, no ensino da escrita, constrói-se uma sistematização dos gêneros, destacando a estrutura do texto, os interlocutores, o contexto, o tipo de linguagem a ser adotado e os organizadores textuais. Observe os quadros abaixo, eles foram retirados do livro e objetivam orientar o estudante quanto ao gênero a que se propõe a produção textual.

**Figura 10 – Apresentação sobre o gênero artigo de opinião**

**Artigo de opinião**

Os artigos de opinião trazem **questões polêmicas** que dizem respeito a toda a **sociedade**. Seu objetivo, portanto, não é abordar assuntos de cunho pessoal, mas discutir **problemas que atingem a coletividade**, levando os leitores a refletir e a tomar uma posição sobre determinado assunto.

Como trata de questões polêmicas, o **leitor pode concordar ou discordar** do que está escrito no artigo de opinião. Portanto, se o autor quer convencer o leitor de sua opinião, é muito importante que ele conheça bem o assunto de que está falando para poder construir uma boa **argumentação**.

(Fonte: Livro do aluno, p.24)

No exemplo acima, observamos que os autores tiveram o cuidado de conceituar, esclarecer os objetivos e indicar que a argumentação é essencial para o gênero em questão.

Para dar maior suporte ao aluno, o livro dá continuidade ao processo de construção do gênero, lembrando o que é argumentar e apresentando os tipos de argumentos. Observemos:

**Figura 11 – O que é argumentar?**







**Vamos lembrar**

**Argumentar** é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos**; **citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisa**; apresentação de **valores e princípios**; etc.

(Fonte: livro do aluno, p.27)

Os tipos de argumentos sugeridos pelo livro dão condições para o aluno estabelecer seus próprios argumentos acerca do tema. Além disso, proporciona segurança ao escritor não tão maduro para construir um texto dentro dos moldes estabelecidos para o gênero.

**Figura 12 – Tipos de argumento**

Argumentos	Tipos de argumento
	<b>Argumentos de autoridade:</b> citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.
	<b>Argumentos de princípio:</b> citação de valores, direitos garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.
	<b>Argumentos com relação de causa e consequência:</b> os argumentos são apresentados como “efeitos”, isto é, consequências de uma ideia antes apresentada.
	<b>Argumentos por exemplificação:</b> são apresentados fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.
	
	

(Fonte: livro do aluno, p. 30)

Já que as autoras não propuseram que a escrita fosse pautada no mesmo gênero da leitura, esperava-se que, para o eixo da escrita, houvesse maior diversidade de gêneros, principalmente aqueles voltados para o universo social e profissional do aluno. Há, no livro, poucos gêneros trabalhados nessa esfera, e a grande maioria das propostas de redação, fazem parte da expressão oral. Reconhecemos a importância da oralidade para a formação do estudante, no entanto, acreditamos que uma estratégia não deve ser usada em detrimento de outra, ou seja, é importante que estejam presentes nas práticas diárias de sala de aula tanto a produção oral quanto a produção escrita, uma não deve ser mais valorizada do que a outra.

Para ilustrar a produção oral apresentada pelo livro, demonstramos uma proposta de oralidade do gênero apresentação oral. Assim como na produção escrita, na oralidade há o processo de planejamento, construção e avaliação.



**Quadro 4 – Gênero apresentação oral**

<b>Condições de produção (reconhecendo o gênero)</b>	<b>Como fazer? (planejamento)</b>	<b>Apresentação</b>	<b>Avaliação</b>
1- O quê? 2- Para quem?	1 – Preparar o material de apoio: a) resumo da pesquisa b) organizar a apresentação em slides 2 – Ensaiar a apresentação: a) dividir falas b) definir tempo, c) ensaiar individualmente e em grupo d) preparar voz e o corpo e) ter em mente o que aprendeu	Decidir com o professor qual será o dia e ordem de apresentação de cada grupo. Para ter bom resultado, todos devem seguir o que foi combinado	1- Adequação à proposta 2 - Construção da coesão/coerência do texto oral (textualidade) dos apresentadores 3 - Uso da linguagem oral pública

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora baseando-se no livro do aluno, p. 100 – 103)

A estrutura apresentada para desenvolver a oralidade dos estudantes condiz com os indicadores do ensino de língua portuguesa. Salientamos que o livro possibilita ao professor e aluno acesso à leitura e à escrita baseados nos gêneros, essa atitude confere aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna poder de atuação e funciona como conectora entre as práticas sociais e os objetos escolares, por isso é uma importante estratégia de letramento. Maciel e Lucio (2008) *in* Alfabetização e Letramento na sala de aula certificam que:

Nos últimos anos, com o advento do conceito do letramento novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como

condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais (MACIEL E LUCIO, 2008, p. 25).

Apesar de algumas considerações levantadas, percebemos que o livro está acompanhando a teoria dos gêneros, que é uma das grandes colaboradoras para o letramento escolar. As autoras tentaram, a todo o momento, traçar uma relação entre as novas teorias e as diversas possibilidades de aplicabilidade do conteúdo conforme podemos observar em uma das atividades do livro que explora as características de determinado gênero, no caso a reportagem.

### Figura 13 – A construção do conceito e características do gênero reportagem

1. Onde foi publicada essa reportagem?
2. Para quem esse texto pode ter sido escrito, ou seja, quem pode ser o público-alvo da reportagem? Justifique citando partes do texto.
3. No texto, há palavras como *baladas, galera, paquerar, transe, camisinha e rolando*. Elas sugerem que a linguagem empregada no texto é mais formal ou informal? Por quê?
  - Relacione o uso dessa linguagem ao público-alvo da revista.
4. O tema gravidez na adolescência poderia ser assunto de um texto para outro tipo de leitor? Qual?
  - a) Nesse caso, o texto traria as mesmas informações? Por quê?
  - b) A linguagem do texto também seria informal? Por quê?
5. Reescreva os trechos a seguir, usando uma linguagem mais formal, e justifique todas as alterações feitas.
  - a) Ainda há o preconceito que a garota vai enfrentar e a frustração por deixar, ao menos por um tempo, as festas, baladas e viagens com a galera para assumir um monte de novas responsabilidades.
  - b) E nunca transe sem camisinha, que ajuda a prevenir a gravidez e ainda previne as doenças sexualmente transmissíveis.
  - c) A primeira medida é contar o que está rolando para alguém em quem você confia.

(Fonte: livro do aluno, p.22)

O exemplo acima revela a atenção que as autoras dão para construção do conhecimento dos gêneros. As questões, pela ordem em que foram apresentadas, visam construir junto ao aluno o conhecimento dos gêneros, levando-os a perceber:

- 1) O veículo - local e meio utilizados para que mensagem seja proliferada.
- 2) Os interlocutores – pessoas que participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem.
- 3) A linguagem – sistema utilizado para que o homem comunique suas ideias e pensamentos. A linguagem pode ser verbal ou não verbal, mais formal ou menos formal.
- 4) O tema – ideia principal de um texto.
- 5) O assunto – a maneira como a ideia principal é desenvolvida, os argumentos e os exemplos que dão consistência ao texto.

As perguntas apresentadas pelo livro dão condições suficientes para que o estudante perceba no texto os principais aspectos do gênero em estudo.

Sendo assim, acreditamos que o material busca, por meio dos gêneros, aproximar-se dos jovens e conduzi-los a refletir sobre as esferas sociais em que estão inseridos e as possibilidades de uso da língua em cada uma delas.

### **4.1.3 A leitura**

Nesta seção faremos uma análise do livro quanto ao aspecto da leitura. Certamente, entendemos que a leitura transcende textos escritos, como, por exemplo, leitura de imagens, pinturas, expressões, situações e a leitura do mundo como um todo. Assim, amplia-se o conceito de leitura e as possibilidades de ela ocorrer no ambiente escolar sendo também estendida às outras áreas da sociedade. Deste modo, a análise verá como esse livro didático constrói o processo de leitura, os tipos de leitura valorizados e níveis de compreensão textuais que são abordados.

Em relação ao equilíbrio entre os eixos de estudo, podemos afirmar que a leitura é trabalhada na metade da obra, ou seja, 50% das atividades estão voltadas para a leitura. As análises de leitura tendem a assumir um caráter reflexivo, portanto, a leitura dos livros em análise pode ser considerada construtivo-reflexiva. No Manual do Professor, as autoras apresentam qual entendimento têm acerca da leitura:

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências do cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos,

intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (MANUAL DO PROFESSOR, p. 48-49).

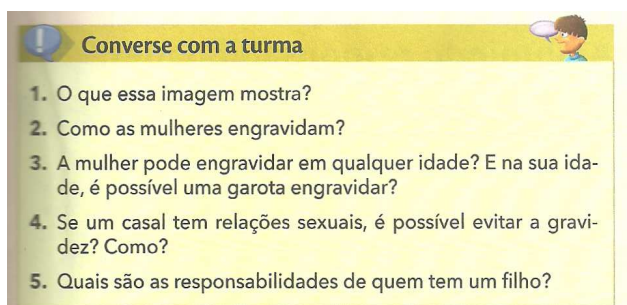
Os procedimentos de leitura construídos pelo livro devem promover a “compreensão e a intelecção do mundo” citadas pelas autoras. Para o percurso da compreensão efetiva do texto, estratégias devem ser adotadas e, são essas estratégias que vamos focalizar aqui.

Baseando-nos em Solé (1998), como vimos no capítulo teórico, acreditamos que o livro didático deve propor processos para antes, durante e depois da leitura. E são esses procedimentos, em relação à leitura, que avaliaremos no livro didático em estudo.

O livro, tanto na apresentação da unidade quanto na apresentação do capítulo e do próprio texto, adota algumas ações que precedem a leitura, essas ações exploram a capacidade de formulação de hipóteses a respeito do conteúdo e a confirmação ou não das hipóteses levantadas, apoiando-se em conhecimentos prévios dos gêneros e do universo temático. Na introdução da Unidade, apontam-se questionamentos: “Converse com a turma” e “Vamos pensar”, além disso, há o box “O que vamos fazer nesta unidade”. Introduzindo o Capítulo, novamente surgem os boxes “Converse com a turma” e “O que vamos fazer neste capítulo” e, finalmente, antes da leitura de cada texto, apresenta-se mais uma vez o box “Converse com a turma”.

Para exemplificar melhor, expomos logo abaixo, boxes extraídos do Capítulo 1 da Unidade 1 (Caderno de Leitura e Produção).

**Figura 14 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Unidade)**



**Vamos pensar**

- Por que tantas adolescentes engravidam?
- Quais são as consequências de uma gravidez na adolescência?
- Como me posiciono a respeito desse assunto?

**O que vamos fazer nesta unidade**

Nesta unidade, vamos refletir sobre a questão da gravidez na adolescência. Vamos também praticar um pouco nossa capacidade de argumentação, escrevendo um **artigo de opinião** sobre esse assunto.

(Fonte: Livro do aluno, p. 15)

Os questionamentos levantados pelas autoras na apresentação da Unidade possibilitam o resgate de conhecimentos prévios acerca do tema, conhecimentos esses que, na maioria das vezes, são construídos socialmente, passando por saberes populares. A reflexão antes da leitura, principalmente quando o tema se refere ao cotidiano dos estudantes, é bastante motivadora, além do mais, desperta a curiosidade e é estimulante, pois ao perceber que o tema não é enfadonho e totalmente desconhecido, o aluno se sentirá mais seguro e confiante para dar continuidade à leitura proposta, ele sentirá que “*é capaz de fazê-lo*” e irá “*achar interessante*” (Solé, 1998, p.90). Essa postura incentiva o gosto pela leitura e habitua o leitor a ir avançando na elaboração da sua própria compreensão textual.

Os procedimentos adotados pelo livro antes da leitura vão se desenrolando gradativamente e, na apresentação do Capítulo, novas reflexões são apontadas pelas autoras.

**Figura 15 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Capítulo)**

**Converse com a turma**

1. O que cada garota tem nas mãos? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

**O que vamos fazer neste capítulo**

Neste capítulo, vamos começar a discutir o tema *gravidez na adolescência*. Para isso, leremos dois textos jornalísticos que tratam da questão.

Vamos também conhecer um gênero perfeito para quem gosta de uma boa polêmica: o *artigo de opinião*. É nesse gênero que você, ao fim do capítulo, vai escrever o que pensa sobre o tema da unidade.

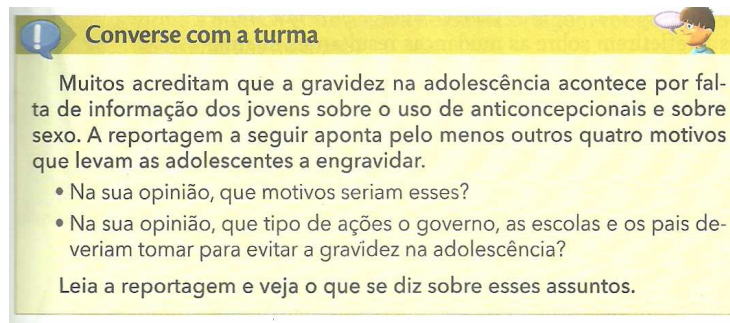
(Fonte: Livro do aluno, p. 16)

A seção “Converse com a turma” desperta, por meio de um “bate-papo” entre autores e leitores, reflexões, hipóteses e questionamentos acerca do tema. Mais uma vez o aluno poderá formular previsões acerca do texto, previsões essas que se baseiam nas perguntas, nos títulos, nas imagens e nos cabeçalhos. As perguntas do Capítulo também estimulam a leitura e tornam o estudante em um leitor ativo que assume responsabilidades para a compreensão do texto utilizando-se de seus conhecimentos, suas experiências, suas expectativas e questionamentos.

A seção “O que vamos fazer neste capítulo” destina-se a, novamente, ativar os conhecimentos preexistentes do aluno; o foco, no entanto, é dar suporte para que o aluno busque em seu repertório os saberes sobre os gêneros textuais e sobre o tema que será abordado.

Por fim, antes de iniciar a leitura propriamente do texto, as autoras, mais uma vez, introduzem o tema, o assunto e o gênero que foram levantados para construir a competência leitora.

**Figura 16 - Procedimentos adotados para antes da leitura (Capítulo)**



**(Fonte: Livro do aluno, p. 17)**

Nesse boxe, as autoras situam, de forma definitiva, qual é o assunto do texto, o gênero textual, os aspectos gerais e essenciais para compreender o texto, elas esclarecem quais são os objetivos da leitura, incitam o aluno a estabelecer previsões sobre o texto, promove perguntas para que o aluno possa se posicionar criticamente.

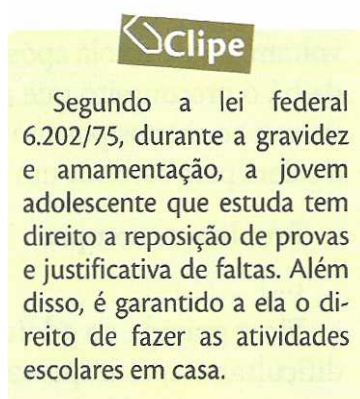
Observando os questionamentos propostos para antes da leitura, acreditamos que o livro alcança seus objetivos, pois motiva a leitura, estabelece os objetivos, ativa conhecimentos prévios, estabelece previsões sobre o texto e promove perguntas reflexivas – a “autointerrogação” - aos alunos.

Essas estratégias são fundamentais para conduzir o aluno a interpretar racionalmente o texto e são meios para conferir ao leitor autonomia na compreensão. Conforme Solé (2008, p.114) “ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível.” É por isso que é fundamental que livros didáticos e professores formulem, junto aos alunos, perguntas que precedam a leitura e que tentem respondê-las para que, durante a leitura, os componentes essenciais de um texto fiquem esclarecidos e que a compreensão seja interiorizada de modo mais fácil e autônomo. Isso se dá porque procedimentos adotados antes da leitura contextualizam e situam o estudante nas ocorrências concretas de determinado texto.

Durante a leitura do texto, o estudante poderá confirmar ou não as hipóteses suscitadas nas estratégias que antecederam a leitura. O processo de compreensão leitora “é interno, porém pode ser ensinado” (Solé 2008, p.116). É necessário envolver os estudantes, dando-lhes condições de perceber as “pistas” que os textos fornecem. É muito comum que os leitores façam uma falsa interpretação ou que ainda, não assimilem determinado trecho, ficando uma lacuna na compreensão. Durante a leitura, o aluno precisa identificar suas dificuldades, os obstáculos da compreensão e buscar saná-las. Alguns dos entraves para compreender o texto, são os vocábulos desconhecidos, a falta de conhecimento prévio sobre o assunto ou a dificuldade em identificar o tema principal.


Percebemos que o livro em análise não apresenta estratégias efetivas que conduzam o estudante a tomar decisões diante de um problema ou dificuldade de leitura, até mesmo porque, esse é um diálogo que pode ser construído e mediado pelos professores. Entretanto, identificamos no livro a preocupação em explanar aspectos do tema que porventura não seja de conhecimento dos alunos. Essa elucidação se dá por meio de boxes denominados “Clipes”. Abaixo, oferecemos um exemplo desse recurso.

**Figura 17 – Procedimento durante a leitura (Clipe)**



**Clipe**

Existem vários **métodos anticoncepcionais**. Alguns deles são muito falhos, mas há outros com uma margem de segurança maior: camisinha, pílula anticoncepcional, injeção de hormônio, DIU, etc. A combinação de camisinha e pílula tem se mostrado a mais eficiente, pois, além de evitar a gravidez, protege os parceiros de doenças sexualmente transmissíveis. Os postos de saúde da rede pública distribuem camisinhas gratuitamente. No entanto, só um médico pode dizer qual é o melhor método para cada pessoa.



Cartela de pílulas anticoncepcionais, 2011.

(Fonte: Livro do aluno, p. 20-21)

O boxe “Clipe” contribui para que o estudante amplie sua percepção a respeito do assunto abordado, assim a compreensão textual é promovida facilmente e o aluno torna-se capaz de posicionar-se como leitor ativo, que vai construindo a interpretação do texto à medida que o lê. Para facilitar ainda mais esse processo de autonomia do estudante enquanto leitor, outros recursos podem ser empregados, dentre eles, o glossário, que também é contemplado pelas autoras em alguns textos.

Sabemos que não existe receita para formar leitores proficientes, mas o professor, em conjunto com os alunos e os materiais adotados, pode construir estratégias que propiciem a competência leitora. Durante a leitura, Solé (1998, p.119) propõe que um ciclo de atividades seja desenvolvido, são elas: “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever”, essa sequência deve estar totalmente elucidada ao estudante que poderá avaliar e ser avaliado sobre sua compreensão.

A avaliação do professor e do próprio aluno sobre sua compreensão leitora se dá após a leitura e, nos materiais didáticos, esse processo ocorre através de perguntas. Baseando-nos em Bortone (2008), entendemos que essa compreensão ocorre em quatro dimensões: textual, infratextual, intertextual e contextual.

No livro em análise, identificamos perguntas que objetivam construir o processo de compreensão textual alicerçadas nas dimensões textuais. Abaixo, exibiremos algumas questões propostas pelo livro sob esse enfoque.

Sobre a **Dimensão Textual**, o livro aponta que palavras, verbos, expressões, pronomes, uso de sinônimos e outros aspectos linguísticos facilitam o processo de compreensão leitora. Em geral, as perguntas que contemplam essa noção está na subseção “O



texto em construção”. Adiante, um exemplo retirado da Unidade 1, Capítulo 2, Texto 2 do Caderno de Leitura e Produção:

### Figura 18 – Dimensão textual

1. No parágrafo abaixo, a autora do texto usou as palavras destacadas para compor um recurso expressivo chamado *gradação*.

Esse **banco**, essa **praça**, esse **céu azul** de abril lhe traziam à memória outra época, quando a gravidez inesperada virou seus sonhos do avesso e encerrou precocemente sua carreira de bailarina.

- a) Por que é possível dizer que essas palavras estão compondo uma gradação?  
b) Em sua opinião, que efeito de sentido essa gradação dá ao texto?

#### Vamos lembrar

##### A gradação e seus efeitos

A gradação é um recurso que se pode construir a partir de dois movimentos diferentes: um movimento  **crescente**, que leva a um **clímax** (quando a intensidade do que se quer expressar atinge seu auge) ou **decrecente** (quando se parte já do **clímax** e vai diminuindo a intensidade ou reduzindo o olhar sobre o que

2. Releia este trecho.

“Como o tempo passa voando!”, pensou Jana, surpreendida, porém sem amargura. Enquanto andava, as cenas desses anos lhe vinham em *flashes*, como num filme. O abandono de Ivan, o estupor inicial, a decisão de ter o bebê sozinha. A discriminação que sofreu por ser mãe aos quinze anos, a gravidez solitária, o afastamento dos amigos. O desgosto do pai, sua vergonha, seu mutismo. A ajuda da mãe e de Lurdes, a solidariedade da tia Lígia.

- a) Neste parágrafo, há a **enumeração** de uma série de acontecimentos. Quais são as principais palavras que ajudam a compor essa enumeração?  
b) Você acha que essa enumeração ajuda a intensificar ou minimizar a ideia de solidão e sofrimento pelo qual Jana passou?  
c) Você acha que a última frase desse trecho também ajuda a expressar a solidão e o sofrimento de Jana?  
d) A que classe de palavras pertencem os vocábulos empregados na enumeração?  
e) No caderno, reescreva o parágrafo destacado acima, substituindo essas palavras por verbos.  
f) Qual dos dois parágrafos, o original ou o escrito por você, lhe pareceu ser mais adequado para apresentar uma linguagem mais literária? Justifique.



(Fonte: Livro do aluno, p. 20-21)

Observamos que o material atenta-se para os aspectos linguísticos de um texto, mostrando ao estudante que a escolha de um vocabulário, as estruturas coesivas, a progressão temática e tantos outros elementos, devem ser notados e analisados durante e depois da leitura, Bortone (2005, p. 9) afirma que “algumas palavras facilitam nossa compreensão”. No exemplo apresentado acima, as autoras dão ênfase às gradações, enumerações e nominalizações que ocorrem no texto; elas têm o cuidado de esclarecer, através de um boxe, o

que é gradação e quais são os seus efeitos. Destacamos duas questões que foram dispostas acima:

Exemplos (1):

**1- b) Em sua opinião, que efeito de sentido essa gradação dá ao texto?**

**2-b) Você acha que essa enumeração ajuda a intensificar ou minimizar o sofrimento pelo qual Jane passou?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 39 - 40)

Note que o livro destaca a importância de perceber os efeitos provocados pela gradação e enumeração. É de extrema relevância que o leitor entenda as ações desencadeadas por uma palavra ou expressão, se o leitor não perceber os sentidos provocados por estas palavras, a compreensão textual será prejudicada.

Outro exemplo que pode ser apontado são as questões que estão na “Roda de leitura: poema”. Observe:

Exemplos (2):

**1. a) A que se refere o pronome “isto”?**

**3.b) A que se refere o pronome “nesta”?**

**4. a) A que se refere o pronome “este” nestes versos?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 57)

As questões acima têm o objetivo de levar o aluno a identificar a quais palavras ou ideias os elementos coesivos estão se relacionando. A referenciação por meio de conectivos ajuda o leitor a construir os significados do texto.

Assim sendo, em todos os Capítulos de todas as Unidades do livro, encontramos questões que constroem a compreensão levando em consideração os principais elementos linguísticos de um texto. Além dos temas já mencionados anteriormente, destacamos também alguns outros aspectos linguísticos apontados pelo livro: aposto, sua pontuação e sua função

no textos, as diferentes vozes articuladas em um texto, organizadores textuais (conectivos – pronomes, advérbios, conjunções), verbos de elocução. Consideramos que essa abordagem é de extrema relevância para ampliar os conhecimentos linguísticos do estudante, além do mais rompe com paradigmas de que “português é muito difícil” e o leitor consegue perceber, de modo contextualizado, as funções da língua.

Há uma porção de informações que não estão explícitas em um texto, elas estão implícitas e podem ser inferidas ao longo da leitura, essa é a **Dimensão Infratextual**. O processo inferencial é decisivo para compreensão textual e o livro didático deve possibilitar a vinculação do que está escrito na superfície textual aos conhecimentos prévios dos interlocutores, no caso, os alunos. O livro funciona como **andaime**, pois é uma estratégia instrucional na escola que conduz o aprendiz a pensar, analisar, inter-relacionar ideias, levando-o, assim, à compreensão textual.

As inferências são possibilitadas pelo texto e exploradas pelo livro didático através de questões de interpretação de texto, que no livro em análise estão na seção “Primeiras Impressões”. O vocábulo “impressões” nos remete diretamente ao processo inferencial, por isso, acreditávamos que o livro traria questões que explorariam as pistas que o texto dá e, assim, os alunos perceberiam essas informações e completariam o sentido do texto. No entanto, deparamo-nos com questões que pouco exploram a capacidade inferencial do estudante, na maioria delas, valoriza-se mais os dados superficiais do texto. Vejamos algumas questões:

Exemplos (3):

**3) De que forma a médica entrevistada nessa reportagem chegou às conclusões apresentadas no texto?**

**5 -a) Observe novamente o gráfico apresentado na reportagem. Por que o título é “Números positivos”?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 19 e 20)

Notam-se nas duas questões acima, referentes ao texto 1, do primeiro Capítulo da Unidade 1, uma tentativa de construir inferências. Não está explícita no texto a forma como a médica chegou às conclusões apresentadas por ela na reportagem e também não está claramente apontado o porquê do título do gráfico ser “Números positivos”. Para responder a

essas questões, o aluno precisa buscar pistas no texto. No caso da questão 3, a resposta está subentendida na frase “A pediatra explica que no programa pré-natal da rede pública são feitas entrevistas com as adolescentes grávidas”. Embora o texto não declare de modo nítido que a médica tenha chegado às conclusões expostas através de entrevistas, pode-se construir essa informação ao perceber que as jovens passam pelo processo de serem entrevistadas, e são apontamentos das jovens que deram subsídios para que a médica construísse suas ideias referentes à gravidez na adolescência.

Já na questão 5A, o aluno necessita ler o gráfico que aponta para a diminuição da gravidez na adolescência dos anos 2000 a 2006. A partir dessa informação, ele pode inferir que a diminuição de números de adolescentes grávidas é positiva para o país e assim responder a questão.

Os exemplos acima correspondem a 20% das questões que direcionam à compreensão textual. Consideramos esse número baixo, pois as pressuposições são importantes instrumentos para compreensão, além disso, perceber as pistas de contextualização (inferências) possibilita ao estudante expandir a leitura, ampliar as interpretações. Bortone conclui que “as inferências são, portanto, um recurso cognitivo de compreensão do texto que devem ser ativadas”. Esse recurso deve ser ativado a fim de tornar os estudantes proficientes na leitura; o estímulo para perceber as inferências parte da interação entre professor, aluno, texto, pistas contextualizadoras e contribuem efetivamente para a formação de leitores, reforçando a importância da compreensão e, não meramente, da decodificação. Um pouco mais a frente, voltaremos a discutir sobre as questões inferenciais propostas pelo livro didático.

Outro fator que contribui para a formação do leitor proficiente é o reconhecimento da situação, da trama, do enredo, das experiências, crenças e ideologias apontadas no texto, referimo-nos aqui à **Dimensão Contextual**.

Bortone (2008, p.125) assegura que “para entender certas informações presentes no texto, temos de acionar o contexto ao qual o texto faz referência”. Desta maneira, consideramos de grande importância que o livro aponte para os contextos com a intenção de promover a completa compreensão do texto.

No livro didático em análise, as questões sobre contexto deveriam ser abordadas na seção “Primeiras impressões”, no entanto, as situações contextuais são pouco contestadas. Observe uma das perguntas que contemplam essa temática. Essa questão está na Unidade 3, texto 1.

Exemplo (4):

**1. De onde foram retirados os dados apresentados nos gráficos que integram a reportagem?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 110)

A pergunta limitou-se a perguntar o contexto, mas não constrói junto ao aluno a influência que o contexto exerce sobre a compreensão do texto.

Porém, na “Roda de leitura: Rap”, encontramos uma questão que contempla a ideia de utilizar o contexto como andaime para a compreensão textual. Vejamos:

Exemplo (5):

**4. Considere este verso da letra: *Precisamos da lavagem cerebral para acabar com esse lixo que é uma herança cultural.***

**c) E o que significa fazer uma lavagem cerebral, no contexto da letra do rap?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 81)

Através dessa pergunta, o aluno consegue se orientar na construção do sentido e entender que a “lavagem cerebral” retratada na música não está em seu significado literal, mas se refere a uma mudança na forma de pensar e de conceber o racismo.

Para que os significados do texto se tornem explícitos, faz-se necessário compreender as situações de interação, o entorno sociopolítico, cultural e acionar o conhecimento pragmático, ou seja, o conhecimento de mundo.

O livro em análise aborda poucas questões que enfocam o contexto, essa ausência pode dificultar, em alguns momentos, a compreensão leitora do aluno, já que segundo Koch e Elias (2012) o contexto justifica e explica determinadas interpretações, além disso, ajuda a desconstruir possíveis ambiguidades, auxilia a preencher lacunas do texto e apóia o estudante no entendimento de expressões linguísticas, que podem ter suas significações modificadas em função de fatores contextuais.

Na leitura de um texto, devemos também levar em conta a intertextualidade – **Dimensão Intertextual** -, que, segundo Bakhtin, está presente em todo texto, uma vez que não falamos nem escrevemos nada inaugural, mas sempre nos apoiamos em discursos

anteriores. Ao abordar a intertextualidade nas salas de aula, estamos levando o aluno a perceber certas marcas que o autor propositalmente deixou em seu texto para que se possa remeter a um texto anterior, por isso a intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura (cf. Koch e Elias, 2012) e auxilia o leitor na compreensão textual.

Os livros devem dar espaço especial à intertextualidade intencional – a paródia, pois ela permite ao aluno desvendar os diversos significados dos textos, das palavras e para Bortone (2011, p.66) ela “subverte a ideologia”. A intertextualidade parodística permite ao leitor um posicionamento crítico e o faz romper com as barreiras do código, por esse motivo é importante que os livros didáticos construam perguntas que evidenciem a relação entre o texto original e sua paródia.

A linguagem parodística é, em última análise, um discurso da libertação; é uma tomada de consciência crítica que busca criar uma nova e diferente maneira de ler o convencional. A paródia torna-se, portanto, a arquitetura discursiva do pós-modernismo, pois se caracteriza pela subversão, ruptura, insubordinação, ambigüidade, ironia, desconstrução, transgressão, descentramento e revelação. A paródia estabelece uma relação dialógica entre a identificação e a distância, pois é capaz de desvelar a ideologia e subvertê-la (BORTONE, 2011, p.67).

Mesmo que não saibamos de modo explícito a que texto-fonte o texto atual faz referência, podemos constatar a intertextualidade através de nossa memória social (cf. Koch e Elias, 2012), o que dá suporte para compreensão.

Não nos restam dúvidas de que no livro em análise há intertextualidade, porque como já vimos, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. (BAKHTIN 1992, p. 291), não obstante, identificamos poucas questões no Caderno de Leitura e Produção que contemplassem claramente essa temática, principalmente em sua vertente parodística. Nem mesmo no Caderno de Práticas de Literatura houve esclarecimento para o aluno sobre a importância do intertexto para compreensão textual. Acreditamos que uma boa ocasião para promover uma análise intertextual está localizada em “Práticas de Literatura” quando as autoras conduzem os estudantes à leitura dos textos teatrais “O Auto da Barca do Inferno” e o “Auto da Compadecida”. Esses dois textos possuem vários aspectos semelhantes, ambos propõem assuntos de cunho religioso e apresentam personagens com caráter e personalidade parecidos, mas essas são abordagens não exploradas pelo livro didático.

A intertextualidade é, sim, abordada no livro didático, porém acontece muito sucintamente e é pouco explorada. De modo geral, a intertextualidade é rapidamente discutida a partir dos textos literários. Vejamos alguns trechos em que o livro aborda a intertextualidade, essa abordagem se dá após a leitura de um excerto do Auto da Barca do Inferno. Grifamos e destacamos de vermelho os trechos em que é instigado pelo livro didático o conhecimento de outros textos e outros personagens que fazem referência ao primeiro texto lido. Após encorajar os leitores a buscarem outros textos que dialogam com o Auto da Barca do Inferno, o livro apresenta resumo do que será encontrado na leitura desses outros textos.

Exemplo (6):

**Gostou de conhecer um fidalgo do século XVI à beira da barca do Inferno? Então, não deixe de conhecer os outros tipos que tentaram se livrar do ardente batel de Gil Vicente: procure e leia o texto todo! Se você quiser pensar como seria uma barca dessas em nossos dias, veja na internet o episódio de Tudo o que é sólido pode derreter, em que uma jovem como você conhece o texto vicentino e, com as asas da imaginação, aproveita-se dele para mandar muita gente se entender com o diabo.**

Antes de tomarmos contato com o João Grilo do texto teatral, vamos, então, visitar essas outras duas personagens que teriam lhe dado origem. Para isso, leia os textos a seguir. A esperteza e a fé de um “amarelo” em um acerto de contas com o diabo:

**Auto da Compadecida**

**A condenação ao inferno é tema que aparece também em um das peças mais importantes da comédia brasileira: Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna.**

Ambientado no sertão nordestino brasileiro, o texto traz tipos representativos de costumes e valores locais, mas alcança também representar contradições humanas universais, isto é, ações que ocorrem em diferentes tempos e espaços; buscar privilégios, enganar, trair, errar, sentir a culpa, enfrentar a morte.

Entre os tipos que aparecem no auto, um merece mais destaque: João Grilo, o pobre que, para sobreviver, só pode contar com a aguçada inteligência e com certo gosto por trapalhadas (e que trapalhadas!).

**Outra característica bem interessante nele é que é uma personagem feita de outras personagens. Como assim? É que, na verdade, João Grilo apareceu antes na literatura de cordel. Há também quem diga que ele é parente muito próximo de outra personagem traquina e famosa na literatura oral: Pedro Malasartes ou Pedro Malazarte ou, ainda, Pedro Malasarte, que por todos esses nomes e, claro, também suas confusões, é conhecido.**

**(Fonte: Livro do aluno, p. 168 – 169)**

Assim que introduz os aspectos intertextuais, o livro apresenta dois fragmentos: “As proezas de João Grilo” e “De como Malazarte cozinha sem fogo”. Após a leitura proposta, formulam-se questões com vistas a comparar os dois personagens e consolidar ainda mais os aspectos intertextuais discutidos.

Exemplos (7):

**2. Que características são comuns às duas personagens?**

**(Fonte: Livro do aluno, p. 171)**

**6. Compare as atitudes dos personagens que são “vítimas” das trapalhadas de João Grilo do Auto da Compadecida com os que foram enganados por João Grilo, no cordel, e por Pedro Malazarte no conto.**

**(Fonte: Livro do aluno, p. 176)**

As questões acima não são tipos muito comuns no livro didático em análise. Há nelas uma tentativa em trabalhar a interdiscursividade que, geralmente, é construída ao longo do livro por meio de perguntas que tentam estabelecer comparações entre um discurso e outro ou



entre uma ideia e outra. Essa é uma boa estratégia para praticar o conhecimento interdiscursivo, porém não atende a necessidade de conhecer e reconhecer outros textos e, ainda, de utilizar esse conhecimento no processo de leitura e produção de sentido dos textos.

Além do Auto da Compadecida e do Auto da Barca do Inferno, outro exemplo de intertextualidade abordado pelo livro está nas obras “Gota d’água” de Chico Buarque (p. 140) e “Medeia de Eurípedes” (p. 137). Nas páginas 139 e 140 do livro, é estabelecido, de forma resumida, um grande exemplo de intertextualidade de estilização. No entanto, essa abordagem não é aprofundada e os alunos não são levados a refletir, por meio do questionário de interpretação textual, sobre a intertextualidade nessas obras.

O livro trabalha todas as dimensões da leitura – textual, inferencial, contextual e intertextual – porém, é dado um enfoque maior à dimensão textual; as outras dimensões são abordadas de modo implícito e as perguntas relacionadas ao texto nem sempre se aprofundam nas reflexões e compreensões baseando-se nas dimensões da leitura. Os textos apóiam-se nos conhecimentos socialmente construídos pelo leitor, permitindo assim fazer e compreender inferências autorizadas pelo texto e reconhecer a impossibilidade de leitura daquela permitida.

Dando ênfase à leitura significativa, no livro há um trabalho com os três níveis de leitura: objetiva (leitura antecipatória, identificação e recuperação de informações), inferencial (interpretativa) e avaliativa (reflexão). Esses três níveis vão se tornando mais complexos à medida que as unidades e capítulos vão avançando.

Ao contemplar a leitura objetiva, o livro visa construir junto ao aluno a habilidade de localizar e selecionar informações existentes no texto, conforme exemplos abaixo:

Exemplos (8):

**8. Segundo a médica entrevistada pela reportagem, por que se deve evitar a gravidez na adolescência?**

(Fonte: Livro do aluno, p. 19)

**1. De acordo com o texto, o que acontece com as meninas depois que engravidam, em relação a:**

- a) escolas**
- b) amizades**
- c) família**

(Fonte: Livro do aluno, p. 22)

**1. Com quantos anos Jana engravidou?**

**7. Depois do nascimento de Gabi, quem ajudou Jana?**

**(Fonte: Livro do aluno, p. 38)**

**5. Quais são as principais atividades de risco em que as crianças e adolescentes trabalham?**

**(Fonte: Livro do aluno, p. 111)**

As questões acima apresentadas focam as informações que estão na superfície do texto, perguntas desse tipo testam a capacidade do aluno de decodificar textos e compreender os dados que estão explicitamente apontados. A leitura objetiva é essencial para a compreensão leitora, pois através dela o aluno tem as primeiras noções das ideias transmitidas pelo texto, esse processo ocorre quando, ainda durante a leitura, o estudante pode perceber contextos empregados, finalidade do autor bem como pode notar o vocabulário, o tipo de linguagem e os gêneros.

Mesmo sabendo a importância da leitura objetiva, o professor só tem a garantia de que seu aluno compreendeu plenamente o texto quando as perguntas inferenciais também são respondidas. A leitura inferencial leva o aluno a construir deduções que garantam a compreensão global do texto. As inferências se dão por meio de informações não explícitas e podem ser construídas com base em conhecimentos anteriores. Conforme Bortone (2005, p.15) “Podemos dizer que a leitura é um processo em que o leitor participa não apenas decodificando as palavras e frases, mas sobretudo dando sentido a estas palavras e frases”.

Consoante a discussão já realizada enquanto abordávamos as dimensões da leitura no livro, entendemos que o espaço dado à elaboração de inferências deve ser amplamente difundido, pois as pressuposições compõem de forma significativa a interpretação textual. Assim, a junção de elementos explícitos e implícitos proporciona condições para que o aluno construa sentidos e posicione-se criticamente diante de um texto. Em vista disso, consideramos necessário haver equilíbrio na quantidade de perguntas destinadas a avaliar a leitura objetiva, a inferencial e a avaliativa, uma vez que nenhum nível de leitura é mais importante que o outro, todos se voltam para um único objetivo: possibilitar a compreensão

leitora do aluno. O que notamos no livro é que as questões designadas à produção de inferências estão em menor quantidade do que as perguntas destinadas à leitura objetiva e avaliativa. Conquanto sabendo da relevância das inferências para o processo de construção leitora, apontamos abaixo uma questão que se aproxima da proposta de leitura inferencial. Vejamos:

Exemplo (9):

**5. Como está a vida de Jana no momento em que se passa a narrativa?  
Que partes do texto indicam isso?**

(Fonte: Livro do aluno, p.38)

Verificamos após longas análises que as inferências são pouco consideradas no processo de compreensão leitora do livro. Há no livro muitas outras questões que aparentemente buscam construir a compreensão através de inferências, porém suas respostas podem ser notoriamente identificadas na superfície do texto, consideradas, por isto, como leitura objetiva. Veja um exemplo:

Exemplo (10):

**11. Que sonho Jana teve de abandonar?**

(Fonte: Livro do aluno, p.39)

A resposta a essa pergunta está visivelmente registrada nos primeiro parágrafo do texto quando se diz: “Esse banco, essa praça, esse céu azul de abril lhe traziam à memória outra época, quando a gravidez inesperada virou seus sonhos do avesso e encerrou precocemente sua carreira de bailarina.” (grifos nossos).

Acredita-se que alunos do 9º ano (o livro em análise destina-se a essa série) já adquiriram desenvoltura para responder questões objetivas, por isso, devem-se explorar de modo mais intenso as questões inferenciais, essa atitude complementarmente a compreensão textual.

O nível de leitura mais apreciado pelo livro é a avaliativa. Nela o estudante tem a possibilidade de posicionar-se diante das ideias e posturas estabelecidas pelo texto. Permitir

que o aluno manifeste sua postura crítica, revelando suas ideologias e julgamentos pessoais, contribui para a formação de leitores proficientes e é uma excelente ponte para a produção textual. No livro, em todas as unidades e capítulos há questões concernentes à subjetividade do aluno. Vamos apreciar algumas delas?

Exemplos (11):

**7. E os garotos? Por que você acha que eles também não se previnem contra uma gravidez indesejada?**

(Fonte: Livro do aluno, p.19)

**5. b) Em sua opinião, quais medidas poderiam ser oferecidas para erradicar o trabalho de crianças e adolescentes nos lixões?**

(Fonte: Livro do aluno, p.111)

**6. Você concorda que *somos o que somos/inclassificáveis*? Por quê?**

(Fonte: Livro do aluno, p.63)

A partir dessas questões, os alunos podem manifestar seus pontos de vista à respeito das ideias. Perguntas desse estilo permitem levantar bons debates em sala de aula, o que torna as aulas mais ricas e prepara melhor os alunos para construírem argumentos diante de uma produção textual, mas devem ser feitas após o professor ter plena certeza da compreensão do texto por seus alunos, o que vai ocorrer por meio de perguntas inferenciais (cf. BORTONE).

Existem também, no livro em análise, questões que conciliam mais de um nível e/ou dimensão da leitura. Essas questões são elogiáveis, pois possibilita que estudante reflita sobre vários aspectos que contribuem para promover a compreensão leitora em um único momento.

Exemplo (12):

**6. Como reagiram as pessoas à volta de Jana depois que ela soube estar grávida e antes de Gabi nascer?**

- **Como Jana se sentiu?**

(Livro do aluno, p.38)

Para responder à pergunta, o aluno deve levar em consideração a situação contextual da personagem (estar grávida na adolescência), deve recorrer às informações explícitas do texto para responder como ela se sentiu ao mesmo tempo em que pode levantar hipóteses sobre o sentimento de uma adolescente grávida. Enfim, em uma só questão, o livro favorece os três níveis da leitura.

Outra leitura extremamente conveniente na fase escolar é a leitura dos gêneros literários. A literatura contribui para o desenvolvimento da capacidade de ouvir, de fantasiar, de apreciar, de perceber as marcas estilísticas. O livro colabora para a formação do leitor literário, escolhe textos e autores representativos da nossa cultura nacional e também da literatura mundial. Os textos despertam para sensibilidade literária e poética e visa proporcionar ao estudante prazer pela leitura. Os gêneros literários trazem temas que são de interesse do aluno: tragédias, comédias e linguagem teatral.

A maioria das perguntas relacionadas aos textos literários não se referem à apreciação literária, mas são questões que enfatizam as dimensões e níveis de leitura trabalhados durante o Caderno de Leitura e Produção. No entanto, podemos identificar também questões que provocam os ensinamentos aplicáveis à literatura.

Exemplo (13):

**1. Logo na primeira fala, Creonte afirma:**

*Tem poeira nos olhos dele e eu preciso tirar.*

- **Poeira nos olhos é algo que nos impede de enxergar. O que Jasão não estaria enxergando direito?**

(Livro do aluno, p.145)

A pergunta acima explora a plurissignificação das palavras, característica muito comum em textos literários. Ao propô-la aos alunos, o livro vai ao encontro da necessidade de sensibilizá-los para interpretar o texto além do que está escrito, além disso, o estudante estará apto para perceber os possíveis significados e sentidos de um vocábulo. Assim como essa questão acima, surgem no livro outras que atendem aos mesmos objetivos: explorar do

estudante a sensibilidade que um texto literário exige para ser lido e compreendido com facilidade.


Em relação aos demais, o eixo da leitura predomina na obra. Para construir os conhecimentos linguísticos (gramaticais), pragmáticos, explora os gêneros (Marcuschi, 2008), as dimensões e níveis de leitura (Bortone e Martins, 2008) e as estratégias de leitura (Solé, 1998), todo processo de compreensão leitora se dá por meio de mecanismos de antecipação, de inferências antes e durante a leitura, de relações avaliativas, de comparação de aspectos estruturais dos textos apresentados, da linguagem e dos recursos utilizados por eles. Em relação à leitura multimodal em sua totalidade, consideramos que ela poderia ser mais apreciada, pois o livro trabalha a leitura considerando, na maioria das vezes, textos tradicionais, em sua modalidade verbal, e os não verbais, como, leitura de tela, retratos, charges, figuras dos mais variados tipos, foram atendidos sutilmente. Grande parte dos textos multimodais localiza-se no Caderno de língua e linguagem, com maior representatividade das tirinhas, considerando também para as análises gramaticais os poemas-concretos, os anúncios publicitários e os cartuns. Salientamos que a intercessão entre os dois códigos, imagens e palavra escrita, é de extrema importância para a compreensão leitora. Esse é um aspecto que as autoras contemplam em seu livro, no entanto, as questões propostas a partir dessas relações foca apenas a leitura objetiva e avaliativa deixando a desejar, mais uma vez, aprofundando-se pouco nos aspectos intertextuais, contextuais e inferenciais.

Logo abaixo, podemos verificar como é construída pelo livro didático a relação entre imagem e palavra escrita.

**Figura 19 – A imagem e a palavra escrita**

▼ Observe esta imagem.

MAFALDA Quino



**Converse com a turma**

▼ Sobre a tira de Mafalda.

1. O que está acontecendo nos três primeiros quadrinhos da tira?
2. O que Mafalda está fazendo no último quadrinho?
3. Considerando a sequência dos quadrinhos, explique a reação de Mafalda.
4. Você considera hostil a atitude das personagens em relação a Mafalda? Por quê?
5. Em todos os quadrinhos há um animal. Qual a diferença entre eles?
6. Essa diferença foi importante para a construção da intenção de humor da tira. Por quê?

7. Veja o verbete de dicionário da palavra **racismo**:

**RACISMO**

■ substantivo masculino

1. conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias
2. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras
3. preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior
4. Derivação: por analogia.  
atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas  
Ex.: *r. xenóforo*

• Considerando os significados do verbete, faz sentido o uso que Mafalda fez da palavra **racistas** no contexto da tira? Explique.

8. Você já viveu ou conhece alguém que viveu uma situação de discriminação? Comente com seus colegas.

9. Você já viveu a situação inversa – de estranhar ou achar algo engraçado ou ridículo em relação ao outro? Se sim, conte como foi e como você reagiu.

(Fonte: livro do aluno, p. 60 – 61)

Nessa tirinha, há uma excelente associação entre imagem e palavra escrita. Para construir a compreensão desse texto, as autoras propõem:

a) Questão objetiva:

“O que está acontecendo nos três primeiros quadrinhos?”

b) Questão avaliativa:

“Você já viveu ou conhece alguém que viveu uma situação de discriminação? Comente com seus colegas.”;

c) Questão textual e contextual:

“Considerando os significados do verbete, faz sentido o uso que Mafalda fez da palavra **racistas** no contexto da tira? Explique.

É dessa maneira, que o livro desenvolve a compreensão leitora de textos que associam imagens e palavras.

#### 4.1.4 A produção textual

Focaremos nessa seção, as propostas do livro em relação à escrita. As atividades de produção textual – oral e escrita – não estão articuladas ao gênero da leitura principal do

capítulo, mas, sim, à sua temática. Antes de projetar as produções textuais, o livro constrói o conhecimento acerca do gênero textual usando textos que servem de apoio às atividades de leitura e produções textuais propostas. Essas propostas evidenciam clareza e sistematização de estratégias de construção da escrita, sendo a metodologia bastante reflexiva, levando o aluno às atividades de produção sempre se baseando em seu universo social, tanto no que se refere aos gêneros quanto no tema. No entanto, em relação ao equilíbrio, pode-se perceber que há um desnível entre as propostas de leitura e as de produção textual. A produção textual, embora bem trabalhada, ocupa um espaço bem menor do que se dá as propostas de leitura e compreensão textual. Além disso, o livro dá maior destaque às produções orais, apresentando um só gênero e proposta para a produção escrita.

Para as produções textuais, o livro parte de exemplos e orientações sobre o gênero a ser produzido, assim o aluno pode refletir, inferir e organizar os conhecimentos importantes para o desenvolvimento de seu texto, esses mecanismos possibilitam ao estudante condições de escrever textos coesos, coerentes e que atendam às orientações de gênero e tema.

Verificamos, ainda, que em termos de quantidade, as produções textuais escritas deixam a desejar, porém analisando qualitativamente, percebemos que estão bem estruturadas e articuladas com o ensino de gêneros textuais.

As estratégias de produção estão extremamente organizadas. Vejamos:

**Quadro 5 – O processo de construção da produção de texto**

Atividade 1	O contexto de produção Texto: Proibir publicidade resolve os problemas? O que é artigo de opinião?
Atividade 2	Opinião x argumento Texto: Gravidez no contrafluxo de Jairo Bouer O que são argumentos?
Atividade 3	Tipos de argumento Produzindo o texto: artigo de opinião

(Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora baseando-se nas atividades do livro do aluno, p.23 – 31)

Antes de dispor a produção textual em si, o livro apresenta a subseção “Conhecendo o gênero”, nessa atividade, apresenta-se um texto que é modelo do gênero textual a ser



produzido, esse texto é acompanhado por atividades de compreensão leitora. Posteriormente, discorre-se sobre a estrutura dos gêneros, apresentam-se os organizadores textuais e, finalmente, indica as condições de produção.

A metodologia adotada pelo livro para produção textual é bastante consistente, podemos observar que há o cuidado em relacionar os gêneros à leitura e à temática, assim, o texto do estudante passa atender a uma demanda social, além disso, o aluno se sentirá mais seguro para desenvolver seus próprios posicionamentos sobre determinada temática.

Dessa maneira, verificamos que o livro, antes de propor produções textuais, apresenta o tema, o gênero (finalidade, interlocutores, suporte, estrutura, linguagem, etc.), a modalidade – escrita ou oral, e contexto de produção, além disso, discute exemplos de textos que estão em consonância com a proposta.

Por se tratar do gênero “artigo de opinião” em que o tipo predominante é o argumentativo, antes de propor a produção, o livro faz um confronto entre opinião e argumento e discorre sobre tipos de argumentos (argumentos de autoridade, argumentos de princípios, argumentos com relação de causa e consequência e argumentos por exemplificação)

Após dar subsídios para o estudante refletir sobre o tema e construir o conhecimento sobre o gênero, o livro propõe a produção inicial. Essa primeira produção funciona como um esboço que, posteriormente, receberá os ajustes necessários, ela faz parte de uma etapa crucial para o desenvolvimento do estudante enquanto produtor de textos, pois esse texto será avaliado e depois ajustado até chegar ao estágio da produção final.

Na etapa do planejamento, as autoras apresentam determinada organização; ditando as “Condições de Produção”, elas sugerem que o aluno sistematize “O quê” será escrito e “Para quem” será escrito. O gênero proposto é um Artigo de Opinião, por isso, na subseção “Como fazer?”, o livro vai conduzindo o estudante a planejar sua escrita levando em consideração os seguintes elementos:

- a) Escolher um dos títulos sugeridos. O título definirá a maneira que o assunto será explorado;
- b) Dar a opinião, usando argumentos fortes para defendê-las.
- c) Usar linguagem formal;
- d) Escrever o texto com base nos critérios da ficha de avaliação.

Portanto:

elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita (ANTUNES, 2003, p. 54).

Conforme observado, os procedimentos adotados pelo livro didático motivam o aluno que perceberá a funcionalidade de seu texto e desenvolverá a proposta sem temor já que o desenvolvimento de seu trabalho se dará de forma orientada e gradativa. O planejamento e organização do pensamento para iniciar uma produção e a percepção dos elementos essenciais de um texto são etapas essenciais para constituição de um texto, além disso, trabalha habilidades fundamentais para o aluno-escritor.

Logo após o escritor ter seu pensamento conduzido de forma clara e progressiva, o livro sugere que a o texto seja avaliado, lido e relido pelo próprio autor e por outros colegas. Esse procedimento contribui para proficiência escrita, além disso, confere autonomia ao aluno que desenvolverá a capacidade de autorreflexão e autocrítica em relação aos seus próprios textos. Para conduzir a avaliação do aluno, o livro apresenta a ficha de avaliação:

**Figura 20 – Ficha de avaliação 1**

<b>Ficha de avaliação 1</b>		<b>Artigo de opinião</b>
<b>Adequação à proposta</b>	1. Elaborou um artigo adequado a um dos títulos propostos?	
<b>Adequação às características estudadas do gênero</b>	2. Fez uso de linguagem formal?	
	3. Deixou clara a sua opinião?	
	4. Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião?	
<b>Construção da coesão/ coerência do texto (textualidade)</b>	5. Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?	
	6. Utiliza adequadamente a pontuação?	
<b>Uso das regras e convenções da gramática normativa</b>	7. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras?	
	8. O texto está correto em relação à ortografia?	

**(Fonte: livro do aluno, p.31)**

A ficha de avaliação é um excelente instrumento que conduz o estudante a analisar o seu próprio texto a partir de critérios seriamente estabelecidos e que dizem respeito à proposta inicial da produção textual. Como podemos ver, a ficha estabelece preceitos para avaliação e

verifica se o estudante atendeu a proposta, o gênero, se construiu o texto com base nos elementos da textualidade (coesão e coerência) e ainda, se usou as regras e convenções da gramática normativa.

No capítulo subsequente, o livro propõe a reescrita do texto, mas antes de estabelecer os parâmetros para a reescrita propriamente dita, novas leituras e compreensões textuais são desenvolvidas, todas com foco no gênero que está sendo trabalhado. O livro aprofunda-se no conhecimento do gênero “Artigo de opinião” e traz os seguintes debates: as vozes de um texto, as estratégias para comprovação de argumentos (de sustentação, de refutação, de negociação), a estrutura do artigo de opinião e os organizadores textuais, todos esses temas são discutidos a partir de leituras e questões que conduzem à sua compreensão. Logo que articula e organiza novos conhecimentos sobre o gênero em questão, o livro propõe releitura do artigo elaborado no capítulo anterior, novamente apresenta “Condições de produção”, conduzindo o aluno a pensar “o quê” vai fazer e “para quem” será feito. A partir daí estabelece-se o “Como fazer”, que segue:

- a) Rer ler o artigo e ver se a estratégia escolhida (refutação, sustentação ou negociação) foi adequada;
- b) Rever se o artigo apresenta estrutura próxima do padrão (contextualização, explicitação da posição, uso de argumentos, consideração de posições contrárias, argumentos que refutam posições contrárias, conclusão);
- c) Usar os organizadores textuais;
- d) Dar a opinião e usar argumentos para defendê-la.
- e) Continuar usando a linguagem formal.

Realizando-se as devidas correções e os ajustes necessários, o aluno irá reescrever seu texto seguindo as orientações parafraseadas acima. A reescrita é uma prática imprescindível nas redações e faz parte do processo de construção do escritor proficiente. Ao propor que os alunos reescrevam seus próprios textos, o livro aprimora a competência discursiva deles, e estabelece um caminho de autonomia, pois o estudante fixará suas falhas e será capaz de evitá-las. A reescrita possibilita também que o estudante reveja seus dizeres, reinterprete suas ideias e efetue novas escolhas lexicais, linguísticas e textuais.

Para se mostrar que a reescrita não é uma mera prática de “passar o texto a limpo” ou ainda uma atividade de simples correção ortográfica, o livro aponta nova ficha de avaliação que possibilita ao aluno refletir sobre seus deslizos e acertos, essa é uma proposta

sociointeracionista. Tal direcionamento visa a uma versão final rica, coesa, coerente e que, sobretudo, atenda aos gêneros e tipos que circulam na sociedade. Vejamos a ficha utilizada pelo livro para estabelecer a avaliação pós-reescrita.

**Figura 21 – Avaliação produção textual pós-reescrita**

Ficha de avaliação 2	Critérios para produção e avaliação do artigo de opinião
Adequação à proposta	1. Elaborou um artigo adequado a um dos títulos propostos?
	2. Iniciou o artigo com uma contextualização e/ou apresentação da questão polêmica?
	3. Explicitou a posição assumida?
	4. Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião?
	5. Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?
Construção da coesão/ coerência do texto oral (textualidade)	9. Utilizou adequadamente alguns dos organizadores textuais estudados?
	10. Utilizou adequadamente a pontuação?
Uso das regras e convenções da gramática normativa	11. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras
	12. O texto está correto em relação à ortografia?

(Fonte: livro do aluno, p. 55)

Notamos que três aspectos principais norteiam a avaliação da produção textual que já passou pelo procedimento da reescrita. Conforme é possível visualizar, o texto final, de acordo com o livro didático, deve estar em conformidade com a proposta, deve ter uma boa construção da coesão e coerência e deve usar as regras e convenções da gramática normativa.

Destarte, a produção textual – escrita – no volume nove é reflexiva, sociointeracionista e é direcionada sob os princípios do planejamento, escrita (versão inicial), correção, revisão, reescrita (versão final) e avaliação final.

Verificou-se assim que, embora a produção textual escrita não tenha sido muito desenvolvida em termos de quantidade de atividades e propostas, qualitativamente ela está bem estruturada, com propostas articuladas a leituras, porém somente um gênero textual, o artigo de opinião, foi apontado para construção do aluno escritor. Todas as outras propostas de produção textual enfatizam a oralidade e a escrita funciona apenas como um “pano de fundo”.

Para a produção textual oral, o livro segue o mesmo fundamento que constitui as atividades de produção escrita. Introduce-se a produção com a leitura de textos correlacionados ao tema e gênero proposto. Após a leitura, propõe-se a compreensão do texto para só depois estabelecer as “Condições de produção” e os aspectos gerais da proposta.

A proposta é conduzida pelo planejamento, organização da apresentação (ensaios, anotações gerais, etc.), apresentação e avaliação. Vejamos uma das fichas utilizadas com critério para avaliar uma produção oral.

**Figura 22 – Critérios de avaliação para produção oral**

Ficha de avaliação 3	Critérios para produção e avaliação da apresentação
Adequação à proposta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A apresentação se manteve no tema proposto?</li> <li>2. O grupo se organizou definindo o tempo de cada apresentador?</li> <li>3. A exposição foi feita de modo organizado, com apresentação do assunto, desenvolvimento e encerramento?</li> <li>4. A apresentação foi feita em tom de voz adequado e com boa dicção?</li> <li>5. O apresentador manteve boa postura e bom contato visual com o público?</li> <li>6. O apresentador usou material escrito apenas como apoio à sua fala, sem ficar lendo o texto?</li> <li>7. Foram usados recursos para tornar a apresentação dinâmica (uso de exemplo para ilustrar ou explicar; de material visual; de perguntas direcionadas à interação com o público)?</li> <li>8. O material de apoio estava bem apresentado, em fonte e tamanho que</li> </ol>
Construção da coesão/coerência do texto oral (textualidade) dos apresentadores	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Os exemplos ilustraram/ampliaram o conteúdo do assunto tratado?</li> <li>10. Foram usadas as expressões estudadas que ajudam a organizar a fala?</li> </ol>
Uso da linguagem na situação oral pública	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Os apresentadores evitaram o uso de gírias?</li> </ol>

**(Fonte: livro do aluno, p.103)**

Os critérios adotados para avaliar a produção oral são bem parecidos com o da produção escrita, são eles: adequação à proposta, construção da coesão e coerência e uso da linguagem na situação oral pública (adequação vocabular).

É de suma relevância que a escola, por meio dos livros didáticos, aborde tanto a escrita quanto a fala, mas uma não pode ser trabalhada em detrimento da outra. Bortone e Martins (2008) nos atentam para tal questão:

é importante, professor(a), que você diga a seus alunos que a oralidade não é inferior à escrita, muito embora em nossa sociedade a escrita seja vista como superior à fala. Há textos escritos que têm a fala espontânea como referência (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 57).

Dentro do eixo de produção textual, a oralidade é trabalhada em 80% da obra, as atividades de oralidade têm consistência metodológica e clareza nas informações, estando elas relacionadas a gêneros e tipos. A metodologia referente ao eixo da oralidade combina a

vivência do aluno, suas experiências com uma construção reflexiva, pois a construção do texto oral parte das orientações sobre os gêneros, a partir daí o estudante desenvolve mecanismos para compreender contextos, planejar suas falas de acordo a interação, respeitando assim, os interlocutores envolvidos na comunicação, as variantes linguísticas e a adequação da linguagem. Porém, nas atividades destinadas à oralidade houve uma lacuna, isto é, a entonação, os gestos, as expressões faciais, dentre outros elementos da oralidade, não foram reconhecidos como construtores de sentidos, que demonstram intencionalidade, promovendo dessa maneira interações mais sólidas, capazes de cumprir seus objetivos comunicativos.

Evidenciamos que tanto as atividades de oralidade quanto as de escrita são bem trabalhadas, ambas são construídas em torno do gênero e tema, seguindo procedimentos de planejamento, produção, avaliação, reescrita e avaliação final. Conquanto, consideramos que a escrita deveria ter espaço maior, com mais diversidade de temas e gêneros, pois, dessa maneira, o aluno se sentirá melhor preparado para o ensino médio que se aproxima.

A análise do livro didático nos aspectos de leitura e escrita nos leva afirmar que o material se aproxima do que propõe os Parâmetros Curriculares, principalmente ao construir a leitura e a escrita com base nos gêneros textuais, que enfocam as situações comunicativas do cotidiano, por isso, facilitam a compreensão do texto e as ações dos interlocutores. O livro também é um excelente material quando se refere à produção textual, pois oferece ao estudante condições de planejar, produzir, reescrever seu texto. No quesito da produção textual, consideramos que o livro apresenta poucas propostas com foco na produção escrita, sendo a grande maioria com foco na produção oral. Em relação à leitura, há diversos textos em diversos gêneros, estilos e tamanhos, conquanto, apesar de considerar as leituras objetiva e avaliativa, as indagações propostas nas atividades de compreensão leitora não se aprofundam nos pormenores que são notados através das inferências, intertextualidade e contexto. Dessarte, baseando-se somente nas questões propostas pelo livro, não é possível avaliar se o aluno compreendeu ou não o texto.

#### **4.2 Análise de dados: entrevista com professores**

Reconhecemos a importância do livro didático para o processo de ensino-aprendizagem, mas sabemos também que um material não alcançará grandes resultados se não houver pessoas que o manuseie com destreza e habilidade. Outrossim, faz-se necessário que

esse mesmo material seja de interesse daqueles que o utilizarão como objeto de construção do conhecimento. Por isso não podemos ignorar que os professores são os grandes mediadores do conhecimento e grandes interessados na qualidade de um livro didático. Assim sendo, consideramos essencial conhecer a opinião desses sujeitos a respeito do livro em análise, saber de que formas esse recurso os auxiliam na construção do conhecimento e conhecer as principais dificuldades para manuseá-lo.

A voz dos sujeitos que utilizam os livros didáticos no dia a dia está presente nessa pesquisa através de trechos de entrevistas. Diante de um tema tão importante e, ao mesmo tempo, complexo como leitura e produção textual, conhecermos um pouco das práticas e posicionamentos dos professores em relação ao livro didático é fundamental. O resultado não nos causou tanta surpresa, de modo geral, veio ao encontro das nossas análises, ratificando aquilo já havíamos comentado. No entanto, os professores apontaram alguns aspectos gerais do dia a dia da sala de aula que ampliam ainda mais a discussão de nossa pesquisa. Nesta análise, apresentamos as falas que julgamos mais interessante para essa pesquisa.

Em relação à formação, a professora (P1) é licenciada em Letras e especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, atua na área da educação há 15 anos e o professor (P2) também é licenciado em Letras e sua especialização é em Ensino de Língua e Literatura, ele atua na área da educação há aproximadamente 28 anos.

Os dois professores participaram da escolha do material didático no ano de 2013. O processo de análise se deu individualmente, cada professor escolheu uma coleção dentre quinze. A partir daí, levou sua escolha para o grupo que definiu o livro a ser adotado. Verificamos que o professor (P2) não se sente satisfeito com esse procedimento quando ele afirma que:

*“Pra mim o erro quanto ao uso do livro didático já começa na escolha. Não temos tempo de qualidade para avaliar as coleções que chegam para nós. Em média, temos dois dias para avaliarmos cerca de quinze coleções. Na verdade, apenas folheamos e olhamos superficialmente, no índice, se o livro contempla os conteúdos do Currículo.”*

Com essa resposta, o professor nos aponta para um problema gravíssimo: a seleção do livro didático. Pelo que percebemos, não há muitos critérios para essa escolha, não por incompetência ou por falta de formação do professor, mas sim por falta de tempo de qualidade para que a equipe docente possa analisar detalhadamente todos os aspectos do livro.

Diante dessa realidade, a professora (P1) destaca que as falhas no livro só serão percebidas ao longo do ano letivo:

*“Percebi que o atual livro é muito falho, não tem todo o conteúdo pedido para cada série, tive que fazer várias adaptações e fazer apostilas extras sobre o assunto e de exercícios.”*

Ao afirmar que o livro “é muito falho”, pedimos para que a professora (P2) nos mencionasse em quais aspectos ela considerava que o livro deixava a desejar. Ela nos respondeu:

*“Senti falta de atividades de fixação e conteúdos gramaticais. Há muitas de interpretação e escrita, mas não há gramática.”*

A resposta da professora nos revela uma postura ainda muito comum entre os docentes, a visão dicotômica da língua em que o é priorizada a gramática e há dificuldades para desenvolver os estudos linguísticos baseando-se em textos. Percebemos também a supremacia que é dada à gramática com seus termos técnicos, classificações e nomenclaturas.

No que concernem aos textos, temáticas e leituras abordadas pelo livro, os professores demonstram satisfação quanto ao material. O professor (P2) afirma que:

*“A parte de leitura e produção de texto do 9º ano, nesse livro, é muito rico e com temas atuais. Os alunos gostaram muito.”*

É importante que os alunos sintam-se motivados para a leitura. A escolha por temas atuais é um fator estimulante para eles.

A professora (P1) complementa:

*“O livro contribui para a proficiência do aluno e considero que o ajuda a ampliar sua capacidade de interpretação, a fazer uma leitura do mundo. Há sempre a formação de opinião, boxes com gráficos e pesquisas sobre o tema proposto, imagens de suporte, enfim a proposta mantém o foco do estudante no tema e contribui para uma proposta de recriação de texto.”*



Acerca da construção da compreensão leitora apresentada pelo livro, a professora (P1) se posiciona:

*“Gosto muito das leituras propostas e das questões de interpretação do livro, no entanto, se o professor seguir toda a proposta do livro, precisará dispor de várias aulas para isso, pois durante todo o processo tem leituras de texto principal, textos de apoio, gráficos, atividades de interpretação, debate, textos retirados de revistas ou jornal até chegar à produção de texto. O que é bom, mas torna-se longo e às vezes cansativo para o aluno, o que muitas vezes causa dispersão.”*

O professor (P2) discute essa mesma dificuldade ao afirmar que:

*“Esse livro possui muita leitura, muita mesmo! Mas nossos alunos não estão acostumados com tanto. Eles ficam fadigados, desestimulados com tantas perguntas e textos referentes a um mesmo tema. Os textos, em geral, são muito longos e os alunos perdem o interesse rapidamente e sentem necessidade de discutir outros assuntos. Acho que livro deveria apresentar mais leituras de charges, tirinhas, letras de músicas, poemas... outros gêneros que fossem de mais interesse do aluno.”*

Inicialmente os professores afirmam que a temática abordada nos textos é motivadora e atrai a atenção dos alunos. No entanto, o que de início incentiva, posteriormente, pela extensão, torna-se cansativo e desestimulante. É por isso, que é importante ter o ensino de língua portuguesa voltado para os multiletramentos, assim o aluno não terá contato somente com um tipo ou estilo textual, ele terá acesso a outras leituras que aprimorarão as práticas escolares e cotidianas do estudante. Conforme Rojo (2012, p. 100) “é fundamental que a escola se torne uma ‘agência de democratização dos letramentos’.”

Além disso, selecionar gêneros que fazem parte das práticas discursivas dos alunos, como, os gêneros digitais poderia ser uma boa estratégia para que o livro construísse seus processos de leitura e escrita.

Ainda sobre a construção da proficiência leitora e a temática desenvolvida pelo livro, a professora (P1) fala:

*“O assunto do livro é basicamente sobre os dilemas da adolescência, por isso os alunos gostam e participam. Em alguns casos, em minhas aulas, os assuntos às vezes se tornaram complicados, devido aos embates de ideias de alguns grupos discordantes ou porque o problema estudado atingia a vida pessoal de alguns alunos. As discussões eram muito boas, mas no momento de fazer as atividades de interpretação os alunos reclamavam muito, diziam que as respostas a serem escritas eram as mesmas que já havíamos discutido em sala.”*

Novamente, a respeito do desenvolvimento da proficiência leitora, o professor (P2) afirma:

*“Gosto dos temas do livro, acho que eles fazem parte da realidade atual dos nossos alunos. Mas as perguntas propostas para a interpretação dos textos são muito superficiais, dão ênfase na opinião do aluno acerca do tema e não se aprofundam no texto em si. Por isso, na grande maioria das vezes, não utilizei o livro. A opinião do aluno eu conheço durante os debates, ela não precisa, necessariamente, estar escrita. Para mim, como professor de língua portuguesa, o interessante é saber se o aluno entendeu ou não o texto e isso o livro não me permite avaliar.”*

Através da fala do professor (P2), legitimamos a ideia de que perguntas inferenciais, contextuais, intertextuais e textuais devem ser parte integrante do processo de proficiência leitora, pois tais perguntas funcionam como andaimes para que o aluno atinja a plena compreensão do que está escrito e possa, assim, interagir com o escritor do texto. O professor (P2) está em concordância com o que afirmam Bortone e Martins (2008,p.39) “A garantia da compreensão total do texto, só ocorre se nossos alunos, além de responderem às perguntas objetivas, forem capazes de responder, também, às inferenciais.” O que percebemos, no entanto, é que as questões do livro não são suficientes para construir o pleno processo compreensão do texto.

Perguntamos também para os professores sobre as propostas de escrita. A professora (P1) diz:

*“Quase não trabalhei as propostas de produção textual sugeridas pelo livro. Acho importante que o aluno escreva e, no livro, tinham poucas propostas de escrita. Eles fizeram a única proposta escrita que era do artigo de opinião. As outras propostas, que focavam a oralidade, eu não pedi para que eles desenvolvessem.”*

Assim como a professora (P1), o professor (P2) também não pediu para que os alunos desenvolvessem as propostas de produção textual. Para ele:

*“Nossos alunos têm muita dificuldade para escrever. Eu sei que é importante trabalhar a oralidade deles, mas não temos tempo suficiente para desenvolver isso passo a passo como o livro sugere. Por isso, opto por levar para sala propostas de produção escrita e tento trabalhar a oralidade deles de modo não sistemático, através dos debates e apresentações.”*

Percebemos, por meio da explanação dos professores, a necessidade de conduzir o estudante à escrita e propiciar a eles condições de planejamento, escrita e reescrita. Ao focar na oralidade, o livro tira o espaço de trabalhar de modo mais aprofundado a escrita, necessidade primordial para que os alunos atuem nas mais diversas práticas pedagógicas e sociais que participam. Para Bortone e Martins (2008, 98) “Escrever é compartilhar práticas sociais que a sociedade letrada institui.”

Sobre os gêneros, ambos os professores consideram suficientes na leitura e acham que faltam gêneros que desenvolvam a escrita. Observemos a fala do professor (P2)

*“Acho que há uma grande diversidade de gêneros ao longo do livro Para mim, seria melhor se a leitura e a escrita fossem desenvolvidas com base no mesmo gênero, mas...  
Claro que o livro poderia acrescentar outros gêneros, mais próximos da realidade do aluno. Também acho que, na produção textual, deveriam ter mais propostas baseadas em gênero escrito e não somente no oral.”*

Através da entrevista, foi possível perceber que os professores entendem a importância de trabalhar a leitura e a escrita com base nos usos reais dos textos, ou seja, com base nos gêneros. Os dois professores apontam para a dificuldade de ter poucas propostas de produção escrita e sugerem que o livro acrescentasse mais gêneros que a contemplassem.

Sobre o uso do material o professor (P2) fala:

*“Confesso que usei muito pouco esse livro. Primeiro, porque não foram todos os alunos que receberam; a quantidade enviada pelo governo não foi suficiente para que cada aluno recebesse um exemplar. Segundo, porque as questões de leitura e escrita não atendiam a demanda da série. As poucas vezes que usei, foi para debater as temáticas sugeridas e para os alunos responderem algumas questões de Gramática.”*

No capítulo 3 desta pesquisa, discorreremos sobre o quantitativo de verba investido em livros didáticos, mas, infelizmente, ainda presenciamos escolas em que muitos alunos não chegam a receber o livro porque a quantidade recebida pela escola não é suficiente para atender a demanda. Esse é um dado que requer ser analisado com mais detalhe, sendo necessário, buscar as razões para tamanha contradição. Além disso, a professor insiste em priorizar o estudo descontextualizado da gramática em detrimento de uma gramática do texto. Seria o momento de perguntarmos: de que adianta todo o investimento do MEC nos livros didáticos, se o professor tem dificuldades de usufruir desse instrumento de aprendizagem, se ele ainda tem uma visão normativa de língua?

Ainda sobre o uso do livro didático em sala de aula, a professora (P1) afirma:

*“Constrangida, assumo que não gostei de trabalhar com esse livro, apesar de ter participado de sua escolha. Tive que acrescentar muitas atividades extras, principalmente de gramática e teoria gramatical. Penso também, que ele não deveria ser separado por cadernos... Poderiam ser temas e assuntos atrelados.”*

Mais uma vez, fica evidenciada a dificuldade que alguns professores sentem em desapegar-se de conceitos da gramática normativa, muitos acreditam que o ensino da leitura e da escrita, por meio dos gêneros, não é suficiente para o ensino. Percebemos também a dificuldade que os professores encontraram para trabalhar os Cadernos do livro didático de modo simultâneo e “atrelado”. Diante das dificuldades, muitos docentes optam por deixar o livro didático de lado e adotam outras estratégias e materiais para construir suas aulas. Com essa decisão, bilhões de reais são descartados e um dos poucos recursos oferecidos aos professores e alunos não é valorizado e utilizado como deveria. Ao finalizar a entrevista, em sua última fala, a professora (P1) salienta:

*“Gosto muito dos livros didáticos, eles são um excelente suporte para o professor. Nesse ano, acho que erramos na escolha e não utilizamos o livro didático como deveríamos. Mas, independente do livro, todo conteúdo precisa ser complementado. O que aconteceu no caso do livro deste ano é que preferimos recorrer a outros materiais, outros textos, para assim atendermos o Currículo.”*

Notamos, através da fala dos professores que, muitas vezes, a metodologia construída pelos autores no livro não é bem compreendida ou assimilada pelos professores. Por esse motivo, o trabalho com o livro didático apresenta resultados inferiores ao esperado. Em relação ao livro didático, notamos que os professores não possuem posturas divergentes, até mesmo porque eles possuem o hábito de planejar as aulas juntos e entraram em acordo para que a coleção em análise fosse adotada. Ambos possuem visão crítica sobre o material e apontam aspectos a serem melhorados. A professora (P1) dá ênfase à ausência de teorias e aplicação da gramática normativa, enquanto para o professor (P2) o que realmente falta é uma análise mais aprofundada dos textos propostos. Nesse caso, observamos que o posicionamento do professor (P2) é o mais se aproxima do nosso ponto de vista.

Os dois professores valorizam a variedade de gêneros na leitura, mas sentem falta de ampliação de propostas de produção de textos escritos, pois relacionam a produção textual escrita como uma exigência do mundo moderno.

Comprovamos também que, para a escolha do livro didático, os critérios dos professores não são muito bem definidos, cada professor, por uma questão de falta de tempo, olha as coleções superficialmente. O corpo docente escolhe a coleção sem muito debate ou análise profunda do material o que pode gerar frustrações com o uso livro didático ao longo do ano letivo.

Verificamos ainda que inicialmente os alunos se sentem motivados a lerem os textos, mas após tantas leituras do mesmo gênero e tema, eles ficam desinteressados; por isso seria interessante se os autores dos livros variassem ainda mais na quantidade de gêneros e que selecionassem textos que fossem ao encontro dos temas preferidos pelos adolescentes.

De maneira geral, percebemos que os professores ainda sentem dificuldades para trabalhar com o livro didático, podemos enumerar algumas:

- 1 – Pouco tempo para escolha;
- 2 – Pouco conteúdo de cunho gramatical;
- 3 – Questões que não se aprofundam na compreensão textual;
- 4 – Textos muito longos que desmotivam os alunos a lerem;
- 5 – Falta de livro didático para todos os alunos;
- 6 – Tempo insuficiente para trabalhar todas as atividades propostas pelo livro didático;
- 7 – As propostas de produção textual não atendem as necessidades de escrita do estudante moderno;

8 – Divisão da leitura e produção, literatura e estudos da linguagem em Caderno distintos sendo difícil promover a interação entre eles.

Os aspectos positivos citados pelos professores foram:

1 – Temática que chama atenção dos alunos, ocasionando bons debates em sala de aula;

2 – Gêneros voltados para escrita são interessantes, mas poderiam se aproximar ainda mais da realidade do aluno.

3 – A presença de boxes, gráficos e glossários facilitam a compreensão textual.

Conforme enumeramos, é possível concluir que os professores encontraram mais pontos negativos do que positivos no livro o que justifica a falta de uso desse recurso nas aulas. Diante dessa discussão esboçada aqui, podemos apresentar alguns pontos avaliativos como conclusão das respostas dos professores:

1 – Os professores são críticos em relação ao material adotado;

2 – Há um avanço em relação ao ensino de língua materna, embora haja uma insistência, por parte dos dois professores, quanto à ausência do conteúdo gramatical.

3 – O livro didático deixou de ser um manual que deve ser seguido à risca e está isento de críticas.

4 – Há necessidade de orientar os professores quanto à escolha do livro didático.

5 – Os professores preocupam-se em trazer material extra ao livro didático

6 – Em relação aos gêneros textuais, os professores demonstraram abordá-los em sala de aula quando afirmam que os textos deveriam ser mais próximos da realidade do aluno

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivou-se conhecer como um livro didático do 9º ano do ensino fundamental constrói os processos de leitura e escrita.

Essa dissertação é composta por quatro capítulos. Ela tem como objetivo geral: “Analisar um livro didático do 9º ano do ensino fundamental, verificando de que maneiras os processos de construção de leitura e escrita (letramento) são construídos”. Diante deste objetivo, traçamos como objetivos específicos: “verificar como as atividades de leitura e produção textual do livro são desenvolvidas”; “conhecer a visão dos docentes acerca do livro didático em análise” e “identificar as dificuldades dos professores no uso do recurso em estudo”.

A pesquisa fez-se necessária após observarmos em nossas práticas diárias de sala de aula que o livro didático ocupa lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes, o único instrumento que inclui o aluno na cultura do letramento, além disso, o livro atua como um organizador do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo da Educação Básica.

Com a realização desta pesquisa inicial foi possível verificar que o livro didático continua sendo uma das principais formas de inserção do aluno na cultura da leitura e da escrita, isso ocorre porque ele é um dos poucos materiais presentes na sala de aula do Brasil. Assim sendo, o MEC estabeleceu o PNLD, que é um forte filtro para que somente livros com qualidade sejam adotados nas escolas brasileiras. Desta maneira, os livros didáticos ocupam um lugar de destaque nas políticas públicas. Tal investimento é notadamente observado ao verificarmos os valores aplicados para a compra e manutenção dos livros nas escolas.

Apesar de todo o avanço já alcançado nos livros didáticos, ainda percebemos alguns aspectos a serem melhorados, que conduzirão o discente ao conhecimento.

Verificamos que o livro adota tanto para os processos de construção de leitura quanto para os de escrita a noção de gênero apresentada nessa pesquisa e agrega grande quantidade de gêneros.

Embora a resenha apresentada no Guia do Livro Didático nos contrarie, os gêneros propostos para a produção textual e leitura não estão vinculados, alguns contemplam a produção e outros contemplam a leitura.

No caso da leitura, os gêneros não estão sistematizados, isto quer dizer que não há explicações claras para que o leitor perceba as características estruturais do gênero em

questão, como, intenções comunicativas, interlocutores, contextos de produção, organização linguística e outros elementos. Já na escrita, percebemos que as autoras apóiam-se nos conhecimentos culturais do aluno e apresentam as estruturas do gênero a ser trabalhado. No entanto, sentimos falta de gêneros que estivessem diretamente relacionados ao cotidiano dos estudantes, textos voltados para seu universo social, por exemplo, os gêneros digitais, e para o universo profissional, como, classificados e depoimentos. Além disso, a produção textual, foca na oralidade e há somente uma proposta de escrita (Artigo de opinião). Desta forma, para a escrita, não há uma lógica progressiva de dificuldades cognitivas e não há variedade tipológica que perpassa a narração, a descrição, a injunção, a exposição e a argumentação.

Em relação à leitura, observamos temáticas que são de extremo interesse do aluno: gravidez na adolescência, diversidade cultural e trabalho infantil.

Antes da leitura, há subseções que objetivam ativar os conhecimentos prévios do aluno, isto é, o repertório referente ao texto a ser lido ou ao gênero textual, essas subseções apresentam questionamentos que conduzem o aluno a levantar hipóteses e fazer reflexões acerca do tema, além disso, é uma forma das autoras do livro interagirem com os seus leitores e os aguçarem a explorar ao máximo o Capítulo a ser apresentado.

Durante a leitura, o livro apresenta boxes que mencionam as curiosidades acerca do tema, algumas características dos gêneros, glossários, biografia dos autores e curiosidades relacionadas ao texto ou ao tema. Esses procedimentos adotados durante a leitura facilitam a compreensão textual do aluno, quanto mais informações ele tiver sobre o texto, mais fácil será interpretá-lo.

A respeito das questões destinadas à compreensão textual, percebemos que o livro dá mais espaço às questões objetivas e avaliativas. Lembramos que tais questões não permitem ao professor averiguar se o estudante realmente compreendeu o texto, assim sendo, as questões, na maioria das vezes, são genéricas e focam somente a opinião do aluno. Dessarte, identificamos certa carência no que se refere a questões inferenciais, contextuais e intertextuais. Isso nos leva a concluir que as questões propostas pelo livro didático não conduzem o estudante a uma reflexão profunda acerca dos textos o que lhe dificulta perceber as ideias que estão subentendidas e reconhecer as diversas possibilidades de leitura permitidas àquele texto.

Há leituras concentradas nos gêneros literários, esses gêneros comungam com o tipo narrativo e sua estrutura textual. Os questionários voltados para esses gêneros estão bem articulados e, como nos outros textos, as perguntas referentes à compreensão textual são



avaliativas, referentes à apreciação literária, questionando o aluno sobre os sentimentos proporcionados por determinado texto. No Caderno de Práticas de Literatura, o livro perde grandes oportunidades de trabalhar a intertextualidade, bem como, o contexto e as inferências.

Ainda em relação à leitura, o livro carece de outros processos de letramento, como, leitura de músicas, videogames, celulares e até mesmo de textos não-verbais. É interessante ressaltar que essas leituras fazem parte da realidade sócio-cultural dos alunos e podem ser um meio de instigá-los a entrar em contato com a leitura de outros textos que não lhes são comuns.

Sobre o eixo da produção textual, o livro está muito bem estruturado. Toda proposta de produção conduz o estudante ao planejamento, produção, avaliação, reescrita. Por isso, seria interessante que fossem acrescentadas nesse material, outras propostas de produção escrita, já que o aluno do 9º ano é ingressante do ensino médio e necessitará escrever bastante nessa nova fase.

Salientamos que o livro didático não é o objeto responsável pelo sucesso escolar dos alunos, tampouco ele objetiva delimitar a proposta pedagógica; o livro didático é um material de apoio, um suporte para o professor, que possui total autonomia sobre esse material. É, por isso, que se fez necessário investigar quais as principais dificuldades dos professores quanto ao uso desse recurso. Entrevistamos dois professores que demonstraram insatisfação quanto ao processo de escolha do material. Para eles, seria necessário demandar mais tempo, para que fossem estabelecidos critérios de cunho pedagógico na escolha. Assim, os livros poderiam se aproximar mais da realidade de cada escola.

Os professores entrevistados citam alguns aspectos que dificultam o uso do livro, dentre eles, citamos falta de livros para todos os alunos, as leituras e questões de interpretação de texto são muito longas, desmotivando, assim, os alunos a lerem e realizarem as atividades de interpretação. Notamos nas falas dos docentes, que ainda prevalece a visão normativa e descontextualizada da língua em que a gramática não está atrelada ao texto. Não obstante, um professor cita que as perguntas são muito supérfluas e não guiam o estudante ao aprofundamento na compreensão do texto.

Posto isto, acreditamos ser fundamental rever os processos de escolha do livro didático, instruir os autores sobre o ensino voltado para a heterogeneidade dos letramentos e, ainda, discutir sobre os processos de construção de leitura dos diversos livros que circulam as escolas do Brasil.

Acreditamos que, para investigações futuras, não poderemos deixar de enfatizar a construção da leitura e da escrita com foco nos gêneros, mas se fará necessário perceber essa relação com os aspectos gramaticais. Outro aspecto de total relevância é a preparação do docente para o uso do livro, proporcionando-lhes cursos de formação continuada e palestras por parte dos autores do livro.

Nesse sentido, acreditamos que nossa investigação nessa pesquisa vai ao encontro das necessidades escolares e, as reflexões aqui apresentadas podem contribuir para debates cada vez mais enriquecedores e fundamentais, a fim de tornar as aulas de língua portuguesa mais produtivas e próximas da realidade social, cultural e profissional do estudante, bem como, colaboram com as escolas que têm o objetivo final o letramento de seus educandos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007.
- BORTONE, M. E. **A construção da leitura 1 e 2. Fascículos do Programa da Rede Nacional de Formação Continuada.** Brasília: UnB/Cform, 2005.
- \_\_\_\_\_. O processo inferencial na construção da leitura. **Revista da Sociedade de Psicologia Educacional do Triângulo Mineiro**, Minas Gerais, v. 13, p. 220 - 230, 2009.
- \_\_\_\_\_. A aventura da intertextualidade. **Revista Panorâmica Multidisciplinar**, Barra dos Garças MT, v. 12, p. 61 - 77, 2011.
- \_\_\_\_\_. A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**, São Paulo, 2014.
- BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução CNE/CEB nº 7/2010. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução CNE/CEB nº 7/2010
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: básico**, MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Porta FNDE**, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 27 junho 2014.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. F.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIGUEIREDO, L. D.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KLEIMAN, Â. **Os significados do do letramento**. Campinas SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBERATO, Y. e FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2010.

MAGALHÃES, I. ( ). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MACHADO, V. R. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

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

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENEGOLO, E. D. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da escrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito autor. **Ciências e cognição**, Cuiabá, v. 04, p. 73-79, Março 2004.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do livro didático. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 03 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Guia do livro didático. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em 20 de outubro de 2014.

NEVES, M. H. D. M. **Que gramática ensinar na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEEDF. **Currículo em movimento da educação básica - anos finais**. Brasília: GDF, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

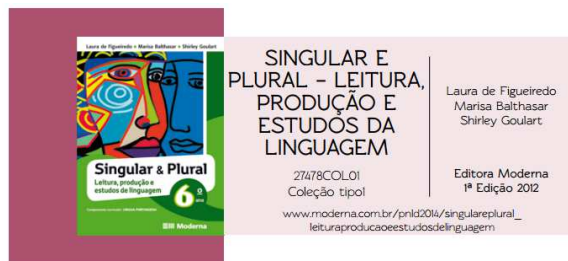
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

VAL, M. D. G. C.; MARCUSCHI, B. ( ). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

## ANEXO I

Resenha da coleção: Singular e plural – leitura, produção e estudos da linguagem  
(Guia do livro didático – 2014, p. 105-109)



### 1. Visão geral

Essa coleção enseja uma maior flexibilidade de planejamento, ao apresentar uma estrutura diferenciada, por sua composição em três cadernos – “Caderno de leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de estudos de língua e linguagem”.

No eixo da leitura, a coletânea reúne ampla oferta de gêneros, e o tratamento dado a esse eixo contempla estratégias produtivas no processo de formação de leitores. A separação dos textos literários em caderno específico, embora possa dificultar um diálogo entre textos de diversas naturezas, intensifica a exploração desse gênero.

Concentradas no mesmo caderno e partilhando os mesmos gêneros, a leitura e a produção textual encontram-se bem articuladas, ressaltando-se uma redução do número de propostas de produção escrita nos volumes do 8º e do 9º anos. A produção de textos escritos é conduzida em várias etapas: análise das características do gênero, orientações para a produção de textos e aplicação de ficha de avaliação.

O uso da oralidade é estimulado em atividades de todos os eixos pela promoção de diálogos em classe. As propostas de produção de gêneros orais formais partem de orientações específicas e detalhadas, principalmente no volume do 6º ano, com clara redução nos volumes subsequentes.

O trabalho com conhecimentos linguísticos propicia, geralmente, uma reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem, relevante para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita. Contudo, em todos os volumes, na unidade 2 do segundo caderno, há um tratamento predominantemente metalinguístico dos fatos gramaticais. A apresentação desse eixo em um caderno específico pode dificultar sua articulação com os demais; os

conhecimentos linguísticos, porém, não deixam também de ser considerados em algumas atividades de outros cadernos.

O Manual do Professor apresenta uma proposta clara, sustentada em estudos recentes da teoria linguística, apoiando-se nos PCN e em autores fundamentais para as pesquisas mais atuais. A organização dos volumes e os objetivos a serem atingidos estão ali descritos em detalhes.

As imagens da coleção ilustram e integram adequadamente os textos e as atividades.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Diversidade de gêneros e representatividade autoral dos textos da coletânea, bem como articulação entre leitura e escrita. Uso de fichas de avaliação da produção escrita, orientando o estudante no processo de autoavaliação. Flexibilidade de escolhas no tratamento dos conhecimentos linguísticos. Sugestões do MP para o uso simultâneo dos três cadernos.
Pontos fracos	Reduzida presença da variação linguística e predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano. Número reduzido de propostas de produção de textos escritos e de atividades de oralidade nos volumes do 7º, do 8º e do 9º anos. Separação entre textos literários e não literários em cadernos diferentes.
Destaque	Flexibilidade permitida ao professor no planejamento para uso dos três cadernos.
Programação do ensino	Acompanhamento dos três cadernos ao longo do ano letivo.
Manual do Professor	Fundamentação da perspectiva teórico-metodológica adotada e orientações ao professor quanto ao uso dos três cadernos.

## 2. Descrição da coleção

Três cadernos estruturam a coleção:

O “Caderno de leitura e produção”, que explora textos de gêneros diversificados, é organizado em três unidades, segundo temas: adolescência; diversidade cultural e a relação com o outro; problemas sociais. Também se incluem nesse caderno atividades de produção escrita e oral, articuladas com a temática e o gênero explorados na leitura.

O “Caderno de práticas de literatura” é apresentado, para todos os anos, com uma única unidade, intitulada “Entre leitores e leituras: práticas de literatura”. Objetiva promover o letramento literário, com atividades que relacionam os textos com outras linguagens, como a pintura, o cinema e a fotografia. Em cada volume há gêneros ou tipos de textos diferenciados: poema, conto e peça teatral (6º ano); poema, haicai e letras de canções (7º ano); conto enigmático e conto fantástico (8º ano); tragédia e comédia (9º ano). Neste caderno são oferecidas ainda noções elementares de teoria literária.

O “Caderno de estudos de língua e linguagem” organiza-se em três unidades igualmente intituladas em todos os volumes: “Língua e linguagem”, com perspectiva enunciativo-reflexiva, problematizando os usos da língua; “Língua e gramática normativa”, focalizando o estudo da língua com base na gramática normativa; e “Ortografia e pontuação”, envolvendo um trabalho com o sistema ortográfico do português e a pontuação.

No MP explicita-se que, apesar de individualizados, os cadernos devem ser explorados de forma inter-relacionada, priorizando-se a liberdade do professor na escolha da sequência e da ênfase a ser dada a cada tópico.

### 3. Análise da obra

No “Caderno de leitura e produção” predominam as propostas de atividades que concebem a leitura como processo, contemplando diferentes estratégias cognitivas e explorando propriedades textuais e discursivas. Enfoca-se o desenvolvimento das capacidades de compreensão e apreciação, necessárias à formação de leitores proficientes de textos, tanto literários como não literários. A contribuição para a formação do leitor efetiva-se pelo destaque de elementos do contexto de produção e pela exploração da materialidade do texto. A articulação entre leitura e escrita se dá pela abordagem do mesmo gênero nas atividades de leitura e de produção textual.

O trabalho desses dois eixos assenta-se numa coletânea que apresenta, além da diversidade de gêneros e de tipos, textos de extensões e complexidades variadas.

No “Caderno de práticas de literatura”, os textos literários destacam-se pela diversidade e pela representatividade dos seus autores. Nele, a introdução das unidades é feita com poemas ou textos imagéticos, e o objetivo central é o letramento literário, com atividades que se voltam para os modos constitutivos de ler de cada gênero e para o estímulo à fruição estética. Neste caderno, embora em menor proporção, encontram-se também gêneros não literários. No “Caderno de estudos de língua e linguagem”, após breve exploração, os textos são utilizados predominantemente para a introdução de algum tópico gramatical, o que provoca uma desarticulação entre os trabalhos de leitura e de conhecimentos linguísticos, já estruturalmente separados pela composição dos cadernos.

Da perspectiva e eixos de ensino, as atividades destinadas à produção de textos escritos articulam-se diretamente com as de leitura, compartilhando a variedade de gêneros textuais explorados. Essas atividades abordam aspectos referentes à esfera, ao suporte, ao gênero e ao destinatário, bem como apresentam subsídios para a elaboração temática e



referências, ou modelos, dos gêneros a serem produzidos pelos alunos. As orientações para a produção são claras, objetivas, bem fundamentadas e articuladas com a leitura, destacando-se uma detalhada orientação e um acompanhamento de cada passo que antecede a execução das atividades. As atividades objetivam também a circulação dos textos fora do ambiente escolar. Ressalte-se a proposta de fichas de avaliação para a produção escrita, a serem preenchidas pelo aluno e revisadas pelo professor. Com essas fichas o aluno será conduzido a um processo de autoavaliação.

Mesmo se considerando o detalhamento com que são formuladas as propostas de produção de textos, a coleção apresenta menor quantidade delas nos volumes do 8º e do 9º anos.

De modo integrado com os eixos de leitura e produção de textos, a oralidade é intensamente explorada desde a abertura das unidades, em atividades que envolvem interação em sala de aula, com estímulos para a escuta atenta e compreensiva. Tais atividades voltam-se para gêneros orais formais, para o que se apresentam orientações específicas no roteiro que constitui a subseção “Como fazer?”. Diversos gêneros orais são explorados, tais como esquete, debate, leitura dramática, entrevista e apresentação oral.

As relações entre escrita e oralidade efetivam-se nas atividades com alguns gêneros, muitas vezes exigindo preparação ou escolha de texto escrito de apoio. Dessa forma, passa-se do escrito para o oral e deste para o escrito novamente, como nos momentos em que se trabalha com um roteiro escrito de texto teatral: faz-se a leitura dramática e depois um relato escrito do que se produziu. Percebe-se, assim, na obra uma articulação entre leitura, escrita, escuta e expressão oral. Nas atividades desse eixo são abordados temas de relevância, como, por exemplo, intolerância à diversidade, trabalho infantil, estilos musicais e bullying.

Embora a proposta para o eixo da oralidade seja consistente e clara tanto para o professor quanto para o aluno, assim como ocorre com a produção escrita, verifica-se certa concentração de atividades no volume do 6º ano em relação aos demais.

O “Caderno de Estudos de língua e linguagem” propõe atividades para promover, em três unidades, a abrangência e a flexibilização do eixo dos conhecimentos linguísticos: “Língua e linguagem”, “Língua e gramática normativa” e “Ortografia e pontuação”.

Neste caderno, a obra procura abranger, de modo equilibrado, duas das perspectivas que hoje se apresentam no tratamento desse eixo: a sociodiscursiva, na primeira unidade, e a da gramática normativa, na segunda unidade, privilegiando um tratamento metalinguístico de conteúdos, conceitos e regras. A terceira unidade trata de ortografia, acentuação e pontuação.

Isso permite ao professor fazer opções em função dos objetivos de seu projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, adotar uma perspectiva que tanto favoreça a reflexão epilinguística como deixe espaço para o estudo da norma urbana de prestígio com base nos cânones da gramática tradicional, em um tratamento que se propõe reflexivo.

Em seu conjunto, a coleção objetiva a articulação do eixo de conhecimentos linguísticos com o da leitura e da produção escrita, uma vez que nestes são destacados fatos linguísticos. Tal articulação, porém, não vem efetivamente estabelecida nos volumes, devido à nítida separação de foco dos três cadernos. Em contrapartida, as propostas para o estudo desse eixo apresentam-se com clareza e com um acervo considerável de atividades.

A coleção também investe em um trabalho com a aquisição do sistema de escrita – especialmente importante no ensino fundamental –, explorada por meio de diferentes estratégias didáticas. Assim, são apresentadas propostas de atividades relacionadas ao conhecimento do sistema ortográfico do português que exploram as relações entre fonemas e grafemas, as relações que dependem do contexto e as irregularidades ortográficas, bem como os diferentes casos de acentuação gráfica.

#### 4. Em sala de aula

No que diz respeito à leitura e à produção escrita e oral, caberá ao professor selecionar os textos, as atividades e os tópicos mais pertinentes aos seus objetivos e ao nível de suas turmas, considerando a grande variedade de propostas e de sugestões apresentadas e as especificidades de cada um de seus cadernos. Será necessário, eventualmente, aumentar a quantidade de propostas de produção de textos e de trabalho com a oralidade nos volumes do 8º e do 9º anos. Para tanto, será preciso considerar a orientação metodológica adotada pela coleção.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, além de fazer opções teórico-metodológicas quanto ao tratamento que dará a esse eixo, o professor deverá selecionar, a seu critério, as atividades a serem realizadas, tendo em vista o acervo considerável apresentado pela coleção.

## ANEXO II

### Orientações Curriculares de Língua Portuguesa da SEEDF para o 9º ano do Ensino Fundamental (Currículo em Movimento da Educação Básica – Anos finais , 2013, p. 26 –27)

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE	
EIXOS INTEGRADORES: LUDICIDADE E LETRAMENTOS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a relevância da prática cidadã e humanista na aquisição de saberes.</li> <li>• Valorizar a leitura como elemento de processo comunicativo.</li> <li>• Apropriar-se de conhecimentos interdisciplinares e aplicá-los na produção de variados discursos.</li> <li>• Compreender e refletir sobre o uso da língua em diferentes situações de interação.</li> <li>• Confrontar opiniões, expressar ideias, despertando a criticidade por meio de argumentos.</li> <li>• Identificar e construir o humor, suspense e mistério em diversos gêneros textuais.</li> <li>• Observar e identificar elementos pertinentes a gêneros textuais.</li> <li>• Promover debate, analisar, identificar e elaborar textos argumentativos.</li> <li>• Reconhecer estruturas e processos de formação de palavras para ampliação do léxico.</li> <li>• Reconhecer e compreender o uso e funções da pontuação na produção de sentido do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humor em diversos gêneros</li> <li>• Mistério e suspense em diversos gêneros</li> <li>• Elementos e tipos de debate</li> <li>• Leitura de contos, crônicas e poesia contemporâneos de culturas africanas, indígenas e outras</li> <li>• Poesia: versificação e métrica</li> <li>• Construção de textos de humor</li> <li>• Construção de textos de mistério e suspense</li> <li>• Elaboração de debate com ênfase em Direitos Humanos</li> <li>• Elaboração de texto argumentativo: resenha, parágrafo dissertativo, carta de reclamação, artigo de opinião, etc.</li> <li>• Noções de redação oficial: elaboração de ofício, memorando, requerimento, carta comercial, convite, formulário, currículo pessoal, etc.</li> <li>• Raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo de questões socioambientais</li> <li>• Poesia visual e de cordel</li> <li>• Estrutura de palavras</li> </ul>

OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o papel de estruturas linguísticas na construção do texto.</li> <li>• Identificar, analisar e utilizar figuras de estilo, pensamentos e sintaxe em textos literários e não literários.</li> <li>• Analisar diferentes discursos veiculados por meios de comunicação, considerando diversas tecnologias.</li> <li>• Comparar e relacionar textos de diferentes gêneros, com relação a conteúdo e forma.</li> <li>• Compreender e produzir gêneros textuais (literários e não literários) que abordem pluralidade cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de formação de palavras</li> <li>• Acentuação gráfica</li> <li>• Pontuação</li> <li>• Período composto por subordinação: orações substantivas, adjetivas e adverbiais</li> <li>• Concordância verbal</li> <li>• Concordância nominal</li> <li>• Regência verbal e nominal</li> <li>• Figuras de estilo, pensamento e sintaxe</li> <li>• Colocação pronominal</li> <li>• Homônimos e parônimos</li> </ul>