



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ALESSANDRA DA ROSA RODRIGUES

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Orientadora: Prof.^aDr.^aIsabel Cristina Ferreira
Teixeira

Bagé

2014

ALESSANDRA DA ROSA RODRIGUES

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Português e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Prof.^aDr.^aIsabel Cristina Ferreira
Teixeira

**Bagé
2014**

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me guiou durante esses anos de caminhada.

Agradeço a minha Mãe que me apoiou e incentivou mesmo quando o medo e a insegurança me faziam pensar em desistir.

Agradeço a minha família em especial as minhas irmãs e amigas: Cristiane, Ana Paula e Karine.

Agradeço ao meu padrasto Paulo Roberto que esteve ao meu lado.

Agradeço a minha segunda mãe, Maria Lecir (Tia Lecir) que desde minha infância plantou a semente da persistência para que eu perseguisse meus sonhos.

Agradeço com todo meucarinho a professora e orientadora que escolhi e sabia que seria ela quem estaria ao meu lado neste momento, desde a primeira aula que tivemos.

Agradeço em especial à amiga Fernanda Mesquita de Lucas que está compartilhando esse sonho tão esperado.

Agradeço aos amigos e colegas que conheci na faculdade do início ao término do curso. Ficam as lembranças e o desejo de felicidade a cada um.

Agradeço as pessoas que hoje não fazem parte do meu convívio, mas que de certa forma ajudaram para que eu estivesse realizando esse desejo.

Agradeço a compreensão que tive dos meus chefes em meu trabalho, facilitando e entendendo alguns pedidos e oferecendo o apoio que precisava para prosseguir.

Agradeço aos meus colegas de trabalho que durante todos esses anos foram parceiros, amigos e solícitos para que eu pudesse concluir meus estudos.

Agradeço a todos que me apoiaram, pois mesmo que tenha deixado de citar saibam que este agradecimento é para cada um de vocês.

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”.

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

Neste trabalho analisamos atividades de leitura e interpretação em um livro didático para o 3º ano do Ensino Médio que integra a Coleção **Linguagem em Movimento** de Língua Portuguesa, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo para o 3º ano do Ensino Médio. Partindo de uma perspectiva discursiva, observamos se tais atividades favorecem a emergência de um sujeito-leitor. Os resultados obtidos apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma avaliação crítica do livro didático, para a dificuldade de compreender a leitura não como um momento de extração de informações que já estão no texto, mas como um momento de constituição dos sentidos do texto e para o papel do professor nessa atividade. A ele caberá não só esclarecer a turma sobre a ideia de que o texto não é unívoco, podendo ser contrariado, mas também problematizar as instruções constantes do MP para realizar uma leitura em que haja a movimentação de sentidos e em que aluno e professor constituam-se em sujeitos-leitores.

Palavras-chave: livro didático, leitura, discurso.

RESUMEN

En este trabajo analizamos actividades de lectura y interpretación en un libro didáctico para el 3º año de la secundaria que integra la Colección **LinguagememMovimento** de Língua Portuguesa, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo para el 3º año de la secundaria. Partiendo de una perspectiva discursiva, observamos se tales actividades favorecen la emergencia de un sujeto-lector. Los resultados obtenidos apuntan para la necesidad de un desarrollo de una evaluación crítica del libro didáctico, para la dificultad de comprensión de la lectura no como un momento de extracción de informaciones que ya están en el texto, pero como un momento de construcción de los sentidos del texto y para el rol del profesor en esa actividad. No solo cabera al profesor esclarecer al grupo sobre la idea de que el texto no es unívoco, pudiendo ser contrariado, pero además también problematizar las instrucciones constantes del MP para la realización de una lectura en que haya el movimiento de los sentidos en que el alumno y el profesor se tornan en sujetos lectores.

Palabras- Clave: Libro didáctico, lectura, discurso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Sobre o Livro Didático	13
2.2 Sobre a Leitura.....	18
2.3 Sobre o leitor	22
3 ANALISANDO “LINGUAGEM EM MOVIMENTO”	24
3.1 Descrição Geral	24
3.2 Analisando O tema no tempo	27
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40

1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) tem papel importante no sistema educacional brasileiro. Surge no Brasil em meados da década de 1930, o chamado Instituto Nacional do Livro, instituição que se responsabiliza por fazer a produção e a distribuição dos livros didáticos. O livro didático surge como um instrumento de apoio ao professor, que tem que trabalhar por um lado com os conteúdos, por outro, com procedimentos metodológicos que devem estar de acordo com a situação didático-pedagógica a que se destinam.

Mais recentemente nos Parâmetros Curriculares Nacionais são estabelecidos os objetivos do ensino de língua. Os PCNs salientam, dentre outros, “a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (BRASIL, 1997, p.32). Entendemos que a aula de língua deve voltar-se ao ensino e ao uso de diferentes formas de linguagem, verbal - oral e escrita – e não verbal.

Sobre o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que é a “etapa final da educação básica”. O Ensino Médio passa a ter características de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, dotar o educando de instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista desenvolvimento de compreensão aos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35 incisos I a IV).

A LDB 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII, determina aspectos do funcionamento de programas de apoio ao material pedagógico. Nela diz-se que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p.10).

Sendo assim, esta etapa final da educação básica, o Ensino Médio, em conjunto com o educando, reconhecido como sujeito que produz conhecimentos e que participa do mundo do trabalho, deve formar o cidadão capaz de atuar na vida em sociedade.

Além da LDB, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais que nos mostram a preocupação com outros aspectos do ensino médio. Algo que ultrapasse o reducionismo da profissionalização e que respeite às diversidades sociais que ocorrem na escola, favorecendo assim uma alternativa de formação. Devido a muitas denúncias principalmente de debatedores no Brasil apenas uma pequena parte possui esse direito e a política se mostra inerte para que possa mudar essa situação.

Os PCNs cumprem o duplo papel de difundir princípios da reforma curricular e de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. E desta maneira firmar com os professores suas capacidades e empenho para o aprimoramento da prática educativa. Assim, acontece uma construção contínua deste processo que visa aperfeiçoar e influenciar os professores no ensino aprendizagem de seus alunos.

Temos no parágrafo primeiro dos PCNs (2010, p.56) que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre”:

- I- Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.
- II- Conhecimento das formas contemporâneas da linguagem;
- III- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Nessa mesma linha, concluímos que é dever do professor e da instituição escolar dar aos alunos condições mínimas de ensino para que esses jovens dominem os princípios mencionados garantindo a esses jovens um futuro com igualdade de valores.

Ainda no ensino médio o que se busca desenvolver nos alunos são os conhecimentos, competências cognitivas e sociais que remeta a uma educação que favoreça o estabelecimento de identidades e o comprometimento com a busca da verdade. Para que isso aconteça e com a devida autonomia é necessário se ampliar a capacidade de aprender que muitas vezes a LDB reiterou (PCNs, 2010, p.67).

Para observarmos aspectos do desenvolvimento da capacidade de compreender textos orais e escritos e de produzir textos, compreendendo seu funcionamento em situações

de participação social, analisamos atividades de leitura e interpretação em um livro didático para o 3º ano do Ensino Médio que integra a Coleção **Linguagem em Movimento** de Língua Portuguesa, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo para o 3º ano do Ensino Médio. Este livro foi utilizado no ano de 2013, para turmas da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido nos turnos da manhã, tarde e noite da professora de Português e Literatura responsável pelas turmas desta escola.

O objetivo principal deste trabalho é verificar, a partir da perspectiva discursiva, neste LD em particular como se dá o processo de ensino da leitura para alunos do Ensino Médio. Analisando os exercícios propostos, investigaremos se os mesmos correspondem a um ensino de leitura eficaz de modo que estes representem o ensino de leitura com o uso deste material tão presente nas escolas do Brasil.

Os livros didáticos utilizados em sala de aula favorecem o ensino de leitura, para que os alunos possam, pelas atividades nele contidas, tornarem-se sujeitos- leitores?

De acordo com os PCNs, é papel do livro didático encontrar respostas e contribuir na busca de problemas identificados, transformando a sociedade atual. Fica clara essa ideia no trecho que diz:

sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

O que nos move a fazer esta pesquisa é a grande preocupação com o ensino da leitura e com os métodos utilizados para atingir esse objetivo, pois mesmo tendo a mão o livro didático e talvez outros materiais para o ensino, é dever do professor encontrar a melhor forma de ensinar e este deve ter suporte e condições necessárias para cumprir essa demanda.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sobre o Livro Didático

Para que possamos entender a história do Livro Didático em conjunto com o ensino da língua Portuguesa no Brasil, busco o apoio em Soares (2010) que nos apresenta o percurso do Português no Brasil que será explicado nas distintas fases do Brasil Colônia; Brasil Império e Brasil República.

Soares (2010, p.155) afirma que:

Extraír de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, escolarizar esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização.

Com o auxílio de Soares (2010), busco compreender a história da construção do português em disciplina curricular, elucidando e compreendendo sua origem e os critérios dessa disciplina nas escolas brasileiras. O que chamamos hoje de disciplina de “língua portuguesa” ou “português”, somente foi incorporada ao currículo escolar no Século XIX, final do império. Existiam três línguas no Brasil colonial, e a portuguesa não era a predominante: havia o Português trazido pelo colonizador; a língua geral que reunia línguas indígenas faladas no Brasil à época, que derivavam do Tupi, tornando-se uma língua comum; e o Latim que aparece como terceira língua por ser a base para todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

A Língua Geral era utilizada no convívio social cotidiano para a evangelização e catequese entre os portugueses e indígenas e era ditada pelos jesuítas. Mesmo sendo a língua mais falada, a Língua Geral, havia famílias que levavam seus filhos a escola para ler e escrever em Português; no entanto, este não pertencia ao currículo. Era utilizado somente para a alfabetização. E seu ensino funcionava da seguinte maneira: da alfabetização, passava-se para o Latim; no ensino secundário e no superior estudava-se a gramática de língua latina e a retórica aprendida com autores latinos e com Aristóteles. Os jesuítas

dominavam o ensino no Brasil e em seu sistema pedagógico não havia ensino do vernáculo. Isso se manteve até meados do século XVIII quando houve a Reforma de Estudos em Portugal e suas colônias, realizada pelo Marquês de Pombal, quando o português passa a ser sistematicamente ensinado.

No Brasil, a partir da metade do século XVIII a Reforma pombalina determina o ensino do português, decisão que deveria ser assimilada e obedecida sem contestação. Havia oposição a essa determinação, porque ela não contemplava o interesse dos privilegiados aos quais interessava seguir o modelo educacional da época, qual seja, estudar o Latim, e através dele fugir à tradição dos sistemas pedagógicos de atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular, em segundo não havia interesse de instituir o Português como disciplina curricular por não ser uma língua dominante, em terceiro lugar mesmo tendo sido criada a primeira gramática de língua portuguesa em 1536 (a Gramática de Fernão de Oliveira) e muitas outras tenham sido produzidas no decorrer do século XVII, o Português ainda não era intitulado como disciplina curricular.

A autora explica que em 1837 foi criado, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II que durante muito tempo foi considerado modelo padrão de ensino. Para o ensino secundário no Brasil havia em seu currículo o ensino de língua portuguesa sob forma de Retórica e Poética compreendendo esta a Literatura, apenas um ano depois em 1838 é mencionada no regulamento do colégio à gramática nacional como objeto de estudo. É comprovada a existência das disciplinas no currículo das escolas, com os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX, sendo gramáticas e manuais de Retórica.

Segundo Soares (2010, p 164), “Retórica, poética, gramática- estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império, só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português”.

A partir das determinações de Marquês de Pombal, a língua portuguesa no Brasil se consolidou e houve sua inclusão nos currículos e sua valorização na escola. Soares (2010) adverte que, somente no começo do século XX, temos a desvalorização do Latim que foi perdendo seu uso e valor social e acabou excluído do sistema do ensino fundamental e médio. A gramática do Português se libertou da dependência que tinha em relação à gramática latina e ganhou mais autonomia. Houve a contribuição de diversas e numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, escritas por professores e

destinadas a professores e alunos, comprovando a importância dos estudos de gramática na escola e sinalizando a língua como sistema, como uma área de conhecimento.

Outro componente curricular que persistiu foi a Retórica. Esta se dirige a preceitos relativos à arte de falar bem, a arte de elaboração de discursos, a arte de alocação, juntamente com a poética que se destina ao estudo da Poesia, suas regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, do que chamamos hoje de Literatura, logo a Poética se tornou um componente curricular independente.

Segundo Soares (2010), temos, nas cinco primeiras décadas do século XX, nas escolas, dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Neste período, houve grande produção de gramáticas para uso escolar, um exemplo são as gramáticas expositivas de Eduardo Carlos Pereira (sendo umas para o curso elementar- primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior- últimas séries desse nível) publicadas em 1907, tendo dezenas de edições.

Nas coletâneas, por sua vez, eram apresentados textos, com trechos de autores consagrados, apenas texto cabendo ao professor comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor aos alunos exercícios e questionamentos. Este professor não precisava de atividades prontas, pois conforme Soares (2010, p.166) “o professor de Português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua Literatura que se dedicava também ao ensino”.

As escolas brasileiras, do final do século XIX até início do século XX, tiveram diversas coletâneas de textos, que eram chamadas de seletas, dentre elas os volumes de Selecta Nacional, de Caldas Aulete, mas a seleta dominante do ensino médio brasileiro foi a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895 e por mais de 70 anos dominou o ensino de Português sendo sua última edição a 43ª em 1969.

Em 1950, começa uma real mudança no conteúdo da disciplina Português. Ocorre uma progressiva transformação na sociedade, na cultura e no acesso à escola e com isso há uma reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Devido a essa modificação o alunado modifica-se tendo crescente reivindicação das camadas populares à educação e juntam-se aos “filhos da burguesia” os filhos dos trabalhadores.

Em 1960 o número de alunos no ensino médio triplica e duplica no ensino primário. Com a multiplicação de alunos, surge a necessidade de mais professores, sendo um

recrutamento menos seletivo. Estes professores vindos de recém-criadas faculdades de filosofia e tendo em seu currículo conteúdos de língua e de Literatura, Pedagogia e Didática. Deste modo as condições escolares e pedagógicas e as necessidades passam a ser diferentes:

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é o texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos de 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2010, p.167).

Neste período acontece de forma mais intensa o processo de desvalorização da função docente, com a necessidade de mais professores e menos seleção e com a multiplicação dos alunos, ocorrem à baixa de salários e precárias condições de trabalho o que faz com que os professores busquem métodos para facilitar sua atividade docente entregando ao livro didático a função de preparar aulas e exercícios.

A autora entende que, entre 1950 e 1960, há uma unificação da gramática e da seleção de textos em um livro apenas. Passam a configurar um mesmo livro, mas nesse momento, encontram-se ainda separada graficamente, gramática de um lado e texto de outro. A primazia da gramática sobre o texto mantinha-se.

Em 1970, o Português, como disciplina curricular assim como as demais disciplinas sofreu uma radical mudança com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 5692/71). O governo militar de 1964 decretou a nova lei que reformulou o ensino primário e médio, colocava a educação de acordo com os objetivos e ideologia do regime militar a serviço do desenvolvimento, a língua no contexto desses objetivos e dessa ideologia era instrumento para esse desenvolvimento.

Acontece então uma mudança da disciplina Português que passa a ser chamada de Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse grau; no segundo grau o foco em comunicação desaparece passando a ser Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Ainda em 1970, para a análise da língua há uma mudança, alinhada com a teoria da comunicação. Não mais se considera a língua como sistema, ensinado na gramática e a concepção de língua como expressão estética de acordo com o ensino de Retórica e da Poética. Essas ideias são substituídas pela concepção da língua instrumento de comunicação. Busca-se então desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos-verbais e não verbais.

Surge então um novo objetivo, não se estuda apenas sobre a língua ou estudo da língua, mas sim o desenvolvimento do uso da língua. Os livros didáticos comprovam esta mudança na disciplina que no currículo tem por objeto a língua portuguesa. A gramática é minimizada no livro didático e surge e polêmica de ensinar ou não a gramática, no ensino fundamental. O texto apresentado nos livros didáticos passam a serem retiradas de jornais, revistas, história em quadrinhos, publicidade, etc. De acordo com Soares (2010), amplia-se o conceito de “leitura” em função da recepção e interpretação não só do texto verbal, mas do texto não verbal. A linguagem oral que estava esquecida volta a ser valorizada agora para a comunicação no cotidiano. Conclui a autora:

Tendo essa nova concepção da disciplina Português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profundamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico.” (SOARES, 2010, p.170).

Em 1980 caem as denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa e é recuperada a denominação Português, para os currículos do ensino fundamental e médio por medida do Conselho Federal de Educação que assim respondeu aos protestos da área educacional. Estes protestos significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que não tinha apoio nem no contexto político e ideológico nem nas teorias desenvolvidas na área da linguística que se aproximava do ensino da língua materna.

Com as ciências linguísticas tendo sido introduzidas nos currículos de formação de professores a partir de 1960 primeiramente a linguística mais tarde a sociolinguística, a psicolinguística e a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, apenas nos anos de 1980 essas ciências chegaram às escolas “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Pensando nas diversas alterações que estas ciências linguísticas podem somar ao ensino do Português, Soares (2010), elucida que cada uma delas tem sua importância e que nos trazem outro olhar para o que entendemos por língua. Desta forma temos uma visão da língua como enunciação, e não apenas como comunicação, e assim, soma-se a ela as relações da língua com aqueles que a usam, com o contexto que é utilizado, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Em resumo a autora afirma que essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e até mesmo o ensino de gramática.

A história da disciplina Português, apresenta um período histórico em que se realiza pelas condições sociais, econômicas, culturais que delimitam a escola e o ensino – são fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se ensina a língua? O que buscam e quais objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, sobre a língua materna.

Em outro viés, percebe-se que em cada momento histórico a constituição do Português em disciplina ou disciplinas é dada pela natureza dos conhecimentos sobre língua existentes, pelo desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, e pelo grau de formação dos profissionais que atuam na área. São fatores internos: em que estágio de desenvolvimento se encontra os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Que aspectos são privilegiados? Que concepção se tem de língua e de seu ensino? Que formação tem os que ensinam a língua?

Por fim, a autora reafirma que com a presença destes fatores acima citados, pode-se fazer uma busca ao passado e ao presente e nos diz o quanto é importante compreender a língua, explicá-la a partir de sua história. E reforça que é buscando no passado compreensão e explicação para que se possa no presente fazer interferências de acordo com a história e a ciência da língua.

2.2 Sobre a Leitura

Depois do percurso realizado sobre a constituição disciplinar do Português no Brasil, voltamos para uma reflexão sobre a leitura e o leitor, elementos que serão observados no LD a ser analisado. Coracini (2010) explica que a leitura deve ser pensada

como processo discursivo no qual estão contidos os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor - estes sócios- historicamente determinados e ideologicamente constituídos. O que determina o comportamento tanto do autor quanto do leitor é o momento histórico-social.

Orlandi (2012) nos diz que do ponto de vista da linguística a leitura seria a decodificação e seriam propostas técnicas vindas do conhecimento linguístico estrito. Em outras palavras, o texto traria um sentido e caberia ao aluno apreender, extrair este sentido do texto. Orlandi entende essa postura como reducionista.

Uma visão contrária a do reducionismo nos diz que na leitura de um texto não se pode observar apenas a decodificação, apreensão de um sentido que já está apresentado nele. O texto não é um produto apenas, e nele há significação. Sobre o leitor, Orlandi (2012) considera que este não apreende um sentido que está presente no texto e sim que o leitor dá sentidos ao texto. A autora explica que (2012, p.49): “Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Mas, na leitura, temos o espaço da discursividade em que se estabelece um modo de significação próprio.

A autora explica que a linguagem verbal e não verbal constituem o universo simbólico do leitor. Não apenas o verbal, mas todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo estabelecem sentido no momento de interação. Se pensarmos na linguagem não como transmissão de informação, mas como transformadora do homem e da realidade natural e social, a leitura deve ser considerada não como mera decodificação, e sim compreensão. Afirma Orlandi (2012, p.50) que “o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem”.

Orlandi (2012, p.57) afirma que toda a leitura tem sua história: “O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico”. Assim, cada aluno/leitor utilizará leituras já realizadas para alargar ou delimitar a compreensão de um texto, em conjunto com a sedimentação de sentidos e a intertextualidade que constituem sua produção.

O método de ensino escolar aponta sempre para a não relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente; sendo que deveriam dialogar para que se obtivesse um processo

completo de aprendizagem. Também destacamos que a escola evita colocar em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem, que não a verbal, valorizando mais a escrita do que a oralidade.

Na concepção de leitura, compreendida como interação entre os componentes do ato de comunicação escrita, afirma Coracini (2010) “o leitor portador de esquemas os confrontaria com os dados do texto, “construindo” assim, o sentido”. Nessa visão, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.

Pensando nas diferentes leituras estas se apresentam de acordo com o momento da vida de cada indivíduo. Cada indivíduo realiza uma leitura particular que de acordo com as fases que vive sofre constante mudança, sendo na verdade o sentido do texto mutante. Assim, o leitor poderá imaginar, a partir da sua interpretação, quais poderiam ser as intenções do autor, mas nada além.

Ainda sobre leitura e suas concepções busco apoio de Indursky (2010) para explicar a importância de sua reflexão em conjunto com as teorias: Da Linguística Textual (LT), Teorias da Enunciação (TE) e Análise do Discurso (AD). Em cada uma destas teorias temos uma forma de ver a leitura, pois se apresentam com foco na língua, no contexto e no texto que se comparados mostram-se distintos.

O motivo que me leva a adotar o pensamento de Indursky é o anseio de desnaturalizar o pensamento sobre leitura na escola. Se pensarmos em como a escola entende a leitura, diríamos que seria apenas o processo de extrair informações do texto. Esta ideia decodificadora de leitura, que busco averiguar levando a outro olhar que aponte diferentes vertentes para esta prática tão importante para a nossa vida.

Temos então, no estudo da Linguística Textual (LT), que o texto e não a leitura, nem mesmo o leitor. Deste modo a leitura origina-se da concepção do texto e se encontra fixa na superfície textual não havendo espaço para que o leitor produza sentido diferente, pois está ali e cabe ao leitor encontra-lo. Com este pensamento, temos a leitura como forma decodificada. Cabe ao leitor apto compreender o texto com dados do próprio texto, avaliando a coerência textualidade do que é pedido em sua leitura.

Ainda sobre outra concepção que é a da Enunciação é necessário que tenha interlocutores inscritos em uma situação de Enunciação. Ela é pontual, partindo do aqui e agora, é importante o estudo do enunciado para observar as marcas de sua enunciação. “Esta teoria prevê o enunciado como superfície linguística para ter acesso à Enunciação”. Indursky (2010, p.167)

A teoria da Enunciação entende o texto como algo que está aberto ao contexto situacional e que demanda interpretação. Já a leitura, nesta concepção, não se dá apenas em retirar os sentidos do texto, sendo apenas decodificadora, pois os sentidos do texto não são apresentados pelo texto, e não depende apenas de quem o produziu.

Com isso até aqui temos a seguinte diferença: “é fato que o texto é portador de significação, mas o sentido vai além. O leitor não apenas extrai os significados postos no texto pelo locutor/ autor, mas ao ultrapassar os limites físicos do texto, ele também atribui sentidos”. Indursky (2010. p.168)

Por fim, como o tempo e espaço situam de forma diferente cada leitor, podemos entender que leitores de épocas distintas farão diferentes leituras de um mesmo texto. Já a leitura à luz do discurso é importante salientar que a Análise do Discurso (AD) busca analisar discursos, processos discursivos e processos de significação. Assim, a língua não é apenas um simples sistema linguístico que considera apenas o que é interno a este sistema. Ela está vinculada ao social e ao modo de produção dos processos discursivos (Indursky, 2010 p.170).

A língua sendo um lugar material, o texto, teoricamente também o é. Desta maneira, a língua não sendo transparente, o texto que com ela é tecido também não é. Todavia, um texto sempre deve ser relacionado às condições de produção para que seus processos possam se interpretados (Indursky, 2010 p.171).

É necessário que se saiba que o sentido do texto não esta posto no texto, não tem origem em seu autor, tampouco é exclusivo de seu leitor.

Sob o olhar da leitura discursiva, Orlandi (1987) afirma ser: produzida, ou seja, “se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da

leitura não coincidirem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido”.

2.3 Sobre o leitor

O aluno que a escola prepara é aquele em que suas leituras, as de fora da escola, não têm importância, para que possam contribuir ao ensino de leitura em sala de aula, ou seja, se são leituras fora do currículo escolar não servem como aprendizado. As prioridades do aluno-leitor propostas pela escola são as que destacam a sua relação com a linguagem verbal no interior da escola. Essa imagem do aluno é a que tem sido base para metodologia de leitura propostas.

Pensando no leitor como um ser ideologicamente constituído e sendo desta forma que ele irá dialogar com o texto, o qual se apresenta de forma opaca e material, para que aconteça a leitura o leitor irá investigar os processos semânticos que estão apresentados no texto e assim interpretá-los.

Em sua leitura, o leitor pode igualar-se com a posição do autor, indo ao encontro do sentido ou sentidos propostos pelo texto. Assim, temos um leitor que produz sua leitura afetada pela mesma Formação Discursiva¹, em conjunto com a posição- sujeito² a partir das quais o autor produziu seu texto. Temos, nesse caso, o efeito-leitor (Indursky, 2010).

Existem outras possibilidades de leitura que estão disponíveis aos leitores. O leitor pode colocar algumas diferenças no interior do texto. Neste momento identificamos um leitor que produz alguns deslizamentos de sentido em sua leitura, e estes deslizamentos são responsáveis por efeitos de sentido distintos.

Deste modo temos um leitor que introduz o diferente no interior do texto, produzindo assim sua leitura. Assim, temos um leitor identificado com o que Indursky (2010) chama de função-leitor, pois ele não se limita a reproduzir os sentidos produzidos pelo autor do texto, apesar de situar-se na mesma Formação Discursiva.

¹ Por formação discursiva, entendemos a “manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica” (2005, p.15).

² A posição-sujeito pode ser entendida como “resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada formação discursiva” (2005, p.20).

Ainda há outra possibilidade para produção de leitura. Nesta terceira hipótese temos um leitor que não se identifica com os sentidos propostos no texto. Este se opõe a tanto a posição do autor quanto a Formação Discursiva com a qual o autor se identifica. Temos uma leitura com sentidos divergentes dos propostos pelo autor. Nesse caso, temos o sujeito-leitor (Indursky, 2010).

Indursky (2010) nos apresenta diferentes modos de realizar leitura e de dialogar com o texto. No trabalho de leitura pode ocorrer o encontro entre distintos sujeitos: com o autor, com o leitor e com as diferentes vozes anônimas que se manifestam e que são mobilizadas na produção de leitura. Há um encontro entre sujeitos ideologicamente constituídos que dialogam e surge uma interlocução discursiva da qual pode resultar como um efeito-leitor. Há também uma disputa de sentidos que vemos no segundo caso, e assim surge a função-leitor. Todavia a produção de leitura pode gerar um movimento de sentidos e, nesse caso, temos o sujeito-leitor.

O texto não deve ser entendido como um espaço fechado com começo meio e fim. Para que um objeto seja considerado texto, este deve obter um fechamento imaginário que separe o que nele está formulado daquilo que está fora dele. “O texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura” (Indursky, 2010, p.174). No momento que o texto é lido o leitor possui o trabalho de romper com esse imaginário e assim restabelece relações do interior com o exterior, com o que nele não é dito. Desta maneira o leitor devolve ao texto sua incompletude e busca preenchê-lo tentando dar-lhe sentido.

3 ANALISANDO“LINGUAGEM EM MOVIMENTO”

3.1 Descrição Geral

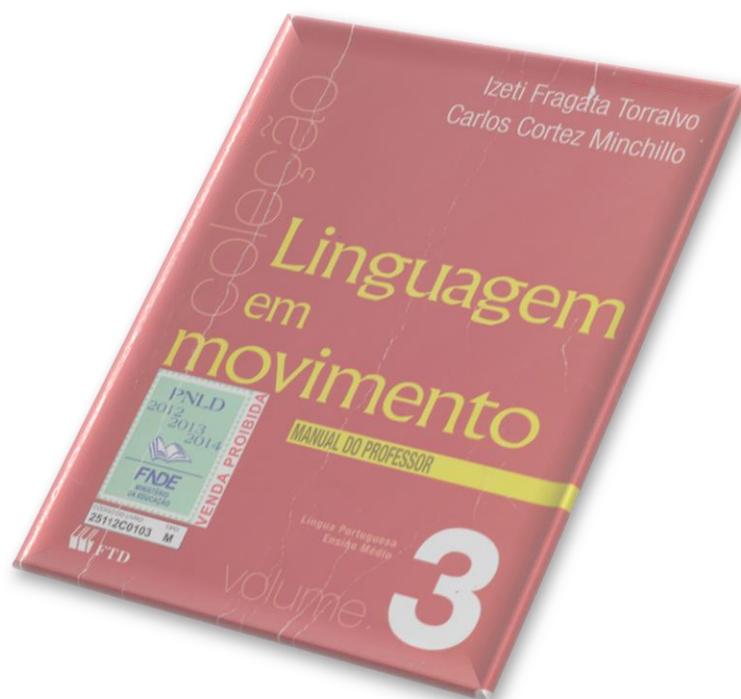


FIGURA 1- Capa do Manual do Professor.

Fonte: Torralvo e Minchillo (2010).

O livro selecionado para a realização deste trabalho integra a Coleção **Linguagem em Movimento** de Língua Portuguesa para as três séries do Ensino Médio. É da editora FTD, do ano de 2012. O livro selecionado para análise é o volume três, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, para o 3º ano do Ensino Médio. Este livro foi utilizado no ano de 2013, para turmas da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido nos turnos da manhã, tarde e noite da professora de Português e Literatura responsável pelas turmas desta escola.

O volume escolhido para análise é o Manual do Professor (doravante MP), formado pelo Livro do Aluno (doravante LA), acrescido de respostas às questões e comentários feitos para o professor, ao qual se soma uma parte intitulada Anotações para o professor, onde há explicações gerais sobre a organização da obra e instruções a respeito de como tais seções devem ser trabalhadas.

No que se refere à organização do livro, destaco que, em vez de unidades ou capítulos, o livro se organiza em torno de temas, totalizando cinco na edição analisada.

Cada tema é dividido da seguinte maneira: O tema no tempo, Literatura, Interpretação e estudo da língua, Produção de textos e Teste seus conhecimentos.

A parte escolhida para análise é do Tema um, em sua primeira parte, *O tema no tempo*, intitulado *Brasil mostra a tua cara*, formada basicamente por imagens, textos de apoio, poema, exercício de leitura e interpretação. Além disso, por se tratar do MP, há anotações específicas para o professor.

O tema no tempo

■ Brasil: mostra a sua cara

Como os contrastes sociais que caracterizam o Brasil foram representados em diferentes épocas

Num país de grandes extensões e com uma população de mais de 180 milhões, não é de surpreender que existam diferenças marcantes nas manifestações culturais, nos modos de vida. No caso do Brasil, essa multiplicidade ainda se explica pela história do desenvolvimento político e econômico de cada região e pela variação racial que caracteriza o povo brasileiro. O resultado é um país marcado por tantas diferenças que persiste a dúvida: afinal, quem somos nós?

**** Século XXI ****

Observe.



Catador de papel na avenida São Luís, em São Paulo.

A foto revela o contraste entre o homem que puxa uma carga, provavelmente um catador de papel, e o movimento de automóveis, revelando a oposição entre a miséria, a velocidade, o moderno e um elemento anacrônico, relacionado ao **passado**, ao atraso, à lentidão.

Professores ressaltam que o catador de papel ainda na via pública, na contramão, atrapalhando o trânsito de veículos, parece não encontrar lugar na cidade.

Exercício

NÃO ESQUEÇA
OBRIGANDO O
CITANDO
EM SUO LAVOR

A foto tem uma intenção: retratar diferenças marcantes na vida das grandes cidades brasileiras. Qual o principal contraste que essa foto revela?

FIGURA 2- Tema 1. Os diversos Brasis. p.12

Fonte: Torralvo e Minchillo (2010).

3.2 Analisando O tema no tempo

Na primeira página temos o título “Brasil: mostra a sua cara” em que os autores nos apresentam uma pequena introdução ao tema que será trabalhado. Inicia então com a frase: “Como os contrastes sociais que caracterizam o Brasil foram representados em diferentes épocas”. Prossegue com uma explicação da realidade do nosso país em que argumentam que nosso país é constituído de diversas culturas e raças frisando que existem diferenças marcantes entre elas e que a história explica esta peculiaridade do povo brasileiro. Ainda nos propõe uma pergunta: Afinal quem somos nós? E segue com uma fotografia colorida que podemos observar na imagem acima. A fotografia nos mostra uma avenida com um trânsito intenso e um homem, catador de papel, que puxa sua carroça e segue em direção contrária a dos carros expostos, aparecem nela pessoas na calçada e muito movimento. Abaixo da fotografia temos uma legenda que nos diz: “Catador de papel na Avenida São Luís, em São Paulo”.

No topo desta foto, os autores registram *Século XXI*, indicando que a foto é representativa desse período. E utilizam essa indicação de tempo para logo em seguida, na próxima página, iniciar o estudo sobre o Pré-Modernismo. Nesse caso, a expressão utilizada será *Século XX*.

Abaixo da fotografia, temos o primeiro exercício composto de uma pergunta sobre a imagem. “A foto tem uma intenção: retratar diferenças marcantes na vida das grandes cidades brasileiras. Qual o principal contraste que essa foto revela?”.

Como o livro que analiso é um MP, há instruções ao professor que indicam diretamente o que deve ser avaliado tanto nas respostas dos alunos quanto no que o professor deve se ater na leitura do texto. As instruções dadas pelos autores do livro são bem diretas, contendo a afirmação de que existe um catador que anda na direção contrária a dos carros. A interpretação proposta por eles aponta para a ideia de que o catador representa o atraso e os carros, o moderno, deixando claro que este catador que puxa sua carroça está na contramão da vida moderna. Como eles próprios afirmam: “A foto revela o contraste entre o homem que puxa uma carroça (...) e o movimento de automóveis, revelando a oposição entre a máquina, à velocidade (...) e um elemento anacrônico relacionado ao **passado**, (grifo dos autores) ao atraso, à lentidão”.

Estes autores utilizam verbos que estão conjugados no presente do indicativo apresentando a ideia exposta por eles como uma verdade estável. Como exemplo, retiro do texto a seguinte frase usada como instrução para o professor exposta no MP, “A foto revela o contraste entre o homem que puxa uma carroça provavelmente um catador de papel (...) revelando a oposição entre a máquina, a velocidade, o moderno e o elemento anacrônico, relacionado ao passado”. A ideia de verdade apresentada pelo presente do indicativo assume contornos de inquestionável pelo verbo no imperativo e mesmo pelo vocativo que aparecem logo em seguida em outras instruções. Os autores interpelam o professor para dar a instrução correta. Nas respostas propostas não há espaço para outras interpretações que não as oferecidas pelos autores. Parece que o acesso à cidade é garantido aos que têm condições de circular nela sob certas circunstâncias. O mais humilde ou se adapta às exigências materiais da cidade ou não tem o direito de circular nela. Sobre a mesma fotografia, determinam os autores: “Professor, ressalte que o catador de papel anda na via pública, na contramão, atrapalhando o trânsito de veículos; parece não encontrar lugar na cidade”. O único elemento modalizador nessa ordem é a forma verbal “parece”. A interpelação direta feita pelo chamamento “professor” e a forma verbal “ressalte” sugerem ações que o professor deve realizar.

Refletindo sobre a utilização deste material pelos professores acredito que a forma com que este MP se dirige aos mestres está de certa maneira equivocada, pois ainda que o livro didático tenha importância na prática pedagógica diária e seja um suporte teórico comum atualmente nas escolas, ele não deveria apresentar uma postura prescritiva ou encaminhar para uma interpretação única. Poderia indicar caminhos, nortear o professor dando espaço para um aprofundamento de interpretações que se constitui em uma prática de leitura específica. No caso deste MP, os autores parecem se colocar em uma posição de superioridade, como se o professor não se situasse na mesma posição que os autores do LD ocupam. O discurso dos autores é o da autoridade constituída; a postura do professor deve ser a de repetir a interpretação formulada pelos autores. Um professor que saiba avaliar um livro didático, que sabe de seu papel e de sua importância para a educação de seus alunos, veria com outros olhos o modo como este livro se dirige e trabalha com as questões nele apresentadas. De certa forma, este MP desautoriza o professor, fazendo-o perder sua postura crítica e autônoma. Todavia este professor pode produzir leituras diferentes, questionar-se sobre suas possibilidades de leitura e, com isso, favorecer a formação de um

aluno capaz de ler com autonomia, um sujeito-leitor, apto a pensar por si. Se o professor utiliza as ideias expostas no livro sem questionar o que é dito ou sem trabalhar outras fontes, poderá formar apenas alunos repetidores de ideias, alinhados ao que Indursky chama de efeito-leitor, aquele que lê a paráfrase, mas não chega à polissemia.

Neste momento, vale retomar Indursky (2010) quando explica o efeito-leitor, argumentando que “o leitor, ao produzir sua leitura, o faz afetado não só pela mesma Formação Discursiva, mas também pela mesma posição-sujeito a partir das quais produziu seu texto”. Assim o leitor que faz sua leitura identificando-se diretamente com as ideias dadas pelo autor nada mais é que um leitor tomado pelo efeito-leitor. Este leitor fará sua leitura, mas será afetado pela mesma Formação Discursiva deste autor, sendo um repetidor de ideias.

Indursky (2010, p.171) afirma que é preciso entender que entre o autor e o leitor existe uma interlocução discursiva a qual envolve sujeitos historicamente determinados. O sentido do texto não está no texto, nem sua origem é o autor tampouco advém do leitor. Assim a leitura acontece conforme as condições de produção envolvidas no momento da leitura. A autora (2001, p.174), ao explicar o funcionamento do texto, explica que “a partir do momento em que é lido, o trabalho do leitor rompe com este fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior com o que lhe é exterior, com o que nele não é dito, mas que aí ressoa constitutivamente”. O texto caracteriza-se por seu caráter de incompletude; o leitor tenta preenchê-lo, buscando sentidos possíveis.

E afinal qual o papel do livro didático nos dias de hoje nas escolas brasileiras? Pensando na importância do Livro Didático, Batista (2001, p.47) esclarece que este possui o papel de embasar o trabalho pedagógico, não apenas contento uma síntese dos conteúdos, mas o desenvolvimento destes, tornando-se assim não um material de referência, mas um caderno de atividades que visa expor, desenvolver e até avaliar o aprendizado. Desta forma, o livro didático deveria auxiliar a ação docente com a delimitação de conteúdos ou mesmo no que se refere a procedimentos metodológicos; não deveria, no entanto, condicionar práticas ou direcionar interpretações.

Mesmo livro didático tendo toda esta importância, são insuficientes os que estão dentro do que exige o contexto educacional contemporâneo. Sendo assim, estes livros devem conter variedade, flexibilidade das formas de coordenação escolar, que resultam da

necessidade de acatar a diversos interesses e expectativas de ordem cultural, social e regional. Ou, no dizer de Batista (2001, p.49), “é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais”. O Manual do Professor analisado apresenta instruções sobre como as questões devem ser respondidas. Elas vêm em letras menores, em cor distinta do resto do texto.

Apesar do direcionamento, na parte teórica do MP, os autores propõem a compreensão da multiplicidade cultural, passível de ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos. De acordo com o livro analisado,

Esta coleção propõe para o estudo da Língua Portuguesa uma abordagem que enfatiza a multiplicidade e o dinamismo característicos da expressão oral e escrita. Ainda que o Ensino Médio deva contemplar conteúdos consagrados de Literatura, Gramática e Produção de textos, esta obra pretende fomentar o contato dos alunos com as mais diferentes manifestações culturais e com os mais variados gêneros de textos, para ampliar seu repertório de elementos linguísticos e contextuais e para habilitar os estudantes a adequar tal repertório às diversas situações e propósitos comunicativos (MINCHILLO; TORRALVO; FTD, 2010, p. 2).

Pensando no livro didático como uma ferramenta de ajuda para o professor e para o aluno, deveria haver uma crítica maior a exercícios apresentados em frases soltas, descontextualizadas ou mesmo textos que nada tenham a ver com a vida do aluno. Livro didático deve auxiliar o processo de aprendizagem e tem a função de ajudar o professor a construir o conhecimento sendo apenas um procedimento metodológico que o professor tem à disposição para o ensino. Sobre a concepção de leitura constante no LD, parece importante citar Orlandi (2012, p.57) que faz uma crítica ao modo como a leitura é desenvolvida nos LDs. Para ela, “atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado”. É essa postura que queremos problematizar pela análise desses materiais.

Um país antiquado e moderno

A realidade brasileira é historicamente caracterizada pela convivência de contrastes: a pobreza e a riqueza, o desenvolvimento e o atraso, a abundância de recursos e a estagnação econômica, o acesso à educação e a exclusão cultural.

Leia o poema de Oswald de Andrade e perceba a forma como o autor descreve essa permanente polaridade.

..... Século XX

Pobre alimária

O cavalo e a carroça
 Estavam atravancados no trilho
 E como o motorneiro se impacientasse
 Porque levava os advogados para os escritórios
 Desatravancaram o veículo
 E o animal disparou
 Mas o lesto carroceiro
 Trepou na boleia
 E castigou o fugitivo atrelado
 Com um grandioso chicote

Pau Brasil, 2ª ed. São Paulo: Globo, 2003, p. 159.
 © Oswald de Andrade.



Largo do Rosário, 1902, atual praça Antônio Prado, São Paulo.

Guilherme Gaesly. 1902. Fundação Patrimônio Histórico de Energia de São Paulo

alimária animal quadrúpede, besta de carga	lesto rápido, ágil
motorneiro indivíduo que dirige bonde	boleia assento do carroceiro



Exercícios

1. Esse poema narrativo apresenta um conflito.

- a) Em que ele consiste? 1a. O conflito consiste na obstrução do caminho do bonde por uma carroça.
- b) O conflito apresentado no poema pode ser compreendido como uma metáfora a respeito dos contrastes observáveis ainda hoje na realidade brasileira. Transcreva as frases que apresentam outros exemplos desses contrastes.

- Persistência do analfabetismo e oferta de sofisticados recursos tecnológicos, como a internet.
- Altas taxas de mortalidade infantil e disponibilidade de modernos aparelhos de diagnóstico clínico. Professor, "ampliação do parque industrial" e "aumento da produção agrícola" são dois índices de desenvolvimento econômico, portanto não há contraste entre esses elementos; "programas de inclusão social" não se opõem diretamente à "incapacidade de solucionar os problemas da seca no campo".
- Ampliação do parque industrial e aumento da produção agrícola nacional.
- Existência de centros de estudo avançados de manipulação genética de sementes e incapacidade de solucionar os problemas da seca no campo.
- Programas de inclusão social nas universidades e incapacidade de se conter a violência urbana.

2. A ação do cocheiro em relação ao cavalo indica um traço de comportamento que nada tem de moderno e é revelador da maneira como tradicionalmente são tratadas as camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. Que traço é esse? 2. A violência do cocheiro é reveladora da maneira como são tratados os que estão em posição socialmente desfavorecida.

Professor, é importante que, no final desta seção, o aluno perceba que diferentes tipos de contrastes caracterizam a realidade brasileira: assim convivem elementos da modernidade e do atraso, a riqueza e a pobreza, a sofisticação e a precariedade etc.

FIGURA 3- Tema 1. Os diversos Brasis. p.13.

Fonte: Torralvo e Minchillo (2010).

A segunda página analisada no MP apresenta um texto que introduz um poema de Oswald de Andrade, intitulado *Pobre Alimária*, o qual remete ao tema já abordado na primeira página. Temos então a seguinte frase: “Um país antiquado e moderno”. Esse texto que antecede o poema explicita que a realidade brasileira é caracterizada por contrastes entre a pobreza e a riqueza, o desenvolvimento e o atraso, os muitos recursos e a estagnação econômica, o acesso à educação e a exclusão cultural. Depois de contextualizar o tema, há o poema “Pobre alimária” de Oswald de Andrade, introduzido por um enunciado que solicita a leitura e identificação desses contrastes.

O poema apresenta uma situação em que há uma carroça que está atrapalhando a passagem do bonde. O motorneiro, impaciente, porque levava advogados para o trabalho, assusta o cavalo que puxava a carroça. O cavalo dispara e o carroceiro sobe na boleia a tempo de castigar o animal para contê-lo.

Temos então exercícios abaixo do poema que tratam do tema estudado – os contrastes que configuram a sociedade brasileira- nesse caso situado no Pré-Modernismo, retratando as primeiras décadas do século XX. Ao lado do texto apresentado, está uma foto que retrata através da imagem o que se fala no texto. É uma imagem em preto e branco em que se pode visualizar um trem, um cavalo atrelado a sua carroça, comércios localizados em casas antigas que representam parte da realidade do século XX. Na parte esquerda da imagem temos uma legenda que informa que se trata do Largo do Rosário, 1902, atual Praça Antônio Prado, São Paulo. E para facilitar o entendimento de algumas palavras do poema um breve glossário.

No exercício 1 (um) temos a seguinte afirmação: “Esse poema narrativo apresenta um conflito”.

a) *Em que ele consiste?*

Resposta do MP: *O conflito consiste na obstrução do caminho do bonde por uma carroça.*

Esta é uma pergunta de ordem linguística. Solicita que o aluno apenas retire do texto a resposta. O aluno deve apenas identificar a situação apresentada no poema

A letra b do exercício 1 (um) apresenta-se da seguinte forma:

O conflito apresentado no poema pode ser compreendido como uma metáfora a respeito dos contrastes observáveis ainda hoje na realidade brasileira. Transcreva as frases que apresentam outros exemplos desses contrastes.

- *Persistência do analfabetismo e oferta de sofisticados recursos tecnológicos, como internet.*
- *Altas taxas de mortalidade infantil e disponibilidade de modernos aparelhos de diagnóstico clínico.*
- *Ampliação do parque industrial e aumento da produção agrícola nacional.*
- *Existências de centros de estudo avançados de manipulação genética de sementes e incapacidade de solucionar os problemas da seca no campo.*
- *Programas de inclusão social nas universidades e incapacidade de se conter a violência urbana.*

Neste segundo exercício temos cinco afirmações; o aluno terá que identificar e transcrever –supomos, para seu caderno - aquela ou aquelas que representam contrastes. Os autores identificam a 3ª e a 5ª alternativas como as que não devem ser transcritas por não representarem contrastes. Além do enunciado duvidoso, que leva um aluno do 3º ano do ensino médio a fazer cópias em seu caderno, temos a dúvida na 5ª alternativa. Será que programas de inclusão social nas universidades não tem nada a ver com a contenção da violência urbana? Podemos pensar que a inclusão pode diminuir as diferenças sociais e, ao melhorar as condições de vida, conter o aumento da violência.

A questão 2 (dois) apresenta um perfil interpretativo que poderia fomentar a discussão entre os alunos.

2- A ação do cocheiro em relação ao cavalo indica um traço de comportamento que nada tem de moderno e é revelador da maneira como tradicionalmente são tratadas as camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. Que traço é esse?

Resposta do MP: *A violência do cocheiro é reveladora da maneira como são tratados os que estão em posição socialmente desfavorecida.*

Nesse exercício temos uma pergunta cuja resposta tem como central a atitude do cocheiro, não a do motoneiro, nem a dos advogados que sentados esperam o serviço dos demais. O motoneiro age para abrir caminho. O cocheiro reage em resposta à atitude do motoneiro que ao que tudo indica enxota o cavalo. Para contê-lo, o cocheiro castiga o cavalo com um grandioso chicote. Uma das interpretações possíveis para o poema refere-se à ideia de os mais humildes estarem todos a serviço dos advogados que nesse contexto representam os que detêm mais poder. Eles, impávidos, não fazem nada. Esperam seus prestadores de serviço. A resposta proposta pelo LD é a seguinte: “A violência do cocheiro é reveladora da maneira como são tratados os que estão em posição socialmente desfavorecida”. Com ela, os mais humildes são igualados ao cavalo e não aos outros personagens envolvidos no poema. Não há qualquer problematização acerca das posições sociais de cada um dos personagens. Não há também qualquer proposta de discussão acerca da estética modernista que abre mão muitas vezes do poético ou do lírico para realizar a crítica social. O aluno, se ficar somente com a possibilidade de resposta proposta pelo LD, ficará contra o cocheiro e não irá avaliar o papel dos demais.

A análise aponta para problemas de leitura e interpretação nos exercícios propostos pelo LD, pois, mesmo analisando o poema de Oswald Andrade, não consideram a inconformidade diante de uma realidade sociocultural injusta que já apontava para a chegada do movimento modernista brasileiro. Orlandi (2012) explica que quando há a leitura de um texto não devemos nos ater apenas a sua decodificação e sim ao significado contido implícito no texto lido cabendo ao leitor dar sentido ao texto que lê. Nesse caso, o equívoco parece ultrapassar a questão da decodificação.

Refletindo sobre a leitura, a autora diz que: “Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2012. p.49). Ao professor caberá não só esclarecer a sua turma sobre a ideia de que o texto não é um “objeto sagrado”, algo intocável e que por esse motivo pode e deve ser contrariado, mas também problematizar as instruções constantes do MP para realizar uma leitura em que haja a movimentação de sentidos e em que o professor constitua-se como sujeito-leitor. A prática de leitura apresentada a esse aluno-leitor deve deixar claro que o texto pede interpretação podendo esse aluno concordar ou não com as ideias contidas no texto. Seguindo essa postura o aluno entenderá que não há apenas uma forma única de

leitura e que se conduzido por essa forma de pensar esse aluno irá tornar-se um sujeito crítico que assumirá seu papel de autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o livro didático possui um papel importante no sistema educacional brasileiro e que deva propiciar a construção de conhecimentos. O livro didático necessita priorizar seu foco no apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e, por mais diversificado que possa ser, necessita que o professor amplie as possibilidades de leitura e proponha atividades que favoreçam as relações do aluno com sua realidade. Ler o texto deve auxiliar a ler a realidade social.

Surge então outro aspecto em nossa discussão que é o aproveitamento que o livro didático deve fornecer ao aluno, para que este construa seu conhecimento. Pensando nos exercícios e textos que o livro didático fornece cabe ao professor utilizar a melhor forma as informações que ele apresenta, pois o professor pode e deve fazer a ponte entre a informação contida no livro e a melhor maneira de trabalhá-la, para que em conjunto com seus alunos ultrapassem a leitura meramente parafrástica e produzam a leitura polissêmica.

A prática de leitura na escola é vista como algo que poda o aluno e o põe em uma situação de reprodução apenas, tornando essa prática desestimuladora. Se esse aluno tiver a oportunidade de ler com prazer e de forma consciente e crítica ele o fará espontaneamente sem que essa tarefa se torne árdua e difícil de realizar.

É necessário que haja um processo de reflexão primando por mudanças sobre a prática escolar, enriquecendo a leitura e o contexto sociocultural do aluno, para que este produza uma leitura crítica em comum acordo com o mundo. O professor tem seu papel de mediador nesse processo.

Cabe ao professor saber escolher o livro que irá ser utilizado em sua prática profissional que deve ser realizada pelo professor de uma maneira consciente e crítica. Cabe dizer que o professor deve ter autonomia com o trabalho a ser realizado com o livro didático e assim poder retomar seu lugar na interação com o conhecimento, com os alunos, com os pais e com a instituição escolar.

O livro analisado possui uma linguagem que em vários momentos pode ser entendida como imposição. Deixou-nos surpreendidas a forma com que os autores do livro didático apresentaram as instruções, pois elas denotam um desrespeito a

seus colegas. Sendo assim, o professor perde sua autonomia e sente-se desautorizado podendo surgir o questionamento sobre a possibilidade de formar sujeitos leitores. O professor terá que questionar o livro didático retirando-o da posição de um discurso da verdade.

5 REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In. ROJO, Roxane; BATISTA Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional–LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Coord.). **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In.: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: Questões Contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Guia de livros didáticos 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do Livro Didático.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Guia do Livro Didático**. Brasília, 2004. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/pnld>.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parâmetro Nacional de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ORLANDI, Eni. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

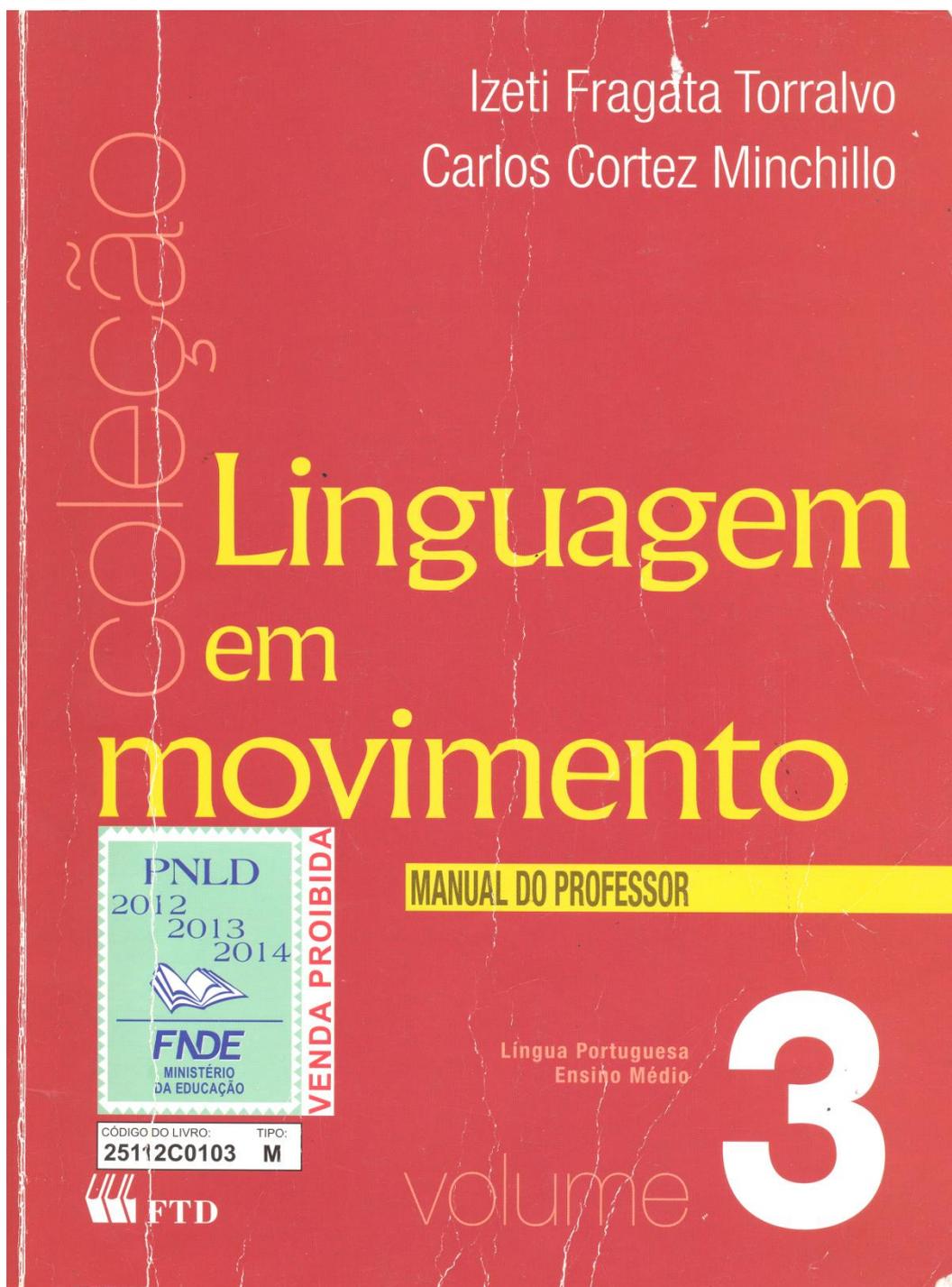
_____. *O conto de fadas, quando o chapéu muda de cor*. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Era uma vez uma outra história.: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL 2006.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Leitura, estratégia discursiva para a construção do sentido. In: _____ (Org.) **Era uma vez uma outra história.: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

PORTAL MEC. Portal. **Mec.gov.br** / Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANEXO A –



ANEXO B –

O TEMA NO TEMPO

TEMA 1 TEMA 1

O tema no tempo

■ **Brasil: mostra a sua cara**

Como os contrastes sociais que caracterizam o Brasil foram representados em diferentes épocas

Num país de grandes extensões e com uma população de mais de 180 milhões, não é de surpreender que existam diferenças marcantes nas manifestações culturais, nos modos de vida. No caso do Brasil, essa multiplicidade ainda se explica pela história do desenvolvimento político e econômico de cada região e pela variação racial que caracteriza o povo brasileiro. O resultado é um país marcado por tantas diferenças que persiste a dúvida: afinal, quem somos nós?

..... Século XXI

Observe.



Catador de papel na avenida São Luís, em São Paulo.

A foto revela o contraste entre o homem que puxa uma carroça, provavelmente um catador de papel, e o movimento de automóveis, revelando a oposição entre a máquina, a velocidade, o moderno e um elemento anacrônico, relacionado ao **passado**, ao atraso, à lentidão.

Professor, resalte que o catador de papel anda na via pública, na contramão, atrapalhando o trânsito de veículos; parece não encontrar lugar na cidade.

Exercício

A foto tem uma intenção: retratar diferenças marcantes na vida das grandes cidades brasileiras. Qual o principal contraste que essa foto revela?

NÃO ESCREVA
FOLHAS E RESPOSTAS
NO CADERNO
EM SEU LIVRO

12 TEMA 1 – Os diversos Brasis

