

MARLY APARECIDA FERNANDES

**A Leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa
de Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas,
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Roxane H. Rodrigues Rojo

CAMPINAS
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

F391L

Fernandes, Marly Aparecida.

A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio / Marly Aparecida Fernandes. — Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Livros didáticos. 2. Leitura. 3. Ensino médio. 4. Leitura crítica. 5. Leitor crítico. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The reading on the school Portuguese textbooks in Brazilian public middle schools.

Palavras-chave em inglês (Keywords): School text books; Reading; Reading texts; Reading activities; Brazilian middle school.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior e Profa. Dra. Raquel Salek Fiad. Suplentes: Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa e Profa. Dra. Anna Christina Bentes.

Data da defesa: 19/11/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Raquel Salek Fiad







Jacqueline Peixoto Barbosa

Anna Christina Bentes da Silva

IEL/UNICAMP
2010

Ao meu querido e amado Thiago, por sua luz, sua presença, sua alegria e seu carinho constantes.

Aos meus queridos pais, Noemia e José Augusto. Sinto que estão felizes neste momento com esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Profa. Roxane pela orientação, pelas aulas, pela sua generosa compreensão, pelo seu carinho e alegria em nossos encontros de orientação e pela sua energia e vibração contagiantes ao longo deste período de convivência. Você foi essencial para o meu crescimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Clécio S. Bunzen pelas inestimáveis e imprescindíveis contribuições ao meu trabalho no momento da qualificação e por sua participação em sua defesa.

À Profa. Dra. Raquel S. Fiad pelas valiosas sugestões a este trabalho na qualificação e por participar deste momento de sua defesa.

À Profa. Dra. Jacqueline P. Barbosa e à Profa. Dra. Anna C. Bentes pelo aceite da Suplência, de significativa importância para mim.

Às professoras Ângela Kleiman e Marilda Cavalcanti do Programa de Pós-Graduação do IEL com as quais convivi e com quem muito aprendi neste período.

Aos integrantes e amigos do Grupo de Pesquisa e de Orientação pela convivência divertida e produtiva ao longo da elaboração deste trabalho.

A todos os amigos que fiz ao longo desse tempo de estudos na pós-graduação, em especial à Cláudia e ao Heitor, pelo carinho, pela ajuda e pelas valiosas discussões acadêmicas.

Ao meu amigo de convivência acadêmica Clécio, pela constante colaboração.

Ao meu especial amigo Nestor por sua presença e proteção.

Ao meu querido amigo Renato pelo apoio nas horas críticas.

Aos meus amigos André e Ana Lúcia pela infinita paciência e ajuda.

Às professoras Sonia, Josiane, Maria Cecília e Rosana pelo incentivo.

À Secretaria de Pós-Graduação do IEL, principalmente ao Cláudio, ao Miguel e à Rose, sempre atenciosos e solícitos

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram e sempre me incentivaram durante todo o período de realização deste trabalho.

(...) “Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma ideia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte do pensamento, de imagens em imagens, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista. O estímulo da leitura me é indispensável, o de uma leitura substancial, embora eu não consiga ler de cada livro mais que algumas páginas. Mas aquelas poucas páginas encerram para mim universos inteiros, que eu não consigo esgotar.” (Ítalo Calvino)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os modos/formas de se apresentar a leitura como objeto de ensino e aprendizagem em determinados livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio presentes nas escolas públicas brasileiras.

Esses livros didáticos foram analisados e aprovados pelo programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2006).

Fundamentamos nossas análises nos pressupostos da teoria dos gêneros do discurso e de compreensão ativa responsiva postulados por Bakhtin e seu Círculo para compreender a natureza dos textos selecionados para compor os livros didáticos de nosso *corpus*, atentando para o favorecimento de formação de um leitor crítico e responsivo.

Nossas análises centraram-se nos textos em seus respectivos gêneros discursivos e nas propostas de atividades de leitura elaboradas pelos autores desses livros didáticos a partir desses textos.

Nosso olhar, dessa forma, procurou orientar-se pela configuração dos respectivos projetos didático-autorais para leitura dos livros didáticos que circulam no Ensino Médio público brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: livros didáticos - leitura - atividades de leitura - leitor crítico

ABSTRACT

The present work aims at discussing how reading is taken as a learning and teaching object by some Portuguese Language school textbooks, used in Brazilian Public High School Portuguese classes.

These selected school textbooks have been analyzed and approved by the National Program of Textbooks for High Schools (PNLEM/2006). The analysis, which reveals a qualitative and quantitative nature, was carried out with three Portuguese Language school textbooks for the first to third grades of middle school.

We adopted, in our analysis, some theoretical conceptions related to the bakhtinian theory of speech genres and the idea of active responsive understanding postulated by Bakhtin and his Circle.

Our analysis focused on the reading activities and corresponding speech genres presented by the named school books. The main concern was to figure out the didactic and authorial reading projects, centering on the possibilities of constructing a reflexive and critical reader by the mediation role of these texts as well as of the reading skills proposed by the analyzed schools textbooks

KEY-WORDS: school textbooks – reading texts – reading activities – critical reader

LISTAS

QUADROS

Quadro 1 – Distinções entre Leitura Crítica na perspectiva Liberal-Humanista e Letramento Crítico.....	35
Quadro 2 – Capacidades de leitura que podem ser exigidas pelas atividades dos livros didáticos [Fonte: Rojo (2004)]	56
Quadro 3 – Tipos de questões utilizadas pelos livros didáticos nas atividades de leitura [Fonte: Marcuschi (2001)]	57
Quadro 4 – Descritores relativos aos critérios para o ensino de leitura [Fonte: BRASIL, 2006b].....	73
Quadro 5 – Síntese Avaliativa do Livro Didático Português: Linguagens – Willian R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães (2003a) [Fonte: BRASIL, 2006b].....	76
Quadro 6 – Síntese Avaliativa do Livro Didático Textos: Leituras e Escritas – Ulisses Infante (2007a) [Fonte: BRASIL, 2006b].....	77
Quadro 7 – Síntese Avaliativa do Livro Didático: Língua Portuguesa – Heloísa H. Takasaki (2004a) [Fonte: BRASIL, 2006b]	78
Quadro 8 – Livros Didáticos Escolhidos para Composição do <i>Corpus</i> de Pesquisa	80
Quadro 9 – Organização dos objetos de ensino nos respectivos capítulos do livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)	84
Quadro 10 – Organização dos objetos de ensino nas respectivas unidades/seções do livro <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a)	91
Quadro 11 – Distribuição dos temas e respectivos objetos de ensino nos capítulos em <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)	96
Quadro 12 – Exemplos de textos suplementares presentes no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)	109
Quadro 13 – Títulos dos episódios, em sua ordem de ocorrência, presentes na obra <i>Morte e Vida Severina</i> , do autor João Cabral de Melo Neto.....	163

TABELAS

Tabela 1 – Distribuição quantitativa dos eixos de ensino nas respectivas unidades do livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)	86
Tabela 2 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e porcentagem	102
Tabela 3 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a) - quantidade e porcentagem	106

Tabela 4 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)– quantidade e porcentagem	108
Tabela 5 – Categorias comuns de textos apresentadas nos três livros didáticos [<i>Português: Linguagens</i> (PL) - Cereja e Magalhães (2003a), <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a) e <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)] – percentual de participação.....	111
Tabela 6 – Esferas a que pertencem os textos no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) - Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e porcentagem	116
Tabela 7 – Esferas a que pertencem os textos no livro <i>Textos: Leitura e Escritas</i> (TLE) - Infante (2007a) – quantidade e porcentagem.....	117
Tabela 8 – Esferas a que pertencem os textos no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a) quantidade e porcentagem.....	120
Tabela 9 – Esferas comuns representadas nos três livros didáticos [<i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a) e <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)] – percentuais de participação.....	124
Tabela 10 – Gêneros discursivos representados no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) - quantidade e porcentagem.....	129
Tabela 11 – Gêneros discursivos representados no livro <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a)– quantidade e porcentagem.....	134
Tabela 12 – Gêneros discursivos representados livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem	140

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e porcentagem	102
Gráfico 2 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Textos: Leituras e Escritas</i> (TLE) – Infante (2007a) – quantidade e porcentagem.....	106
Gráfico 3 – Categorias de textos apresentadas no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a)– quantidade e porcentagem	108
Gráfico 4 – Categorias comuns de textos apresentadas nos três livros didáticos – percentual de participação	111
Gráfico 5 – Esferas representadas no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – percentual de participação	116

Gráfico 6 – Esferas representadas no livro <i>Textos: Leitura e Escritas (TLE)</i> - Infante (2007a) – percentual de participação	118
Gráfico 7 – Esferas representadas no livro <i>Língua Portuguesa (LP)</i> – Takasaki (2004a) – percentual de participação	121
Gráfico 8 - Esferas comuns representadas nos três livros didáticos [<i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a), <i>Textos: Leituras e Escritas (TLE)</i> – Infante (2007a) e <i>Língua Portuguesa (LP)</i> – Takasaki (2004a)] – percentuais de participação.....	124
Gráfico 9 – Gêneros discursivos representados no livro <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a)– percentual de participação	130
Gráfico 10 – Gêneros discursivos representados no livro <i>Textos: Leituras e Escritas (TLE)</i> – Infante (2007a) – percentual de participação.....	135
Gráfico 11 – Gêneros discursivos representados no livro <i>Língua Portuguesa (LP)</i> – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem	141

FIGURAS

Figura 1- Fragmento 1 – <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a)	103
Figura 2 - Fragmento 2 – <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a)	104
Figura 3 - Fragmento 3 - Atividade proposta para leitura e produção de texto – <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a).....	104
Figura 4 - Fragmento 4 – Atividade proposta no livro <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a).....	114
Figura 5 – Dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto e contextualização de sua obra <i>Morte e Vida Severina</i> presentes no livro <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a, p. 466-467).....	169
Figura 6 – Episódios transcritos de <i>Morte e Vida Severina</i> e suas correspondentes atividades de compreensão de leitura presentes no livro <i>Português: Linguagens (PL)</i> – Cereja e Magalhães (2003a, p. 468-469)	170
Figura 7 – Episódio transcrito de <i>Morte e Vida Severina</i> e suas correspondentes atividades de compreensão de leitura presentes no livro <i>Textos: Leituras e Escritas (TLE)</i> – Infante (2007a, p. 674-675)	186
Figura 8 – Dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto e de sua perspectiva poética presentes no livro <i>Textos: Leituras e Escritas (TLE)</i> – Infante (2007a, p. 674-675)	189

Figura 9 – Contextualização da obra Morte e Vida Severina e dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto presentes no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a, p. 254).....	197
Figura 10 – Episódios transcritos de Morte e Vida Severina para as atividades de compreensão de leitura presentes no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a, p. 254-256).....	198
Figura 11 – Atividades de compreensão de leitura sobre os episódios da obra Morte e Vida Severina presentes no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a, p. 257)	198
Figura 12 – Texto jornalístico - gênero reportagem – presente no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p. 257-259)	219
Figura 13 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero reportagem – presentes no livro <i>Português: Linguagens</i> (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p. 259-260)	220
Figura 14 – Texto jornalístico – gênero editorial – presente no livro <i>Textos: Leitura e Escritas</i> (TLE) - Infante (2007a, p. 86-87).....	234
Figura 15 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero editorial – presentes no livro <i>Textos: Leitura e Escritas</i> (TLE) - Infante (2007a, p. 87).....	235
Figura 16 – Texto jornalístico – gênero artigo de opinião – presente no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a, p. 104)	246
Figura 17 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero artigo de opinião - presente no livro <i>Língua Portuguesa</i> (LP) – Takasaki (2004a, p. 105).....	246

SUMÁRIO

PRIMEIRAS LEITURAS.....	1
CAPÍTULO 1: O ENSINO MÉDIO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	9
1. Um pouco de história: da Antologia Nacional ao PNLEM	11
2. O Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio: espaço para a formação de leitores críticos e protagonistas.....	26
3. Categorias de análise para letramentos e leitura críticos	35
CAPÍTULO 2: LEITURA.....	39
1. Perspectivas cognitivas e interacionistas em leitura	41
2. Linguagem, interação, enunciação e discursos em perspectiva bakhtiniana: impactos para o ensino de leitura	46
3. Categorias de análise em relação às perspectivas de abordagem da leitura	54
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	61
1. A natureza das pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada.....	61
2. Contextualização da pesquisa	64
2.1. Perguntas de pesquisa.....	66
3. Procedimentos de análise da pesquisa.....	66
4. Critérios para a seleção do corpus.....	68
4.1. Panorama geral das resenhas: fichas de avaliação e sínteses avaliativas.....	71

**CAPÍTULO 4: OBJETOS DE ENSINO, GÊNEROS E ESFERAS SELECIONADOS PARA COMPOR OS
LDP: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA.....**

LDP: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA	81
1. Procedimentos Iniciais.....	82
2. Visão geral dos livros didáticos analisados.....	83
2.1 O livro Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)	83
2.2 O livro Textos: Leituras e Escritas (TLE) – Infante (2007a)	88
2.3 O livro Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a).....	93
3. Categorias de textos privilegiadas nos três livros didáticos analisados	101
3.1. Categorias de textos no livro Português: Linguagens (PL) - Cereja e Magalhães (2003a).....	102
3.2. Categorias de textos em Infante (2007a)	106
3.3. Categorias de textos em Takasaki (2004a)	108
4. Esferas privilegiadas para leitura nos três livros didáticos.....	112
4.1. Esferas a que pertencem os textos apresentados no livro Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)	115
4.2. Esferas representadas no livro Textos: Leitura e Escritas (TLE) – Infante (2007a).....	117
4.3. Esferas representadas no livro Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a).....	119
5. Gêneros privilegiados para leitura nos três livros didáticos.....	127
5.1. Gêneros discursivos representados no livro Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a).....	127
5.2. Gêneros discursivos representados no livro Textos: Leituras e Escritas (TLE) – Infante (2007a) .	132
5.3. Gêneros discursivos representados no livro Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a).....	138
6. Discutindo preliminarmente os resultados	144

CAPÍTULO 5: ANÁLISE QUALITATIVA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA LEITURA	151
1. Os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura: primeiras discussões ...	151
2. Atividades de leitura propostas pelos livros didáticos	162
2.1. Contextualizando os fragmentos literários escolhidos.....	162
2.2. Análise de fragmentos literários no livro Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a).....	167
2.3. Análise dos fragmentos literários no livro Textos: Leituras e Escritas (TLE) – Infante (2007a).....	184
2.4. Análise do fragmento literário no livro Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a).....	196
2.5. Análise do texto jornalístico no livro Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a).....	214
2.6. Análise do texto jornalístico no livro Textos: Leitura e Escritas (TLE) – Infante (2007a).....	232
2.7. Análise do texto jornalístico no livro Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a)	243
3. Análise contrastiva das atividades propostas pelos três LDP	257
3.1. Fragmentos literários.....	257
3.2. Textos jornalísticos	263
 LEITURAS FINAIS	 269
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 277
 ANEXO 1.....	 287
ANEXO 2.....	293

PRIMEIRAS LEITURAS

(...) “gostaria que as coisas que leio não estivessem todas ali; concretas a ponto de ser tocadas, e sim que se pudesse captar ao redor algo que não se sabe exatamente o que é, o sinal de não sei o quê” (...)
Ítalo Calvino

Consideramos como ponto de partida para esta pesquisa a premissa de que o tema leitura não se tenha esgotado, principalmente, em face do que temos observado em relação à variedade das práticas sociais que circulam em diferentes contextos, notadamente, nas sociedades letradas¹ e, desse modo, servem-se desse objeto mais amplamente.

A relevância do tema acentuou-se diante dessa heterogeneidade e tem ampliado, dessa forma, nas últimas décadas, a necessidade de estudos compartilhados oriundos de diversas disciplinas (psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia, estudos culturais, linguística, dentre outras), incluindo-se a Linguística Aplicada (LA).

A disseminação de novas tecnologias que aproximam com maior rapidez o leitor de novos gêneros de textos, que circulam no ambiente digital, tem despertado sobremaneira o interesse em discussões mais aprofundadas e consistentes a respeito tanto do impacto dessas novas possibilidades de acesso aos novos modos de ler um texto e mesmo à própria natureza dos textos postos à leitura nos inúmeros espaços nos quais a leitura se faz presente.

Mesmo diante desse quadro de ampliação e de diversidade textual/genérica que se apresentava, não tínhamos ainda conosco, entretanto, muita clareza tanto dos modos de ler bem como da natureza de textos que circulavam em contexto escolar, no qual atuávamos como docente.

¹ Consideramos o termo (letradas) no sentido de maior acesso e uso da leitura e da escrita.

Em razão disso, consideramos ser necessário, de antemão, concentrar nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) de Ensino Médio o foco de nossa pesquisa, pois vimos nesse objeto de investigação a possibilidade de compreensão, no campo da LA, dos percursos de leitura oferecidos nesse contexto de ensino e aprendizagem, visto que os documentos de parametrização mais recentes pregam que nessa etapa de formação deve-se promover o desenvolvimento de determinadas capacidades, pois o Ensino Médio

deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo (BRASIL, 2006 a, p. 18).

Diante dessas diretrizes, além das finalidades, ainda registradas nesses documentos, de “propiciar ao aluno o refinamento de **habilidades de leitura** (ênfase adicionada) e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006 a, p. 18) bem como

a ampliação contínua de saberes relativos à **configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos** (ênfase adicionada) quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006 a, p. 18)

acreditamos, pois, que nossas pretensões de verificar se os textos presentes nos LDP de Ensino Médio público encenam possíveis formas/modos de ler e desenvolvem ou possibilitam o desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras justificam-se.

Sabemos de antemão que, nossas intenções de pesquisa não estão diretamente centradas nas práticas de leitura levadas à sala de aula, mas sim em dois elementos de interlocução dessas práticas (textos e atividades de compreensão de leitura) que poderiam levar ao desenvolvimento de determinadas capacidades leitoras mediadas pelo LDP.

Partimos desse modo, primeiramente, do pressuposto de que deveríamos escolher os LDP que circulassem nas práticas sociais de leitura de ensino

público, pois se tratava de um contexto heterogêneo e no qual tínhamos grande interesse; num segundo momento, consideramos necessário assumir algumas posturas frente ao nosso objeto de investigação (leitura no LDP) para dar andamento às nossas análises.

Dessa forma, adotamos, dentre outras, as perspectivas de que: (1) “os livros didáticos são objetos atuantes numa sala de aula e compõem juntamente com o professor e alunos um sistema complexo de ações” (BUNZEN, 2006 b, p. 4); (2) os textos postos à leitura nos LDP fazem parte de, dentre outras, práticas sociais e desse modo, podem ser “lidos com diferentes objetivos, pois as pessoas encontram-se em situações e instituições específicas” (BUNZEN, 2006 a, p. 51); (3) esses textos em gêneros diversos recebem necessariamente uma “re-acentuação valorativa pela mudança de esfera de atividade” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 106).

Verificamos, pois, que deveríamos buscar em nosso percurso observar os textos em gêneros discursivos que estivessem presentes nos LDP que circulavam no segmento público de Ensino Médio, bem como suas propostas de atividades de compreensão de leitura, ambos importantes elementos de interlocução nessas práticas sociais escolares de leitura.

A escolha deste *corpus* de pesquisa voltou-se também para o fato de que não poderíamos compreender as premissas de práticas contemporâneas de leitura, que se mostram em ritmo acelerado em diferentes contextos, sem antes compreender qual leitura esses LDP poderiam oferecer, significativamente, no sentido de uma possível interlocução com as novas demandas deste objeto.

Além disso, acreditamos que o LDP torna-se uma relevante fonte de investigação para a compreensão de práticas escolares de leitura que “podem fornecer uma visão crítica e reflexiva sobre práticas atuais” (RAZZINI, 2001, p. 94), incluindo, em nosso entender, a compreensão das práticas de leitura que ocorrem em contextos não-escolares.

Assim, assumimos a perspectiva de que

estudar livros didáticos pode ser(e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade), mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos (BATISTA, 2000, p. 553).

Reiteramos que nossa intenção nesta pesquisa não é trazer, estabelecendo um paralelo com Batista (2000, p. 570) “apenas nossos pontos de vista parciais e interessados, a respeito dos textos” ou mesmo em relação à leitura como objeto de ensino proposta pelos LDP de nosso *corpus*.

Pretendemos, sim, buscar compreender discursivamente como os LDP de Ensino Médio público apresentam aos seus principais interlocutores (alunos e professores) os textos e as formas de lê-los a partir de seus respectivos projetos didático-autorais.

Dessa forma, necessitamos também compreender esses LDP como objetos culturais importantes, assim como fontes de interesse “para o estudo dos saberes escolares” (BUNZEN, 2005, p. 14).

Nosso olhar nesta investigação deve assumir, sob esta ótica, a perspectiva de que o LDP deve ser compreendido do ponto de vista sócio-histórico e cultural e considerá-lo, pois,

um enunciado num gênero discursivo que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo (BUNZEN, 2005, p. 131).

Nesta concepção assumida, pretendemos buscar a compreensão da leitura como objeto de ensino e, conseqüentemente, como tema escolhido para ser apresentado pelo projeto didático-autoral.

Desse modo, sua forma composicional (escolha de textos/gêneros, sua distribuição ao longo do LDP em capítulos e/ou seções, por exemplo) bem como seu estilo (abordagens de compreensão de leitura) podem indicar as apreciações valorativas dos autores dos LDP tanto sobre a leitura (tema) como objeto de ensino, assim como em relação aos seus potenciais interlocutores (alunos, professores, avaliadores).

Esses pressupostos podem nos auxiliar a compreender não somente os modos de ler um texto que foi proposto ao leitor desse LDP como também verificar quais textos efetivamente são oferecidos a ele para leitura.

Além disso, acreditamos que esse olhar para o LDP como um gênero de discurso pode também contribuir para observarmos como o tema de nossa pesquisa (leitura) foi selecionado “a partir do projeto didático-autoral, que reflete e refrata uma apreciação de valor sobre o que é e como se faz o ensino de língua materna” (BUNZEN; ROJO, 2005, 111).

Alguns conceitos de Bakhtin e seu Círculo podem contribuir para refletirmos sobre essas perspectivas até aqui esboçadas e também auxiliar em nosso percurso de investigação: os conceitos de esferas de atividade ou de circulação de discursos e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979]), os conceitos de palavra autoritária e de palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975]), o conceito de discurso de outrem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929/1930]), os conceitos de réplica ativa e de compreensão ativo-responsiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929/1930]).

Alguns destes conceitos podem nos auxiliar na verificação, por exemplo, dos modos de intervenção do discurso autoral que podem encaminhar, em maior ou menor grau, o trabalho tanto do aluno assim como do professor nas propostas de atividades de compreensão de leitura, por exemplo; ou seja, a **palavra autoritária** mais ou menos explícita do **discurso de outrem** presente nos respectivos projetos didático - autorais dos LDP analisados.

Outros destes conceitos podem nos encaminhar na observação, por exemplo, de alguns movimentos de leitura propiciados, eventualmente, pelas perguntas de compreensão de leitura elaboradas pelos autores dos LDP que podem conduzir o leitor a qualquer **atitude internamente persuasiva**, ampliando, dessa forma, suas possibilidades de reflexão e mesmo de criticidade frente ao texto posto à leitura pelos LDP, e não simplesmente reproduzindo o discurso autoral.

Imaginamos, pois, que as “múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que devem nela circular e ser abordados” (ROJO, 2009, p.108).

Desta probabilidade, principalmente, resulta o nosso interesse em verificar os textos e suas abordagens que o LDP faz circular no Ensino Médio público.

Dessa forma, nossos objetivos de pesquisa são: (1) observar a natureza do material textual e sua configuração em gêneros discursivos oferecidas nos LDP de Ensino Médio público; (2) observar as propostas de atividades de leitura oferecidas pelos projetos didático - autorais dos LDP que circulam neste segmento de ensino público.

Para levarmos a termo tais propostas de investigação, consideramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos de quais esferas de produção/circulação de textos são selecionados para o desenvolvimento do trabalho com leitura nos livros didáticos analisados?
2. Quais movimentos de leitura são possíveis a partir desses textos e das atividades de leitura e estudo do texto propostas nesses livros didáticos?

Organizamos os registros de nossos caminhos de investigação contextualizando no **Capítulo 1** um breve percurso das origens do Ensino Médio no Brasil (antigo ensino secundário), além de alguns aspectos históricos ligados a esse contexto, tais como: o livro didático de Língua Portuguesa para o ensino secundário, as mudanças do material textual/genérico destinado à leitura e a própria trajetória da disciplina Língua Portuguesa.

No **Capítulo 2**, apresentamos o referencial teórico de nosso estudo registrando as concepções e teorias que consideramos pertinentes para as nossas discussões a respeito da leitura como prática social e cultural, voltada não somente para uma situação de interação, como também de processo discursivo e de construção de sentidos, ato de ***compreensão ativa responsiva***,

como pressupõem os estudos de Bakhtin e seu Círculo. Estas últimas concepções parecem-nos mais próximas da perspectiva crítica de letramentos e podem nos auxiliar na compreensão das práticas de leitura que circulam em diferentes contextos sociais, assim como contribuir para as nossas análises das propostas de leitura escolar oferecidas pelos respectivos projetos didático-autorais dos LDP escolhidos para compor o nosso *corpus*.

Para o **Capítulo 3**, trouxemos os registros de nossos procedimentos metodológicos utilizados para verificar as características dos LDP de Ensino Médio que foram escolhidos para compor nosso *corpus*. Este capítulo foi estruturado primeiramente com uma breve discussão a respeito da natureza das pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada; a seguir, apresentamos a contextualização desta pesquisa e, na sequência, os procedimentos de análise adotados.

Reservamos o **Capítulo 4** para as análises de caráter quantitativo referentes às coletâneas de textos dos três LDP escolhidos para compor o nosso *corpus*.

O principal objetivo destas análises é o de verificar quais textos, em seus respectivos gêneros discursivos e em suas esferas de produção/circulação, foram escolhidos pelos autores dos três LDP analisados, não só para compor as suas respectivas coletâneas, como também para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura a partir desses textos, respondendo, dessa forma a nossa primeira pergunta de pesquisa.

Acreditamos também que estas análises podem nos auxiliar a perceber a provável existência da diversidade de gêneros e esferas tal como pleiteada pelas Orientações Curriculares de Ensino Médio, e igualmente considerada como um critério relevante nas avaliações do livro didático de Ensino Médio pelo PNLEM.

Distribuímos o registro destas análises ao longo deste quarto capítulo apresentando, primeiramente, os procedimentos iniciais adotados para o percurso de nossas análises; trazemos, a seguir, um panorama geral dos LDP de nosso *corpus*; apresentamos sequencialmente os quadros, tabelas e gráficos

referentes às categorias funcionais de análise dos textos (principal, complementar e suplementar), os relativos às esferas representadas nos LDP e os relacionados aos gêneros discursivos oferecidos para leitura pelos LDP; além disso, finalizamos o capítulo com algumas análises comparativas em relação aos dados obtidos referentes ao *corpus* de nossa pesquisa.

O **Capítulo 5** foi destinado aos registros de nossas análises qualitativas, objetivando responder à segunda pergunta desta pesquisa, sobre quais movimentos de leitura podem ser desenvolvidos a partir das atividades propostas nos livros didáticos de Ensino Médio destinados ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Este quinto capítulo traz, inicialmente, algumas breves reflexões sobre os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura que os acompanham, elaborados pelo projeto didático-autoral; na sequência apresentamos: a contextualização dos fragmentos literários escolhidos para análise, a apresentação das análises dos fragmentos literários presentes nos três LDP, a apresentação das análises referentes aos textos da esfera jornalística representada nos três LDP e, por último, a análise comparativa e a discussão dos resultados encontrados nos três LDP.

CAPÍTULO 1

O ENSINO MÉDIO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta deste primeiro capítulo é a de apresentar, ainda que brevemente, um percurso das origens do Ensino Médio no Brasil (antigo ensino secundário), além de alguns aspectos históricos ligados a esse contexto, tais como: o livro didático de Língua Portuguesa para o ensino secundário, as mudanças do material textual/genérico² destinado à leitura e a própria trajetória da disciplina Língua Portuguesa.

Consideramos importante essa breve discussão, pois acreditamos, assim como Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 63) que, observando os “processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimento e a imposição de condutas circunscritas à escola”, torna-se possível buscar a compreensão da cultura escolar, onde circulam os livros didáticos; estes, segundo os autores, fontes privilegiadas para a análise do “significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 63).

Razzini (2001, p. 94) registra também a relevância do livro didático “quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado quer seja como representação de tais práticas”. Para a autora, a contextualização histórica das práticas escolares leva-nos a considerar crítica e reflexivamente as práticas

²Consideramos desde já, neste estudo, a relação dos termos ‘texto’ e ‘gênero’ numa perspectiva bakhtiniana. A noção de texto, para Bakhtin, está ligada aos conceitos de enunciado e discurso, extrapolando a fronteira dos seus elementos linguísticos, incluindo aspectos de natureza discursiva, contextual e ideológica. Voltaremos a essa questão mais adiante, no Capítulo 2. Ver, a esse respeito, Bakhtin (2003 [1952-53]), Brait e Melo (2005) e Barbosa (2001).

escolares atuais, além de nos alertar para o fato de que elas também estão condicionadas à nossa própria época.

Acreditamos ainda que, para compreendermos os critérios de escolha e de valorização de conteúdos específicos (em nosso caso, a leitura) na composição/estruturação do livro didático e mesmo do currículo de Ensino Médio, como propõem algumas diretrizes e programas oficiais (OCEM³, PNLEM⁴, ENEM⁵), torna-se necessário observar a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa e sua relação com as mudanças do Ensino Médio e do livro didático nesse percurso histórico.

Essa perspectiva histórica, como observa Soares (2002), pode nos auxiliar a compreender e a explicar a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira nos dias de hoje. Queremos crer que essa compreensão possa estender-se ao livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

Segundo Bunzen (2005), um percurso histórico dos objetos e concepções de ensino e aprendizagem que os livros didáticos podem apresentar contribui para a compreensão da clássica divisão no Ensino Médio entre gramática, literatura e redação. Essa tripartição ainda se faz presente em muitos livros didáticos atuais, conforme observamos durante o nosso processo de escolha do material para a composição do *corpus* desta pesquisa.

³ OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, versão 2006. Estas Orientações pretendem “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente (BRASIL, 2006 a, p.5). Explicitaremos, mais adiante, algumas das diretrizes presentes nas OCEM.

⁴ PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio, versão 2006. Este Programa é uma “ampliação das ações de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o ensino médio” (BRASIL, 2006 b, p.8), em função dos resultados positivos do programa de avaliação de livros didáticos para o ensino fundamental (PNLD), implantado pelo MEC desde 1993. Ampliaremos a discussão sobre as finalidades do PNLEM mais adiante,

⁵ ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio, criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação; “exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir de competências e habilidades que o estruturam” (BRASIL, 2006 c, p. 7). Este exame pode servir, além disso, como alternativa ou complementação aos “processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho” (BRASIL, 2006 c, p.7). Para detalhamento deste programa, acesse <http://portal.mec.gov.br>.

Apresentaremos, a seguir, um breve recorte dessa trajetória histórica da disciplina de Língua Portuguesa a partir da configuração do ensino secundário no Brasil, que deu origem ao Ensino Médio de hoje. Nesse recorte, interessa-nos verificar dois aspectos: a) o modelo curricular⁶ da disciplina de Língua Portuguesa para o ensino secundário brasileiro, instituído, oficialmente, com a criação, em 1837, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II; e b) a natureza do material textual/genérico presente nos materiais didáticos a partir dessa data.

1. Um pouco de história: da *Antologia Nacional* ao PNLEM

A relação Ensino Médio e Livro Didático de Língua Portuguesa vem de longa data; entretanto, essa longevidade não se traduz por uma homogeneidade entre as práticas de sala de aula e o livro, como veremos adiante. Os próprios conceitos de “Ensino Médio” e “Livro Didático” e até mesmo da disciplina de “Língua Portuguesa” foram alvo de constantes mudanças ao longo de sua história.

Observa Batista (2009, p. 41) que

até meados do século XX, os impressos escolares são denominados manuais escolares, compêndios, livros-texto, livros. O emprego do adjetivo [“didático”] parece marcar um importante ponto de inflexão na constituição desse gênero de texto.

Ainda segundo o autor, essa expressão “livro didático” não consegue designar a variedade de impressos (folhetos, fichas, cartazes, cadernos, dentre outros) que circulam na escola. Registra que a pesquisa histórica sobre o livro e

⁶Compreendemos *currículo* “como elemento constitutivo da educação escolar, enquanto conjunto das atividades inerentes à vida escolar. (SAVIANI, 2006, p. 2). Considerando a sua historicidade, “o currículo compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, competências, habilidades, etc. dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação” (SAVIANI, 2006, p. 3). As disciplinas escolares, como elemento constitutivo dos currículos, sofrem os impactos de sua elaboração e de sua execução, além de interferirem em sua história (SAVIANI, 2006). As atuais Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006) são um bom exemplo da perspectiva histórica de elaboração e de execução curricular.

a leitura pode comprovar a sua relevância “na definição dos modos de ler e de se relacionar com o texto” (BATISTA 2009, p. 43). Aspectos relacionados ao próprio processo de produção, destinação e utilização em contexto escolar desses textos “dificultam a conceituação e a apreensão desse gênero de produção intelectual e [...] evidenciam as estreitas relações do ‘impresso’ escolar com outras esferas da cultura” (BATISTA 2009, p. 49). Entretanto, considera que, mesmo diante dessa variedade de conceituações e das respectivas formas de usos e de leituras, dentre outros fatores, não se pode ignorar que os textos escolares são materiais impressos utilizados para desenvolver processos de ensino e de formação.

Esses aspectos podem nos fazer compreender as diferenças históricas de denominações dos livros didáticos presentes no contexto brasileiro. Ainda hoje, no PNLEM, existem denominações diferenciadas para a inscrição de livros didáticos. O Edital de Convocação para inscrição de avaliação e seleção indica “obras didáticas para o ensino médio”; já no Catálogo do Programa aparecem diferentes denominações: livro (no título do Programa); livro didático ou livro de ensino médio e obra (no texto de Apresentação do Programa e no texto dos Critérios Comuns de Avaliação); livro, manual e compêndio (nas resenhas dos avaliadores). Percebemos que *livro* e *obra* parecem ser termos utilizados mais genericamente.

Historicamente, no Brasil, na segunda metade do século XIX, surgem as primeiras edições dos livros didáticos elaborados pelos professores do Colégio Pedro II (*Gramáticas e Manuais de Retórica*), seguindo o padrão de ensino proposto para o ensino secundário dessa instituição. Conforme registra Razzini (2000, p. 45),

a definição do currículo e a indicação de compêndios em 1856 deram início à centralização pedagógica e consequente hegemonia do Colégio Pedro II, acenando para o mercado de livros didáticos que a partir desta medida deveria expandir.

Estes livros marcaram presença significativa no ensino secundário nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX (SOARES, 2002).

Segundo Razzini (2000), qualquer análise do curso secundário referente a esta época, passa pelos programas e compêndios adotados no Colégio Pedro II.

Esse modelo de ensino, segundo Soares (2002), persistiu durante décadas e foi responsável pela inclusão no seu currículo do estudo de Língua Portuguesa, este configurado pelas disciplinas de Retórica e Poética, incluindo-se, nesta última, o estudo de literatura. Essa tradição curricular permaneceu, oficialmente, até os anos 40 do século XX e contribuiu para configurar os materiais didáticos de então.

O ensino de Língua Portuguesa até o final do período imperial brasileiro pautava-se nas disciplinas de Retórica, Poética e Gramática que, posteriormente, fundem-se numa única disciplina denominada Português (SOARES, 2002). Nesta última, estudava-se a gramática da língua portuguesa e elaborava-se a análise de textos de autores consagrados, ou seja, a Retórica e a Poética com nova apresentação (SOARES, 2002).

Convém lembrar que essa divisão entre Retórica e Poética foi abandonada, paulatinamente, como observa Razzini (2000, p. 84), em função dos “estudos linguísticos, feitos do ponto de vista histórico e introduzidos no Colégio Pedro II na década de 1880”. Na divisão anterior (Retórica e Poética), os textos eram selecionados por gêneros e, posteriormente, foram classificados cronologicamente, havendo apenas uma distinção genérica entre prosa e verso (RAZZINI, 2000).

A autora registra que essas modificações no currículo da instituição tiveram como objetivo estabelecer um programa de Português para os Exames Preparatórios ao ensino superior. Essas adaptações podem sinalizar para parte do que se perpetua nos atuais livros didáticos de Ensino Médio, ou seja, uma organização cronológica dos movimentos literários e de seus correspondentes textos e autores representativos, objetivando, muitas vezes, o estudo para os exames vestibulares de acesso às universidades.

Os materiais didáticos do período apresentavam-se independentes: as gramáticas e as coletâneas de textos (antologias) e funcionavam como livros

didáticos para uso em aula. Essa tradição no uso de antologias de textos (associadas a uma gramática) para o ensino de Português, no Brasil, caracteriza o final do século XIX e as cinco primeiras décadas do século XX (SOARES, 2001).

A ***Antologia Nacional – Colleção de Excertos dos Principais Escriptores da Língua Portuguesa*** teve sua primeira edição (de um total de 43 edições) publicada pela Editora Paulo de Azevedo Ltda., em 1895, no Rio de Janeiro. Esta obra de Fausto Barreto e Carlos de Laet origina-se da coletânea de textos ***Seleção Literária***, publicada em 1887, organizada por Fausto Barreto e Vicente de Souza. Este foi “o primeiro compêndio usado nas aulas de português do Colégio Pedro II que seguiu esta orientação moderna, deixando-a de herança para a sua sucessora, a ***Antologia Nacional***” (RAZZINI, 2000, p. 85).

A presença da ***Antologia Nacional*** na escola por 74 anos (sua última edição data de 1969) é surpreendente, levando-se em conta que, atualmente, um livro didático permanece cada vez menos em contexto escolar público, conforme registra Soares (2001), principalmente em função dos programas periódicos de avaliação das obras didáticas (no caso do PNLEM, a seleção e avaliação ocorrem a cada três anos). Segundo a autora, “tratando-se de uma coletânea de textos para leitura escolar, essa longa permanência da ***Antologia Nacional*** nas escolas indica a persistência, nas primeiras décadas do século XX, de uma certa concepção de leitura de professor-leitor e de formação de leitor” (SOARES, 2001, p. 37).

Algumas anotações da folha de rosto, presentes nas várias edições da ***Antologia***, indicam que ela foi adotada não só pelo Colégio Pedro II (antigo ***Gymnasio Nacional***), mas também pela Escola Normal do Distrito Federal (RJ) e pelo Colégio Militar (RJ), dentre outras instituições de ensino secundário da época. Esses registros comprovam sua reputação como padrão de material didático para o ensino de leitura desse período (SOARES, 2001).

Fiorin (1999) registra que essa era a função das antologias na época: a de selecionar os melhores autores para que os alunos fizessem suas escolhas

preferenciais. Cabia à **Antologia** não só o ensino da língua como também a formação moral do jovem (FIORIN, 1999). Essa leitura de textos literários consagrados nas aulas de Português, conforme registra Razzini (2001, p. 100), trazia “bons modelos vernáculos (e morais) para a boa aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la”.

Podemos perceber, além dessa preocupação na seleção de textos para leitura e de autores considerados representativos, a preocupação com a formação ampla do aluno em relação aos valores éticos e morais, a qual permanece ainda nos critérios para a seleção e avaliação das obras do PNLEM. Consta em seus “Preceitos Éticos” o seguinte registro:

Como instrumento a serviço da Educação Nacional, é de fundamental importância que as obras didáticas contribuam significativamente para a construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania (...). (BRASIL, 2004 a)

A primeira alteração da Antologia em relação à inclusão de autores e textos ocorreu na sua 6ª edição (1913). Uma nova ampliação foi realizada na sua 7ª edição de 1915. A revisão e modificação na sua 25ª edição de 1942 não foram acompanhadas por seus autores originais. Fausto Barreto morre em 1915 e Carlos de Laet em 1927. Essas mudanças mais radicais, executadas por Daltro Santos, têm como objetivo a adaptação da **Antologia** à nova organização do ensino determinada pela *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, promulgada por Gustavo Capanema, em 1942.

A partir dos anos 1940, o ensino passa por um processo de democratização e, com a multiplicação de escolas, as três instituições anteriormente citadas (Colégio Pedro II, Escola Normal do Distrito Federal e Colégio Militar) perdem o seu posto de portadoras de um modelo para o ensino secundário brasileiro e mesmo para a escolha dos materiais didáticos em uso até então. A **Antologia Nacional**, entretanto, continua a vigorar como detentora de autores e textos referenciais para o ensino de leitura (SOARES, 2001). A seleção de autores e de textos pode indicar como afirma a autora, a concepção de leitura

escolar dessa época, em função da grande aceitação pelas escolas da seleção proposta pela **Antologia**.

Os autores responsáveis pela sua estruturação tiveram a preocupação de selecionar nomes de maior representatividade e legitimidade do campo literário e que não estivessem, obrigatoriamente, vivos. Este último critério permaneceu para as ampliações efetuadas nas 6ª, 7ª e 25ª edições. Os escolhidos poderiam ser brasileiros ou portugueses, desde que estivessem mortos. Para ambos os casos (autores mortos e a mescla com autores portugueses), há explicações registradas nos *Prefácios* das respectivas edições: os possíveis “melindres dos vivos” e o estabelecimento do conceito de “nacional” à “língua comum às duas nações” (SOARES, 2001, p. 42). Entretanto, ao longo das sucessivas edições, houve o predomínio de autores brasileiros (mortos).

Esse predomínio pode representar um processo de “nacionalização” da leitura escolar e de que a escola deveria promover a leitura de autores brasileiros (SOARES, 2001). Além disso, para reforçar esse nacionalismo literário, outro critério estabelecido pelos autores da **Antologia Nacional** para a seleção de textos foi em relação à escolha de temas que tratassem especificamente de questões brasileiras (SOARES, 2001).

Os textos escolhidos para compor a **Antologia** eram distribuídos em “fases” (movimentos literários). Evitavam-se os textos fragmentados, diferentemente do que ocorre nos atuais livros didáticos. Entretanto, os textos mais longos das primeiras edições foram substituídos pelos textos mais curtos a partir da 25ª edição (1942). Além desses textos para leitura, são colocadas referências ou notas biobibliográficas⁷ (RAZZINI, 2000) dos correspondentes autores literários, estrutura ainda hoje utilizada nos livros didáticos de Ensino Médio.

A leitura, na **Antologia Nacional**, era a base para o estudo de vocabulário, de gramática normativa, de exercícios de análise sintática, além de

⁷ Tais notas tinham o objetivo de trazer credibilidade aos autores e aos textos escolhidos para compor a Antologia.

recitação e composição (RAZZINI, 2000, 2001), priorizando, dessa forma, o ensino do bem falar e escrever, além do conhecimento do cânone literário, fazendo da **Antologia** “um agente formador e transmissor da literatura brasileira” (RAZZINI, 2000, p.242). Nunca apresentou, porém, em suas 43 edições, qualquer proposta específica para atividades de leitura, ficando a cargo do professor, como observa Soares (2001), o planejamento e a execução das aulas de Português, “tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação” (SOARES, 2001, p.55).

O processo de didatização da leitura, no Brasil, tem início nos anos de 1970, período marcado pela *Nova Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 5692/71), responsável pelo estabelecimento da língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira e pela alteração da nomenclatura da disciplina Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão, sendo que para o 2º grau (antigo ensino secundário) sua denominação passa para Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (CLARE, 2002). Foi um período, segundo a autora, no qual as antologias desapareceram, dando lugar aos livros didáticos mais preocupados com recursos gráficos (cores e formas mais atraentes) em detrimento do conteúdo.

Essas mudanças nas políticas públicas refletem-se nos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, agora “pragmáticos e utilitários”, além da significativa alteração na natureza dos textos/gêneros presentes nos livros didáticos de português; “textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários” (SOARES, 2002, p. 170). Dessa forma, ocorre a diversificação dos textos de leitura, pois o foco não é mais “a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal” (SOARES, 2002, p.170).

Nesse mesmo ano (1971), o lançamento da coleção **Estudo Dirigido de Português**, de Reinaldo Mathias Ferreira, sedimenta esse processo de didatização da leitura (SOARES, 2001). Ela traz algumas inovações, como a criação do Livro do Professor com orientações metodológicas e respostas aos

exercícios propostos. Segundo Batista (2004, p. 58), “os livros didáticos cujo padrão Ferreira inaugura não constituem material a ser utilizado nas aulas: eles se constroem como se fossem as aulas”.

Nessa perspectiva de uma nova configuração para o livro didático, Bunzen e Rojo (2005) consideram a hipótese de que o LD tal qual o conhecemos hoje, sobretudo o de EF, surgiu de uma fusão da gramática, da antologia e da aula. Para os autores, ocorre uma fusão da gramática e da coletânea de textos e a criação de instrumentos normalizadores de atividades (ler e responder, dentre outros), mescladas às explicações didáticas elaboradas pelos autores de livros didáticos e não mais pelo professor.

Dessa forma, ainda segundo Bunzen e Rojo (2005), a didatização dos objetos de ensino, incluindo a leitura, bem como a construção de conceitos e capacidades que devam efetivamente ser ensinados, passam pelo crivo dos autores e dos editores de livros didáticos.

A democratização do ensino (ampliação de acesso da população mais pobre às escolas públicas), ocorrida nessa década, diferentemente da era do Colégio Pedro II, traz modificações profundas no Ensino Médio (então 2º Grau): significativo aumento de alunos, inclusão de um novo perfil de alunos das classes populares, recrutamento de professores menos preparados para exercer a sua função (SOARES, 2001). Daí, como registra a autora, a transferência para o livro didático da responsabilidade de preparo de aulas e de atividades. O livro didático assume, então, a tarefa de formação do aluno-leitor, dentre outras obrigações destinadas aos docentes.

A segunda metade da década seguinte (1980) assiste ao desenvolvimento de novas teorias no âmbito das ciências linguísticas (dentre elas a Sociolinguística e a Pragmática) que influenciam e contribuem para a caracterização do ensino de Português (SOARES, 2002), a “nova” denominação da disciplina estabelecida pelo Conselho Federal de Educação.

Os anos de 1990 foram de extrema significação para a transformação no campo de ensino de língua materna, com reflexos acentuados para o contexto de

Ensino Médio e para o livro didático de Língua Portuguesa. O impacto das discussões no âmbito das ciências linguísticas fez-se ecoar nas políticas públicas de maneira bastante acentuada. Novas perspectivas e concepções de língua/linguagem e de ensino de língua foram levadas para os documentos oficiais de parametrização do Ensino Médio. Conceitos como letramento(s) e gêneros (discursivos / textuais), além da emergência de outros tantos, estruturam as novas orientações curriculares oficiais e os programas de avaliação dos livros didáticos, como explicitaremos mais adiante. Entretanto, conforme observa Bunzen (2005, p.73)

tudo isso impulsionou um ‘amálgama’ teórico que, em constante movimento, nos impossibilita, muitas vezes, até de delimitar suas fronteiras quando procuramos analisar o que está realmente acontecendo nas salas de aula ou nos livros didáticos de língua portuguesa.

O autor chama a nossa atenção para o fato de que existem “interesses sociais, culturais e políticos diversos” que acabam refletindo-se “na escolha dos objetos de ensino a serem ensinados e nas formas de abordá-los” (BUNZEN, 2005, p. 73).

Essa perspectiva de satisfazer a amplos interesses pode ser verificada em nossa breve exposição da historicidade dos textos para leitura a partir da ***Antologia Nacional***. Como, por exemplo, alguns critérios subjetivos de seleção de autores e textos, algumas alterações nas respectivas edições para adequação às políticas públicas e ao mercado editorial vigente, dentre outros fatores já expostos.

Batista (2009, p. 66) confirma essas perspectivas de que

o livro escolar é um campo por excelência das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial sobre uma sociedade e com ela comprometido, visando a uma representação mais conforme a determinados interesses, de seu passado, de seu presente, de seu futuro.

A *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394*⁸, de 1996, institui oficialmente o termo Ensino Médio (antigo 2º Grau), além de determinar a sua inclusão na última etapa do ciclo da Educação Básica (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Conforme registro das autoras, a partir das finalidades estabelecidas no Artigo 35⁹ da nova LDB, o Ministério da Educação propõe uma reforma curricular que atenda às necessidades desse “novo” segmento de ensino.

Essas necessidades, segundo registro das autoras e que foi baseado no documento oficial, combinam o desenvolvimento de competências “para a inserção produtiva com aquelas que seriam desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e para a participação cidadã” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 155).

As propostas dessas novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio esbarram ainda, na observação das autoras, na tentativa da “superação da histórica dualidade entre a formação geral e formação para o trabalho” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 155). Segundo dados referentes às entrevistas realizadas com os atores envolvidos (alunos e professores, dentre outros) nesta pesquisa sobre as “múltiplas vozes” presentes no Ensino Médio, elaborada conjuntamente pelo MEC em parceria com a UNESCO¹⁰, as seguintes finalidades foram consideradas pelos entrevistados para esse segmento de ensino: “preparação para o vestibular, busca de um futuro melhor, preparação para o mercado de trabalho e educação para a cidadania” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.154), independentemente das finalidades oficialmente estabelecidas pela legislação, conforme registram as pesquisadoras.

⁸ Para ampliar o conteúdo da Lei nº 9394, de 20/12/96, acessar <http://portal.mec.gov.br>

⁹ Para detalhamento das finalidades do Ensino Médio postas no Artigo 35, veja Abramovay e Castro, 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov>. Acesso em 22 dez.2009.

¹⁰ Para maiores detalhes, ver Abramovay e Castro (2003). Disponível em <http://portal.mec.gov>. Acesso em 22 dez. 2009.

Em documento mais recente, datado de abril de 2009¹¹, o MEC conjuntamente com a Secretaria da Educação Básica, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e a Coordenação Geral de Ensino Médio, cria o projeto: **Ensino Médio Inovador**. Nele, o órgão reconhece que, mesmo após 12 anos de LDB e a partir dos resultados obtidos nas avaliações oficiais, não houve a superação dessa dualidade, nem tampouco a garantia de aprendizagem significativa de seus alunos. Admite, também, que, ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio representa o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas frente aos desafios da sociedade moderna.

Diante desse quadro, o MEC pretende implantar um programa (até dezembro de 2010) que viabilize inovações para o currículo de Ensino Médio, articulando esse novo programa às ações e aos programas já desenvolvidos para esse segmento, nos âmbitos federal e estadual (OCEM e PNLEM, dentre outros).

Dentre os pressupostos estabelecidos para um currículo inovador de Ensino Médio figura a promoção da “valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramentos dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 19). Essa discussão aparece também em documento oficial anterior, trazida por Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 43) em relação à necessidade dos múltiplos letramentos “para compreender e atuar nos contextos de mudanças radicais com que nos deparamos no dia-a-dia”.

Outros programas e ações oficiais insistem nessa histórica valorização da leitura e dos próprios modos de ler, dentre eles o ENEM. Segundo o que está proposto em sua Fundamentação Teórico Metodológica, ele

assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa **arquicompetência** (ênfase adicionada) para o desenvolvimento das competências e

¹¹Para maior aprofundamento e detalhes sobre o documento, acessar <http://portal.mec.gov.br/ensinomedioinovador>. Acesso em 22 dez.2009.

habilidades¹² representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação de leitura está presente em toda a sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura resume no ENEM os pressupostos da área de Linguagens e Códigos (BRASIL, 2006 c, p. 59)

Para o MEC, o ENEM é um importante articulador dos programas de reformulação do Ensino Médio, pois leva à escola a “nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores do exame” (BRASIL, 2006 c, p. 8).

Uma nova configuração foi dada no ano de 2009 para a prova do ENEM (Novo ENEM), trazendo uma abordagem dos conteúdos mais presentes no Ensino Médio, de acordo com suas intenções. Sua proposta, a partir de 2009, será o trabalho com os seguintes “Objetos de associados às Matrizes de Referência” (BRASIL, 2009 a, p. 111): estudo do texto; estudo de práticas corporais; produção e recepção de textos artísticos; estudo do texto literário; estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos; estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação; estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua; estudo dos aspectos dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e da informação.

Também, os documentos oficiais de parametrização do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em sua versão mais recente (OCM, 2006), deixam clara a necessidade de trazer para a escola o diálogo entre práticas sociais de linguagem que sejam mediadas por textos (letramentos) que circulem para além da esfera escolar:

a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem, que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.

¹²Para maiores esclarecimentos sobre as competências e habilidades propostas pelo ENEM, consulte o endereço <http://portal.mec.gov.br/enem>. Acesso em 22 dez.2009.

Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa como protagonista na ação coletiva (BRASIL, 2006 a, p. 28-29)

O outro programa oficial que procura trazer para o contexto de Ensino Médio a ampliação das ações de melhorias para esse contexto da Educação Básica é o PNLEM. Ele foi implantado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹³, em função dos resultados positivos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, que avalia, compra e distribui nacionalmente o livro didático de Ensino Fundamental¹⁴). O PNLEM foi implantado, gradativamente, a partir de 2005, quando foram distribuídas as obras de Língua Portuguesa e de Matemática aos alunos matriculados na 1ª série da rede pública de ensino das regiões Norte e Nordeste. Os volumes subsequentes foram distribuídos nos anos seguintes. Foi estipulada, na ocasião, a escolha de um livro único para Língua Portuguesa para utilização no período de três anos consecutivos (2005, 2006, 2007). As obras selecionadas e avaliadas pelo Programa constam no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Este Catálogo já está em sua segunda edição (2009), sendo a primeira publicada em 2006.

¹³ O Ministério da Educação (MEC) instituiu por meio da Resolução nº 38, de 15/10/2003, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com o objetivo de distribuir, gratuitamente, livros didáticos para os alunos do ensino médio de escolas públicas.

¹⁴ O MEC faz a distribuição gratuita dos livros didáticos aos alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública desde 1985. Em função da necessidade de garantir a qualidade desses livros, o órgão, a partir de 1993, institui o processo de análise dessas obras. Em 1995, os professores iniciaram as escolhas de seus livros com base nessas análises elaboradas por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Essas análises são, então, publicadas sob a forma de resenhas nos *Guias de Livros Didáticos* do PNLD.

Em 2007 e 2008, foram escolhidos e distribuídos os livros didáticos de história, química, geografia e física. Em 2009, o governo federal completou a “universalização do atendimento do ensino médio” (BRASIL, 2008) proposta pelas diretrizes do PNLEM.

O PNLD e o PNLEM têm, basicamente, os mesmos formatos de execução (inscrição de editores, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, período de utilização, distribuição, alternância, distribuição, recebimento, ampliação)¹⁵.

O PNLEM passa por uma nova etapa em sua estrutura a partir da publicação da Resolução nº 001 de 15/1/2007, em seu Artigo 4º, no qual fica estabelecido que o FNDE, em parceria com a SEB/MEC e com a participação das Secretarias ou Órgãos Estaduais e Municipais de Educação, terá a incumbência de execução do novo PNLD para o Ensino Médio.

Dentre as medidas propostas pela unificação dos dois Programas (PNLD e PNLEM), com base nessa Resolução, fica estabelecido que a partir de 2009, ficam vedadas as inscrições de livros didáticos em volume único para as três séries do Ensino Médio. Essas inscrições serão avaliadas pelo Programa unificado em 2012, de acordo com a Resolução nº 002 de 3/4/2007. Essa avaliação abrangerá todos os componentes curriculares e todas as regiões do país.

Ainda, de acordo com o estabelecido por essa mesma Resolução, os LDP serão repostos nas escolas públicas em duas etapas a partir de 2010 até 2011. Em 2012 está prevista a distribuição total dos livros didáticos de todas as disciplinas para todas as regiões brasileiras.

A Resolução 60¹⁶, publicada em 20/11/2009, dispõe sobre as novas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático para toda a Educação Básica (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino

¹⁵ Para aprofundamento sobre as formas de execução destes Programas, acessar <http://fnde.gov.br>. Acesso em 22 dez.2009.

¹⁶ Em substituição às anteriores: Resolução 01, de 15/1/2007 e Resolução 02, de 3/4/2007.

Médio) e estabelece um cronograma de distribuição e de reposição dos LD¹⁷ para esses dois segmentos de ensino que abrange o período de 2009 até 2015, incluindo nele as etapas de execução do Programa no que se refere à aquisição, utilização, distribuição, reposição dos livros didáticos de todas as disciplinas, com a inclusão das disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Filosofia e Sociologia¹⁸ para o Ensino Médio.

Atualmente, o Decreto nº 7.084 de 27/1/2010¹⁹ dispõe sobre todas as ações, as diretrizes e os objetivos da unificação e da implantação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica que passam a vigorar, oficial e obrigatoriamente, a partir de sua publicação, reiterando as diretrizes dispostas na Resolução 60, anteriormente publicada.

Observamos, dentre alguns dos critérios estabelecidos pelo Programa para a escolha do livro, a preocupação com a integração dos eixos de língua e literatura, a inclusão de atividades e propostas de práticas que promovam a formação do leitor, a diversidade de textos e gêneros nas coletâneas. Esses critérios demonstram o reflexo histórico no processo de construção e transformação desse objeto complexo e instável (BATISTA, 2009), que vai além da configuração de conteúdos ou da natureza do material textual/genérico.

Acreditamos, pois, assim como Batista (2009, p. 57-58) que os livros didáticos “expressem valores e modos de relação com o conhecimento” e que

seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que os utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posições diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea.

¹⁷ Para detalhamento desse cronograma e da própria Resolução 60, acessar <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 22 dez.2009.

¹⁸ Os livros didáticos dessas disciplinas (Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia) estarão disponíveis em volume único consumíveis. Os livros didáticos das demais disciplinas de Ensino Médio (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química) serão seriados e reutilizáveis.

¹⁹ Para verificar a abrangência dessas ações, diretrizes e objetivos, acessar <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em 22 dez.2009.

Consideramos que, apesar desse breve quadro histórico a respeito do livro didático, do ensino de leitura que nele figura e mesmo do Ensino Médio, podemos e devemos ampliar os espaços de discussão para a reflexão sobre essa complexidade e esses interesses envolvidos nos objetos de investigação – inclusive os dependentes da própria investigação. Queremos crer, assim como Batista (2009, p. 69), que

refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, utiliza-se e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas os nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros escolares.

2. O Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio: espaço para a formação de leitores críticos e protagonistas

O aluno do Ensino Médio pertence a um segmento de escolaridade de longa duração e, conseqüentemente, torna-se participante, nesse contexto, de práticas e processos de letramentos²⁰ igualmente longos. Entretanto, as práticas de letramentos oferecidas aos alunos da etapa final da Educação Básica deixam a desejar em relação ao desenvolvimento de capacidades leitoras (ROJO, 2009).

Esses pressupostos podem ser comprovados pelos resultados insatisfatórios obtidos em avaliações que envolvem principalmente questões relativas ao processo de leitura (ROJO, 2009). Este quadro, como vimos, é reconhecido pelo próprio MEC, ao propor a criação de um novo programa (*Ensino Médio Inovador*) com novas propostas curriculares.

A autora considera que, em função da ampliação do acesso ao Ensino Médio, a escola tornou-se um espaço de circulação de letramentos locais (vernaculares), criando uma situação conflitante de práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola. Para dar conta desse cenário antagônico, caberia à

²⁰ Assumimos, desde já, o termo letramento em sua forma plural (letramentos). Esclarecimentos a este respeito aparecerão no decorrer deste texto.

escola a ampliação e a democratização de práticas e eventos de letramentos, mediados pelos textos presentes nesse e em outros espaços sociais e institucionais (ROJO, 2009).

Na perspectiva da autora, o desenvolvimento dos letramentos críticos na escola e mesmo fora dela poderia capacitar o aluno a lidar com os inúmeros textos e discursos que permeiam a sociedade contemporânea globalizada, levando-o a “perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, os textos, permeados por seus discursos, podem ser objetos culturais importantes que circulam socialmente no espaço escolar possibilitando que tais práticas ganhem sentido para os sujeitos participantes nesse contexto heterogêneo de letramentos. Há, nestes processos enunciativos, valores atribuídos aos textos e que são determinados pelo grupo neles envolvido.

Na visão de Dionísio (2000, p. 42), a escola pode também ensinar a ler

no sentido em que nos seus múltiplos contextos (formais e informais), para além de nos dar a conhecer autores e textos, promove atitudes e modos de ler que nos caracterizarão por oposição a outros, quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura.

O ato de leitura, segundo a autora, pode ser influenciado tanto pelos conhecimentos de língua, de mundo e de outros textos, como também pela compreensão atribuída pelo leitor a esse processo. A autora ressalta, em sua análise, que “o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é reconhecidamente (...) determinante no seu futuro como leitores” (DIONÍSIO, 2000, p. 44) Dessa forma, como bem observa, a escola é um contexto relevante, cujas características privilegiadas contribuem para a formação de leitores.

Ampliando a nossa ideia do conceito de letramentos, podemos dizer que as práticas sociais de letramentos – incluindo as que envolvem a leitura de/no livro didático – são inferidas a partir dos eventos de letramentos que propiciam, sendo estes mediados por textos escritos, orais ou multimodais. Os textos, nesse

caso, têm objetivos sociais e culturais visando à construção de sentidos. Podemos dizer que, em contexto escolar, eles serão mediadores para a realização de atividades escolares específicas, estabelecendo relações entre as práticas do aluno e a instituição escolar.

Kleiman (1995) defende que a falha do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados é decorrência de uma série de fatores, dentre eles do próprio modelo de letramento escolar dominante. Na sua acepção, um exemplo significativo seria o ensino instrumental de leitura que pode ir além de sua funcionalidade, tornando-se um instrumento que leve à criticidade e a um processo de transformação de discursos.

A concepção autônoma de letramento²¹, adotada ainda pela escola, limita a criticidade em relação a determinados textos já institucionalizados socialmente, por exemplo. Na percepção da autora, a concepção do modelo ideológico de letramento²², que associa práticas letradas aos contextos sociais em que ocorrem, permite o questionamento crítico dos textos e a transposição à realidade do leitor/aluno (KLEIMAN, 1995).

Nessa ótica, a rejeição de práticas de letramentos na perspectiva do modelo autônomo, em que os contextos sociais de práticas não são considerados, leva à possibilidade de construção de contextos de aprendizagem efetivos em função das práticas discursivas retomadas em contexto escolar. Essa discussão, entretanto, somente terá resultados condizentes se houver a adoção de perspectivas ideológicas ou sócio-históricas de letramentos. A autora

²¹“Concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

²²“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” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

O modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento podem ser considerados modelos interpretativos dos estudos que revelam como “vemos” os objetos, os sujeitos e suas relações nas práticas. Ou seja, o nosso olhar será para observar o modelo de letramento pressuposto nas atividades de leitura dos livros didáticos.

defende, portanto, que o modelo ideológico de letramento é mais significativo para a elaboração de programas cujas concepções pedagógicas levem em conta a pluralidade e a diferença do contexto escolar (KLEIMAN, 1995).

Street (2000) ao afirmar a concepção de letramento como uma prática social, reconhece a existência dos múltiplos letramentos que podem variar de acordo com o espaço, o tempo e as relações de poder a que estes estão associados. Nessa perspectiva, questiona quais letramentos podem ser considerados dominantes e quais marginalizados. Reitera que as pesquisas contemporâneas de letramento – os Novos Estudos do Letramento (NEL) – desafiam o conceito como algo universal e neutro, além de sugerirem que as práticas de letramento variam de um contexto a outro, de uma cultura a outra, provocando, com isso diferentes letramentos em diferentes condições. Portanto, a adoção de um modelo ideológico de letramento oferece uma visão culturalmente sensível para as práticas de letramentos, na escola ou fora dela.

Muito embora este modelo pressuponha a pluralidade do termo (letramentos) em função de sua relação com as variedades de práticas, necessita ainda de maior precisão, sendo mais produtiva sua especificação, já que tal noção (mesmo no plural) apresenta-se ainda genérica e pouco definida (BARBOSA, 2001, p. 71 e 77). Essa opinião da autora poderia justificar a necessidade de adjetivação do conceito para dar conta da diversidade de acepções (letramentos múltiplos, críticos, dentre outros).

Street (2000) destaca também a contribuição das pesquisas atuais nos NEL para as questões relativas às identidades envolvidas nas práticas de letramentos existentes no contexto escolar e para as noções de intertextualidade e de letramentos críticos que se podem observar em tais práticas. Observa que os NEL têm levado em conta, nas pesquisas contemporâneas, a incorporação da noção de criticidade às questões relacionadas ao uso de leitura e escrita em contexto educacional, conceitos associados às relações de poder e de dominação. O autor reitera que as pesquisas no contexto educacional têm

crescido em função do surgimento de novos problemas a partir dessa perspectiva.

Os estudos de letramentos críticos são também apontados por Baynham (1995), que assume as premissas de um propósito social do letramento, além de considerar que letramento é mais bem compreendido em seu contexto de uso, que não tem um caráter neutro, que está associado a posicionamentos ideológicos, que deve ser compreendido em termos de poder social e, finalmente, que pode ser crítico.

Assumindo a perspectiva crítica do letramento, Baynham (1995) afirma que se letramento está associado aos usos sociais da leitura e da escrita em contexto de uso, o que o faz crítico, é o questionamento dos letramentos considerados dominantes pelos discursos e instituições de poder. A função do letramento não é, segundo o autor, necessariamente crítica, mas pode ser uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, porque a linguagem como prática social estabelece uma relação de poder e as instituições e as organizações sociais estão estruturadas e se reproduzem através da linguagem. O autor lembra-nos de que a linguagem é o que nos introduz como sujeitos na ordem social estabelecida.

Baynham (1995) afirma, ainda, que o letramento crítico²³ pode ser uma oportunidade de percepção das dimensões de um texto como produto e processo e pode desenvolver, igualmente, uma percepção crítica das intenções sociais e de a quais interesses o texto serve.

O autor observa que a perspectiva crítica de letramento cria uma percepção das questões sociais envolvidas nos processos de letramentos. Nessa percepção, um leitor crítico, para atuar nas práticas de letramento, precisa ser capaz de interpretar as perspectivas discursivas implícitas ou explícitas em textos, tais como artigos de jornais, documentos ou afins. Reitera que os

²³ Segundo nossa reflexão, imaginamos que os letramentos críticos podem desenvolver também práticas de escrita como contra-palavra, réplica, numa perspectiva embasada pelos conceitos bakhtinianos.

modelos críticos de letramento não devem considerar os contextos e os objetivos sociais como dados, mas torná-los objeto de uma análise crítica como parte do processo educacional. Aponta que o letramento crítico opera com a linguagem como prática social. Observa que em contextos complexos, desenvolvidos em sociedades igualmente complexas, o letramento crítico surge como uma necessidade.

Baynham (1995) ressalta ainda que uma leitura crítica envolve a capacidade de perceber para onde o autor está levando o leitor, qual a posição desse autor em relação ao leitor, quais posicionamentos ideológicos esse autor assume no texto. Uma leitura crítica deve levar o leitor a questionar o que o texto traz, a aceitar ou a rejeitar o que ele lhe traz. A percepção dos textos como práticas sociais e, conseqüentemente, a leitura como prática social nos faz compreender o papel crucial da leitura crítica. Esta dimensão necessária da leitura como tal é que a torna uma leitura crítica, enfatizando o seu caráter de resistência, de leitura do mundo social que ela contempla indo além daquilo que o texto possibilita compreender.

Rojo (2009, p. 114) afirma que

são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um re-enfocar do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção do universal, dos patrimônios da humanidade.

Considerando a escola e a Educação Básica – neste caso, especialmente o Ensino Médio – como um espaço de circulação de discursos e de ideologias trazidos pelas práticas letradas, temos no livro didático um importante instrumento de formação de um leitor cidadão, como indicam os documentos oficiais, por se tratar de importante aliado nas práticas de letramentos críticos e protagonistas.

A ideia de multiplicidade de letramentos encontra respaldo também em Soares (2004), para quem a multiplicidade de práticas sociais e escolares permeadas pelo uso da escrita exige variabilidade de habilidades, conhecimentos e atitudes para dar conta dessas práticas. Na concepção da autora, o letramento como um processo envolve

múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo que se determine o ponto que separa letrados de iletrados (SOARES, 2004, p. 95).

Street (2000) registra que a existência de múltiplos letramentos está associada também à existência de múltiplas culturas. Acredita, pois, que na ressignificação do termo *letramento* é importante levar em conta as práticas sociais envolvidas no contexto de construção, uso e significados que o termo envolve.

Em relação ao livro didático, defendemos que seu objetivo seja também o de promover os letramentos que extrapolem o universo escolar. Um possível caminho é a diversidade de textos em gêneros e esferas igualmente diversificados que contribuam para situar o leitor “num mundo altamente semiotizado da globalização” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38). Isso implica um trabalho levado a termo pelo livro didático de Língua Portuguesa com essa diversidade textual e genérica, para que os leitores em formação ajam como “interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos que constroem seus significados para agir na vida social” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38).

Dessa forma, consideramos importante que as atividades propostas a partir dos diversos textos em gêneros e esferas diversificadas, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio, conduzam os alunos ao

desenvolvimento da criticidade, possibilitando-lhes “fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38). Esses textos/gêneros e essas atividades de leitura podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades leitoras que levem à formação de um leitor crítico.

Ainda nessa perspectiva, Dionísio (2000, p. 104) pressupõe que as práticas de leitura em contexto escolar buscam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das capacidades leitoras que supostamente os alunos/leitores ainda não possuem e que, nesse processo, o livro didático participa como um dos “agentes de escolarização”.

Reiterando essa concepção, Dionísio (2000, p.102-103) afirma

que os textos selecionados, as atividades apresentadas são factor constitutivo e constituinte de concepções partilhadas sobre textos e leitores, sobre leitura e literatura e sobre o processo do seu ensino-aprendizagem bem assim como dos valores a elas associados.

Os livros didáticos apresentam ao aluno na escola não somente uma coletânea de textos/gêneros selecionada e considerada relevante de acordo com o projeto autoral e editorial, como faria uma antologia, mas também exercem sobre esses mesmos textos, por meio das propostas de atividades de compreensão, leituras específicas que podem conduzir o aluno à percepção e à compreensão por certas vias e não outras. Por isso, consideramos necessário neste trabalho analisarmos tanto os textos selecionados pelos livros didáticos como também algumas das atividades de compreensão referentes ao trabalho com a leitura para eles propostas.

Para finalizar este capítulo, retomamos aqui aquilo a que nos propusemos no início do capítulo, ou seja, percorrer, ainda que brevemente, a trajetória das relações entre a disciplina e o livro didático de Língua Portuguesa, a partir do contexto de Ensino Médio, ao longo dos séculos XIX ao XXI, no Brasil.

Percebemos, nesse percurso, uma relação imbricada da disciplina, do livro didático e do Ensino Médio. Dificilmente podemos pensar em separá-los para

tentar apreender as suas transformações isoladamente. Em alguns momentos, os livros didáticos orquestram as mudanças; em outros, as políticas públicas para o Ensino Médio dão o tom das transformações. Essa alternância de responsabilidades não é neutra, pois vem carregada das ***apreciações valorativas, plurivalentes e contraditórias***, numa perspectiva bakhtiniana, de cada interlocutor ou agente e de seus interesses imediatos. Disso, entretanto, não advêm, necessariamente, todas as soluções almejadas pelos principais atores envolvidos nessa trajetória: alunos e professores.

Muitas contribuições teóricas sobre texto, discurso, letramentos, gênero, ainda hoje em discussões acirradas, foram incorporadas nesse percurso, tanto na configuração da disciplina quanto do livro didático, como também na elaboração de ações e programas relativos às tentativas de melhoria das condições de atuação do Ensino Médio.

Em síntese, todo esse movimento histórico de acertos e desacertos de ordem social, econômica, epistemológica e política refletiu-se de forma singular na configuração das práticas sociais de leitura em diferentes contextos sociais contemporâneos, incluindo o escolar.

O objetivo central de nosso trabalho de pesquisa é, pois, buscar a compreensão da (re) configuração dessas práticas sociais contemporâneas em contexto escolar, por meio das análises da natureza do material textual/genérico e das atividades propostas para leitura em alguns dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

Para tanto, estabeleceremos, desde já, alguns critérios de análise a partir de algumas discussões trazidas neste capítulo.

3. Categorias de análise para letramentos e leitura críticos

Aliás, é útil aqui retomarmos a distinção entre as perspectivas da **leitura crítica** e a do **letramento crítico**, realizada por Cervetti, Pardales e Damico (2001, s. p.), conforme o Quadro a seguir:

Área	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	Conhecimento é obtido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional; é assumida a separação entre fatos, inferências e avaliações do leitor.	O que conta como conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento está sempre baseado em regras do discurso de uma comunidade particular e é, então, ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade é diretamente cognoscível e pode, portanto, servir como um referente para a interpretação.	A realidade definitivamente não pode ser conhecida nem capturada pela linguagem; portanto, decisões sobre a verdade não podem se basear numa teoria de correspondência com a realidade, mas, ao contrário, precisam ser tomadas localmente.
Autoria	Detectar as intenções do autor é a base para níveis mais altos de interpretação do texto.	A significação do texto é sempre múltipla, contestada, situada histórica e culturalmente e construída a partir de diferentes relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de nível mais alto.	Desenvolvimento da consciência crítica.

Quadro 1 – Distinções entre Leitura Crítica na perspectiva Liberal-Humanista e Letramento Crítico

Segundo os autores, a leitura crítica conduz à busca racional de conhecimento e isso ocorre de maneira experiencial, ou seja, o leitor reflete sobre os fatos que lhes são postos a ler a partir de sua vivência como leitor, o que lhe permite, dessa forma, fazer avaliações e inferências associativas.

Nessa perspectiva de leitura, a realidade observada e experienciada pelo leitor contribuem para que ele oriente-se no processo interpretativo de leitura,

além de desenvolver, de modo mais efetivo, a percepção das intenções do autor do texto lido, indo muitas vezes além dela, bem como apurar suas habilidades de compreensão e de interpretação daquilo que lê.

Ainda, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), no que se refere ao letramento crítico, o conhecimento deve ser construído e está estruturado em bases ideológicas, a partir dos discursos que circulam no mundo do leitor, no qual a sua consciência crítica é atuante durante o processo de leitura.

Diante desse ponto de vista epistemológico para letramento crítico, os autores consideram que os textos devem ser situados historicamente e socialmente pelo leitor, para que ele perceba os diferentes discursos e, conseqüentemente, as diferentes relações de poder e de representação de mundo que se estabelecem nesses textos e que podem ser percebidas durante o processo de busca de significação a partir da leitura compreensiva e interpretativa, desenvolvendo, dessa forma, sua consciência reflexiva e crítica.

Selecionamos das discussões anteriores, principalmente, o conceito de **letramentos críticos** para a elaboração de critérios de análise, que foi considerado por nós mais relevante, pois leva em conta o papel da leitura como prática social que envolve a capacidade de percepção dos posicionamentos ideológicos assumidos nos textos. Além disso, os letramentos críticos enfatizam o caráter de resistência e o papel crucial da leitura crítica do mundo social contemporâneo, pois ela oferece uma visão mais abrangente daquilo que os textos oferecem (BAYNHAM, 1995).

Esses pressupostos teóricos – letramentos críticos e leitura crítica (ver acima) – contribuirão para orientar tanto nossas análises do Capítulo 4, referentes às esferas e gêneros contemplados/selecionados pelo projeto autoral dos livros didáticos de nosso *corpus*, quanto às do Capítulo 5 sobre as atividades de compreensão propostas para leitura a partir dos textos verbais em seus respectivos gêneros e esferas de produção/circulação.

Nessa perspectiva, estabelecemos como critérios em nossas próximas observações que, na leitura crítica:

- É importante o contexto de produção dos textos do ponto de vista histórico, sociológico e ideológico.
- Devem ser levados em conta e percebidos pelo leitor os posicionamentos ideológicos do autor sobre o(s) tema(s).
- Consideram-se os discursos que levem em conta as formas de organização social que circulam nos textos: discurso religioso, discurso jornalístico, discurso científico, dentre outros tipos possíveis²⁴.
- É também possível desenvolver uma prática de escrita como contra-palavra, como réplica do leitor.
- Oportuniza-se a percepção das dimensões sociais dos textos como produtos e como processos.
- Possibilita-se o desenvolvimento de uma percepção crítica das intenções sociais veiculadas nos textos, evidenciando-se a quais interesses os textos servem.
- Cria-se uma percepção das questões sociais envolvidas nos processos de letramentos nos quais os leitores estão envolvidos.
- Capacita-se o leitor para a interpretação das perspectivas discursivas implícitas ou explícitas presentes em textos variados.
- Incorporam-se noções de texto/enunciado, gênero discursivo, esferas de atividades, interação verbal, réplica, apreciações de valor, dentre outras – desenvolvidas pelos estudos de Bakhtin²⁵ – dando suporte teórico para a compreensão mais efetiva dos textos.
- Conduz-se o leitor a uma análise crítica dos contextos e dos objetivos sociais em relação a certos temas trazidos aos textos.

²⁴Barbosa (2001, p. 60) sinaliza “para uma vasta e heterogênea classificação de tipos de discurso”.

²⁵ Sobre isso, discorreremos em maiores detalhes no próximo capítulo.

- Opera-se com a linguagem como prática social e com uma perspectiva enunciativo-discursiva de leitura.
- Busca-se o desenvolvimento da capacidade de percepção para onde o autor conduz o leitor por meio dos textos lidos.
- Pretende-se que o leitor perceba qual o posicionamento do autor em relação a ele (leitor).
- Conduz-se o leitor para o questionamento em relação aos temas que os textos abordam, aceitando-os ou rejeitando-os, dialogando com eles.
- Leva-se em conta a diversidade de esferas de atividades humanas, onde são produzidos e circulam os diversos textos em gêneros do discurso, na tentativa de que o leitor estabeleça relações de interdiscursividade²⁶.

Estabelecidos nossos primeiros critérios analíticos, passaremos para o Capítulo 2, no qual julgamos necessário fazer um aprofundamento da discussão sobre algumas teorias de leitura, com um olhar voltado, como ressaltado anteriormente, para um leitor responsivo, dialógico e crítico, capaz de ler textos de múltiplas esferas e gêneros.

²⁶ Estes discursos presentes nos textos, como veremos mais em detalhe no próximo capítulo, são produzidos historicamente e trazem as marcas de seu contexto de produção: seus produtores, suas esferas, seus espaços, seu tempo.

CAPÍTULO 2

LEITURA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico de nosso estudo no que tange a concepções e teorias que podem contribuir para as nossas discussões sobre a leitura, incluindo aquelas como práticas sociais e culturais, voltadas para uma situação de interação, além de processo discursivo e de construção de sentidos, ato de ***compreensão ativa responsiva***, como pressupõem os estudos de Bakhtin e seu Círculo. Estas últimas concepções estão mais relacionadas à perspectiva crítica de letramentos e podem contribuir, em nosso entender, para a compreensão das práticas de leitura que circulam em contexto social mais amplo e também para a análise das propostas de leitura escolar feitas pelos livros didáticos.

Reiteramos a adoção, em nosso estudo, da noção de letramentos críticos que, iluminada pela ótica dos estudos bakhtinianos de linguagem e enunciação, afirma a inserção do leitor em práticas de diferentes esferas de atividades sociais, nas quais ele estará em contato com diversos textos em gêneros discursivos variados, com seus temas carregados de apreciações de valor. O leitor poderá, nessa relação, confrontá-los, discuti-los, refutá-los, dentre outras ações, caracterizando, dessa forma, a possibilidade de réplica ativa e de criticidade.

Rojo (2004, p.1-2) afirma que a leitura para a cidadania deve

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-se em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Na perspectiva da autora, para uma leitura cidadã – que pode ser desenvolvida nas práticas de letramentos e de leitura escolar com a mediação do livro didático – devemos atentar para a relevância da interlocução para que esses processos se concretizem. A coletânea de textos/gêneros do livro didático e, principalmente, as atividades propostas para leitura oferecidas nos livros tornam-se importantes ferramentas, a nosso ver, de desenvolvimento de capacidades leitoras de um aluno que está – em função do nível de escolaridade e do contexto brasileiro – mais exposto às práticas sociais letradas que exigem dele maior reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda em relação à importância da diversidade textual para o desenvolvimento do processo de leitura e compreensão de textos escritos, Rojo (2008a) propõe a ampliação e a democratização tanto do universo de textos que devem circular na escola, bem como dos eventos de letramentos em que tais textos estão envolvidos, face às múltiplas exigências da sociedade, na atualidade de ampla circulação de informação.

Nesse sentido, o livro didático distribuído nas escolas públicas pelo PNLEM torna-se um aliado de considerável significação para que essas sugestões sejam levadas a termo nesses contextos sociais de mudanças.

A autora enfatiza a importância da coletânea de textos presentes nos livros didáticos, os quais incorporam a tradição das antigas antologias, impondo direcionamentos curriculares, intenções de ensino e, conseqüentemente, abrindo espaço para a apropriação de possíveis letramentos a partir de suas coletâneas. Deixa claro, ainda, que uma coletânea pode delimitar as possibilidades de leituras e de práticas de letramentos possíveis, devendo-se pensar, dessa forma, nas atividades propostas pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa para essa coletânea que, nas práticas em sala de aula, podem efetivar eventos concretos de letramentos.

Rojo (2008 d) afirma, ainda, que tanto a diversidade como a variabilidade de letramentos poderá impor-se ao autor/editor do livro didático em função da diversidade de práticas de culturas diversas, permeadas por gêneros e textos. A

autora defende que os livros didáticos de Língua Portuguesa não mais privilegiem em suas coletâneas principalmente os textos da esfera literária e sim, que busquem incorporar esferas diversificadas de circulação, ampliando assim as práticas de letramentos por meio da leitura de textos de natureza genérica diversa.

Mesmo reconhecendo os limites do texto impresso e do livro didático na delimitação das práticas de leitura em contexto escolar, principalmente em se tratando do contexto de Ensino Médio, ainda assim, fixamos nossas análises nas coletâneas de textos verbais, em seus gêneros e respectivas esferas, para observarmos a sua caracterização, além das atividades propostas para o trabalho com a leitura numa perspectiva enunciativo-discursiva, sendo esta, mais propícia ao desenvolvimento da criticidade e do protagonismo cidadão. Acreditamos que o livro didático também pode contribuir nesse processo de letramentos críticos, desde que haja uma conscientização da necessidade de modificar as práticas escolares para que as perspectivas dos letramentos sejam ampliadas. Dizemos isso em função de nossa própria experiência docente em contexto de Ensino Médio.

1. Perspectivas cognitivas e interacionistas em leitura

A compreensão de um texto escrito, numa perspectiva social de leitura, não pode ser considerada somente um ato cognitivo, pois a leitura como ato social de interação entre sujeitos, leitor e autor, estabelece objetivos e necessidades socialmente determinados (KLEIMAN, 1989a). A dimensão interacional da leitura é considerada, dessa forma, a mais importante no ato de ler e realiza-se a partir de uma base textual na qual o leitor se apóia e na qual acontece a materialização à distância de significados e de intenções de um dos integrantes da interação verbal, por meio do texto escrito (KLEIMAN, 1989a).

Nessa perspectiva, a construção de sentidos para um dado texto por parte do leitor ocorrerá a partir da interação entre diversos níveis de conhecimento – linguístico (elementos constitutivos da frase), textual (conjunto de noções e

conceitos sobre o texto, entre eles tipos de texto, formas de discurso), enciclopédico (conhecimento de mundo). Esse processo de interação, em função da utilização desses diversos níveis de conhecimento de que o leitor faz uso e que interagem entre si, caracteriza, também, a leitura como processo interativo. A exposição do leitor a uma diversidade de textos e também seu conhecimento de estruturas textuais presentes nessa diversidade textual (KLEIMAN, 1989a) possibilitam e facilitam a compreensão.

Kleiman (1989a) afirma que tanto o estabelecimento de objetivos, quanto a formulação de hipóteses, sendo ambas as estratégias de natureza metacognitiva, isto é, aquelas atividades conscientes e voluntárias, são importantes para o processo de compreensão de um texto.

O processo de leitura, entretanto, não depende somente do uso de estratégias (meta) cognitivas por parte do leitor para que se efetive a compreensão de um texto escrito. Devemos considerar igualmente o papel do autor nesse processo, pois a leitura como um processo interativo cria uma relação entre leitor e autor de mútua responsabilidade. Esse processo torna-se complexo, em função dessa interação processar-se à distância por meio do texto. O leitor realiza uma ação de (re) construção e não apenas de recepção de um significado global para o texto. Em sua procura por pistas formais, pode antecipá-las, além de formular e reformular hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões (KLEIMAN, 1989a).

Em relação ao ensino de leitura, a autora (KLEIMAN, 1989b) aponta a necessidade de se repensar o ensino na escola e de considerar, nessa postura, o fato de que o processo de compreensão é altamente subjetivo, pois cada leitor traz uma vivência de leitura, fator determinante para criar momentos diversos de leitura, com perspectivas igualmente diversas para um mesmo leitor.

No seu entender, a escola deve oferecer ao aluno uma leitura relevante, que incorpore conteúdos informativos do texto ao conhecimento prévio do leitor. Segundo a autora, a compreensão aceitável de um texto é aquela definida na interação entre leitor-autor. Esse aspecto toca na questão de textos mais

próximos ao universo cultural do aluno, que lhe façam sentido, possibilitando a apropriação de práticas de letramento plurais.

Torna-se, também, essencial que a escola contribua para que essas práticas sejam efetivadas em uma perspectiva plural e protagonista, oferecendo ao aluno, dentre outras possibilidades, o contato com gêneros de textos e esferas de atividade diversificadas, seja a partir do livro didático ou não, pois

em situações escolares, na grande maioria das vezes, estamos diante de sujeitos que não dominam certos gêneros e que talvez, sem a intervenção da escola nunca venham a dominá-los (BARBOSA, 2001, p. 81).

Conforme nos lembra também Kleiman (1989b), a ampliação e diversificação do 'universo textual' do aluno e a elaboração de atividades de leitura com esses textos podem ampliar o conhecimento de mundo desse aluno-leitor, além de desenvolver suas capacidades de reflexão e uso da linguagem. Esse processo de ampliação e de reflexão na leitura contribui para a eficiência no processo de interação desse leitor com o autor do texto, mediante uma análise crítica do texto lido.

O desenvolvimento da capacidade de análise crítica do aluno em relação aos usos da linguagem e à atribuição de intencionalidades ao autor pode ser promovido mediante o contraste e a comparação de um mesmo assunto presente em diversos textos (intertextualidade), ou mesmo mediante o relato e/ou o comentário de um mesmo evento (KLEIMAN, 1992). A autora salienta, ainda, a importância desse tipo de prática, pois nela o leitor torna-se sujeito e passa também a observar o autor como sujeito (KLEIMAN, 1992).

Já Koch e Elias (2006) observam que, do ponto de vista teórico, a definição de leitura pode ser dada de acordo com uma concepção focada no autor ou no texto. Se o foco é dirigido ao autor, a leitura pode ser entendida apenas como uma atividade para apreender as ideias do autor e suas intenções, ignorando-se os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do leitor. Exclui-se, dessa forma, um processo de interação autor-texto-leitor com propósitos sociocognitivos constituídos interacionalmente. Se o foco para leitura

centra-se no texto, ele passa a ser visto simplesmente como resultado da decodificação de um leitor que detém o conhecimento do código utilizado pelo emissor que o codificou/estruturou em um produto denominado texto. A leitura, desse modo, torna-se uma atividade linear que exige do leitor apenas reconhecer os sentidos das palavras e das estruturas presentes no texto.

Na concepção mencionada por último (decodificação), as autoras sublinham que o posicionamento do leitor é o de reconhecer e reproduzir uma atividade de leitura. Já na perspectiva sociocognitiva, a leitura, como atividade interativa de produção de sentidos de alta complexidade, leva em conta não só os elementos linguísticos constituintes da superfície textual e sua forma de organização, mas também necessita da mobilização de um amplo conjunto de conhecimentos presentes no processo interativo. Observa-se, nesse processo, o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Para as autoras, uma concepção sociocognitiva e interacional de leitura deve privilegiar os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O leitor pode ou não concordar com as ideias do autor, completando-as, adaptando-as, dentre outras estratégias. Reiteram as autoras que, nessa concepção de leitura, faz-se necessário que o leitor, enquanto construtor de sentidos, valha-se também de estratégias para o processo de compreensão de um texto: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Koch e Elias (2006) explicam ainda que o leitor deve agir estrategicamente – processando, criticando, contrastando e avaliando informações que lhe são apresentadas –, para que possa controlar e autorregular o próprio processo de leitura. Lembram que esse processo de interação entre o conteúdo do texto e o leitor deve ser regulado pelos objetivos da leitura (estratégias metacognitivas, para Kleiman, 1989 a). Segundo as autoras, esses objetivos do leitor norteiam o modo de ler, seja em relação ao tempo ou à atenção dispensados, ou mesmo à intensidade do processo interativo de leitura. Há, ainda, nesse processo, os diferentes conhecimentos de um leitor para outro

e isso implica leituras e sentidos plurais para um mesmo texto. O sentido, pois, não está presente no texto ou no leitor e sim, na interação autor-leitor-texto.

Koch e Elias (2006) ressaltam ainda a importância de o leitor, no processo de compreensão e de produção de sentido para o texto, identificar a presença de outro(s) texto(s) e isso depende muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Esse elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura denomina-se *intertextualidade* e compreende o conhecimento e as relações que os interlocutores estabelecem em relação a outros textos no momento de produção/recepção de um determinado texto.

Consideramos ainda essencial lembrar que somente a ampliação de práticas escolares de leitura não garantirá, necessariamente, a inserção do aluno nesse universo textual/genérico. Devemos levar em conta o trabalho que será proposto pelo livro didático e desenvolvido pelo professor em sala de aula para a compreensão desse material textual. Marcuschi (2004, p. 275) alerta-nos para o fato de que “para se compreender um texto tem-se que ir muito além dele mesmo”.

O autor avalia que a busca de sentido para além do texto torna-se imprescindível em função do próprio caráter heterogêneo da língua. Necessita-se, pois, conforme observa o autor, ir além dela para se alcançar a compreensão de sentidos que um texto oferece.

Na perspectiva do autor, na sua condição de fenômeno histórico, a língua é constituída também de discursos social e historicamente produzidos e situados. Dessa forma, a compreensão de um texto deve extrapolar os limites que ela consegue contemplar.

O autor reitera que os exercícios de compreensão nos LDP, portanto, devem levar a reflexões críticas sobre o texto, possibilitando a construção e a expansão de sentidos e não restringir-se apenas à identificação de conteúdos. Deve haver clareza, sobretudo, por parte dos LDP, a respeito do que ele pretende com um dado texto a partir de suas atividades de compreensão de leitura.

Ainda, para o autor, as atividades de compreensão de leitura propostas pelos LDP devem incentivar, especialmente, o raciocínio, o pensamento crítico, além de desenvolver habilidades argumentativas e a formação de opinião.

O autor insiste que os LDP restringem-se a indagações objetivas e apresentam amplo caráter tipológico, resultado, muitas vezes, das posturas teóricas assumidas pelo projeto didático-autoral do LDP.

Na concepção do autor,

a compreensão textual não é uma habilidade natural nem pode ser suposta como simples atividade de extração de informações objetivas de um texto. A compreensão é um processo de construção de sentidos e produção de conhecimento baseado em atividades inferenciais e investimentos de conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais. Trata-se de um trabalho sobre o texto (MARCUSCHI, 2004, p.275).

Entretanto, nas perspectivas interacionais e sociocognitivas de leitura, embora a relevância do posicionamento crítico do leitor seja reconhecida, os mecanismos envolvidos nessa criticidade permanecem opacos e são pouco detalhados. Assim, buscamos nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo algumas concepções que possam contribuir em nosso percurso de análises – tanto em relação às coletâneas como às atividades propostas nos livros didáticos selecionados para o nosso estudo. Fizemos, para tanto, um recorte de algumas noções teóricas bakhtinianas que pudessem nos orientar no campo dos letramentos críticos e que serão apresentadas a seguir.

2. Linguagem, interação, enunciação e discursos em perspectiva bakhtiniana: impactos para o ensino de leitura

Interessa-nos, inicialmente, observar, nas discussões de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]), as noções de linguagem e de interação.

Na perspectiva do autor, toda a nossa vida social é mediada pela linguagem. O indivíduo vive imerso num universo de situações sociais no qual a linguagem - oral ou escrita - está sempre presente. O próprio processo de desenvolvimento humano necessita que esse indivíduo busque, ao longo de sua existência, não somente o conhecimento acumulado pelo grupo social do qual

faz parte, como também a troca de experiência e a interação entre os membros desse grupo. E essa busca somente poderá ocorrer por meio da linguagem.

Também a leitura dos textos que circulam em um determinado grupo social possibilita que as pessoas se aproximem e estabeleçam laços de interação comunicativa – pela palavra escrita – ampliando os seus horizontes culturais, discursivos e linguísticos, contribuindo, dessa forma para que o indivíduo possa agir e interagir socialmente de forma consciente, crítica e cidadã, pois a leitura vai muito além da compreensão de um texto, conforme já apontado.

Nessa perspectiva, um conceito de muita relevância e que pode contribuir para analisar as questões envolvendo leitura como atividade de compreensão ativo-responsiva é o fenômeno/processo de interação verbal.

A interação verbal, um fenômeno/processo concreto, dialógico e de ação verbal, para Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]), é a manifestação da realidade fundamental da língua e caracteriza-se por ser um fenômeno social, concretizado pela enunciação. Nessa definição do processo dialógico da interação verbal inclui-se a compreensão de leitura, pois o texto escrito é também um elemento da comunicação verbal. Como salienta o autor, o livro torna-se um objeto de discussão e apreensão ativa e dialógica e, além disso, deve ser submetido, por meio de nosso discurso interior, à crítica e à réplica em relação a sua forma institucionalizada que está presente nas diferentes esferas de comunicação verbal. Igualmente, para o autor, o discurso escrito pode ser considerado parte integrante do processo ideológico, pois está carregado de impressões ideológicas, responsabilidade, refutações, antecipações, dentre outras perspectivas replicantes.

O texto escrito não é, portanto, um objeto neutro, mas um elo de valor ideológico na cadeia enunciativa e o processo de compreensão de leitura dá-se numa perspectiva crítica. Os **fios ideológicos** que permeiam e estabelecem um vínculo dialógico entre os interlocutores no processo de interação são importantes para o processo de compreensão de um texto. Consequentemente, o texto como um elemento da comunicação verbal só poderá ser compreendido e

explicado em uma situação concreta de enunciação, pois somente na comunicação verbal concreta é que a língua pode viver e evoluir historicamente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930]), além de ampliar os horizontes ideológicos dos interlocutores.

O texto é, pois, um exemplo de prática viva da língua, envolvendo locutor/autor e receptor/leitor, cujas consciências vivem da linguagem em uso e não de um sistema abstrato de língua, segundo a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo. Isso quer dizer que os locutores, no contexto das enunciações, estão sempre envolvidos em um confronto ideológico, pois a palavra carrega sentidos ideológicos e vivenciais e esses locutores compreendem e reagem às palavras que lhes despertam as “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 95). Essas ressonâncias refletem tanto na compreensão responsiva como também na materialização de uma resposta do interlocutor da enunciação.

O papel da leitura nesses contextos enunciativos e ideológicos configura-se como essencial, pois se torna importante elemento mediador entre leitores e autores (interlocutores) e os textos (enunciados), estabelecendo e ampliando os horizontes sociais apreciativos e replicantes desses interlocutores (leitores/autores) em relação às ideologias impregnadas nos textos.

Nesse sentido, o livro didático também se torna um território social comum e de interação entre interlocutores pela leitura. Dionísio (2000, p. 41) afirma, como vimos, que a escola trata a leitura como um objeto de ensino e

na medida em que alunos e professores constroem, assim, modelos particulares de leitura e entendimentos do que está envolvido na sua aprendizagem, nomeadamente a função social da leitura, a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, dos sentidos com que os familiariza, quais ignora, que estilos estimula, que valores, que hábitos e atitudes promove.

Geraldi (2006, p. 16) sempre colocou o texto como a principal base de ensino de língua materna e afirma que este pode trazer para a sala de aula, no

trabalho com a leitura, “os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos”.

Marcuschi (2001, p. 52) comprova que não são somente nos textos que se percebem os posicionamentos da escola e dos livros didáticos, mas também nas atividades de compreensão trazidas pelo livro escolar ficam evidentes as perspectivas ideológicas, muitas vezes de imposição, da escola. Segundo o autor “ali os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos”.

Acreditamos, pois, que as discussões referentes às questões de leitura trazidas pelo livro didático ainda carecem de investigações, pois consideramos que, como vimos até aqui pelas discussões dessa relação histórica entre livro didático e leitura, mesmo que alguns pressupostos já investigados e comentados neste capítulo apontem, supostamente, para o senso comum, principalmente em relação ao que já se espera de um livro didático, devemos confirmá-los ou refutá-los, como convém, e se assim for o caso, numa atitude ativamente responsiva e replicante.

Retomamos o nosso percurso bakhtiniano, para compreendermos a leitura numa perspectiva enunciativo-discursiva e que leve em conta o diálogo crítico e permeado de tessituras ideológicas com os textos lidos.

O autor explica que a compreensão é um processo dialógico, pois os elementos significativos de uma enunciação e a própria enunciação necessitam de um contexto ativo responsivo, além daquele existente no pensamento do interlocutor. Para o autor, a compreensão de um enunciado implica a contrapalavra do locutor em relação ao outro. Lembramos que estes enunciados podem ser também os textos/gêneros que circulam nos livros didáticos.

Nesse processo de interação verbal, devemos levar em conta as apreciações valorativas, pois em enunciações concretas, incluindo os textos escritos, haverá sempre um acento apreciativo determinado. Esse acento apreciativo é determinado apenas pela situação social imediata e no desenvolvimento da enunciação verbal. Isso deve ser levado em conta no

processo de compreensão de leitura como réplica ativa responsiva entre interlocutores.

Para o autor,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 131)

Dito de outra forma, a compreensão de um enunciado implica uma atitude de resposta e isso acontece durante todo o processo de compreensão ou leitura. A partir dessa perspectiva, podemos compreender a natureza dialógica da linguagem. A comunicação verbal, segundo o autor, estabelece, obrigatoriamente, um vínculo dialógico que só pode ser compreendido e explicado na interação, ou seja, na situação concreta da enunciação social estabelecida entre os interlocutores.

Bakhtin (2003[1952-53], p. 272) ressalta, ainda, que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, ou seja, espera-se uma participação ativa do outro, o interlocutor-leitor, no processo de comunicação discursiva, incluindo os textos destinados à leitura que esperam a manifestação de compreensão ativamente responsiva do leitor em questão, pressupondo-se que esse leitor, em contato com enunciados precedentes – outros textos – estabeleça esses ‘elos’ discursivos (interdiscursividade).

Pensamos que, nas questões envolvendo a leitura e compreensão de um texto escrito, o autor deva esperar uma compreensão ativamente responsiva do leitor ao seu enunciado concreto.

A noção de **enunciado concreto** pode ser ampliada quando associada à de **gênero discursivo**. Na perspectiva de Barbosa (2001, p. 107), em contexto escolar,

o trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorece seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas (linguísticas, textuais, discursivas etc.)

Compartilhamos essa visão da autora, pois consideramos que o conceito de gênero discursivo em Bakhtin e seu Círculo torna-se primordial para pensarmos a leitura como processo de interação verbal, a partir da apreciação de valor dos interlocutores, bem como de sua réplica ativa no processo de construção de sentidos e de desenvolvimento da reflexão e da criticidade do leitor²⁷. A escola, uma esfera de circulação de discursos, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem que leve à reflexão crítica, ou seja, a uma atitude responsiva ativa a esses discursos.

Os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, são considerados formas de enunciados utilizados pelos integrantes de uma esfera de atividade humana que possibilitam compreender as condições e as finalidades de produção e de circulação dos enunciados dessa esfera.

Os gêneros discursivos são importantes elos entre a história da sociedade e a história da linguagem (BAKHTIN, 2003[1952-53]). Compreender a natureza dos gêneros discursivos é relevante, segundo o autor, em razão desses explicitarem a complexidade do “fluxo discursivo da comunicação humana”. (BAKHTIN, 2003[1952-53], p. 269)

Nessa perspectiva, o autor sugere que o domínio de um amplo repertório de gêneros possibilita maior liberdade de uso desses gêneros em diversas situações de comunicação por parte do locutor. O conhecimento e o domínio de um gênero discursivo, segundo ele, permitem guiar-nos em nosso processo discursivo.

Esse posicionamento justifica abordagens de leitura no livro didático de Ensino Médio a partir da diversidade de gêneros discursivos que atendam a essa descoberta e a essa reflexão por parte do aluno, tornando-o protagonista do seu fazer discursivo.

²⁷ Evitamos até aqui, na medida do possível, o uso da expressão ‘aluno-leitor’, pois ela parece remeter à ideia de que a escola deve formar leitores apenas para atuação como tal em seu contexto de produção e circulação de discursos e circunscritos ao livro didático.

Bakhtin (2003[1952-53]) nota, ainda, que em todas as épocas e círculos sociais, em contextos diversos, encontramos enunciados cristalizados e imbuídos de autoridade. Isso explica, segundo o autor, o fato de os nossos discursos individuais estarem impregnados dos discursos alheios em um processo contínuo de interação com outros enunciados individuais de nossos interlocutores, ou seja, com as palavras alheias. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, os quais assimilamos, re-elaboramos e reacentuamos.

As diversas atitudes responsivas dos interlocutores surgem a partir da compreensão das tonalidades dialógicas do enunciado. Nesse processo interativo, espera-se, desde o princípio, ***uma ativa compreensão responsiva*** do interlocutor, ***como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta*** (BAKHTIN, 2003[1952-53]). Isso, a nosso ver, caracteriza a interação necessária para a leitura ativa responsiva.

Podemos perceber, portanto, que cada enunciado recebe elementos ressonantes de outros enunciados com os quais está ligado em dada esfera de comunicação discursiva, além de estar aberto a variadas atitudes responsivas de outros enunciados. Isso caracteriza o enunciado, incluindo o texto escrito, pela sua diversidade de atitudes responsivas. Um texto só tem sua existência plena em função da relação social, dialógica e discursiva, que o leitor estabelece com ele. Ele tem sua existência confirmada a partir da compreensão ativa discursiva, ou seja, de uma atitude responsivo-ativa do leitor.

Jurado (2003, p. 76) também assume esta perspectiva de compreensão, afirmando que

ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que trazem o autor.

A compreensão de um determinado enunciado/texto em um gênero do discurso é determinada pelo processo de interação entre autor-leitor e por

conhecimentos de ordem sócio-histórico-cultural envolvidos nesse processo interativo, tais como crenças, valores, posição social do leitor, dentre outros.

Bakhtin (2003[1952-53]) destaca, ainda, que a compreensão dos diferentes enunciados concretos em gêneros do discurso na interação verbal sofre a influência do interlocutor e de sua prévia atitude responsiva e isso determina o processo de escolha, por parte do autor do enunciado, de todos os recursos linguísticos em função de seu pressuposto leitor e de sua resposta antecipada.

Nessa perspectiva, a noção de letramentos críticos e de leitura crítica, associadas a essa possibilidade de apropriação dos gêneros discursivos de diversas esferas de produção/circulação, torna-se mais promissora, a nosso ver, para novas práticas escolares de ensino e aprendizagem de leitura em contexto de Ensino Médio.²⁸

Evidente se torna, a nosso ver, a dificuldade de se colocar em ação essa apropriação em práticas escolares de leitura, pois os gêneros postos a circular no espaço escolar são didatizados (ou escolarizados) e, conseqüentemente, não estão em seu contexto original de produção/circulação, assumindo agora uma função específica de ensino e aprendizagem.

Consideramos, dessa forma, que o estabelecimento de práticas de leitura a partir do livro didático, com propostas de atividades que levem à reflexão crítica do aluno, a partir dos gêneros discursivos postos à sua disposição, poderia viabilizar essa didatização.

Torna-se, pois, imperativo verificar quais são e como são propostas as atividades de leitura nos livros didáticos escolhidos para as investigações desta pesquisa. Antes disso, porém, necessitamos, aqui também, estabelecer critérios

²⁸Barbosa (2001, p. 87) lembra-nos de que Bakhtin, na formulação de seus postulados, “está pensando em sujeitos que já se apropriaram das formas de dizer que circulam nas esferas de atividades nas quais atuam no seu fazer cotidiano, social e profissional”, conseqüentemente, como reitera a autora, “ele não está pensando no processo de apropriação desses gêneros, seja em situações escolares ou em situações novas”. Consideramos, ainda assim, como a autora, a possibilidade de se refletir sobre situações de ensino e aprendizagem levando-se em conta essas perspectivas acima discutidas sobre os gêneros discursivos.

de análise para observar as possibilidades de se levar a termo essas práticas, numa perspectiva de base enunciativo-discursiva e de criticidade.

3. Categorias de análise em relação às perspectivas de abordagem da leitura

Além dos critérios já definidos no Capítulo 1, apresentaremos, a seguir, com base em Rojo (2004, 2009)²⁹, uma descrição de procedimentos, estratégias e capacidades de leitura que podem ser aferidas a partir de atividades de compreensão de leitura. A observação desses elementos pode nos levar a inferir se há viabilidade no desenvolvimento/ampliação de práticas que levem aos letramentos críticos, ou seja, a uma perspectiva reflexiva e crítica de leitura.

Rojo (2004) considera que a escola, hoje, não forma leitores proficientes e eficazes e, muitas vezes, dificulta até mesmo a sua formação. Isso ocorre segundo sua perspectiva, principalmente, em função das práticas de leitura no letramento escolar não propiciarem o desenvolvimento mais amplo de capacidades leitoras necessárias e exigidas na sociedade contemporânea.

Conforme observa a autora, a leitura escolar prende-se ao desenvolvimento de um currículo escolar e restringe-se a um processo de revozeamento dos textos e dos autores que circulam nesse espaço. As práticas de leitura desenvolvidas são lineares e literais e as atividades propostas prendem-se à localização de informações em textos e respectiva transcrição em respostas aos exercícios de compreensão. Entretanto, a autora reitera que as práticas de leitura na escola devem aproximar-se das práticas de leitura para a vida.

Acredita, dessa forma, que as práticas de letramentos e de leitura na escola devem ser amplas e diversificadas para permitir o desenvolvimento de

²⁹ A autora registra que “o conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens que são requeridas nas diversas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre leitura que tiveram lugar da segunda metade do século passado até hoje” (ROJO, 2009, p. 75).

capacidades leitoras igualmente mais complexas, as quais podem e devem ser ensinadas/desenvolvidas na escola.

A autora ainda enfatiza que “diferentes tipos de letramentos, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens” (ROJO, 2004, s. p.): codificação, compreensão, de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação e interação).

Ainda, na concepção da autora, a escola, e em nosso entender consequentemente o LDP que nela circula, pode contribuir no processo de formação do leitor cidadão, ou seja, aquele que acredita nas suas possibilidades e nas suas capacidades leitoras necessárias ao processo integral de compreensão de textos diversos.

Dessa forma, a autora sugere que a escola deve propiciar práticas de leitura que orientem o leitor na busca da **palavra internamente persuasiva**, ou seja, aquela que o leva a “penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor” (ROJO, 2004, s. p.), que leve o leitor a transformar as palavras do autor em palavras próprias, “para adotá-las, contrariá-las, em permanente revisão e réplica” (ROJO, 2004, s. p.).

A autora, como sugestão, recomenda que a escola deve, portanto, para levar a termo tal desenvolvimento de capacidades leitoras, possibilitar a participação do leitor em “várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.107).

Consideramos, pois, que o LDP deva fazer parte dessas práticas de letramentos plurais.

Para observarmos as atividades de compreensão de leitura propostas para os textos verbais trazidas pelos livros didáticos, consideramos os seguintes critérios:

Capacidades de Compreensão	Estratégias de Compreensão
Decodificação	• Localização e/ou retomada (cópia) de informações
Compreensão	• Ativação de conhecimento de mundo • Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos • Checagem de hipóteses • Localização e/ou retomada (cópia) de informações, acompanhadas de: • Comparação de informações • Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes • Produção de inferências locais⁴ • Produção de inferências globais³⁰
Apreciação e Réplica	• Recuperação do contexto de produção³¹ • Definição de finalidades e metas de leitura • Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)³² • Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)³³ • Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.)³⁴ • Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas³⁵ • Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos³⁶

Quadro 2 - Capacidades de leitura que podem ser exigidas pelas atividades dos livros didáticos [Fonte: Rojo (2004)]

³⁰ No registro de Rojo (2009, p. 79), esta estratégia é colocada em prática quando “o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos”.

³¹ “Para interpretar um texto discursivamente é preciso situá-lo” (ROJO, 2004, s. p.).

³² “Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas” (ROJO, 2004, s. p.).

³³ “Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso” (ROJO, 2004, s. p.).

³⁴ Esta capacidade só irá nos interessar se utilizada para a compreensão dos sentidos do texto verbal.

³⁵ Na leitura, segundo Rojo (2004, s. p.), “replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamos-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor ou não gostamos pelas mais variadas razões”.

³⁶ No processo de leitura, “avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto” (ROJO, 2004, s. p.).

Ainda, para uma análise dos tipos de perguntas que os livros didáticos costumam trazer nas atividades de compreensão de leitura, apresentamos, com base em Marcuschi (2001), conforme Quadro 3 a seguir:

Tipos de Perguntas	Explicitação
Evidentes	Não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
Cópias	Sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
Objetivas	Indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O quê, quem, quando, como, onde</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
Inferenciais	As mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
Globais	Levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos. ³⁷
Subjetivas	Em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial. A resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. ³⁸

³⁷ “Qual a moral dessa história?”, “Que outro título você daria?”, “Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...” (MARCUSCHI, 2001, p. 55).

³⁸ “Qual a sua opinião sobre...?”, “O que você acha do...?”, “Do seu ponto de vista...?” (MARCUSCHI, 2001, p. 55). Esclarecemos que apesar de o autor considerar este tipo de pergunta superficial, devemos levar em conta que o fato de a resposta do aluno ficar por conta dele, pode levá-lo a posicionar-se criticamente frente ao texto, demonstrando, portanto, suas apreciações de valor sobre o mesmo e sobre o autor do texto lido, ainda que não haja condições de testar a validade de sua resposta como afirma Marcuschi (2001).

Amplas	Admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. ³⁹
Impraticáveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas. ⁴⁰
Metalinguísticas	Indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. ⁴¹

Quadro 3 - Tipos de questões utilizadas pelos livros didáticos nas atividades de leitura
[Fonte: Marcuschi (2001)]

Utilizaremos, ainda, para o estabelecimento de critérios analíticos, os “enunciados declarativos” (MARTINS, 2008)⁴², ou seja, os enunciados introdutórios das perguntas de compreensão que trazem as solicitações, os comentários e as conduções que são inseridas pelo autor do livro didático nos enunciados de compreensão sobre os textos⁴³.

Dionísio (2000, p. 122) afirma que

³⁹ “De que passagem do texto você mais gostou?”, “Você concorda com o autor?” (MARCUSCHI, 2001, p. 55). Idem

⁴⁰ “Dê um exemplo de pleonismo vicioso (Não havia pleonismo vicioso no texto e isso não fora explicado na lição)” (MARCUSCHI, 2001, p. 55).

⁴¹ “Quantos parágrafos tem o texto?”, “Quantos versos tem o poema?”, “Numere os parágrafos do texto.” (MARCUSCHI, 2001, p. 55).

O autor classifica, ainda, como questões *híbridas ou ‘mistas’*, aquelas que envolvem questões de dois tipos, como pelo seu exemplo dado: “Copie a frase que em sua opinião está certa”. Em casos como este, segundo Marcuschi (2001), pode-se optar por aquela que tem maior peso na indagação em relação ao texto lido.

⁴² Também denominados “enquadradores discursivos” (DIONÍSIO, 2000, p. 122), representam os enunciados que “de várias formas, acompanham ou mesmo integram os questionários sobre os textos (...) que podemos entender como resultantes de operações de seleção, exclusão, ênfase ou como ‘ampliadores’ do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não”.

⁴³ Como por exemplo: “Você, caro leitor, sabe que a educação no Brasil sempre foi um tema complexo...”.

‘enquadradores’ de um discurso, sobre o texto, o leitor ou o próprio processo de leitura, estes actos de natureza primordialmente informativa, e por isso preferencialmente realizados por asserções, constituem um lugar privilegiado para a análise não só dos significados construídos, mas também da forma como se relacionam os sujeitos locutores com os saberes e, conseqüentemente, como se fazem relacionar os alunos com o texto, isto é, como se cria a ‘posição do leitor’.

Podemos perceber então que o livro didático apresenta-se como um discurso regulador das práticas escolares de leitura, estabelecendo posicionamentos ideológicos já na formulação das perguntas de compreensão do texto. Este controle assumido pelo autor do livro didático poderá, segundo a autora, ser mais ou menos forte e, na nossa perspectiva, de acordo com o projeto didático-autoral, incluir a própria seleção de textos/gêneros.

Ainda, como bem registra Martins (2008, p. 45),

se a seleção textual já denota certas concepções de linguagem, mais ainda denotam as atividades de exploração de leitura para os alunos. Elas são um modo explícito de propor que os alunos produzam seu discurso, realizando, com seu conhecimento prévio, com as características de seu pertencimento sócio-econômico-cultural, determinadas articulações entre os diversos textos e suas modalidades.

Antes de passarmos a nossas análises e, conseqüentemente, estabelecermos uma relação entre as concepções e perspectivas de leitura trazidas à discussão neste capítulo, faremos, no Capítulo 3, a explicitação de nosso percurso metodológico.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Explicitamos, neste Capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para verificar as características dos livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP) de Ensino Médio que foram escolhidos para compor nosso *corpus*.

Apresentamos a seguir: (1) a natureza das pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada; (2) a contextualização desta pesquisa; e (3) os procedimentos de análise adotados.

1. A natureza das pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante LA) tem procurado assumir o seu caráter transdisciplinar, em uma perspectiva contemporânea para as pesquisas em ciências da linguagem, frente não só às novas demandas sociais, mas também ao novo quadro sócio-histórico-cultural e científico influenciado e delineado ao longo dos últimos anos pelo processo de globalização.

Desse modo, alguns pesquisadores (CELANI, 1998; EVENSEN, 1998; FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN, 1998; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA-LOPES, 1996; 2006; ROJO, 1999; 2006b; 2006b; 2007, e 2008d; dentre outros) que procuram atuar no campo aplicado apontam para essa nova perspectiva, além de buscarem, em suas reflexões, a ruptura com os paradigmas hegemônicos do fazer científico, procedimento já incorporado pelas diversas áreas das ciências sociais e humanas (CELANI, 1998 e 2006; MOITA-LOPES, 1996 e 2006; KLEIMAN, 1998; dentre outros).

Esse movimento de reflexão parece conduzir esses pesquisadores a buscarem um sentido aplicado e uma relevância social para as suas investigações e teorizações. Assim, consideram não só os seus interesses

primários de pesquisa e de construção teórica, como também procuram entender, explicar ou tentar solucionar problemas sociais, criando ou aprimorando as soluções já existentes (EVENSEN, 1998). Para Rojo (2007), devem-se investigar problemas de uso da linguagem socialmente relevantes, para a elaboração de conhecimento útil aos participantes em seus próprios contextos de uso.

A autora reitera ainda a visão de que

sustentar que a LA mais recente – em especial, em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica – tem buscado e praticado uma ‘*leveza de pensamento*’ que a torna capaz (...) de tentar enfrentar a precariedade da existência em sociedade ou a ‘privação sofrida’ por sujeitos, comunidades, instituições (ROJO, 2006b, p. 254).

A autora considera essa “leveza de pensamento” como um percurso transdisciplinar, perspectiva teórico-metodológica defendida neste texto para a LA na contemporaneidade.

Essa nova postura de fazer ciência aplicada é percebida, por exemplo, nas orientações atuais para o Ensino Médio (OCEM/2006)⁴⁴ e mesmo nos programas para esse segmento da Educação Básica (PNLEM/2006/2009 e Ensino Médio Inovador/2009/2010), todos eles sinalizando para possíveis respostas da comunidade científica de pesquisa no campo aplicado às demandas sociais da educação, incorporando reflexões sobre os letramentos plurais e as novas demandas de leitura, a partir da concepção dos gêneros discursivos e das esferas de produção/circulação desses gêneros (em meio digital, dentre outros).

Moita-Lopes (2006, p. 23) afirma que os novos tempos de “grande ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica” influenciam as

⁴⁴ Exemplificando: “O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna” (BRASIL, 2006a, p.18); ou “Trata-se, aqui, de discutir, em linhas gerais, a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas envolvidas pelo ensino médio” (BRASIL, 2006a, p.19).

instâncias da vida pública e privada do homem contemporâneo, obrigando-o ao questionamento dos ideais de modernidade dos sujeitos sociais e dos modos de produção de conhecimento que os envolvem. Isso, na perspectiva do autor, leva a considerar a necessidade de um diálogo da LA com teorias que levem em conta esses novos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, tentando compreender esses novos tempos e buscando “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com práticas sociais que as pessoas vivem” (MOITA-LOPES, 2006a, p. 23).

Em uma postura coincidente com a do autor acima citado, Fabrício (2006) acena para um sujeito social híbrido em função da vida social, cultural, política e econômica na contemporaneidade. Esse mundo contemporâneo, para a autora, apresenta-se num fluxo de continuidades e rupturas, exigindo, conseqüentemente, o reconhecimento de sua complexidade e desse seu movimento constante, que interferem na forma de produção de conhecimento, principalmente em relação às práticas sociais e discursivas de uso de linguagem, campo de atuação aplicado. Ela considera, ainda, que os estudos contemporâneos em LA devam não só voltar-se para essa linguagem como prática social, investigada em seu contexto de uso, como também apresentar uma característica inter/transdisciplinar.

A autora reitera a importância de se conceber as pesquisas sobre linguagem imbricadas às investigações que envolvam sociedade e cultura, pois em sua opinião,

as práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Torna-se, portanto, necessário, segundo a autora, procurar crítica e reflexivamente orientar o olhar das investigações aplicadas para as perspectivas de “como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetem diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Estabelecendo uma relação entre o nosso percurso de pesquisa e os pressupostos anteriormente discutidos, percebemos a relevância de considerarmos o nosso objeto de investigação – a leitura no livro didático – a partir dessa ótica contemporânea de criticidade e reflexão, investigando-o inter/transdisciplinarmente em função de sua complexidade e, também, da heterogeneidade do contexto em que esse objeto está inserido – o Ensino Médio.

Além disso, nessa perspectiva, consideramos nosso estudo uma possibilidade de exame de uma questão de uso social de linguagem que está diretamente relacionada aos letramentos na sociedade contemporânea, permeada de discursos e posicionamento ideológicos e políticos não isentos ou neutros, que podem criar reflexos nas escolhas de textos/gêneros/esferas e nas práticas de leitura contempladas pelos livros didáticos, objetos de nossas análises.

2. Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa é parte do projeto denominado “O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, perfil e circulação (LDP- Properfil)”, cujo desenvolvimento contou com o apoio do CNPq no triênio 2004-2007. A pesquisa, sob a coordenação da Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, que buscou traçar um perfil contrastivo dos livros didáticos para o Ensino Fundamental de 1998 em diante, até o presente. Hoje, o Projeto constitui-se em um Grupo de Pesquisa do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, ao qual esta pesquisa se integra.

Centramos nossas análises, principalmente, em dois elementos de produção didática dos LDP: (1) a natureza do material textual selecionado para compor as obras (coletânea de textos/gêneros); e (2) as atividades de compreensão para o ensino e a aprendizagem de leitura.

Essas análises procuraram verificar como as obras avaliadas e aprovadas pelo PNLEM podem contribuir para a formação de leitores nesse segmento da Educação Básica (Ensino Médio).

O livro didático registra historicamente, neste contexto de ensino, as mudanças não só dos discursos acadêmicos, mas também dos discursos e das ideologias existentes na sociedade em relação ao ensino e aprendizagem de leitura na esfera escolar.

Este nosso posicionamento também encontra apoio em Bunzen (2005, p. 14), para quem

os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna.

Note-se que, assim como o autor, nosso interesse neste estudo é o de tentar compreender o livro didático de Língua Portuguesa, destinado ao Ensino Médio – no qual atuamos –, buscando neles perceber os movimentos discursivos e ideológicos em relação à circulação da leitura, por se tratar de “uma fonte interessante para o estudo dos saberes escolares” (BUNZEN, 2005, p. 14). Essa compreensão é, acima de tudo, uma tentativa de colaboração mesmo que crítica, pois consideramos que muitas instâncias – sejam elas acadêmicas ou governamentais – têm se ocupado, nas últimas décadas, com a construção de alternativas que levem não só à ampliação, mas também a implantação de melhorias para os programas relacionados ao livro didático e ao Ensino Médio. Este estudo pretende somar mais uma contribuição a esses problemas de relevância social, principalmente aos sujeitos mais diretamente neles envolvidos: alunos e professores.

Acreditamos, ainda, que a busca por uma nova discussão desses movimentos acima apontados pode levar à apreensão do processo de escolarização de leitura e do que é, efetivamente, considerado no livro didático para a formação de leitores na etapa final da Educação Básica.

Cabe ressaltar que este estudo acadêmico tornou-se possível em função da disponibilidade não só dos livros submetidos à análise, como também de alguns documentos relacionados a esses materiais: fichas de avaliação, resenhas integrantes do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino

Médio (PNLEM/2006), Princípios e Critérios Comuns para Avaliação de Obras Didáticas para o Ensino Médio⁴⁵.

2.1. Perguntas de pesquisa

Na busca de operacionalizar os objetivos estabelecidos em nosso estudo, as perguntas que norteiam nosso percurso de análise são:

3. Quais gêneros discursivos de quais esferas de produção/circulação de textos são selecionados para o desenvolvimento do trabalho com leitura nos livros didáticos analisados?
4. Quais movimentos de leitura são possíveis a partir desses textos e das atividades de leitura e estudo do texto propostas nesses livros didáticos?

3. Procedimentos de análise da pesquisa

Em face das pretensões de nossa investigação, utilizamos abordagens de natureza quantitativa e qualitativa, em função dos objetivos pretendidos nas análises de dados e da complexidade do objeto de pesquisa: o livro didático de Língua Portuguesa. Tal processo de complementaridade de métodos de investigação assegura a coerência teórico-metodológica do estudo em questão e, sobretudo, traz clareza aos resultados pretendidos (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002).

Destacamos que “a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra” (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nessa perspectiva, ainda com base nos autores, ressaltamos que a pesquisa qualitativa oportuniza-nos “uma ampla variedade de práticas interpretativistas interligadas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), cujo objetivo é o de melhor compreendermos o assunto que está ao nosso alcance.

⁴⁵ Anexo IX do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM/2007. Este anexo é publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) e Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculados ao Ministério da Educação (MEC).

Num primeiro momento da pesquisa, realizamos um levantamento quantitativo dos textos, gêneros e esferas apresentados em cada um dos LDP, bem como das atividades e das abordagens de leitura. O objetivo principal deste levantamento, mais descritivo, é o de buscarmos alguns indícios para auxiliar nas análises qualitativas posteriores e na interpretação dos resultados, além de possibilitar “a geração de um conhecimento público que pode ser replicado por outros pesquisadores” (SANTOS FILHO, 2002, p. 41), confirmando-se, assim, a necessidade de objetividade e clareza nesse procedimento para atestar a fidedignidade dos dados gerados neste momento da pesquisa. Estes dados, que são detalhados no próximo Capítulo, contribuirão para elaborarmos interpretações sobre as escolhas dos autores dos LDP para o trabalho com a leitura. Tentaremos responder, com estes procedimentos, à nossa primeira pergunta de pesquisa.

Para um segundo momento, necessitamos de uma abordagem qualitativa dos dados descritivos obtidos na primeira etapa, para analisarmos as atividades propostas para leitura nos respectivos LDP. Ela nos permitirá levantar indícios das capacidades/habilidades de leitura que estão sendo solicitadas nas atividades propostas.

Acreditamos que as possíveis formas/modos de ler e a possibilidade de desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras que levem à reflexão e à criticidade dos alunos podem ser trazidas pelos LDP. Além disso, visualizamos, assim como Dionísio (2000), a leitura como uma prática plural, em função de sua presença em diferentes contextos sociais e suas diversas modalidades, e imaginamos que as análises qualitativas deste estudo poderão observar um caminho de pluralidade para essa prática nos LDP.

Pretendemos, também, com estas análises interpretativas, inferir sobre algumas das concepções de leitura que esses LDP trazem ao aluno de Ensino Médio. Seguiremos este percurso para tentar responder à nossa segunda pergunta de pesquisa.

Acreditamos, ainda, ser esta abordagem importante em função da preocupação com a interpretação desses dados e de seus significados produzidos, além do impacto social e a validade que estes terão a partir dos resultados obtidos. A abordagem qualitativa tem bastante relevância nas pesquisas em Linguística Aplicada, pois focaliza o processo de construção, compreensão e interpretação dos significados e das ações do pesquisador na investigação e também acompanha toda a sua complexidade, revelando hipóteses e estratégias de ação (KLEIMAN, 1995) nesse percurso.

4. Critérios para a seleção do *corpus*

Preliminarmente, em função da não existência ainda de uma Base de Dados⁴⁶ (de Textos e de Atividades Didáticas) para os LDP de Ensino Médio que pudesse nortear a escolha dos livros que constituíram o *corpus* desta pesquisa, tomamos por base dois elementos do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio⁴⁷ – PNLEM/2006:

1. as sínteses avaliativas das resenhas relativas às nove obras avaliadas e aprovadas para compor o Catálogo nesta edição do Programa; e
2. as Fichas de Avaliação de Língua Portuguesa que figuram no Catálogo do PNLEM/2006 e que apresentam os critérios de avaliação da atividades relativas ao ensino de leitura, principalmente os descritores que dizem respeito à seleção de textos e às atividades de leitura, de interesse desta pesquisa.

⁴⁶ Bases de Dados como essas foram construídas pelo Grupo de Pesquisa LDP- Properfil, a partir das listas de textos elaborados pelos pareceristas avaliadores integrantes das edições do processo de avaliação dos livros didáticos no PNLD. Essas Bases, entretanto, referem-se aos dados dos livros didáticos de Ensino Fundamental.

⁴⁷ Este Catálogo foi elaborado nos moldes do que já se faz para o Ensino Fundamental no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Trata-se de uma publicação dirigida aos professores da rede pública de ensino, com o propósito de auxiliá-los na escolha das obras com as quais deverão trabalhar durante três anos. Dentre as partes que compõem este Catálogo, há uma destinada às resenhas com as sínteses avaliativas das nove obras escolhidas para compô-lo.

Buscamos, nas sínteses avaliativas das resenhas, elementos que apontassem, principalmente, para o trabalho com a leitura numa perspectiva discursiva que, conseqüentemente, pudesse levar à leitura reflexiva e crítica.

Buscamos, preliminarmente, a partir das sínteses avaliativas e das fichas com descritores relativos à leitura⁴⁸, alguns critérios centrais para a escolha dos livros didáticos que seriam submetidos a análise:

- Livros que apresentassem, ainda que parcialmente e sob a ótica dos avaliadores, uma perspectiva de formação de leitores, ou seja, que tivessem uma preocupação com o desenvolvimento da proficiência em leitura e propostas de ensino para esse componente curricular.
- Livros cujas atividades para leitura, mesmo articuladas com os demais componentes curriculares, apresentassem questões específicas de compreensão de textos nesse processo de articulação.
- Livros que apresentassem diversidade de textos/gêneros/esferas e que propiciassem experiências de leitura que levassem em conta aspectos discursivos e reflexivos desse processo.

Procuramos, ao estabelecer estes critérios, levar em conta que poderíamos encontrar obras com perfis semelhantes – sempre segundo a ótica dos avaliadores – em relação aos critérios que acima consideramos. Partimos, entretanto, da premissa de que alguns desses critérios que nos interessavam em nossas análises estariam presentes nas obras que escolheríamos, pois todos foram submetidos ao crivo dos mesmos critérios nas avaliações do PNLEM e aprovados.

Antevíamos que as obras poderiam apresentar diferentes propostas para leitura, pois este critério assinala o próprio objetivo do PNLEM, que é o de trazer obras cuja “proposta seja flexível, permitindo sua utilização em diversos

⁴⁸ As questões das Fichas de Língua Portuguesa serviram para nos orientar nos caminhos percorridos pelos avaliadores para a elaboração das sínteses avaliativas.

contextos socioculturais e regionais” (BRASIL, 2006b, p. 7) e que o LDP de Ensino Médio “deve ter características que permitam sua utilização em diferentes contextos e realidades” (BRASIL, 2006b, p. 8). Além disso, o PNLEM orienta que “a escolha do livro que irá subsidiar o trabalho dos professores dever ser criteriosa e afinada com as características da escola e dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos” (BRASIL, 2006b, p. 13).

Imaginávamos, dessa forma, que encontraríamos diferentes alternativas para a nossa escolha, assim como o professor para quem o Catálogo foi elaborado.

Registramos que não queríamos, em um primeiro momento, escolher obras com perfis muito semelhantes, pois tínhamos a intenção de observar os aspectos contrastivos em relação ao ponto de vista do projeto didático, editorial e mesmo autoral do LDP, tanto para a natureza da coletânea quanto em relação às atividades propostas para o trabalho com a leitura.

Consideramos, inicialmente, este critério de analisar obras com diferentes perfis e diferentes pareceres avaliativos no intuito de ampliar nossas análises sobre o que se tem oferecido para leitura nos LDP de Ensino Médio.

Exemplificando antecipadamente uma de nossas escolhas, temos, para a obra *Português – Linguagens* de Cereja e Magalhães⁴⁹, uma síntese avaliativa na resenha que menciona uma perspectiva discursiva de leitura e, ao mesmo tempo, algumas abordagens mais tradicionais para o ensino e a aprendizagem de alguns objetos de ensino. Trata-se de um livro didático cuja presença em sala de aula parece anteceder as avaliações do PNLEM. Por exemplo, Bunzen (2005) registra que os autores desse LDP têm obras publicadas para o Ensino Médio em 1990 e em 1994.⁵⁰

⁴⁹ Willian Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, Editora Saraiva, 2003a, 1ª edição, São Paulo, volume único.

⁵⁰ Também em nossas participações em eventos acadêmicos, nos quais apresentamos alguns resultados parciais desta pesquisa, recebemos, diretamente, de alguns dos participantes (professores) a informação de que esses autores de LDP e suas respectivas obras eram muito conhecidos e seus livros muito adotados em várias escolas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Um dos motivos alegados para a preferência de adoção foi o de

Ainda, segundo registro do autor,

há mais de dez anos no mercado editorial, tais autores, representantes da geração dos anos 80, produzem atualmente não só LDP para o Ensino Médio, mas para o Ensino Fundamental I e II (BUZEN, 2005, p. 89).

Consideramos de nosso interesse, dessa forma, já antecipando como dissemos uma de nossas opções, a escolha deste livro didático para compor o nosso *corpus* não só porque atende aos nossos critérios estabelecidos, mas até mesmo para observarmos as concepções sobre os modelos e o ensino de leitura num LDP publicado em 2003, cujos autores acompanharam diretamente todo o percurso histórico dos impactos sofridos pelos livros didáticos, pela disciplina de Língua Portuguesa e pelo Ensino Médio ao longo destes mais de dez anos⁵¹.

4.1. Panorama geral das resenhas: fichas de avaliação e sínteses avaliativas

Registramos, a seguir, o nosso levantamento das sínteses avaliativas das obras que atendem aos nossos propósitos de pesquisa. Este levantamento possibilitou o estabelecimento destes critérios, os quais contribuíram para a seleção de nosso *corpus* e, também, para orientar nossas análises quantitativas (Capítulo 4) e qualitativas (Capítulo 5).

Esclarecemos, inicialmente, que essas sínteses avaliativas partem das Fichas de Avaliação⁵², denominadas Fichas de Língua Portuguesa. Assim, tendo em vista os nossos interesses de pesquisa, selecionamos nestas fichas apenas os descritores relativos aos critérios para o ensino de leitura. Transcrevemos, a seguir, os três itens (Proposta Geral do Livro, Seleção de Textos e Atividades de Compreensão) relacionados a estes descritores:

que tais livros traziam muitas propostas diferentes e inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa. Isso reforçou o nosso interesse de escolha deste LDP.

⁵¹A título de informação, no PNLEM/2009, estes autores permanecem com a obra *Português – Linguagens*, agora em sua 5ª edição e apresentada em três volumes. Isso significa que esta obra e seus autores estarão no Catálogo do PNLEM durante mais três anos, até 2012.

⁵²Para ampliação dos critérios específicos presentes nestas fichas, consultar o Catálogo do Livro Didático do PNLEM/2006 no endereço <http://portal.mec.gov.br>. As fichas são colocadas como um dos anexos do Catálogo (páginas 71 a 87).

Proposta Geral do Livro	• O que o livro propõe como apoio didático para o ensino de leitura⁵³? • No caso do livro não apresentar uma proposta específica, como a leitura é tratada nas principais seções em que a obra se divide (Produção de Textos, Literatura, Conhecimentos Linguísticos)? • Há algum tipo de articulação entre a proposta para o ensino de leitura e a dos demais componentes, em especial a de produção de textos?
Seleção de Textos	• A coletânea apresentada pelo livro didático justifica-se pela qualidade de experiência de leitura que os textos possam propiciar, assim como por seu significado social ou cultural? • A seleção é representativa do que a cultura da escrita oferece e/ou exige do jovem e do adulto de escolaridade média, em termos de experiência de leitura? • Os gêneros e tipos selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária, etc.) do ponto de vista do jovem e do adulto de escolaridade média? • Há diversidade significativa de gêneros e tipos de textos? • Os textos integrais predominam? • Os fragmentos eventualmente presentes têm unidade de sentido? • Os textos originais e autênticos (autorais ou não) constituem maioria absoluta? • A apresentação dos textos incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro?
Atividades de Compreensão	• As atividades de compreensão e interpretação têm como objetivo o desenvolvimento da proficiência em leitura e a formação do leitor em diversos tipos de letramento? • Encaram a leitura como uma situação de interlocução autor/leitor? • Situam a prática de leitura em seu universo de uso social? • Resgatam o contexto de produção do texto explorado? • Definem objetivos para a leitura proposta? • Colaboram para a (re) construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo capacidades leitoras envolvidas na formação do leitor crítico? • Exploram as propriedades linguísticas, discursivas e

⁵³ Ênfases adicionadas.

	textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados? • Desenvolvem estratégias e capacidades inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir e ao gênero ou tipo de texto trabalhado? • Exigem apreciações de valores afetivas, estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico? • Exploram a intertextualidade e a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens, em diversas mídias? • Mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos? • Apresentam variedade de propostas? • São formuladas com clareza? • Contribuem para a construção da cidadania, evitando preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação religiosa e/ou ideológica?
--	--

Quadro 4 – Descritores relativos aos critérios para o ensino de leitura
[Fonte: BRASIL, 2006b]

Observando e analisando este Quadro 4, ressaltamos algumas questões de maior interesse a título de uma pré-análise.

No primeiro item, Proposta Geral do Livro, podemos inferir que há um interesse do Programa (PNLEM) em verificar a existência de propostas claras para o ensino de leitura que o LDP pode desenvolver: mesmo que este não apresente “uma proposta específica”, ela deve ser “tratada nas principais seções em que a obra se divide” e deve haver “algum tipo de articulação” entre o ensino de leitura e os demais componentes curriculares. Isso nos faz pressupor que os avaliadores esperam, com esses descritores propostos nas fichas, que os livros submetidos à avaliação possam não ter uma seção específica para o ensino de leitura, mas possam articular esse ensino de outra maneira, desde que ele esteja contemplado no LPD.

Podemos constatar, também, pelo segundo item, Seleção de Textos, a preocupação em se avaliar LDP que tragam uma coletânea “representativa” textos, cujos “gêneros e tipos selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes”, que esses gêneros e tipos de textos tenham uma “diversidade significativa”. Essas exigências podem confirmar o impacto das

pesquisas científicas da área da língua/linguagem na avaliação para aprovação e distribuição de um LDP, pois traz conceitos recentes nos referenciais, ao diferenciar gêneros e tipos textuais, por exemplo. Além disso, a preocupação com a diversidade pode confirmar, também, a ampliação de textos/gêneros e esferas necessária para um aluno de Ensino Médio e reiterar os pressupostos das OCEM/2006⁵⁴, dentre outros, que sugerem essa necessidade em relação ao contato com a diversidade textual/genérica.

Ainda em relação ao segundo item referente à seleção de textos, notamos o cuidado em se observar a predominância de textos integrais, relevando, contudo, a utilização de eventuais fragmentos de textos, desde que preservando a unidade de sentido. Essa maleabilidade na configuração dos critérios nos faz conjecturar que os avaliadores encontram as duas formas – textos integrais e cortados ou adaptados – na composição da coletânea dos LDP.

Estes dois primeiros itens podem nos auxiliar a compreender as análises quantitativas do próximo capítulo (Capítulo 4) referentes à natureza do material textual/genérico e suas respectivas esferas de produção/circulação. Contribui, pois, para que tentemos responder às nossa primeira pergunta de pesquisa.

As questões referentes às Atividades de Compreensão na leitura (terceiro item) podem nos orientar para a análise qualitativa (Capítulo 5) e para a tentativa de responder à nossa segunda pergunta de pesquisa.

Elas trazem indícios da preocupação no processo de avaliação dos LDP com “o desenvolvimento da proficiência em leitura e a formação do leitor em diversos tipos de letramento”.

Buscam orientar os avaliadores no sentido de que estes observem, nas atividades propostas pelos LDP, “a leitura como uma situação de interlocução autor/leitor”, o resgate do “contexto de produção do texto explorado”, a mobilização e o desenvolvimento de “capacidades leitoras envolvidas na

⁵⁴“Propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos dos estudantes para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (BRASIL, 2006a, p. 33).

formação do leitor crítico”, as “apreciações de valores afetivas, estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico”, dentre outros aspectos relevantes para a construção de práticas de leitura enunciativo-discursivas relevantes e necessárias para este segmento de ensino.

Estas orientações, voltadas para os avaliadores, podem também nortear nossas análises, no sentido de verificar se os autores dos LDP, dentro do projeto didático e editorial, cumprem essas diretrizes na elaboração de propostas de leitura que possam levar à formação de um leitor crítico, como pregam as políticas públicas elaboradas para o Ensino Médio⁵⁵.

Passamos agora à transcrição das sínteses avaliativas elaboradas a partir das questões anteriormente transcritas em relação às abordagens para o ensino de leitura nos LDP selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa.

Registramos que essas sínteses avaliativas forneceram-nos indícios, assim como os descritores anteriores, que nos orientaram na escolha de nosso *corpus*. São transcritas a seguir apenas os excertos referentes aos livros didáticos que compõem o *corpus*, pois queremos registrar as apreciações dos avaliadores que também contribuíram para nortear a nossa escolha. Esclarecemos, ainda, que partimos sempre da relação entre os descritores das fichas de avaliação e as sínteses avaliativas elaboradas a partir destes descritores. Esse procedimento foi realizado com os nove livros didáticos⁵⁶ constantes no Catálogo do PNLEM/2006 para que pudéssemos estabelecer alguns dos critérios de escolha.

⁵⁵Esses pressupostos trazidos pelas avaliações do PNLEM em relação à formação de um leitor crítico são trazidos também pelas OCEM/2006: “essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, como sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país” (BRASIL, 2006a, p. 33).

⁵⁶Para maior esclarecimento e detalhamento sobre as demais sínteses avaliativas, sugerimos a leitura do Catálogo do PNLEM/2006 (páginas 17 a 68). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

OBRA/AUTOR	SÍNTESE AVALIATIVA
Português: Linguagens Willian R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães	• O livro aborda a leitura, a produção de textos e a linguagem oral numa perspectiva renovada pelas teorias do texto e do discurso. • As atividades de leitura apresentam-se a serviço dos demais componentes, em especial da produção de textos, organizada com base nos gêneros e nos tipos de texto. • Sem contar com uma seção própria e exclusiva, a leitura é trabalhada sempre como parte do processo de construção de conhecimentos linguísticos, da exploração do texto literário e, principalmente, da produção escrita. • A seleção de textos, inclusive os destinados ao ensino de literatura, é variada, representativa e propicia uma boa experiência de leitura com diferentes gêneros e tipos textuais. • A maioria das atividades, formulada com clareza, considera a interlocução autor/leitor procurando explorar a propriedades linguísticas, discursivas e textuais em questão. • Na medida em que mobilizam diferentes estratégias, as atividades propiciam o desenvolvimento da proficiência em leitura, colaborando para a reconstrução dos sentidos do texto. • Predominam textos integrais e os fragmentos mantêm unidade de sentido.

Quadro 5 – Síntese Avaliativa do Livro Didático Português: Linguagens
Willian R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães (2003a) [Fonte: BRASIL, 2006b]

OBRA/AUTOR	SÍNTESE AVALIATIVA
Textos: Leituras e Escritas Ulisses Infante	• A obra se equilibra entre a fidelidade à tradição e a adesão a propostas mais recentes de ensino de língua. • A leitura não é tratada isoladamente, está sempre articulada à produção de textos e aos demais componentes. • A formulação de atividades desses dois componentes recorre a teorias do texto e, em menor escala, do discurso. • Textos dos mais variados gêneros e tipos, com predominância dos literários, dão suporte ao ensino em todos os componentes; em geral, vêm acompanhados de atividades de compreensão e análise. • Na seção <i>Leitura Complementar</i>, há sugestões de leitura que ampliam o assunto tratado. • Parte do processo de todos os demais componentes, a leitura também é encarada como atividade-fim⁵⁷. • As atividades de compreensão e interpretação, nas diferentes subseções <i>Leitura e Análise</i>, em especial quando inseridas na seção <i>Do texto ao texto</i>, em geral estão atentas à singularidade do texto e colaboram para a reconstrução de seus sentidos, assim como para o desenvolvimento da proficiência em leitura do aluno. • Constitui-se uma antologia de textos ao mesmo tempo bastante representativa do que o mundo da escrita pode oferecer ao aluno do ensino médio e capaz de propiciar-lhe uma boa experiência de leitura, especialmente se as indicações complementares forem exploradas pelo professor. • O contexto de produção é resgatado, principalmente nas atividades de leitura de textos literários e as apreciações valorativas se evidenciam nas questões que orientam o aluno para se posicionar ou para explicar/justificar uma opinião. • Fazem-se presentes os mais variados gêneros e tipos de textos (...) destacando-se entre eles, os gêneros escritos de interesse próprio das culturas juvenis.

**Quadro 6 – Síntese Avaliativa do Livro Didático Textos: Leituras e Escritas
Ulisses Infante (2007a) [Fonte: BRASIL, 2006b]**

⁵⁷Atividade-fim é aquela utilizada para a leitura de um texto “com vistas à reconstrução dos sentidos do texto e à sua interpretação” (BRASIL, 2006b, p. 61)

OBRA/AUTOR	SÍNTESE AVALIATIVA
Língua Portuguesa Heloísa H. Takasaki	• Mescla-se a exploração de conhecimentos linguísticos com leitura⁵⁸, produção de textos (escritos e orais) e literatura. • Textos representativos de tipos e gêneros diversificados, assim como de linguagens variadas, apóiam atividades que, especificidades à parte, concorrem para um mesmo objetivo comum: o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. • Todas as atividades didático-pedagógicas deste livro partem da leitura e da interpretação de textos, verbais ou não, dos mais variados gêneros. • A leitura perpassa todas as atividades, ainda que não venha abordada em seção específica. • A seleção de textos contempla esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária, etc.) e é representativa do que a cultura da escrita oferece ao jovem e ao adulto de escolaridade média, em termos de experiência de leitura, e deles exige. • O objetivo de desenvolver a proficiência em leitura e formar leitores críticos é evidência especialmente nas seções <i>Estudo do Texto</i>, <i>Troque Ideias</i> e <i>Reflexão</i>. • Formuladas com clareza, as atividades resgatam o contexto de produção e exploram as propriedades linguísticas, discursivas e textuais em jogo, colaborando para a (re) construção dos sentidos do texto e o desenvolvimento de competências leitoras. • Predominam os textos integrais e autênticos, muitas vezes reproduzindo-se a diagramação original. Os fragmentos (...) são bem selecionados e preservam a unidade.

**Quadro 7 – Síntese Avaliativa do Livro Didático: Língua Portuguesa
Heloísa H. Takasaki (2004a) [Fonte: BRASIL, 2006b]**

Podemos observar, inicialmente, nestes excertos das sínteses avaliativas, a manutenção dos critérios estabelecidos pelos descritores propostos nas fichas de avaliação.

Destacamos, também, as semelhanças existentes entre os três livros didáticos em relação, principalmente, à seleção de textos “variada e representativa”, além da preocupação com “o desenvolvimento da proficiência de

⁵⁸ Ênfases adicionadas.

leitura do aluno”. Além disso, ressaltamos que os três LDP não apresentam seção específica para leitura, articulando este componente aos demais. Os três apresentam, aparentemente em graus variados, teorias renovadas, diferenciando gêneros e tipos de texto.

Todos, como pudemos notar a partir do parecer dos avaliadores, contemplam os critérios estabelecidos pelo PNLEM para o trabalho com a leitura.

Ressaltamos, entretanto, que tomamos este levantamento como um conjunto de indícios a serem (des) confirmados em nossas posteriores análises sobre a coletânea e sobre as atividades de leitura e não como uma pré-análise tomada como irrefutável. Neste sentido, nossas análises podem até mesmo chegar a contribuir para um refinamento do olhar de autores, editores e avaliadores do LDP.

Registramos que dentro dos três critérios centrais, anteriormente estabelecidos por nós para a escolha dos LDP de nosso *corpus* de pesquisa, quais sejam: livros com perspectivas de formação de leitores, livros com questões de compreensão de leitura e livros com diversidade de textos/gêneros/esferas, encontramos, a partir das sínteses avaliativas, perfis semelhantes entre os nove livros oferecidos pelo PNLEM/2006.

Optamos, dessa forma, por trabalhar com um *corpus* não muito extenso, intencionando, com isso, tornar mais satisfatórias e consistentes nossas análises e, além disso, não queríamos nos prender somente ao posicionamento dos avaliadores frente aos LDP escolhidos pelo Programa (PNLEM/2006) que, reiteramos contribuíram significativamente para nortear a nossa escolha.

Desse modo, voltamos também nosso olhar aos LDP que fossem de nosso interesse não somente como pesquisadora, mas também na condição de professora atuante nesse segmento de ensino e, conseqüentemente, com algum conhecimento prévio de alguns desses nove LDP.

Sendo assim, a composição do *corpus* desta pesquisa voltou-se, preferencialmente, aos LDP que atendessem aos critérios anteriormente estabelecidos e a partir dos indícios que as sínteses avaliativas nos permitiram

inferir. Dentro dessa perspectiva, optamos por considerar, neste *corpus*, os três livros didáticos apresentados no Quadro 8 a seguir:

OBRA	AUTOR	EDITORA/EDIÇÃO
Português: Linguagens	Willian Roberto Cereja e Thereza A. Cochar Magalhães	Editora Saraiva/Atual (2003)
Textos: Leituras e Escritas	Ulisses Infante	Scipione (2007)
Língua Portuguesa	Heloísa Harue Takasaki	IBEP (2004)

Quadro 8 - Livros Didáticos Escolhidos para Composição do *Corpus* de Pesquisa

Salientamos, ainda, alguns pontos trazidos nas resenhas dos avaliadores, anteriormente transcritas, que chamaram a nossa atenção e contribuíram para influenciar, desse modo, a nossa escolha por este *corpus*: (i) em Cereja e Magalhães (2003 a), a “perspectiva renovada pelas teorias do texto e do discurso”; (ii) em Infante (2007 a), o equilíbrio “entre a fidelidade à tradição e a adesão a propostas mais recentes de ensino de língua”; (iii) em Takasaki (2004 a), o objetivo de formação de leitores críticos e no fato de que “todas as atividades didático-pedagógicas deste livro partem da leitura e da interpretação de textos.

No próximo capítulo (Capítulo 4), apresentamos as análises quantitativas feitas sobre a coletânea de textos dos LDP, cuja finalidade é a de responder à nossa primeira pergunta de pesquisa a respeito da seleção de textos/gêneros/esferas que os LDP oferecem para leitura ao aluno de Ensino Médio.

As análises das atividades propostas para leitura serão apresentadas no Capítulo 5.

CAPÍTULO 4

OBJETOS DE ENSINO, GÊNEROS E ESFERAS SELECIONADOS PARA COMPOR OS LDP: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Desenvolvemos neste capítulo as análises de caráter quantitativo referentes às coletâneas de textos dos três LDP escolhidos para compor o nosso *corpus*.

Essas análises possibilitam que busquemos responder à nossa primeira pergunta de pesquisa sobre quais textos, em seus respectivos gêneros discursivos e em suas esferas de produção/circulação, foram escolhidos pelos autores dos três LDP analisados, não só para compor as suas respectivas coletâneas, como também para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura a partir desses textos.

Primeiramente, esses levantamentos servem como uma pré-análise para orientar as nossas posteriores análises das atividades propostas para leitura. Num segundo momento, as análises deste capítulo podem nos apontar se há realmente nos LDP uma diversidade de gêneros e esferas tal como proposto pelas Orientações Curriculares de Ensino Médio, sendo essa diversidade também um critério levado em conta nas avaliações do livro didático de Ensino Médio pelo PNLEM, conforme abordado no capítulo anterior.

Organizamos este capítulo da seguinte forma: (i) procedimentos iniciais adotados para direcionamento de nossas análises; (ii) visão geral dos livros didáticos escolhidos para análise; (iii) apresentação dos quadros, tabelas e gráficos referentes às categorias funcionais de análise dos textos (principal, complementar e suplementar) destinados ao ensino de leitura representados nos três livros didáticos de nosso *corpus*; (iv) apresentação dos quadros e gráficos

relativos às esferas representadas nos três livros analisados; (v) apresentação dos quadros, tabelas e gráficos relacionados aos gêneros discursivos para leitura presentes nos três livros didáticos analisados; (vi) análises comparativas em relação aos dados obtidos referentes ao *corpus* de nossa pesquisa.

1. Procedimentos Iniciais

Iniciamos nosso procedimento de análise, primeiramente, listando todos os textos verbais presentes em cada volume, classificando-os, em seguida, por gêneros, esferas de circulação e também em relação ao seu caráter funcional no referido LDP: **principal**, se utilizado para atividades específicas de leitura; **complementar**, quando utilizado com outra finalidade – como para produção escrita, por exemplo – que, entretanto, apresentasse alguma atividade que tivesse a leitura como objeto de ensino; **suplementar**, caso utilizado simplesmente para compor uma antologia ou coletânea de textos, elaborada pelo autor do LDP, entretanto sem qualquer tipo de atividade de leitura desenvolvida com esses textos, mas que pudessem ser objeto de leitura.

Esse procedimento tornou-se necessário, pois nos interessava buscar apenas os textos verbais que representassem a possibilidade de tornar a leitura um objeto de ensino a partir de atividades de compreensão, mesmo que articulada com outros objetos (produção de textos, literatura ou análise linguística). Não consideramos, por exemplo, textos que foram utilizados nos respectivos capítulos para se trabalhar somente conteúdos gramaticais. Veremos, mais adiante, que tal opção ocorre em dois LDP, cujos capítulos ou unidades foram organizados em seções regulares de acordo com os objetos de ensino: produção de textos, literatura e análise linguística.

Esclarecemos que o critério adotado para a classificação dos gêneros e das esferas tem por base as categorias elaboradas por Rojo (2008a) e que nos pareceram mais condizentes com os nossos objetivos de pesquisa. A autora prioriza três âmbitos de letramentos:

- a) **o âmbito das artes**, no qual participam a **esfera das artes musicais**, em que circula, por exemplo, o gênero letra de canção; a **esfera literária**, na qual aparecem, por exemplo, o gênero poema e conto e a **esfera da tradição oral**, na qual verificamos, por exemplo, o gênero quadrinha;
- b) **o âmbito da divulgação científica**, no qual encontramos a **esfera da divulgação científica** propriamente dita, onde são produzidos, por exemplo, os gêneros artigo de divulgação e verbete e a **esfera escolar**, do qual fazem parte, por exemplo, os gêneros descrição e definições de conceitos;
- c) **o âmbito da cidadania**, no qual participam a **esfera cotidiana**, na qual os gêneros carta e receita são produzidos, por exemplo; a **esfera burocrática**, configurada, por exemplo, pelos gêneros certidão de nascimento e formulário; a **esfera do entretenimento**, formada, por exemplo, pelos gêneros HQ e cartum; a **esfera jornalística**, da qual fazem parte, por exemplo, os gêneros notícia e artigo de opinião; a **esfera jurídica**, na qual está presente o gênero artigo de lei, dentre outros; a **esfera política**, onde estão presentes, por exemplo, os gêneros manifesto e declaração de direitos; a **esfera publicitária**, composta pelos gêneros anúncio e classificado, por exemplo e a **esfera religiosa**, configurada pelos gêneros prece e versículo bíblico, dentre outros.

Nosso levantamento quantitativo permite-nos caracterizar a coletânea dos três livros didáticos em relação aos gêneros e esferas escolhidos para o trabalho com a leitura, fornecendo-nos possíveis indícios sobre seus objetivos em relação à leitura como objeto de ensino.

2. Visão geral dos livros didáticos analisados

2.1. O livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a)

O livro ***Português: Linguagens (PL)*** organiza-se em nove unidades, cujo eixo norteador é a literatura, conforme quadro a seguir:

UNIDADES	TEMAS/CAPÍTULOS
Unidade I A Comunicação. A Literatura da Idade Média ao Quinhentismo	Capítulo 1: Linguagem, comunicação e interação Capítulo 2: Introdução à Literatura Capítulo 3: O Poema Capítulo 4: As origens das literaturas portuguesa e brasileira Capítulo 5: O texto teatral Capítulo 6: O Quinhentismo no Brasil
Unidade II História Social do Barroco	Capítulo 7: Barroco: a arte da indisciplina Capítulo 8: O Barroco em Portugal e no Brasil Capítulo 9: O relato Capítulo 10: Texto e discurso Capítulo 11: O texto argumentativo oral: o debate regrado
Unidade III História Social do Arcadismo	Capítulo 12: O Arcadismo Capítulo 13: O texto argumentativo escrito Capítulo 14: O Arcadismo em Portugal Capítulo 15: Acentuação
Unidade IV História Social do Romantismo	Capítulo 16: Romantismo: a arte da burguesia Capítulo 17: O Romantismo em Portugal Capítulo 18: O Romantismo no Brasil – A poesia Capítulo 19: A notícia Capítulo 20: Introdução à semântica Capítulo 21: O Romantismo no Brasil – A prosa
Unidade V História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo	Capítulo 22: O Realismo: a realidade desnuda Capítulo 23: O Realismo em Portugal. O realismo e o Naturalismo no Brasil Capítulo 24: A reportagem Capítulo 25: Pontuação Capítulo 26: O Parnasianismo no Brasil Capítulo 27: A crônica
Unidade VI História Social do Simbolismo	Capítulo 28: O Simbolismo: a linguagem da música Capítulo 29: A crítica Capítulo 30: O Simbolismo em Portugal e no Brasil Capítulo 31: O texto argumentativo: o editorial Capítulo 32: Concordância. Concordância verbal
Unidade VII História Social do Modernismo	Capítulo 33: O Pré-Modernismo Capítulo 34: O texto publicitário Capítulo 35: Concordância nominal Capítulo 36: Arte Moderna: liberdade e ação Capítulo 37: O Modernismo em Portugal Capítulo 38: O Modernismo no Brasil – A primeira fase Capítulo 39: O conto
Unidade VIII A Segunda Fase do Modernismo – A Prosa e A Poesia	Capítulo 40: O romance de 30 Capítulo 41: A carta argumentativa Capítulo 42: Regência verbal e nominal Capítulo 43: A poesia de 30 Capítulo 44: O texto dissertativo-argumentativo
Unidade IX A Literatura Contemporânea	Capítulo 45: A geração de 45 Capítulo 46: O texto dissertativo-argumentativo Capítulo 47: Tendências da Literatura contemporânea

Quadro 9 - Organização dos objetos de ensino nos respectivos capítulos do livro *Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)*

As unidades acima relacionadas são divididas em capítulos classificados em três categorias: **Literatura** (conteúdos e textos literários), **Língua: uso e reflexão** (conhecimentos gramaticais e análise linguística); **Produção de Texto** (leitura e produção de textos). Ao final de cada unidade, há uma seção **Intervalo** (sugestões de projetos). Observamos, ainda, neste quadro anterior, que a quantidade de capítulos em cada unidade é variável.

Podemos perceber que os autores, nesta distribuição, propõem o ensino de alguns gêneros (poema, texto teatral, relato, notícia, reportagem, crônica, conto), relativos a diferentes esferas de produção (literária, jornalística, principalmente), articulando-os com o ensino clássico de tipos textuais (principalmente o texto dissertativo-argumentativo, que é objeto dos exames vestibulares).

No Catálogo do PNLEM/2006, os avaliadores confirmam que as abordagens de leitura, de produção de texto e de linguagem oral são elaboradas pelos autores a partir das teorias do texto e do gênero. Informam, também, que as atividades de leitura voltadas para a produção de texto, principalmente, estão organizadas com base nos gêneros e nos tipos de texto. Resta-nos verificar, em nosso capítulo seguinte, como tais abordagens são elaboradas pelos autores deste LDP.

Em relação ao ensino de literatura, o quadro anterior pode apontar para a “tradicional exposição sobre os estilos de época expostos em ordem cronológica e associados aos seus contextos históricos” (BRASIL, 2006b, p. 59).

No Manual do Professor (doravante MP) deste livro, os autores argumentam que a abrangência dos diferentes campos (objetos) de ensino de português (leitura/literatura, produção de textos e língua) mediante diferentes práticas de linguagem pode contribuir ativamente no processo de construção de alguns valores e habilidades tais como: “solidariedade, ética, aceitação do diferente, autonomia, afetividade, cidadania, aprendizagem permanente, capacidade de adaptação a situações novas, de estabelecer transferências e

relações, de debater, de argumentar, de interferir na realidade e transformá-la” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003b, p. 3).

Entretanto, quanto a esta proposta dos autores, entendemos, pela distribuição transcrita no quadro anterior, que os objetos propostos nos capítulos não parecem estabelecer uma articulação entre si que possa contribuir para tais objetivos mencionados. Veremos adiante por que razão.

Na Tabela 1 abaixo, apresentamos a quantidade de capítulos, em cada unidade, destinados a cada eixo de ensino, para melhor visualização do que este LDP propõe:

UNIDADES	LITERATURA	PRODUÇÃO	LÍNGUA
Unidade I	3	2	1
Unidade II	2	2	1
Unidade III	2	1	1
Unidade IV	4	1	1
Unidade V	3	2	1
Unidade VI	2	2	1
Unidade VII	4	2	1
Unidade VIII	2	2	1
Unidade IX	2	1	1
TOTAL	24	15	9

Tabela 1 - Distribuição quantitativa dos eixos de ensino nas respectivas unidades do livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a)

Podemos, pois, perceber que este livro didático destina maior número de capítulos ao ensino de literatura, confirmando o nosso registro anterior de que o eixo norteador das Unidades é a Literatura.

Estes dados confirmam, também, o registro dos pareceristas do PNLEM/2006 sobre o fato de que “a maior parte do volume⁵⁹ é consagrada ao estudo da literatura” (BRASIL, 2006b, p. 62). Entretanto, isso não nos parece um aspecto negativo, pois, como observamos, estes capítulos trazem textos e questões de compreensão. Portanto, resta-nos observar a natureza destes textos e suas respectivas atividades propostas.

⁵⁹ Nesta edição do PNLEM, os LDP foram, por exigência do FNDE, apresentados em volume único para os três anos do Ensino Médio.

No MP, os autores enfatizam que “o trabalho com literatura prioriza a leitura e a análise do texto literário” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003b, p. 5). Entretanto, no Catálogo do PNLEM/2006, os pareceristas registram que a leitura do texto literário é explorada pelos autores, porém em segundo plano. Pretendemos confirmar estes dados quando das análises das atividades que apresentaremos no próximo capítulo.

Os capítulos são divididos em seções. Essas seções variam de acordo com os objetos de ensino, como: nos capítulos destinados ao ensino de **Literatura**, há uma **Introdução** (síntese do estilo de época), **Leitura** (texto literário para interpretação) e **Do texto ao contexto histórico** (texto didático informativo associado ao movimento literário). Nos capítulos de **Produção de Texto** há **Trabalhando o gênero** (leitura e interpretação de um texto no gênero ou tipo de texto), **Produzindo o texto** (produção escrita) e **Para escrever** (subsídios gramaticais para a escrita). Nos capítulos de **Língua: uso e reflexão** há seis seções e todas elas têm como objetivo desenvolver determinados conteúdos gramaticais, inclusive com a utilização de textos para esse fim específico.

Não há uma seção específica para leitura, conforme registro do Catálogo do PNLEM/2006. Verificamos que muitos textos são trabalhados para a construção de componentes de outros eixos de ensino, além da leitura.

No caso dos capítulos sobre conteúdos gramaticais (**Língua: uso e reflexão**), por exemplo, apesar de no MP os autores afirmarem que “busca-se o texto e o discurso, em vez do mero reconhecimento e classificação de determinadas categorias gramaticais” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003b, p. 3), constatamos que os textos apresentados nesses capítulos não trazem atividades de compreensão, mas sim de exercícios de análise das categorias linguísticas trabalhadas como objetos de ensino nas respectivas seções. Funcionam, portanto, como *corpus* linguístico e não como textos para serem lidos e interpretados. Assim, não foram considerados em nossos levantamentos quantitativos.

Verificamos que somente nos capítulos sobre literatura e sobre produção de textos são propostas atividades de compreensão sobre os textos escolhidos pelos autores para trabalhar estes objetos.

Estes capítulos, com suas respectivas seções, são aqueles nos quais buscamos os textos, em seus respectivos gêneros e esferas, para observarmos a natureza da coletânea destinada à leitura, para responder à primeira pergunta de pesquisa, e as correspondentes atividades de compreensão/interpretação propostas a partir desses textos, com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa.

Segundo os pareceristas do PNLEM/2006, “para cada série são destinadas três unidades e, ao final de cada três, há uma seção composta por questões de vestibulares e do ENEM” (BRASIL, 2006b, p. 60). Este dado parece apontar para a preocupação dos autores em relacionar os conteúdos de cada série, distribuídos nas respectivas unidades, aos exames de avaliação de acesso ao ensino superior, nos moldes do que se já se fazia à época do Colégio Pedro II, conforme registramos no Capítulo 1.

Passemos, agora, para uma visão geral do segundo livro que é objeto de análise.

2.2. O livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)

Este livro está dividido em 32 unidades estruturadas em seções regulares denominadas:

- **Para Ler a Literatura**, subdividida em subseções: **Leitura e análise** (compreensão e análise de um texto referente a movimento literário), **Leitura complementar** (sugestões de leitura para ampliação do assunto literário tratado), **Atividades de Pesquisa** (encaminhamento para outros materiais sobre o tema literário discutido);
- **Do Texto ao texto** (leitura e produção escrita), subdividida em seções: **Leitura e análise** (especificidades de um tipo de texto), **Propostas de**

produção de texto (produção escrita) e **Prática de língua falada** (atividades de expressão oral);

- **Gramática aplicada aos textos** (noções e categorias da gramática tradicional), com as seguintes divisões: **Atividades** (tópicos gramaticais), **Leitura e análise** (questões de metalinguagem e sobre alguns sentidos do texto).

As seções são organizadas conforme os temas/objetos de ensino tratados. No Quadro 10, a seguir, indicamos as unidades, com suas respectivas seções, para podermos melhor visualizar a organização desses temas/ objetos de ensino neste livro didático:

UNIDADES	PARA LER LITERATURA	DO TEXTO AO TEXTO	GRAMÁTICA APLICADA AO TEXTO
Unidade 1	A literatura	Língua falada e língua escrita	A gramática
Unidade 2	Os gêneros literários	A leitura (I)	Fonologia
Unidade 3	A história da literatura	A leitura (II)	Ortografia
Unidade 4	Para ler poesia	As palavras (I)	Acentuação
Unidade 5	O Trovadorismo	As palavras (II)	Estruturas das palavras
Unidade 6	O Humanismo	As palavras (III)	Processos de formação das palavras - Derivação
Unidade 7	O Classicismo	Língua falada: o diálogo e a entrevista	Processos de formação das palavras – Composição
Unidade 8	O Quinhentismo	O texto escrito (I)	Outros processos e formação das palavras
Unidade 9	O Barroco	O texto escrito (II)	Problemas gerais da língua padrão

Unidade 10	O Arcadismo em Portugal	O texto escrito (III)	A significação das palavras e os textos
Unidade 11	O Arcadismo no Brasil	Narração e narrativas (I)	Estudo dos Verbos (I)
Unidade 12	Para ler a prosa de ficção	Narração e narrativas (II)	Estudo dos Verbos (II)
Unidade 13	O Romantismo em Portugal	Narração e narrativas (III)	Estudo dos verbos (III)
Unidade 14	O Romantismo no Brasil (I)	Narração e narrativas (IV)	Estudo dos substantivos
Unidade 15	O Romantismo no Brasil (II)	Descrição e textos descritivos (I)	Estudo dos artigos
Unidade 16	O Romantismo no Brasil (III)	Descrição de textos descritivos (II)	Estudo dos adjetivos
Unidade 17	O Romantismo no Brasil (IV)	A exposição oral	Estudo dos advérbios
Unidade 18	O Realismo-Naturalismo em Portugal	Dissertação e textos dissertativos (I)	Estudo dos pronomes
Unidade 19	O Realismo-Naturalismo no Brasil	Dissertação e textos dissertativos (II)	Estudo dos numerais
Unidade 20	O Parnasianismo	Dissertação e textos dissertativos (III)	Estudo das preposições
Unidade 21	O Simbolismo em Portugal	Dissertação e textos dissertativos (IV)	Estudo das conjunções
Unidade 22	O Simbolismo no Brasil	Dissertação e textos dissertativos (V)	Estudo das interjeições
Unidade 23	O Pré-Modernismo	Leitura e produção de textos: algumas palavras	Sintaxe do período simples (I) – Termos essenciais da oração
Unidade 24	Modernismo em Portugal - A geração de Orpheu	Textos que informam	Sintaxe do período simples (II) – Termos integrantes da oração
Unidade 25	Primeira geração do Modernismo	Textos que opinam	Sintaxe do período simples (III) – Termos

	brasileiro (I)	(I)	acessórios da oração – Vocativo
Unidade 26	Primeira geração do Modernismo brasileiro (II)	Textos que opinam (II)	Sintaxe do período composto (I) – Conceitos básicos – Orações subordinadas substantivas
Unidade 27	Modernismo em Portugal – A geração da Presença	Textos que persuadem (I)	Sintaxe do período composto (II) – Orações subordinadas adjetivas
Unidade 28	Segunda geração do Modernismo brasileiro – A prosa de ficção (I)	Textos que persuadem (II)	Sintaxe do período composto (III) – Orações subordinadas adverbiais
Unidade 29	Segunda geração do Modernismo brasileiro – A poesia da geração de 30	Estratégias para captar e manter a atenção do leitor	Sintaxe do período composto (IV) – Orações coordenadas
Unidade 30	Do Neo-Realismo à atualidade: a prosa de ficção portuguesa	Textos sobre textos	Concordância verbal e nominal
Unidade 31	Terceira geração do Modernismo brasileiro – Poesia de 1945 até a atualidade	Textos e prazer estético	Regência Verbal e Nominal
Unidade 32	Terceira geração do Modernismo brasileiro – Prosa de ficção de 1945 até a atualidade	Narrar, dissertar e descrever para os mais diferentes fins	Noções elementares de Estilística
TOTAL	32	32	32

Quadro 10 - Organização dos objetos de ensino nas respectivas unidades/seções do livro
Textos: Leituras e Escritas (TLE) – Infante (2007a)

Podemos considerar, neste LDP, que os objetos de ensino são apresentados, em termos quantitativos, na mesma proporção para os eixos da literatura, da produção de textos e para o estudo da língua. Entretanto, notamos que, para o ensino de literatura e o de língua, o autor mantém a tradição da cronologia dos movimentos literários e os conteúdos da gramática tradicional para estruturar as respectivas seções; já para a produção de textos, apresenta, sobretudo, o estudo dos tipos tradicionais numa progressão típica da “pedagogia do coroamento”: narração, descrição, dissertação, seguida de algumas seções que abordam os tipos funcionalmente.

Confirmando essa postura tradicional para a apresentação dos eixos de ensino, os avaliadores deste LDP registram que “a formulação das atividades desses dois componentes recorre a teorias do texto e, em menor escala, do discurso” (BRASIL, 2006b, p. 64). Poderemos refutar ou não este parecer no capítulo de análises relativas às propostas que este LDP apresenta para a leitura.

No MP, o autor deste LDP deixa clara a sua intenção de formar leitores de literatura, levando o aluno à percepção do que o texto literário pode oferecer dadas as suas especificidades, além de argumentar que

o ensino de língua e as atividades de leitura e produção de textos buscam ampliar o desempenho linguístico do aluno, habilitando-o a exprimir-se em várias modalidades da língua portuguesa – sem descuidar do ensino da língua padrão falada e escrita –, a produzir e interpretar textos voltados às mais diversas finalidades (INFANTE, 2007b, p. 3).

Entretanto, não conseguimos visualizar, inicialmente, na organização das propostas do autor, esta tentativa de articular língua, atividades de leitura e produção de textos para “ampliar o desempenho linguístico do aluno”, além de habilitá-lo “a exprimir-se em várias modalidades da língua portuguesa”, a intenção de formação de um leitor proficiente como observam os pareceristas do Catálogo do PNLEM/2006 em relação a este LDP.

Entendemos, também, que “narrar, dissertar e descrever para os mais diferentes fins”, conforme proposto no título do Capítulo 32, por exemplo, não

nos parece levar à formação de leitores para atuarem ativamente na sociedade, nem tampouco para refletir e replicar aos diferentes tipos textos que lhes sejam oferecidos para leitura nessas situações, por se tratar de tipos de texto estritamente escolares. Apesar disso, os avaliadores afirmam que este LDP traz os mais variados gêneros e tipos de textos, propiciando “uma boa experiência de leitura” (BRASIL, 2006b, p. 66). Essas apreciações, tanto em relação à variedade de gêneros e tipos quanto à articulação de atividades de leitura com outros eixos de ensino, terão que ser (des)confirmadas em nossas próximas análises, deste e do próximo capítulo.

Passemos, agora, para a caracterização do terceiro LDP, em relação à sua organização para os respectivos objetos de ensino.

2.3. O livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

Este LDP foi organizado em 24 capítulos, sendo todos estruturados de acordo com os temas e objetos abordados. As seções nos respectivos capítulos não são fixas, podendo variar de um capítulo a outro. Alguns capítulos apresentam, ainda, a seção **Para Confrontar** (questões a respeito do tema da unidade). Há, ainda, algumas seções mais específicas para o desenvolvimento de atividades de leitura: **Estudo do Texto**, **Troque Ideias**, **Reflexão** e **Ponto de Partida**.

O Quadro 11, a seguir, mostra qual é a distribuição dos principais objetos de ensino pelos respectivos capítulos, que são estruturados a partir de temas específicos, a saber:

CAPÍTULOS	OBJETOS DE ENSINO
Capítulo 1: Língua	• Conceção de Língua. • Gêneros: poesia, entrevista, artigo. • Variação Linguística e Norma Culta: variedade de prestígio/ “erro” e adequação. • Estrutura do gênero entrevista. Entrevista na televisão/. A questão do poder. • Texto argumentativo/ falácia.
Capítulo 2: Literatura	• O que é literatura? • Linguagem literária: pluralidade significados. • Texto literário e não-literário. • Periodização: estilos/épocas. • Arte e literatura.
Capítulo 3: Diversidade Textual	• Sequências Discursivas: narração, descrição, argumentação, explicação, conversação. • Gêneros do discurso. • Interlocutor e intencionalidade.
Capítulo 4: Poesia e Trovadorismo	• Cantigas trovadorescas. • Textos líricos: poesia. • Figuras de linguagem/recursos sonoros.
Capítulo 5: Teatro	• Textos teatrais. • O teatro de Gil Vicente. • Estrutura do texto dramático.
Capítulo 6: Clássico e Popular	• Renascimento, Humanismo e Classicismo. • A lírica camonianana.
Capítulo 7: Explicando o Mundo	• Crônica, divulgação científica. • Texto informativo. Objetividade e subjetividade. • Língua Padrão: Coesão.
Capítulo 8: Textos Que Devoram Textos	• Citação, paródia, paráfrase. • Intertextualidade. • Literatura de Informação.
Capítulo 9: Imprensa	• Imprensa: conceitos e função. • A notícia. • Artigo de opinião. • Os gêneros do jornal. • A primeira página: seleção dos fatos, imagens e manchetes.
Capítulo 10: Discurso Político-Religioso	• O discurso político: recursos persuasivos.

	Defesa de ideologias político-religiosas.
Capítulo 11: Sátira e Deboche	- Charges: piada datada, cumplicidade com leitor. - Barroco e deboche em Gregório de Matos. - Arcadismo e sátira política em Cartas Chilenas.
Capítulo 12: Fala e Escrita	- Língua falada e língua escrita; características. - A organização conversacional. - A entrevista: os turnos.
Capítulo 13: Variedades da Língua Portuguesa	- Variedades regionais, variedades temporais. - Os registros.
Capítulo 14: Literatura e História	- Literatura e personagens. Visão de mundo. - Heróis do Romantismo. - Romantismo: Gonçalves Dias, Castro Alves, José de Alencar.
Capítulo 15: Os Clássicos	- Machado de Assis: Dom Casmurro. - Romantismo e Realismo. - O “clássico em Literatura.
Capítulo 16: Resenhas	- Diferentes opiniões: críticas e resenhas. - A obra de Machado de Assis. - Realismo: Memórias Póstumas de Brás Cubas.
Capítulo 17: Mito e Ciência	- Relato mitológico. - Divulgação científica. - A organização expositiva. - Exposição oral.
Capítulo 18: Linguística	- Concepção de língua. - Gramática normativa. - Implícitos e inferências. - Texto argumentativo: recursos.
Capítulo 19: Poesia	- As formas poéticas. - Parnasianismo e Simbolismo. - O Modernismo e Concretismo.
Capítulo 20: Burocracia e Trabalho	- Fichas e formulários. - Curriculum Vitae e carta de apresentação.
Capítulo 21: Semana de Arte Moderna	- Literatura de protesto. - Vanguardas europeias - Manifesto como gênero discursivo.
Capítulo 22: Regionalismo	- Pré-Modernismo e Modernismo – 2ª geração. - Narrativa – romance.

Capítulo 23: Contar Histórias	• O conto: elementos estruturais do conto. • Modernismo – 3ª geração.
Capítulo 24: Descrição	• Modernismo – 3ª geração. • Descrição: procedimentos descritivos em contos.
Anexo 1: Questão de Estilo	• Linha do Tempo – Estilos de Época. • Os movimentos literários: características, autores e obras. • Antologia de textos literários.
Anexo 2: Linguística e Gramática	• As diferentes concepções de linguagem. • Conceção de gramática. • Tópicos Gramaticais : acentuação e uso de maiúsculas, estrutura das palavras, processos de formação de palavras, classes de palavras, modelos de conjugação verbal, sintaxe do período simples, sintaxe do período composto, sinais de pontuação, concordância verbal, concordância nominal, crase, regência verbal, figuras de estilo.

Quadro 11 - Distribuição dos temas e respectivos objetos de ensino nos capítulos em *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

Podemos observar, neste Quadro, que a organização dos capítulos, apesar de pautar-se em temas específicos, segue a distribuição clássica dos movimentos literários.

Essa distribuição de objetos contempla os três eixos de ensino (literatura, língua e produção), muito embora, conforme já registrado pelos avaliadores do PNLEM/2006, sua “abordagem didático-metodológica não estabelece separações rígidas entre seções” (BRASIL, 2006b, p. 17).

Diferentemente dos outros dois LDP (*Português: Linguagens* - PL e *Textos: Leituras e Escritas* - TLE), este organiza o estudo de literatura, prioritariamente, para a leitura do texto literário em cada capítulo e, posteriormente, no **Anexo 1 (Questão de Estilo)** aborda os conceitos de cada escola literária.

A autora, no MP, registra sua intenção neste LDP de

sem deixar de considerar a importância da contextualização da obra, permitir um contato mais sensível com a obra literária, de tal modo que a análise de um texto torne possível alguma reflexão sobre o modo de encarar e o mundo e a realidade” (TAKASAKI, 2004b, p. 10).

Ressalta, ainda, sua proposta de estabelecer um diálogo constante entre os textos literários e não literários e, para os textos literários, buscar exemplos de diferentes épocas e de diferentes gêneros.

Inicialmente, pelo levantamento do Quadro 11, podemos perceber que a autora, aparentemente, busca trabalhar com os gêneros discursivos e não com a tipologia textual tradicional. Podemos perceber, também, que prioriza os eixos da literatura e da produção, em relação ao da língua. Este último, quando aparece, volta-se para o uso.

No MP, a autora confirma que “na concepção adotada por este material didático não cabe nenhuma espécie de exercício de memorização de regras ou nomenclatura” (TAKASAKI, 2004b, p. 16) e, além disso, reitera que o **Anexo 2 (Linguística e Gramática)** tem como objetivo “servir de material de consulta para as práticas de leitura e produção de textos” (TAKASAKI, 2004b, p. 15).

Queremos crer, dessa forma, que o projeto didático-autoral deste LDP procura reconfigurar as propostas tradicionais para a abordagem dos objetos de ensino, que ainda prevalecem nos dois outros LDP.

Na síntese avaliativa deste LDP, esse posicionamento da autora é apontado como uma possibilidade de revisão das práticas tradicionais de ensino, além da construção de “reflexões sobre o fenômeno da linguagem em toda sua riqueza e complexidade” (BRASIL, 2006b, p. 17) na interação com o aluno.

Não podemos, ainda, confirmar ou refutar tais apreciações, sem antes verificarmos as abordagens de leitura propostas por este LDP, que apresentaremos no Capítulo 5.

Nossa intenção, neste primeiro momento de análise, é a de, principalmente, trazer uma perspectiva geral do projeto didático-autoral de cada

um dos LDP de nosso *corpus*, antes de nossos levantamentos quantitativos em relação à natureza de suas respectivas coletâneas.

Buscando compreender alguns desses dados em relação à distribuição dos objetos selecionados para o ensino de Língua Portuguesa, trazemos algumas observações de Dionísio (2000), para quem os conteúdos e a organização dos livros didáticos estão ancorados tanto pela seleção quanto pela valorização de determinados objetivos e objetos selecionados para compô-los.

Essa ancoragem, conforme a autora, pode ocorrer com certa autonomia por parte do projeto didático-autoral, mesmo que as escolhas de determinados objetos possam sofrer a influência do discurso pedagógico oficial, como podemos perceber quando confrontamos os Quadros em relação à distribuição dos objetos de ensino nos três LDP.

Conforme argumenta a autora, a escola, por tradição, ainda não definiu um perfil de leitor que pretende e deve desenvolver. Isso acarreta a não valorização da leitura como objeto a ser ensinado e, “em consequência, sobre o que é ensinar a ler e desejável como leitura em contexto escolar” (DIONÍSIO, 2000, p. 131).

Podemos notar que os reflexos dessa indefinição de um leitor para o Ensino Médio são sentidos nos livros didáticos que, como bens de consumo e sujeitos às leis de mercado (DIONÍSIO, 2000), não ampliam essa valorização, ou o fazem a partir das concepções individuais em cada projeto didático autoral, como parecem apontar os dados até aqui apresentados.

Não queremos com isso dizer, prematuramente, que estes LDP por não apresentarem seções específicas para leitura, como ocorre usualmente para os demais objetos (literatura, produção e língua), não a valorizem como objeto específico a ser ensinado. Consideramos positivo o fato de que, nesses três LDP, a leitura perpassa os demais eixos/conteúdos, segundo registro das sínteses avaliativas do Catálogo do PNLEM/2006. Resta-nos, entretanto, verificar, nesse caso, quais objetivos de leitura e seu ensino são trazidos pelos autores destes LDP.

Ainda segundo Dionísio (2000), há diferentes objetivos de leitura e para seu ensino: (i) objetivos orientados para o conhecimento, ou seja, ler para apresentar conhecimentos linguísticos, literários e/ou culturais “alcançáveis pela prática de leitura” (DIONÍSIO, 2000, p. 133); (ii) objetivos relativos ao desenvolvimento de capacidades que levem à compreensão/interpretação, bem como ao desenvolvimento de competências linguísticas⁶⁰; (iii) objetivos que buscam a formação do leitor, que estejam diretamente ligados ao processo de leitura e que envolvam não só os textos que participam deste processo, mas também o desenvolvimento do próprio processo de leitura e de capacidades indispensáveis para a formação de um leitor específico, ou seja, objetivos que estabeleçam um critério de seleção de textos que possibilitem a ampliação do universo de leitura e as capacidades de compreensão do aluno.

Ainda para a autora, a presença de antologias no livro didático objetiva, muitas vezes, a construção de um leitor a partir de uma seleção de textos cujo objetivo é justamente essa ampliação.

Na sua perspectiva, da qual compartilhamos, há uma estreita relação, no processo escolar de leitura, entre os objetivos (oficiais ou não) definidos e os textos selecionados para compor o livro didático.

A autora registra, por exemplo, que

uma orientação para a tradição literária determinará, em princípio, uma escolha com base nos autores canônicos, no sentido de se revelarem características dos textos como a ‘beleza’, a sua ‘reconhecida qualidade literária’, a sua exemplaridade linguística (DIONÍSIO, 2000, p. 135).

Muitas vezes, entretanto, como salienta, essa seleção de textos pode estar relacionada às características dos alunos e dos próprios professores.

Reitera, por fim, que ao livro didático é atribuída a função/tarefa de formação de leitores, tornando-o um instrumento aberto ou fechado para a

⁶⁰Essas competências podem, muitas vezes, como observa a autora, estar associadas aos processos cognitivos (inferência, antecipação, formulação de hipóteses, dentre outros). Podem também estar relacionadas ao leitor de textos literários, que extrapolam os aspectos cognitivos (DIONÍSIO, 2000).

intervenção de outros sujeitos/agentes nessa tarefa, no caso professores e alunos.

Em nosso entender, mesmo o MP torna-se um agente de significativa intervenção, pois nas instruções e recomendações dos autores dirigidas a professores (e indiretamente aos alunos) está posta essa possibilidade de abertura ou de uma determinada rigidez quanto aos usos dos LDP.

Se analisarmos essa intervenção na perspectiva de Bakhtin (1988[1934-35/1975]), podemos considerá-la a *palavra autoritária* do autor do LDP que procura encaminhar o trabalho do professor e do aluno em relação ao desenvolvimento dos objetos de ensino na leitura e/ou atividades de compreensão, por exemplo.

Esse encaminhamento, entretanto, pode e deve ser questionado por ambos (professores e alunos) numa *atitude internamente persuasiva*, nas palavras de Bakhtin (1988[1934-35/1975]), buscando certa reflexão e mesmo certa criticidade em relação à compreensão (e não simplesmente à reprodução) das propostas dos LDP que se têm à disposição para se trabalhar a leitura, dentre outros objetos de ensino.

Em relação à caracterização das coletâneas de textos, imaginamos que a presença de antologias nos LDP contemporâneos de Ensino Médio pode indicar uma abertura para que o professor amplie o trabalho com esses textos de acordo com as suas necessidades, recursos e mesmo quanto ao perfil de seus alunos, ainda que isso caracterize uma perspectiva de manutenção da tradição de uso de antologias para o trabalho com a leitura desde a **Antologia Nacional**.

Registramos que não nos parece um aspecto negativo a presença de antologias de textos nos LDP de Ensino Médio, desde que os textos tragam possibilidades de ampliação de leitura pela diversidade de esferas e gêneros, extrapolando a tradição de antologias de textos exclusivamente canônicos da esfera literária.

Uma proposta para fugir à manutenção dessa tradição pode ser a utilização dessas antologias, por exemplo, para dialogar com os textos digitais,

seja pelos temas ou mesmo com novas criações literárias ou não-literárias que são produzidas e circulam exclusivamente nos meios eletrônicos/digitais (micro-contos, poesia visual, *ipulp* dentre outros).

Passamos, a seguir, às análises do levantamento das categorias de textos que compõem as antologias e de suas respectivas funções nos LDP: **principal**, **complementar** ou **suplementar**.

3. Categorias de textos privilegiadas nos três livros didáticos analisados

Retomando nossa explicação no início deste Capítulo, consideramos também em nossas análises, além da classificação de textos por gêneros e por esferas de circulação, o seu caráter funcional no referido livro didático: **principal** (textos com atividades específicas de leitura); **complementar** (textos com outras finalidades, além de atividades de leitura); **suplementar** (textos compondo uma antologia ou coletânea de textos, sem atividades de leitura, mas que podem ser utilizados para leitura).

Note-se que demos prioridade, em nossas análises, no que se refere à última categoria (suplementar), aos textos verbais que, segundo as propostas dos projetos didático-autorais trazidas pelos MP ou mesmo pelos LDP, poderiam ter a leitura como objeto de ensino, ainda que tais textos não apresentassem questões de compreensão.

Esclarecemos, também, que, em função desse procedimento, os capítulos ou unidades destinados à produção de textos e ao ensino de literatura foram nosso *locus* para categorizar os nossos textos.

Não incluímos, portanto, nesta categoria (suplementar) textos cujo propósito exclusivo fosse o trabalho com o desenvolvimento de conteúdos gramaticais, por exemplo, conforme observamos nos livros *Português: Linguagens e Textos: Leituras e Escritas*.

Apresentamos, em seguida, os quadros e os gráficos referentes às categorias representadas em cada LDP.

3.1. Categorias de textos no livro *Português: Linguagens* (PL) - Cereja e Magalhães (2003a):

Na Tabela 2 e no Gráfico 1 a seguir, apresentamos a distribuição das categorias de textos do livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a):

CATEGORIAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE
principal	30,77%	40
complementar	32,31%	42
suplementar	36,92%	48
TOTAL	100,00%	130

Tabela 2 – Categorias de textos apresentadas no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e porcentagem

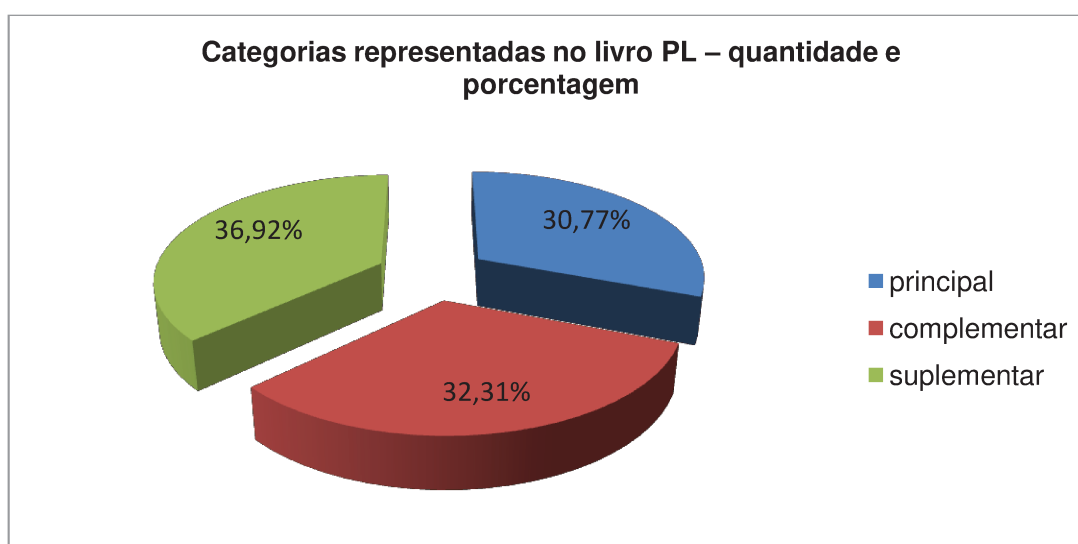
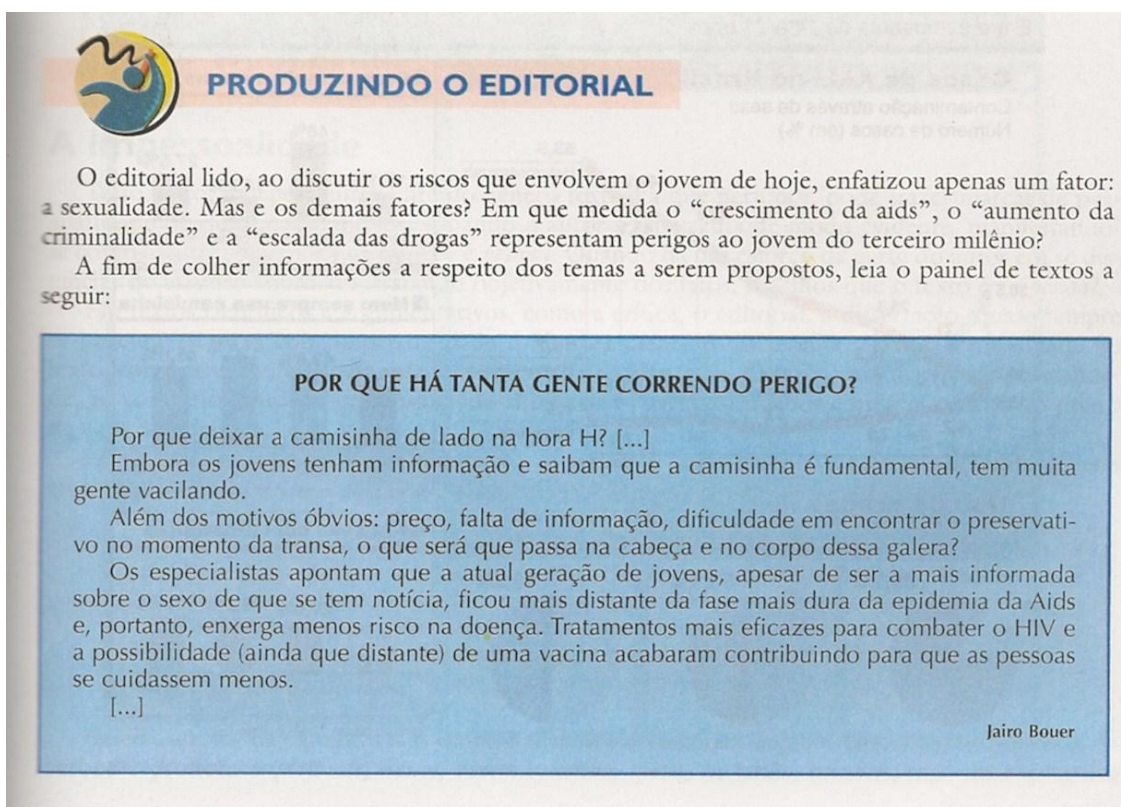


Gráfico 1 – Categorias de textos apresentadas no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e porcentagem

Podemos verificar que, neste LDP, os textos destinados predominantemente para o desenvolvimento de atividades de leitura perfazem 40 apresentações (31%); os complementares - que mesclam atividades de leitura com outras, destinadas a outros fins – somam 42 apresentações (32%). Praticamente, são equivalentes em termos de participação no livro didático. Transcrevemos, a

seguir, a título de exemplificação, dois fragmentos de textos categorizados como complementares, acompanhados de suas respectivas atividades.

Os fragmentos encontram-se na seção **Produzindo o editorial** (páginas 313 e 314), do Capítulo 31, destinado à produção de texto, intitulado *O texto argumentativo: o editorial*. Foram utilizados para atividades de produção escrita do gênero editorial. Este capítulo tem como texto de abertura um editorial (*Juventude ameaçada*), na seção **Trabalhando o gênero**.



 **PRODUZINDO O EDITORIAL**

O editorial lido, ao discutir os riscos que envolvem o jovem de hoje, enfatizou apenas um fator: a sexualidade. Mas e os demais fatores? Em que medida o “crescimento da aids”, o “aumento da criminalidade” e a “escalada das drogas” representam perigos ao jovem do terceiro milênio?

A fim de colher informações a respeito dos temas a serem propostos, leia o painel de textos a seguir:

POR QUE HÁ TANTA GENTE CORRENDO PERIGO?

Por que deixar a camisinha de lado na hora H? [...]

Embora os jovens tenham informação e saibam que a camisinha é fundamental, tem muita gente vacilando.

Além dos motivos óbvios: preço, falta de informação, dificuldade em encontrar o preservativo no momento da transa, o que será que passa na cabeça e no corpo dessa galera?

Os especialistas apontam que a atual geração de jovens, apesar de ser a mais informada sobre o sexo de que se tem notícia, ficou mais distante da fase mais dura da epidemia da Aids e, portanto, enxerga menos risco na doença. Tratamentos mais eficazes para combater o HIV e a possibilidade (ainda que distante) de uma vacina acabaram contribuindo para que as pessoas se cuidassem menos.

[...]

Jairo Bouer

Figura 1- Fragmento 1 – Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)

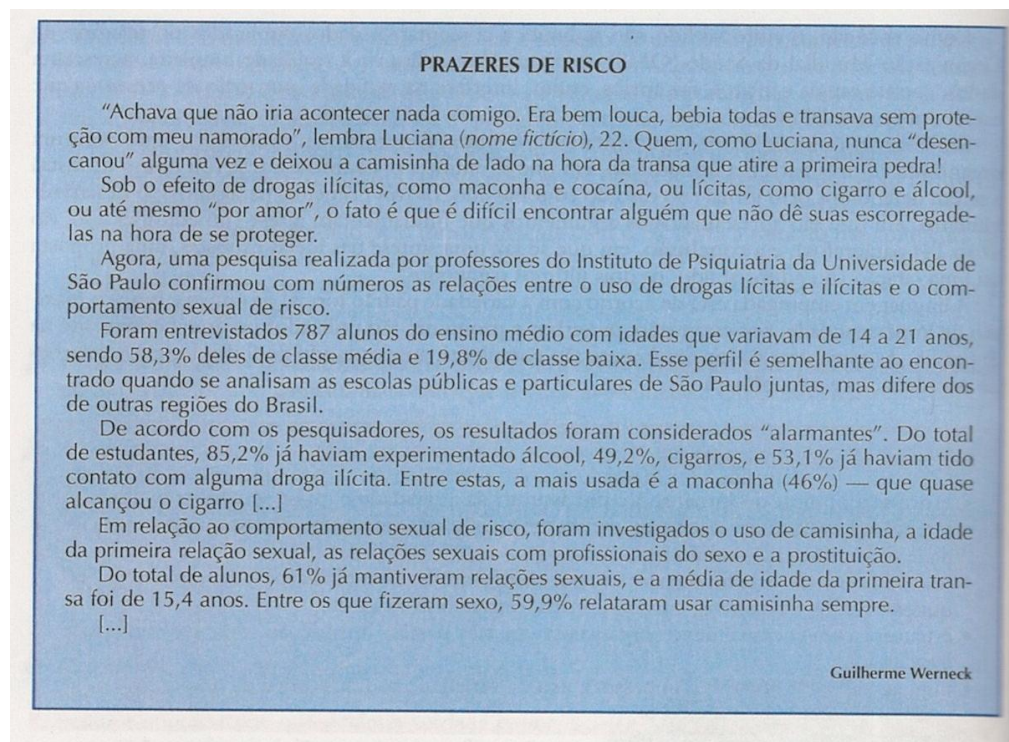


Figura 2 - Fragmento 2 – Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)

Com base nas informações colhidas no painel de textos e em suas próprias idéias a respeito dos assuntos abordados, escolha uma ou duas das propostas de produção de editoriais apresentadas a seguir. Esses editoriais poderão ser publicados no jornal do grupo, da classe ou da escola. Apesar de o texto ser voltado para o público adolescente, sugere-se que seja empregada a variedade padrão da língua, como é próprio desse gênero textual.

- 1 O editorial estudado, “Juventude ameaçada”, centrou sua abordagem na questão da sexualidade adolescente. Discordando do ponto de vista do jornal ou concordando com ele, produza um editorial abordando os outros aspectos que não foram aprofundados: *os riscos que as drogas e a AIDS oferecem aos jovens*.

Professor: Dada a relevância dos temas e do gênero estudado, sugerimos que sejam produzidos dois editoriais, caso haja tempo em sua programação.

- 2 Uma rápida olhada pelo painel de textos permite notar uma enorme preocupação da parte da imprensa, de pais e educadores a respeito dos riscos que envolvem a juventude atual. A adolescência, que nunca foi uma fase fácil para a maioria das pessoas, hoje parece ser ainda mais difícil. O que você pensa disso? Para você, *o que é ser jovem hoje*? Imagine-se produzindo o editorial de um jornal estudantil que respondesse a essa pergunta.

Professor: Insista na impessoalidade necessária ao editorial, mesmo abordando este tema.

Ao concluir seu texto, faça uma avaliação dele e proceda às alterações que julgar necessárias. Em seguida, troque-o com um colega, de modo que um leia o texto do outro. Ouça as sugestões, incorpore aquelas que julgar convenientes e passe o texto a limpo. Exponha-o no mural da classe.

AVALIE SUA PRODUÇÃO DE TEXTO

Concluindo seu editorial, verifique se ele apresenta a estrutura convencional dos textos argumentativos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Observe os recursos utilizados para construir os argumentos: comparação, exemplos, dados estatísticos, depoimentos, etc. Se necessário, refaça ou aprofunde mais seus argumentos. Verifique também se a linguagem é impessoal e se está de acordo com a variedade padrão da língua.

Figura 3 - Fragmento 3 – Atividade proposta para leitura e produção de texto – Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)

Como podemos observar, para que os alunos produzam o gênero editorial torna-se necessário que leiam os fragmentos propostos, bem como o texto de abertura do capítulo (editorial), relacionem-nos, comparem-nos, reflitam sobre os mesmo, concordando ou refutando as informações desses textos. Ou seja, há uma proposta de leitura, muito embora esses textos tenham sido trazidos ao capítulo para a produção do gênero editorial. Mas não há um trabalho didático específico visando à construção do leitor.

Já os textos classificados na categoria **suplementar** neste LDP aparecem principalmente nos capítulos destinados ao ensino de literatura. Observamos que essa categoria (suplementar) tem maior representatividade nos textos da esfera literária. Os autores não propõem uma seção específica na obra para uma antologia ou mesmo uma coletânea para leitura com esses textos. Foram distribuídos, ao longo do material, seja para exemplificar uma determinada característica de um movimento ou de um autor literário. Não há qualquer desenvolvimento de uma análise ou mesmo uma sinalização gráfico-visual sobre essa caracterização dada pelos autores do livro.

Citamos como exemplo para essa nossa constatação, o capítulo 36, intitulado *Arte Moderna: liberdade e ação*, no qual os autores trazem vários poemas e fragmentos de poemas de Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Cassiano Ricardo e Mário de Andrade, para exemplificarem as “características de linguagem modernista” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003a, p. 375). Pressupomos que fique a cargo do professor elaborar uma atividade que explore estes textos modernistas.

Há, em outros capítulos destinados ao ensino de literatura, procedimento semelhante para ilustrar/exemplificar determinadas características de autores ou de estilos de época literária, ou seja, textos completos ou fragmentos de textos que ilustram os componentes curriculares de literatura. Não encontramos, no MP, qualquer tipo de sugestão para uso desses textos.

3.2. Categorias de textos em Infante (2007a):

Apresentamos, a seguir, a configuração do livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) em relação aos objetivos funcionais dos textos, conforme demonstrado na Tabela 3 e no Gráfico 2 a seguir.

CATEGORIAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE
principal	51,24%	145
complementar	18,73%	53
suplementar	30,04%	85
TOTAL	100,00%	283

Tabela 3 – Categorias de textos apresentadas no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) - quantidade e porcentagem

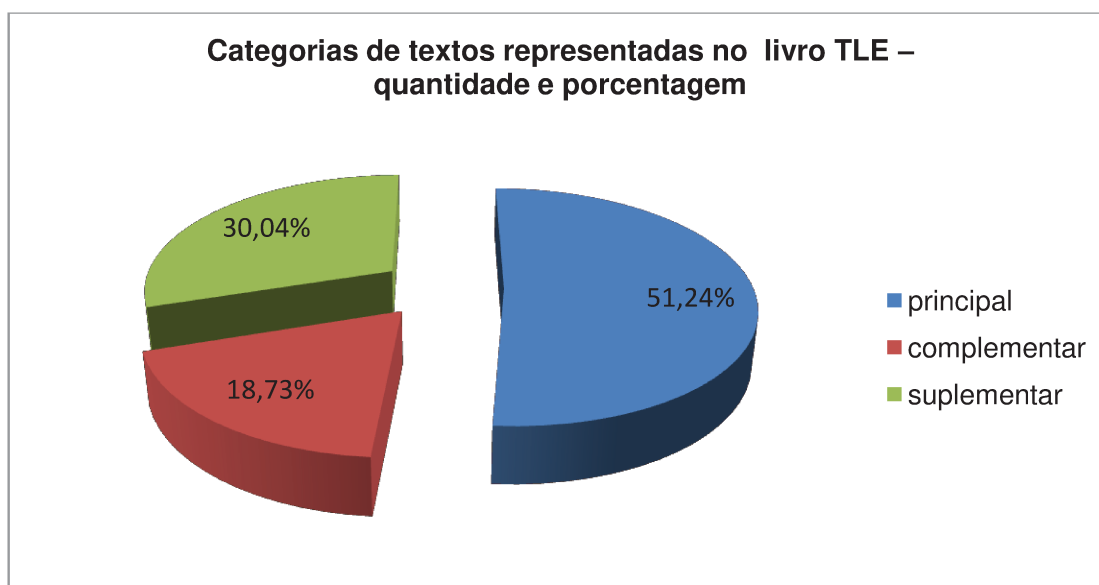


Gráfico 2 – Categorias de textos apresentadas no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) – quantidade e porcentagem

Percebemos, neste LDP, uma diferença entre as categorias de textos em relação aos seus propósitos de uso. Num total de 283 textos contemplados, 145 (cerca de 50%) são destinados a uma atividade em que a leitura parece ser predominante, categorizando-os como principais. Os textos complementares, que mesclam leitura e outro componente de ensino, somam 53 apresentações

(19%). Os suplementares aparecem com 85 apresentações (30%) do total de textos oferecidos nesta coletânea.

Por esses dados e numa primeira consideração, podemos supor que o autor tem uma preocupação em trazer o texto para o livro didático para trabalhar a leitura como um objeto de ensino, assim como outro componente curricular: literatura ou produção escrita, por exemplo. Este autor não dedica capítulos ou seções específicos para leitura, articulando-a com outras situações de ensino e aprendizagem, como foi observado por nós e também pelos avaliadores do PNLEM/2006.

Neste LDP, os textos suplementares referem-se em sua maioria aos gêneros da esfera publicitária ou jornalística e aparecem nos capítulos denominados: **Do texto ao texto**, destinados à produção escrita. No MP, o autor registra que esses textos são trazidos ao capítulo por considerar importante para o aluno uma amostragem com uma maior variedade possível de textos. O autor justifica, ainda, – no MP – que essa distribuição de textos suplementares ao longo das respectivas seções e dos capítulos segue o princípio citado anteriormente de: “uma amostragem mais abrangente” (INFANTE, 2007b, p. 6) de textos.

Chamou-nos a atenção o uso do vocábulo “amostragem”, significando, talvez, que a diversidade funcione como uma exposição de textos ainda que não sejam objetos de atividades específicas envolvendo a leitura. Retomamos, aqui, a questão da necessidade que se criou em torno do Ensino Médio em relação à diversidade e à heterogeneidade de autores, gêneros, temas, esferas e que se tornaram critérios predominantes de avaliação e de elaboração para os LDP para esse segmento de ensino.

Rojo (2008b, p. 599) pode contribuir para esclarecer essa constatação ao afirmar que alguns gêneros podem estar nos LDP “como ferramentas para o ensino de outros conteúdos”, naquilo que denomina uma

situação de “imersão” a que se submete o aluno em sala de aula a partir de determinados textos, numa situação não reflexiva de uso para

outras finalidades, em geral ligadas à construção dos conhecimentos de outros conteúdos (ROJO, 2008b, p. 599).

3.3. Categorias de textos em Takasaki (2004a):

Em relação ao terceiro livro analisado, *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a), apresentamos, a seguir, a Tabela 4 e o Gráfico 3, correspondentes às categorias apresentadas neste LDP .

CATEGORIAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE
principal	35,17%	83
complementar	25,00%	59
suplementar	39,83%	94
TOTAL	100,00%	236

Tabela 4 – Categorias de textos apresentadas no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem

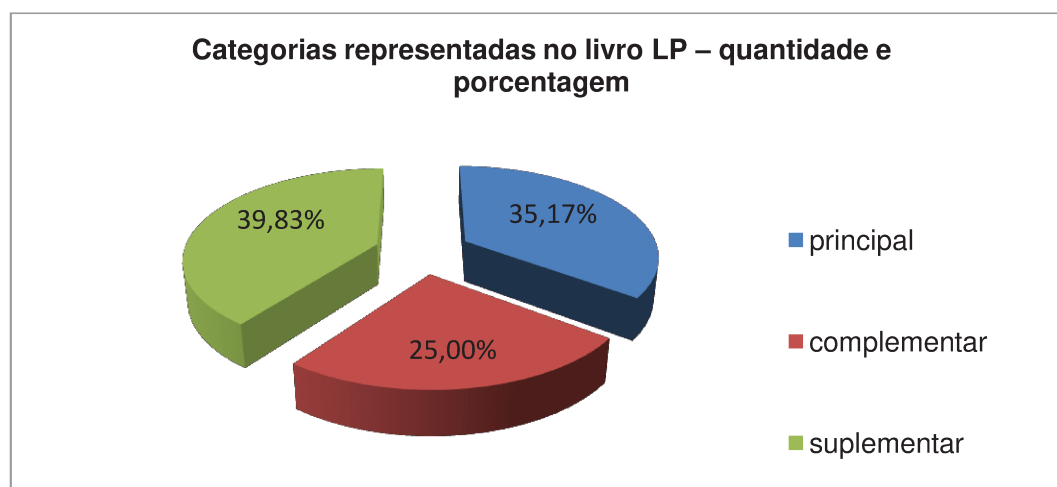


Gráfico 3 – Categorias de textos apresentadas no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem

Percebemos que, neste LDP, há certo equilíbrio no número de textos principais, com 83 apresentações (35%) e suplementares, com 94 representações (40%). Os complementares aparecem com 59 apresentações

(25%). Estes resultados obtidos justificam, talvez, as intenções da autora em estruturar o material a partir do texto e no desenvolvimento de atividades em que predomine o trabalho com a leitura.

Segundo ela explica no MP, “as seções apresentam-se, então, de acordo com as conveniências ou necessidades propostas por cada texto” (TAKAZAKI, 2004b, p. 14).

Verificamos que, neste LDP, os textos pertencentes a esta categoria (suplementar) são distribuídos por várias esferas de produção, porém podemos notar que, para a esfera literária, essa categoria predomina em forma de **Antologia**, principalmente do gênero poema e de alguns contos no final da maior parte dos capítulos, além de incluí-los em um **Anexo** intitulado: **Questão de Estilo**, destinado à sistematização de conteúdos literários, colocado após o último capítulo da obra.

A título de exemplificação, apresentamos, a seguir, o Quadro 12 no qual transcrevemos os títulos dos textos, seus respectivos autores, bem como suas respectivas classificações genéricas, para a categoria textos suplementares, que estão presentes em alguns capítulos específicos, nas seções **Antologia**.

CAPÍTULO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	GÊNERO
CAPÍTULO 2	Literatura	Carlos Drummond de Andrade	Crônica
CAPÍTULO 7	Sementinhas	Luís Fernando Veríssimo	Crônica
CAPÍTULO 11	Fragmento de Cartas Chilenas	Tomaz Antonio Gonzaga	Poema
CAPÍTULO 11	Que país é este?	Renato Russo	Letra de canção
CAPÍTULO 11	Inútil	Roger	Letra de canção
CAPÍTULO 13	Sem estrondo	Sírio Possenti	Artigo científico
CAPÍTULO 14	A chegada de Lampião ao inferno	José Pacheco Rocha	Poema
CAPÍTULO 18	Expressivo, romântico e musical	Fernando Sabino	Crônica
CAPÍTULO 21	Manifesto Antropofágico	Oswald de Andrade	Manifesto literário
CAPÍTULO 22	Seca	Raquel de Queiroz	Conto
CAPÍTULO 23	A cartomante	Machado de Assis	Conto
TOTAL	11	-	-

Quadro 12 - Exemplos de textos suplementares presentes no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

Em relação ao Quadro acima, podemos observar que, dentre os onze textos presentes nessas seções (**Antologia**), oito pertencem à esfera literária. Em sete desses textos da esfera literária, há autores representativos e consagrados da literatura brasileira.

Registramos que outros textos suplementares compõem o **Anexo 1: Questão de Estilo** e, em sua maioria, pertencem à esfera literária e ao gênero poema.

Conforme nosso registro anterior, consideramos a presença de textos suplementares (em antologias ou não) um aspecto que contribui para a promoção da leitura, desde que estes textos possam ampliar o universo de leituras e, conseqüentemente, de discursos postos a circular nos LDP a partir destes textos escolhidos pelos autores.

Concordamos com Dionísio (2000) quanto ao fato de que a possibilidade de acesso do aluno, por meio do livro didático, a uma ampla variedade de textos deve extrapolar o desenvolvimento de estratégias específicas de leitura, pois cada texto pode também significar para os alunos envolvidos no processo de leitura “uma representação do escrito como prática social e cultural relevante para todos os membros de uma comunidade” (DIONÍSIO, 2000, p. 142).

Em uma primeira análise, entretanto, vale salientar que a autora do LDP procura trazer – ao longo de todos os capítulos – o texto como objeto de ensino de leitura. Na síntese avaliativa do PNLEM/2006, os avaliadores confirmam essa preocupação da autora, percebida também por nós: “a leitura perpassa todas as atividades, ainda que não venha abordada em seção específica” (BRASIL, 2006b, p. 18).

Percebemos a necessidade, neste momento, de contrastar as categorias de textos apresentadas nos três LDP para observarmos as possíveis semelhanças ou diferenças existentes em relação ao projeto didático-autoral para o ensino de leitura, ou seja, verificarmos os objetivos funcionais desses textos: se estão postos para atividades específicas de leitura, se trazidos para se

trabalhar outros objetos ou, ainda, se apenas articulam leitura e outro eixo de ensino.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 5 e o Gráfico 4, nos quais contrastamos as categorias apresentadas nos três LDP:

	Principal	Complementar	Suplementar
PL	30,77%	32,31%	36,92%
TLE	51,24%	18,73%	30,04%
LP	35,17%	25,00%	39,83%

Tabela 5 – Categorias comuns de textos apresentadas nos três livros didáticos [*Português: Linguagens* (PL) - Cereja e Magalhães (2003a), *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) e *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)] – percentual de participação

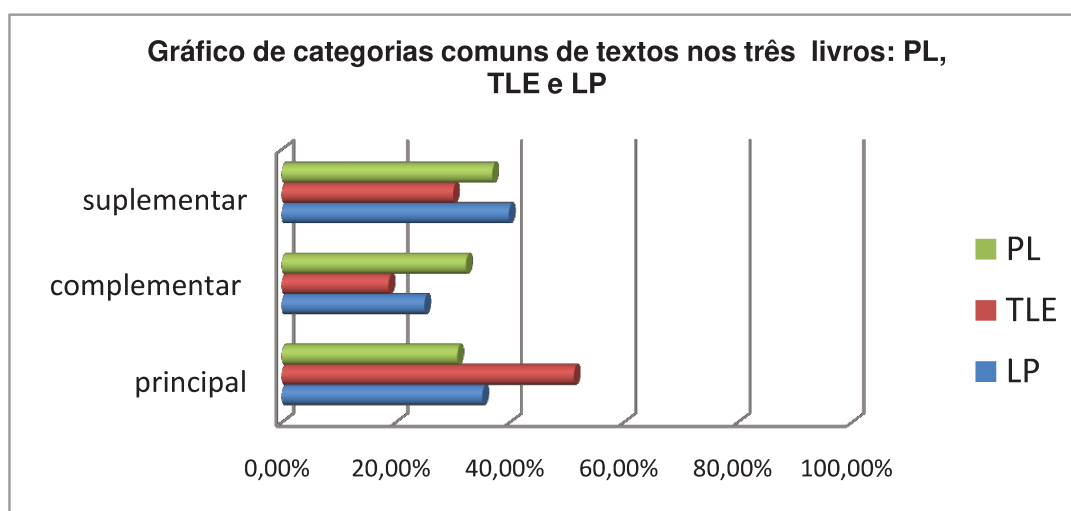


Gráfico 4 – Categorias comuns de textos apresentadas nos três livros didáticos – percentual de participação

Podemos observar que, em relação ao número de textos principais contemplados especificamente para leitura, o livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) sobressai-se. Em relação aos textos complementares, o destaque é para livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a). Na categoria suplementar, há um ligeiro equilíbrio entre os três LDP.

Podemos, preliminarmente, inferir a preocupação, ou até mesmo a proposta, dos três LDP em trazer textos para leitura, com ou mesmo sem atividades específicas. Pelo que pudemos observar na leitura dos MP dos três LDP, notamos o cuidado dos autores de reforçarem a ideia de que as propostas didático-pedagógicas dos seus livros era trazer a experiência de leitura com textos distribuídos ao longo dos capítulo/seções.

Essa preocupação reforça o que o PNLEM/2006 considera em relação ao papel do livro didático de Ensino Médio: “uma importante ferramenta para professores e alunos, ele deve ter características que permitam sua utilização em diferentes contextos e realidades” (BRASIL, 2006b, p. 8). Podemos pressupor, em função de algumas semelhanças encontradas entre os LDP em relação às categorias de textos destinados à leitura, que esses contextos e realidades diferentes optam por coletâneas escolhidas e oferecidas nos LDP, considerando-se critérios estabelecidos pelo documento oficial em questão e menos em função do estilo de cada projeto didático-autoral.

Bunzen e Rojo (2005) afirmam que, em função de controles rígidos e normalizadores (escola, políticas públicas, editores e currículos), o LDP, como um gênero discursivo da esfera escolar, não oferece muita flexibilidade ou permeabilidade aos estilos de autor.

É preciso, entretanto, focar esses nossos dados em relação a esses textos categorizados com lentes mais poderosas. Passamos, pois, a seguir, para as análises das esferas privilegiadas nas quais esses textos destinados à leitura circulam.

4. Esferas privilegiadas para leitura nos três livros didáticos

Em primeiro lugar é preciso notar que optamos por desconsiderar, em nosso levantamento, os textos não destinados a trabalhar a leitura, articulada ou não a outros objetos de ensino, quaisquer que fossem suas esferas ou gêneros.

Apontamos como exemplo a esfera publicitária, cujos textos em gêneros anúncio e propaganda foram utilizados para o trabalho exclusivo de análise de usos linguísticos em alguns casos e, em outros, para a produção escrita. Em ambos os casos não há questões de compreensão. Esse procedimento foi observado nos livros *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) e *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) – Infante (2007a). No livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a), observamos que a autora sempre traz questões de compreensão pela leitura do texto verbal, mesmo que para articulá-lo outros componentes (produção ou língua).

Para melhor ilustrar essa nossa observação, reproduzimos, a seguir, uma atividade proposta no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p.103-104) a partir de um texto do gênero anúncio publicitário.

Leia o anúncio que segue e responda às questões de 6 a 9.

Unibanco. O primeiro banco a oferecer os cartões Platinum no Brasil. E o único a oferecer duas opções: o Unibanco VISA Platinum e o Unibanco MasterCard Platinum. [...]
Unibanco. Banco único também em cartões Platinum.

O primeiro banco a oferecer um cartão Platinum no Brasil é o único que oferece dois



(Veja, 16/9/1998.)

6 O produto promovido pelo anunciante é um cartão de crédito tipo Platinum, já existente no exterior, que oferece ao usuário vantagens como seguro contra acidentes, seguro de saúde, pontos acumulados que valem passagem aérea. Observe que, no enunciado principal, o anunciante faz um jogo de oposições entre as palavras *um* e *único*, de um lado, e a palavra *dois*, de outro. Considerando todo o contexto, responda: *um* é artigo ou numeral? Justifique. É artigo indefinido, pois o texto permite inferir que outros bancos estrangeiros já trabalham com o cartão tipo Platinum. Logo, o Platinum Unibanco será um entre outros.

7 Nos trechos “O primeiro banco”, “no Brasil” e “o único que oferece dois”, o emprego do artigo *o* é obrigatório.

a) Justifique por que só é possível o emprego do artigo definido, e não do indefinido, em:

- “o primeiro banco” e “o único que oferece dois”; Porque o emprego do numeral *primeiro* e do adjetivo *único* implica um conhecimento prévio do banco a que se referem (no caso, o Unibanco, dado pelo contexto).
- “no Brasil”. Porque só existe um Brasil, aquele em que vive o leitor.

b) Imagine um contexto em que seja possível empregar “*um* Brasil”.

Resposta pessoal. Sugestão: Sonho com um Brasil diferente. (No caso, a pessoa opõe o Brasil que conhece a outro, com que sonha.)

8 No enunciado principal são empregados o numeral ordinal *primeiro* e o cardinal *dois*. Ao empregar o ordinal *primeiro*, o anunciante destaca seu banco em relação a outros bancos concorrentes, que, supostamente, estariam atrasados.

a) Levando em conta a intencionalidade do texto, explique por que interessa ao anunciante o uso do ordinal no contexto em que foi empregado.

b) O numeral *dois* acompanha um substantivo que ficou implícito. Qual é esse substantivo? Que efeito de sentido o procedimento de deixá-lo subentendido confere ao texto? É o substantivo *cartões*. Além de tornar a frase mais econômica, a omissão desse termo obriga o leitor a ficar mais atento ao texto: *dois o quê?* Só então se percebe o jogo entre as expressões “um cartão” e “dois (cartões)”.

9 Acima do enunciado central, há outro enunciado que termina assim: “Unibanco. Banco único também em cartões Platinum”. Explique:

a) a relação entre esse enunciado e o nome do banco;

b) a diferença de sentido entre:

- Este é o único banco da cidade. Não há outros bancos na cidade.
- Este é um banco único na cidade. Não há outros bancos semelhantes na cidade.

c) a relação entre o nome do banco e certas palavras empregadas no enunciado principal como *primeiro*, *um* e *único*. Por meio da expressão “Banco único”, o anunciante sugere o nome do banco, que contém a palavra *única*: *Unibanco*. Além disso “Banco único” equivale a *Unibanco*, com as sílabas em posição invertida.

Essas palavras reforçam pelo sentido e/ou pelo som a idéia que o anunciante pretende transmitir: a de que o referido banco é único, sem igual.

ALGARISMOS OU NUMERAIS?

Em textos, sempre que possível, devem ser empregados os numerais. Entretanto, números de telefone, datas, dados estatísticos e outros costumam ser escritos em algarismos. Nesse anúncio, por exemplo, o emprego de algarismos é intencional, pois eles chamam mais a atenção para a quantidade de quilômetros descritos pelo Guia.



Figura 4 - Fragmento 4 – Atividade proposta no livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a)

Esta atividade está no capítulo 9 (**Produção de Texto – O relato**) na seção **Para falar e escrever com adequação**, cujo subtítulo é **Valores semânticos dos artigos e numerais**.

Podemos perceber que já pelo subtítulo o autor parece indicar sua intenção de trazer textos que permitam o desenvolvimento e a aplicação desses conteúdos gramaticais (artigos e numerais).

As perguntas propostas pelo autor para o anúncio publicitário levam a confirmar tal pressuposto.

Apresentamos a seguir as configurações de esferas a que pertencem os textos em cada um dos três LDP analisados.

4.1. Esferas a que pertencem os textos apresentados no livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a)

Identificamos, neste LDP, um total de 130 textos verbais distribuídos em cinco diferentes esferas, a saber: **literária** (representada pelos gêneros: poema, romance, conto, crônica, peça teatral, sermão⁶¹); **jornalística** (representada pelos gêneros: reportagem, notícia, carta de leitor, editorial, resenha, artigo de opinião, artigo⁶²); **artístico-musical** (letra de canção); **divulgação científica**⁶³ (verbete); **escolar** (gêneros redação e texto didático⁶⁴).

A Tabela 6 e o Gráfico 5, reproduzidos a seguir, apresentam as esferas a que pertencem os textos apresentados à leitura neste LDP.

⁶¹ Os fragmentos do Sermão de Pe. Vieira foram considerados pertencentes à esfera literária e não religiosa, em função dessa forma de apresentação desses fragmentos no projeto didático-autoral deste LDP.

⁶² O gênero artigo refere-se ao artigo de divulgação científica, que foi produzido e circula, neste caso, na esfera jornalística. Rojo (2008b, p.593) esclarece que “em muitos casos os artigos podem ser assinados por cientistas, mas também podem ser elaborados por jornalistas especializados em divulgação científica e aparecem assinados ou não”.

⁶³ Consideramos oportuno esclarecer que, nesta pesquisa, quando nos referimos à esfera de divulgação científica buscamos respaldo em Rojo (2008b, p.592) para quem “a esfera de produção dos gêneros artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica é a esfera científica (...) e sua esfera de circulação é a esfera jornalística”. Ainda, na concepção da autora, divulgação científica não deve ser confundida com jornalismo científico ou curiosidades científicas em função, sobretudo, da esfera de produção desta, que é a jornalística e não científica, como aquela.

⁶⁴ Consideramos textos didáticos como gêneros discursivos escolares, concordando com Rojo (2008b, p. 597), para quem tais textos “se apresentam como objetos para leitura, modelo de produção ou suporte de análise gramatical”, diferentemente, segundo a autora, do discurso autoral, que permeia todo o LDP.

ESFERAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
literária	74,62%	97
jornalística	16,15%	21
artístico-musical	3,85%	5
divulgação científica	3,08%	4
escolar	2,31%	3
TOTAL	100,00%	130

Tabela 6 – Esferas a que pertencem os textos no livro *Português: Linguagens* (PL) - Cereja e Magalhães (2003a) – quantidade e percentagem

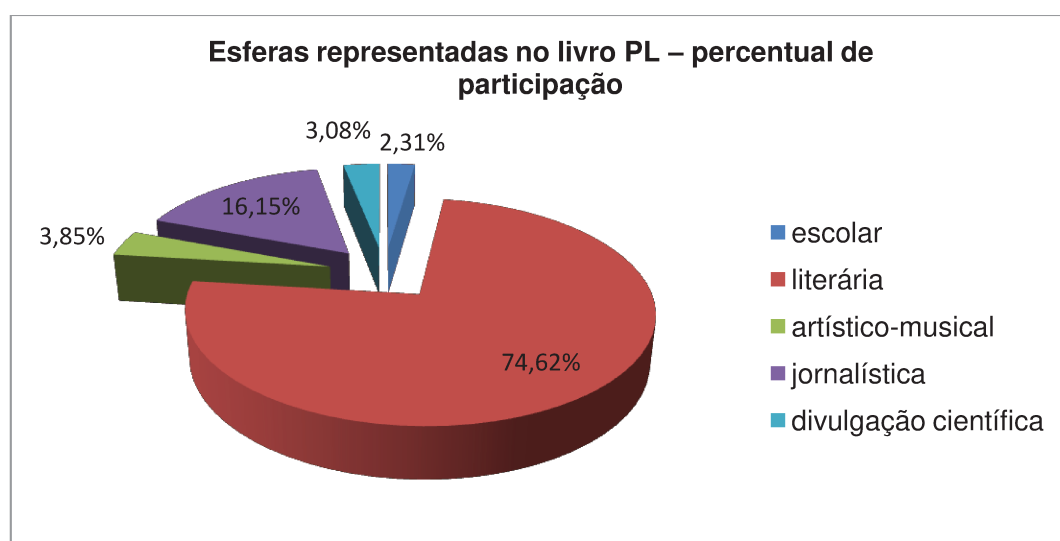


Gráfico 5 – Esferas representadas no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – percentual de participação

Podemos observar, no Gráfico 5, a expressiva presença da esfera literária: num total de 130 textos, ela aparece com 97 representações (mais de 70%). Se considerarmos que a esfera artístico-musical das letras de canção dela se aproxima bastante, o percentual sobe para 79%, com mais cinco textos, perfazendo 102 textos no total. A esfera jornalística aparece em segundo lugar, com 21 representações (quase 17%), sendo que as demais esferas (escolar, artístico-musical e de divulgação científica) atingem um total de 12 representações (em torno de 10%) do total de textos contemplados neste LDP.

Logo, decididamente, há uma prioridade absoluta da esfera literária na obra, o que faz rever as afirmações sobre diversidade de gêneros no LDP. Diversidade sim, mas de gêneros apenas literários e jornalísticos.

4.2. Esferas representadas no livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)

Neste LDP, constatamos um total de 283 textos distribuídos em dez diferentes esferas, a saber: **literária** (representada pelos gêneros: conto, crônica, romance, fábula, poema, sermão, relato⁶⁵ e peça teatral); **escolar** (texto didático); **artístico-musical** (letra de canção); **entretenimento** (cartum e tira); **cotidiana** (receita); **publicitária** (anúncio e *outdoor*); **jornalística** (capa de revista, editorial, entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião e artigo); **divulgação científica** (ensaio, verbete e artigo de divulgação científica); **jurídica** (artigo de lei); **política** (manifesto, pronunciamento e edital).

A Tabela 7 e o Gráfico 6 a seguir ilustram estes dados:

ESFERAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
literária	65,72%	187
jornalística	16,96%	49
publicitária	9,54%	26
artístico-musical	2,47%	7
entretenimento	1,77%	5
divulgação científica	1,06%	2
política	1,06%	3
cotidiana	0,71%	2
escolar	0,35%	1
jurídica	0,35%	1
TOTAL	100,00%	283

Tabela 7 – Esferas a que pertencem os textos no livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) - Infante (2007a) – quantidade e porcentagem

⁶⁵ Relatos de viagem pertencentes ao período da Literatura de Informação no Brasil do período colonial.

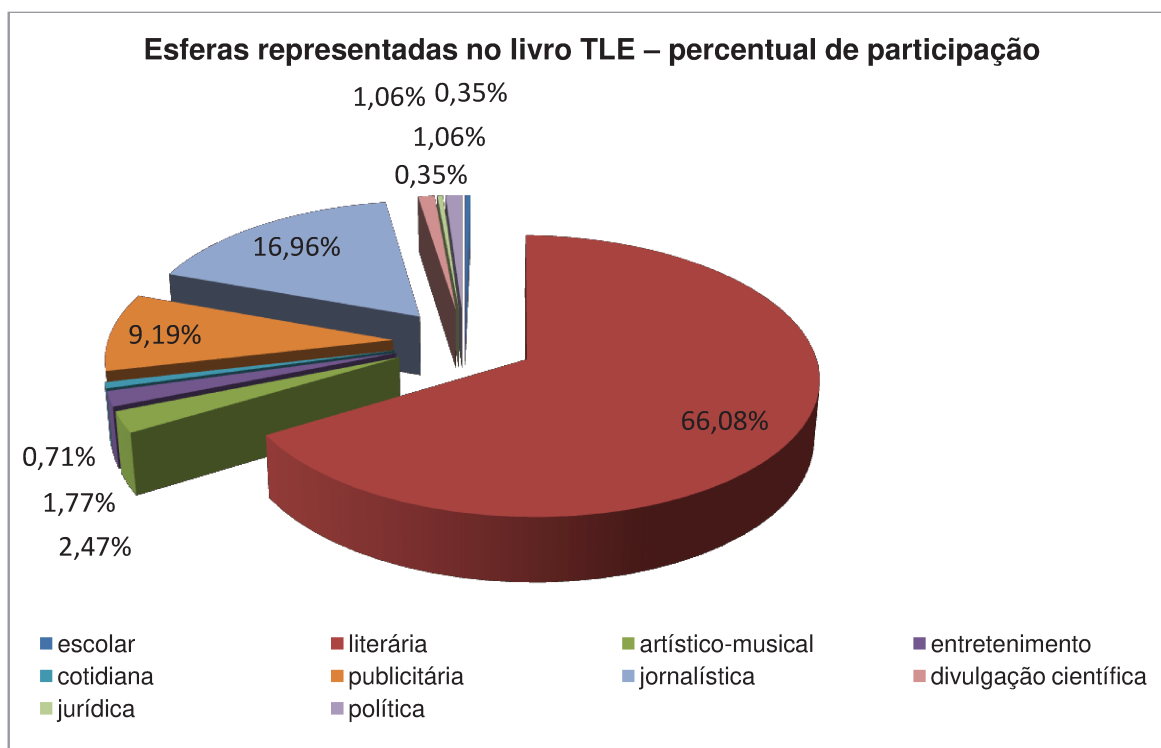


Gráfico 6 – Esferas representadas no livro *Textos: Leitura e Escritas (TLE)* - Infante (2007a) – percentual de participação

Salientamos a significativa presença neste LDP da esfera literária (mais de 60%): num total de 283 textos, ela perfaz 187 representações. Assim como no livro *Português: Linguagens* (LP) – Cereja e Magalhães (2003a), a esfera jornalística aparece em segundo lugar, neste caso com 48 representações, igualando o mesmo percentual de participação de 17%.

A esfera publicitária contribui com 27 representações (quase 10% do total de textos, o mesmo índice da soma de todas as demais esferas do LDP *Português: Linguagens* (LP) – Cereja e Magalhães (2003a), excetuando-se a literária e a jornalística).

Destacamos, ainda, neste LDP, a presença de outras esferas, a saber: entretenimento, cotidiana, jurídica e política (5% do total de textos contemplados em todo o material).

De qualquer maneira, a coletânea deste LDP parece apresentar uma diversidade maior de gêneros e esferas de circulação, portanto, possivelmente

de modos de ler, que o LDP anteriormente analisado, embora igualmente privilegie, com percentuais semelhantes, as esferas literária e jornalística.

4.3. Esferas representadas no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

O LDP contempla um total de 236 textos, distribuídos em 12 esferas de circulação, a saber: **literária** (representada pelos gêneros: conto, crônica, romance, manifesto⁶⁶, relato, sermão, poema e peça teatral); **escolar** (texto didático⁶⁷); **artístico-musical** (letra de canção); **tradição oral** (piada); **cotidiana** (carta pessoal); **religiosa** (citação bíblica); **publicitária** (anúncio); **jornalística** (representada pelos gêneros: charge, citação, editorial, entrevista, notícia, primeira página, reportagem, resenha, carta de leitor, artigo de opinião, artigo de

⁶⁶ Neste caso, trata-se de fragmentos dos manifestos modernistas que circularam no início do período literário modernista, ou seja, textos escritos pelos autores modernistas (Oswald de Andrade, por exemplo) para a divulgação das ideias da Semana de Arte Moderna, bem como outros aspectos do Modernismo no Brasil. Apesar de lhes serem atribuídas perspectivas sociais, políticas e ideológicas, eles são trazidos aos LDP para representar as manifestações literárias modernistas. Levamos em conta, dessa forma, os manifestos modernistas sob o ponto de vista de sua esfera de produção, ou seja, como manifestos de caráter de divulgação estética (CÂNDIDO; CASTELLO, 1968), considerados manifestos para divulgação do caráter inovador e de “franca rebelião estética” (CÂNDIDO; CASTELLO, 1968, p. 12) do novo panorama literário que surgia no período. Para Cândido e Castello (1968, p. 15), as revistas e manifestos modernistas foram a tentativa de espelhar um “longo e fecundo esforço de consciência estética”. O Movimento Antropofágico (1927), por exemplo, capitaneado por Oswald de Andrade, cujos fragmentos são trazidos para o LDP de Takasaki (2004a), assume uma posição estética mais requintada em relação à manifestação anterior (Pau-Brasil, 1924), ainda conforme registro do autor. Também Bosi (1994, p.385), considera os manifestos modernistas um desdobrar-se da “vida e realidade cultural” da Semana de Arte Moderna de 1922. No registro do autor, “os modernistas fundavam revistas e lançavam manifestos que iam delimitando os subgrupos, de início, apenas estéticos, mas logo, portadores de matizes ideológicas mais ou menos precisas”. O autor afirma, entretanto, que há por parte desses grupos modernistas certa “inconsistência ideológica” em função do foco puramente literário buscado por eles e, segundo registra, “não tinham condições de entender por dentro os processos de base que agitavam o mundo ocidental e, particularmente o Brasil (BOSI, 1994, p.389). No LDP de Takasaki (2004a), a autora apresenta fragmentos do Manifesto Antropofágico e do Pau-Brasil sob o ponto de vista de produção da esfera literária.

⁶⁷ Veja nota de rodapé 6 referente a textos didáticos.

divulgação científica); **divulgação científica** (verbetes⁶⁸); **jurídica** (decreto-lei e artigo de lei); **política** (declaração de direitos, manifesto, orientação curricular⁶⁹).

A Tabela 8 e o Gráfico 7, a seguir, ilustram melhor o nosso levantamento de dados:

ESFERAS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
literária	50,85%	120
jornalística	19,49%	52
divulgação científica	12,71%	24
artístico -musical	8,05%	19
escolar	2,97%	7
política	2,12%	5
religiosa	0,85%	2
publicitária	0,85%	2
jurídica	0,85%	2
tradição oral	0,42%	1
entretenimento	0,42%	1
cotidiana	0,42%	1
TOTAL	100,00%	236

Tabela 8 – Esferas a que pertencem os textos no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) - quantidade e porcentagem

⁶⁸ Verbetes foi aqui considerado pertencente à esfera de divulgação científica. Levamos em conta, dessa forma, que o gênero verbete é aquele gênero da esfera de divulgação científica elaborado por um especialista do campo científico e que “busca transmitir ao leigo (ao não-especialista) um conceito científico de maneira relativamente simples e compreensível” (ROJO, 2008b, p. 591). Este gênero, segundo a autora, “simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto (ROJO, 2008b, p.591).

⁶⁹ Este gênero refere-se a um fragmento de texto dos PCNEM de 2000.

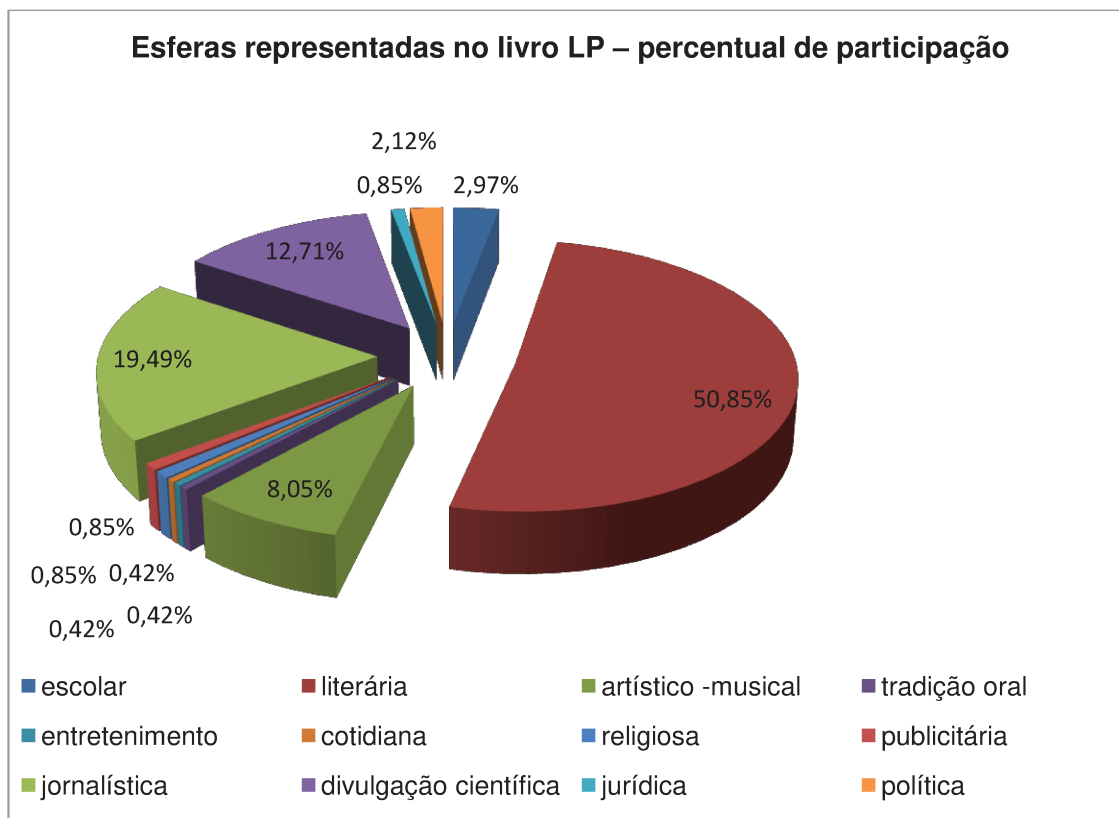


Gráfico 7 – Esferas representadas no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) – percentual de participação

Destacamos a expressiva incidência, também neste LDP assim como observado e transcrito em relação aos LDP: PL e TLE, da esfera literária (mais de 50%): 120 entradas de um total de 236 textos.

Destacamos, ainda, o segundo lugar também destinado à esfera jornalística com 52 representações (quase 20% do total de esferas representadas) e uma maior participação tanto da esfera de divulgação científica, ocupando o terceiro lugar, com 24 representações (quase 13%) e da esfera artístico-musical, em quarto lugar, com 19 representações (8%). Comparecem também textos de outras diversas esferas, em percentual mínimo: tradição oral e religiosa, respectivamente 1 e 2 representações (somando menos de 2% de participação). Há também o aumento quando comparado com os outros dois LDP, mesmo que pequeno, da esfera política, com 5 representações (2%).

Como podemos observar pelos dados obtidos, o espaço destinado à esfera literária nos três LDP apresenta-se significativamente expressivo. Ele ocupa mais de 50% do total de textos de esferas contempladas em cada LDP. O segundo lugar de incidência, ocupado pela esfera jornalística nos três LDP, perfaz em torno de 20% do total de textos das obras, sendo que as demais esferas apresentam percentuais de participação mínimos (de 1 a 5 exemplares).

Esses resultados preliminares parecem apontar e também confirmar a tendência dos LDP de, historicamente, incorporarem em maior número textos dessas duas esferas (literária e jornalística).

Desde a década de 1970, o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Médio, assume o seu caráter utilitário para atender à demanda de clientela escolar específica (CLARE, 2002)⁷⁰. Essa demanda, desde os anos de 1960, triplicou no Ensino Médio e modificou conseqüentemente, as características do alunado, “alterando a representação social e cultural que deles se tinha” (SOARES, 1996, p. 60).

Dessa forma, a democratização do ensino e a multiplicação do número de alunos provocaram uma alteração do valor social e cultural atribuído aos livros didáticos (SOARES, 1996), que nos parece, ainda, ter reflexos nas escolhas dos textos e das esferas para a composição dos atuais LDP de Ensino Médio. Essa perspectiva pode, além disso, ser confirmada pelo que Soares (1996, p. 63) considera ser o livro didático, ou seja, um “produto de condições sociais, culturais, educacionais e econômicas”.

Ainda, para a autora, nessa época,

os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez, sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto

⁷⁰ Essa configuração dos LDP está associada aos estudos das teorias de comunicação (virada pragmática) que influenciaram muitos autores de livros didáticos. Para maior aprofundamento, ver Bunzen (2006a), Bunzen e Rojo (2005), Clare (2002), Razzini (2001).

verbal, mas também do texto não-verbal [...]. (SOARES, 2002, p. 170)

Esse modelo⁷¹ para a organização do livro didático, no qual a leitura dos clássicos entra em sintonia com os meios de comunicação de massa e com as inovações tecnológicas, além de incorporar outras opções de textos para leitura e “tornando a leitura literária mais uma dessas opções (RAZZINI, 2001, p.100), pode ainda ser observada por esses resultados preliminares de nossa pesquisa.

Consideramos desse modo, que os LDP podem cristalizar sua função de testemunhar as mudanças na disciplina e no currículo de Língua Portuguesa (SOARES, 2002). Esse privilégio da esfera literária (predominante) e da esfera jornalística, dessa forma, pode esboçar, preliminarmente, a proposta dos respectivos projetos didático-autorais dos três LDP.

O livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)⁷², conforme observamos no início deste capítulo, a partir da distribuição dos eixos de ensino, prioriza a literatura. Tal fato é confirmado pelos avaliadores do PNLEM/2006 quando reconhecem que “a maior parte do volume é consagrada ao estudo da literatura” (BRASIL, 2006b, p. 62).

O livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) também prioriza na distribuição dos eixos de ensino, como registrado inicialmente neste capítulo, o ensino de Literatura. Tal perspectiva é confirmada na síntese avaliativa do Catálogo do PNLEM/2006 em relação à predominância dos textos literários como suporte ao ensino em todos os componentes ao longo deste LDP.

Por fim, o projeto didático-autoral de *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) considera que sua proposta é “o diálogo constante entre textos literários e não literários, entre textos literários de diferentes épocas e entre textos literários de diferentes gêneros” (TAKAZAKI, 2004b, p. 10). Essa proposta pode objetivar a ampliação pelo contato com textos e gêneros da esfera literária pelos

⁷¹ Implantado no Brasil a partir de 1971, com a Lei nº 5692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RAZZINI, 2001).

⁷² Note-se que a formação acadêmica do primeiro autor fez-se praticamente integralmente em Literatura e que seu Doutorado tem como tema o ensino de Literatura no Ensino Médio.

dados de nossos levantamentos das esferas contempladas neste LDP, em que, de fato, embora ainda alto, o percentual de textos literários deste LDP é o menor dentre as três analisadas (50%).

Apresentamos, a seguir, uma tabela (Tabela 9) e um gráfico (Gráfico 8) nos quais estabelecemos uma relação de comparação da incidência de ocorrências de algumas esferas comuns presentes nos três LDP.

	Literária	Jornalística	Divulgação científica	Artístico - musical	Escolar
PL	74,62%	16,15%	3,08%	3,85%	2,31%
TLE	65,72%	16,96%	1,06%	2,47%	0,35%
LP	50,85%	19,49%	12,71%	8,05%	2,97%

Tabela 9 – Esferas comuns representadas nos três livros didáticos [*Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) e *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)] – percentuais de participação

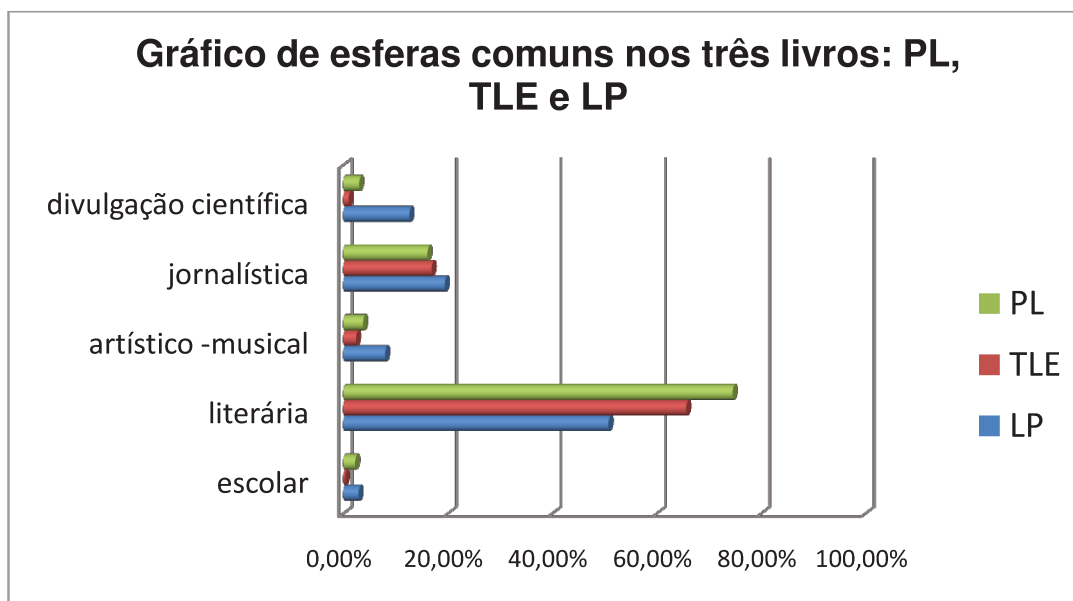


Gráfico 8 - Esferas comuns representadas nos três livros didáticos [*Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) e *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)] – percentuais de participação

Inicialmente, esses resultados podem levar-nos a questionar tanto a diversidade de gêneros e esferas nas obras como até mesmo a possibilidade de ampliação de leitura oferecida por esses LDP, dois critérios considerados e apresentados pelas sínteses avaliativas do PNLEM/2006 para os três LDP.

Nessas primeiras análises, também podemos perceber maior preocupação dos projetos didático-autorais com a disciplina Literatura no Ensino Médio, em princípio pela profusão de textos da esfera literária oferecidos para leitura encontrada em cada um desses LDP.

Rajo (2006 c, p, 59) afirma que o texto deve entrar na sala de aula de leitura e de escrita “pelas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significação e de uso efetivo”, perspectiva com a qual concordamos, independentemente, a nosso ver, do texto abordado no LDP pertencer à esfera literária ou outra qualquer. Entretanto, convém que tenhamos claramente explicitado em nosso percurso de pesquisa que o material textual, independente de sua natureza diversificada, é fruto tanto da trajetória das práticas escolares quanto da disciplina de Língua Portuguesa e da própria formação de um currículo específico para cada segmento de ensino que atendem aos interesses sociais e políticos, dentre outros, já anteriormente trazidos à discussão.

Desse modo, a presença de material textual diversificado ou mesmo centrado em gêneros e/ou esferas específicas não é obra do acaso. Esses textos que compõem a coletânea de um LDP, como bem nos esclarece Bunzen (2006 a, p. 47), “são selecionados pelos autores e editores com um objetivo didático. Além disso, como afirma ainda o autor, um mesmo texto pode ser utilizado em diversos LDP com objetivos totalmente diferentes.

Nessa perspectiva, registra o autor que “todos os textos que aparecem nos LDP passam por um processo de escolarização, que envolve recursos de edição e são transformados para serem re(a)presentados na forma de texto escolar” (BUNZEN, 2006 a, p. 50).

Isso nos faz pensar, em princípio, que os projetos didático-autorais desses LDP devem voltar-se para atividades de leitura e compreensão de textos

que acompanhem tanto as escolhas de textos quanto os objetivos que tenham sido previamente estipulados para os mesmos. Normalmente, como nos diz Bunzen (2006 a, p. 51), a leitura nos LDP tem como objetivos buscar respostas às atividades propostas de compreensão de texto por meio das correções efetivadas pelo professor nas interações de sala de aula.

No entender de Rojo (2006 c, p.72), deve-se ensinar a interpretação de textos a partir das escolhas de determinados gêneros discursivos e de suas respectivas esferas de atividades, tendo como ponto de chegada os temas e a significação dos enunciados e, dessa forma, esboçar-se uma didática específica para cada um dos projetos autorais. Segundo a autora, determinadas esferas tais como a jornalística, política científica, dentre outras, são necessárias ao exercício reflexivo da cidadania; enquanto “outras esferas da cultura, como as artísticas (literária, musical, teatral, cinematográfica etc.), estas são mais difíceis de acessar para diferentes grupos sociais” (ROJO, 2006c, p.72). Isso inclui - em nosso entender – esses textos apresentados nos projetos de nossos LDP em análise.

Há, ainda, nessa mesma perspectiva, a possibilidade de que os três LDP de nossa pesquisa tenham optado por privilegiar a esfera literária para propiciar/facilitar esse acesso apontado pela autora. Entretanto, podemos também considerar a possibilidade de que esses autores ainda mantenham, em seus projetos de LDP para o Ensino Médio, a tradição da leitura literária que reina absoluta nas aulas de Língua Portuguesa desde a sua introdução em 1855, trazendo, para levar a termo essa tradição, os excertos separados em prosa e poesia e por gêneros, seguindo a orientação da história literária na divisão cronológica dos textos por séculos (RAZZINI, 2001).

Essa manutenção ostensiva da leitura literária bem como sua influência no currículo de Ensino Médio esbarra, ainda, na sua forte relação aos exames vestibulares com suas listas literárias e questões relativas à literatura canonizada, como bem registra a autora. Essa configuração das práticas de

ensino de Língua Portuguesa nesse segmento vem se perpetuando desde 1943 (Reforma Capanema).⁷³

Passamos, a seguir, para o levantamento e análise dos dados obtidos em relação aos gêneros discursivos referentes a cada uma das esferas de circulação quantificadas e à opção de cada um dos livros didáticos em representá-los.

5. Gêneros privilegiados para leitura nos três livros didáticos

O levantamento quantitativo dos gêneros presentes nas coletâneas dos LDP analisados permite que observemos, mais amplamente, a opção de escolha estabelecida pelos autores em relação a cada esfera encontrada no levantamento quantitativo anterior.

5.1. Gêneros discursivos representados no livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a)

Observamos que, neste LDP, dos 130 textos totais contemplados, o primeiro lugar é ocupado pelo gênero poema, da esfera literária, com 63 ocorrências (quase 50%); em segundo lugar, o gênero (fragmento de) romance, ainda da esfera literária, com 19 ocorrências (praticamente 15%); em terceiro lugar, agora dentro da esfera jornalística e com uma significativa diferença percentual, aparece o gênero notícia, com 11 ocorrências, compondo cerca de 8,5% da coletânea; a seguir, temos o gênero conto, novamente da esfera literária, e o gênero letra de canção, da esfera artístico-musical – que em muito se aproxima da literária – ambos com apenas cinco ocorrências (cerca de 4% da coletânea). Nenhum dos gêneros restantes do levantamento alcança mais de 4 ocorrências em três anos de Ensino Médio, razão pela qual não serão considerados em detalhe no restante deste trabalho.

⁷³ Para maiores esclarecimentos veja Clare (2002), Razzini (2000, 2001), Soares (2002), dentre outros.

Salientamos que os gêneros acima especificados, pertencentes em sua maioria à esfera literária, que perfaz um total de 92 representações (mais de 70%). Entretanto, os gêneros em prosa – romance, conto e crônica, por exemplo –, aparecem com inexpressivas representações: representam apenas 20% do total dos gêneros contemplados em todo o LDP. Em contrapartida, o gênero poema contribui com praticamente 50% dos gêneros formadores dessa coletânea. Mesmo outros gêneros da esfera literária (relato, sermão e peça teatral) perfazem apenas 6% do total de gêneros representados em todo o LDP.

Os demais gêneros, como por exemplo, os da esfera jornalística (reportagem, carta de leitor, editorial, resenha, artigo de opinião e artigo) – sendo esta a segunda esfera em índices de participação no LDP – contribuem com apenas 2 incidências cada (menos de 17% do total de gêneros representados em todo o LDP). O gênero notícia, pertencente à esfera jornalística, é o único representante expressivo – e não pertencente à esfera literária – em número de ocorrências, com 11 representações (8,5% de participação).

Todos os demais gêneros das esferas de divulgação científica (citação⁷⁴), artístico-musical (letra de canção) e escolar (redação e texto didático) apresentam uma incidência de participação de menos de 10% (um total de 12 representações em relação a todos os outros gêneros discursivos).

A Tabela 10 e o Gráfico 9, a seguir, permitem visualizar mais claramente esses dados:

⁷⁴ Consideramos, neste trabalho, o gênero citação, com base em Rojo (2008a) e Rojo (2008b), levando-se em conta a transcrição de excertos de textos da esfera de divulgação científica. Reiteramos, assim como Rojo (2008a, s.p.) que “esta decisão não foi nunca isenta de dúvidas”. Decidimos, pois, utilizar esta categoria para as transcrições trazidas tanto por Cereja e Magalhães (2003a) como também por Takasaki (2004a).

ESFERAS	GÊNEROS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
Literária	poema	48,46%	63
Literária	romance (fragmento)	14,62%	19
Jornalística	notícia	8,46%	11
Literária	conto	3,85%	5
Artístico-musical	letra de canção	3,85%	5
Divulgação científica	citação	3,08%	4
Literária	relato de viagem	2,31%	3
Literária	peça teatral	2,31%	3
Divulgação Científica	artigo	2,31%	3
Escolar	redação	1,54%	2
Literária	sermão	1,54%	2
Literária	crônica	1,54%	2
Jornalística	reportagem	1,54%	2
Jornalística	artigo de opinião	1,54%	2
Escolar	texto didático	0,77%	1
Jornalística	carta leitor	0,77%	1
Jornalística	editorial	0,77%	1
Jornalística	resenha	0,77%	1
	TOTAL	100,00%	130

Tabela 10 – Gêneros discursivos representados no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) - quantidade e porcentagem

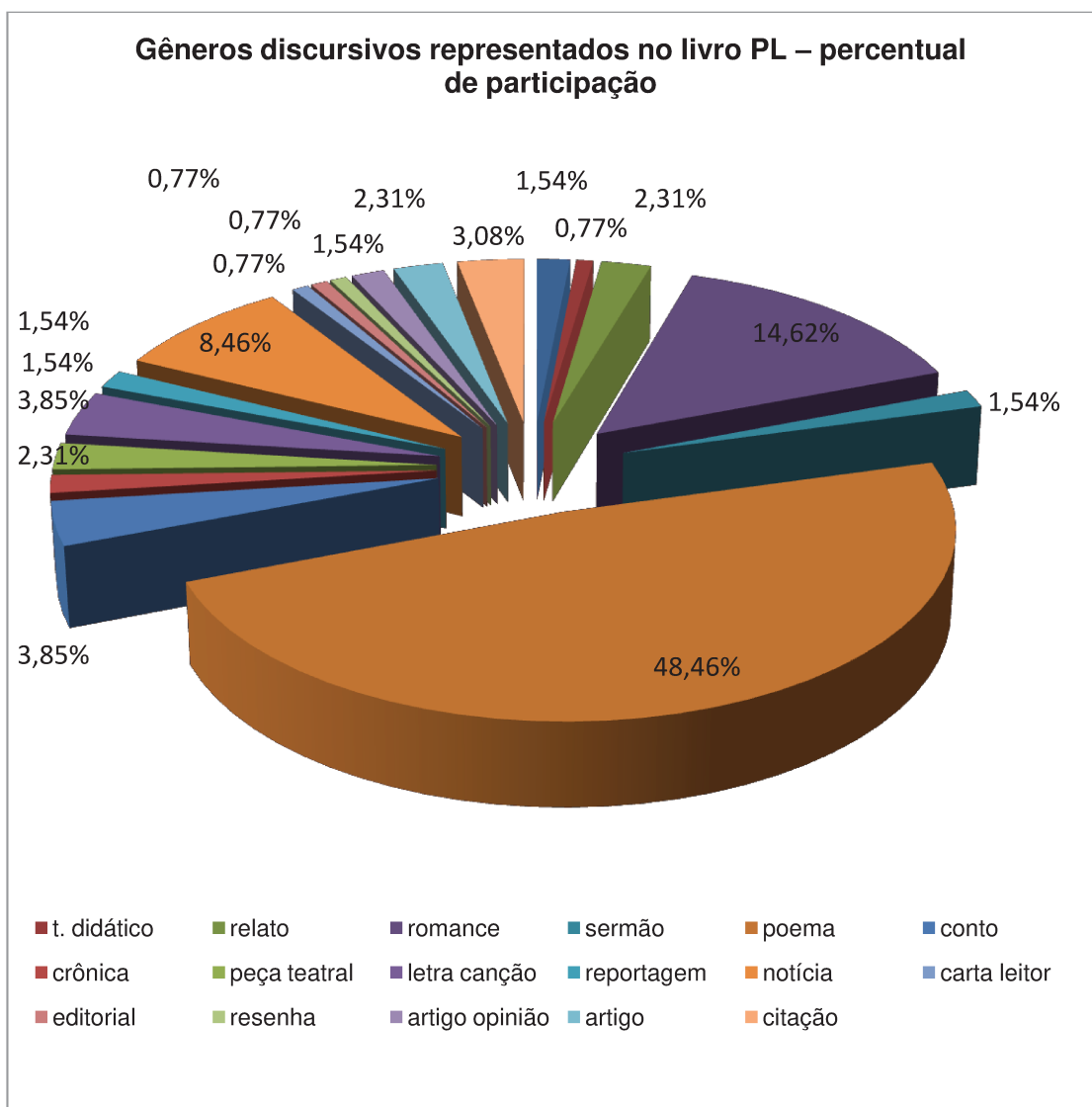


Gráfico 9 – Gêneros discursivos representados no livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a) – percentual de participação

Podemos observar, nitidamente, que os gêneros da esfera literária – com destaque expressivo para o gênero poema – foram privilegiados neste manual, mantendo-se a tradição e o conservadorismo das Antologias do século XIX na escolha do gênero poema, que lidera a composição da coletânea.

Notamos, de forma clara, que os demais gêneros, tanto da esfera jornalística quanto os gêneros da esfera de divulgação científica, contribuem muito pouco para caracterizar uma coletânea que preze pela diversidade e, que

talvez, possam levar mais adequadamente a uma leitura reflexiva e crítica nos campos ético e político.

Assim, imaginando-se que o contexto de Ensino Médio deve formar – como atestam os documentos oficiais – um leitor ético, com autonomia intelectual, pensamento crítico e preparado para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 2006b) – devemos considerar que uma diversidade de gêneros escolhidos para compor um livro didático para esse segmento de ensino possa e deva contribuir para o desenvolvimento da leitura reflexiva e crítica, desde que possa orquestrar diversos gêneros para ecoar diferentes perspectivas de mundo e vozes sociais, incluindo aqui os gêneros em prosa da esfera literária, além da maior abrangência de outros gêneros pertencentes a outras esferas. Resta-nos saber se nas atividades propostas para leitura há a possibilidade de, a partir dessa configuração de gêneros discursivos, uma formação reflexiva e crítica para a recepção estética dos textos literários poéticos apenas.

Além disso, entendemos também que, em uma perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, estes podem tornar-se grandes e importantes organizadores das linguagens sociais presentes nas coletâneas escolhidas para compor não só este, mas também os outros dois livros didáticos objetos de nossas análises. Estes gêneros podem contribuir para o processo de apreciação e de reflexão do leitor de Ensino Médio em relação às estratificações sociais em suas diversas vozes e línguas, ou seja, as estratificações ideológicas e linguísticas – não desconsiderando, também, as possibilidades estilísticas de cada gênero contemplado nesses livros.

Assim, quando observamos uma diversidade de esferas e de gêneros mais tímida, imaginamos que há também uma restrição à abrangência de temas, de apreciações de valor, de vertentes ideológicas e mesmo de variedades linguísticas desprestigiadas e, conseqüentemente, a intenções discursivas que possam ser percebidas pelo leitor levando-o a uma leitura mais reflexiva e mais crítica, possibilitando a construção de “sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para

isso, é claro, se vejamos apartados da cultura e das demandas de suas comunidades” (BRASIL, 2006b, p. 29).

5.2. Gêneros discursivos representados no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)

Neste LDP, percebemos que, apesar de um aumento tanto em relação à quantidade de textos (283 textos em contrapartida aos 130 textos do LDP *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães [2003a]) como em relação a determinadas esferas de circulação, ele apresenta algumas semelhanças de escolhas merecedoras de registro e de apreciação.

Num total de 283 textos, o LDP equilibra melhor os gêneros da esfera literária e da jornalística. Privilegia também o gênero poema com 132 ocorrências (praticamente 47% dos textos); em segundo lugar aparecem os anúncios, da esfera publicitária⁷⁵, com 24 ocorrências (8,5% dos textos); em terceiro, ainda na esfera literária – predominante também neste material – o gênero (fragmento de) romance com 22 representações (praticamente 8%); seguido do gênero artigo de divulgação científica, da esfera jornalística (de divulgação), com 18 ocorrências (cerca de 6% dos textos). Em quinto lugar, comparece o conto, ainda da esfera literária, com 15 representações (em torno de 5%); em sexto, novamente da esfera jornalística, o artigo de opinião, com 11 ocorrências (praticamente 4%); em sétimo lugar, da esfera literária, aparece a crônica, com 10 representações (também quase 4%). Os demais gêneros da esfera literária (fábula⁷⁶, sermão, relato, peça teatral) deste LDP perfazem um total de apenas 7 representações (menos de 3%). Da esfera jornalística, ainda são relevantes os gêneros editorial (com 8 ocorrências, quase 3%) e notícia (com 7 ocorrências, 2,5%), assim como

⁷⁵ Lembramos que para esta esfera foram considerados os textos que apresentassem perguntas de compreensão de leitura mesmo que atreladas a outras que visassem ao desenvolvimento de outro objeto de ensino (produção escrita, por exemplo).

⁷⁶ Consideramos este gênero pertencente à esfera literária diferentemente de Rojo (2008a, em prep.), em função do material analisado.

as letras de canção, da esfera artístico–musical (também com 7 ocorrências, 2,5%).

Este LDP apresenta, assim, como o LDP *Português: Linguagens* (PL), a esfera jornalística em segundo lugar de predominância, com a seguinte configuração genérica: em primeiro lugar aparece o gênero artigo de divulgação científica, com 17 representações (em torno de pouco mais de 6%); em segundo lugar aparece o gênero artigo de opinião, com 11 representações (quase 4%); em terceiro lugar, o editorial com 8 representações (praticamente 3%); seguido, em quarto lugar pelo gênero notícia, com 7 representações (em torno de 2%). Os demais gêneros da esfera jornalística (reportagem, entrevista e capa de revista) somam apenas 5 representações (menos de 2%).

Observamos ainda, neste LDP, a representação da esfera publicitária (a terceira em índices de participação) para o trabalho com a leitura na seguinte configuração: em primeiro lugar, como vimos, vem o gênero anúncio publicitário, com 24 representações (em torno de 8%); seguido do gênero *outdoor*, com apenas 2 ocorrências (com o inexpressivo percentual de 1%). Todos os demais gêneros discursivos representados (texto didático, manifesto, edital, pronunciamento, cartum, tira, receita, ensaio, verbete, artigo de lei) somam 15 representações (significando algo em torno de 5% do total de gêneros contemplados).

Apresentamos, a seguir, esse levantamento acima descrito na Tabela 11 e no Gráfico 10:

ESFERAS	GÊNEROS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
Literária	poema	46,64%	132
Publicitária	anúncio	8,48%	24
Literária	romance (fragmento)	7,77%	22
Jornalística/Divulgação Científica	artigo	6,36%	18
Literária	conto	5,30%	15
Jornalística	artigo de opinião	3,89%	11
Literária	crônica	3,53%	10
Jornalística	editorial	2,83%	8
Artístico-musical	letra de canção	2,47%	7
Jornalística	notícia	2,47%	7
Entretenimento	tira	1,41%	4
Literária	fábula	1,06%	3
Literária	peça teatral	0,71%	2
Cotidiana	receita	0,71%	2
Publicitária	<i>outdoor</i>	0,71%	2
Jornalística	capa de revista	0,71%	2
Jornalística	reportagem	0,71%	2
Divulgação Científica	verbete	0,71%	2
Escolar	texto didático	0,35%	1
Literária	sermão	0,35%	1
Literária	manifesto	0,35%	1
Literária	relato de viagem	0,35%	1
Entretenimento	cartum	0,35%	1
Política	edital	0,35%	1
Jornalística	entrevista	0,35%	1
Divulgação Científica	ensaio	0,35%	1
Jurídica	artigo lei	0,35%	1
Política	pronunciamento	0,35%	1
	TOTAL	100,00%	283

Tabela 11 – Gêneros discursivos representados no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)– quantidade e porcentagem

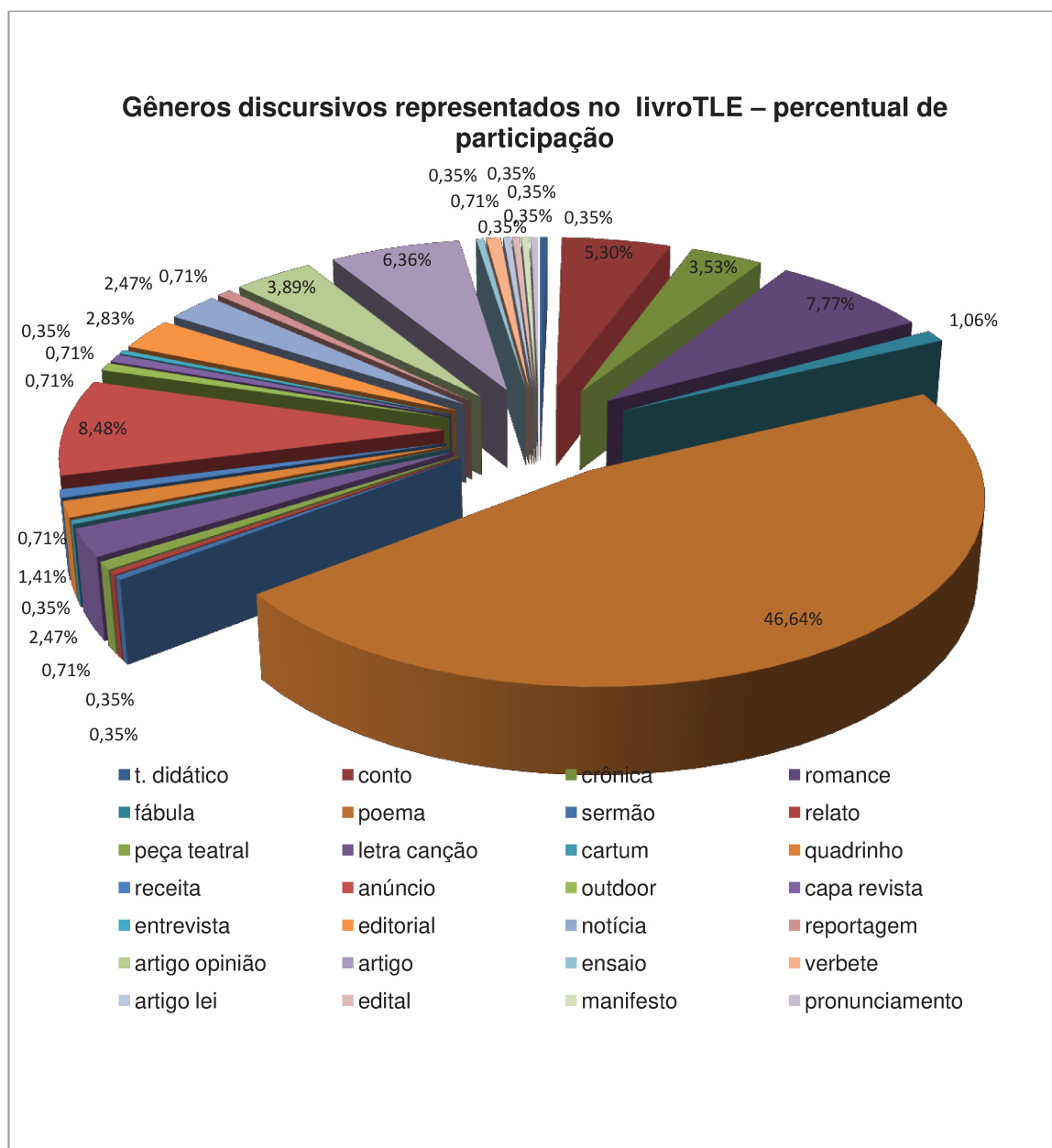


Gráfico 10 – Gêneros discursivos representados no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a) – percentual de participação

A partir desses resultados preliminares deste LDP, podemos observar que o autor, na escolha predominante de textos da esfera literária, confirma, em princípio, sua proposta/intenção de formar um leitor de literatura. “uma vez que a principal finalidade do Ensino Médio é continuar a expandir a formação do aluno iniciada nas etapas anteriores da escolaridade” (INFANTE, 2007b, p.4), a partir,

segundo sua ótica, “do texto literário que consideramos mais instrumentalizável didaticamente falando” (INFANTE, 2007b, p. 4). Ainda, para este autor, “as aulas de literatura devem ter como principal objetivo, portanto, transformar o aluno num leitor de literatura” (INFANTE, 2007b, p. 5) e o caminho apontado por ele é trazer para o seu LDP uma grande quantidade de textos literários para análise e colocar “em segundo plano a caracterização do momento histórico e as escolas literárias” (INFANTE, 2007b, p. 5).

Entretanto, parece-nos que a escolha majoritária do gênero poema indica que o autor privilegia a recepção estética que os textos literários poéticos podem oferecer.

Retomando a trajetória histórica da disciplina de Língua Portuguesa, podemos perceber que este LDP mantém, confirmando a perspectiva de formação de um leitor literário do projeto didático-autoral explicitado pelo próprio autor, uma base de textos literários que desde o século XIX “compunham antologias, através das quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita” (CLARE, 2002, p. 1).

Consideramos pertinente esclarecer que não nos parece inadequado trazer para o Ensino Médio textos de autores literários consagrados, entretanto, concordamos com Rojo (2006 c, p.56) para quem

o acesso ao poder no mundo contemporâneo se dá pela agilidade, criatividade, flexibilidade, rapidez, adequação de estilo, discurso *persuasivo*. Logo, no ensino, não é mais suficiente mostrar que os outros conseguiram comunicar e que construíram belos objetos. Agora, é preciso que os objetos sejam **pertinentes**. E pertinentes em dois sentidos: em relação às situações de comunicação e em relação à experiência cultural do escritor/leitor. Trata-se, agora, de se apropriar dos escritos para agir na vida, e isso é novo para a escola.

Além disso, como bem registram Frederico e Osakabe (2004), há muitas indefinições do ensino de literatura na escola pública, particularmente no Ensino Médio. Os autores consideram que o professor fica diante de um impasse entre os conteúdos e a organização dos livros didáticos – estes uma fonte de

referência também para o professor – e a própria capacidade do aluno em assimilá-los.

Esse quadro é acentuado, ainda segundo os autores, pela “tentativa de atenuar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno (envolvendo repertório e experiência linguística)” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.62) que acaba resultando quase sempre numa redução do processo de assimilação da experiência literária do aluno em função de, dentre outros fatores, “da simplificação da aprendizagem literária num conjunto de informações externas às obras e aos textos”, além da “substituição dos textos originais por simulacros tais como paráfrases ou resumos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.63). Isso implica, na visão dos autores, em um deslocamento do estudo do texto ou mesmo da obra literária em sua totalidade para meras informações contextuais, criando dessa forma, “uma espécie de fuga ao contato direto com o fenômeno literário” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 63).

Dessa forma, apesar da diversidade de gêneros discursivos apresentada por este LDP, podemos notar que a quantidade de textos que representam cada um desses gêneros escolhidos mostra-se insuficiente, em nosso entender, para a formação de um leitor que busque autonomia tanto na compreensão de temas abrangentes quanto nas apreciações valorativas sobre os mesmos.

Destacamos, dentre outros modestamente representados neste LDP, os gêneros da esfera jornalística: notícia, editorial e reportagem; da esfera política, o gênero pronunciamento; os dois gêneros da esfera de entretenimento: cartum e tira.

Acreditamos que este LDP restringe também a sua abrangência de textos da esfera literária e da jornalística, pois em ambas os gêneros discursivos ficam restritos a sua pouca diversidade de representações: poemas e artigos, respectivamente, em sua maioria.

Ainda assim, em relação ao LDP anteriormente analisado - Cereja e Magalhães (2003a) - parece haver maior equilíbrio entre os gêneros das duas

esferas principais – literária e jornalística. Resta-nos ver como os textos são abordados na leitura, mas, em princípio, parece oferecer maiores oportunidades para a formação do leitor reflexivo e crítico tanto em termos estéticos como em termos éticos e políticos.

Apresentamos, a seguir, o resultado de nossos levantamentos referentes aos gêneros discursivos para leitura escolhidos para compor o livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a).

5.3. Gêneros discursivos representados no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

Este LDP, mesmo apresentando uma nova abordagem na apresentação dos eixos de ensino na estruturação da obra, não estabelecendo separações rígidas entre as seções, conforme registro dos avaliadores do Catálogo do PNLEM/2006, traz, num total de 236 textos contemplados, a expressiva presença do gênero poema, com 82 representações (quase 35% do total de gêneros representados).

Este LDP traz para a sua coletânea de textos um número significativo do gênero letra de canção, pertencente à esfera artístico-musical, com 20 ocorrências (quase 8,5% dos textos) e também apresenta um número expressivo de citações com 16 ocorrências (praticamente 7% do total de textos), representando a esfera de divulgação científica; em quarto lugar nas ocorrências de gêneros discursivos, este LDP apresenta 13 artigos (pouco mais de 5% do total de textos contemplados), representantes da esfera jornalística e de divulgação científica.

Notamos, ainda, que este LDP apresenta um pequeno equilíbrio de ocorrências, dentro da majoritária esfera literária, em relação ao gênero crônica, perfazendo 11 representações (em torno de 5%); romance, com 10 representações (4%); e conto, com 9 representações (em torno de 4%). Os demais gêneros desta esfera (manifesto, relato, sermão, peça teatral) somam 8 representações (em torno de 3%).

Alguns outros gêneros mantêm uma relativa correspondência quanto ao número de representações neste LDP, como por exemplo, para a segunda esfera mais representada – a jornalística, os gêneros foram distribuídos da seguinte forma: o gênero artigo de opinião, com 8 representações (cerca de 3%); os gêneros entrevista e artigo de divulgação científica, com 5 representações cada (praticamente 2%); os gêneros notícia, resenha, com 4 representações cada (em torno de 1%). Os demais gêneros desta esfera (reportagem, nota, 1ª página, carta de leitor, editorial e ensaio) somam 10 representações (cerca de 4%).

Neste LDP, o gênero verbete, da esfera de divulgação científica, aparece com 10 representações (em torno de 4%); os demais gêneros desta esfera (curiosidade e ensaio) aparecem com apenas 2 e 3 representações, respectivamente. Os demais gêneros: piada (tradição oral), charge e tira (entretenimento), carta (cotidiana), anúncio (publicitária), artigo de lei (jurídica), decreto-lei e declaração de direitos (política) e texto didático (escolar) perfazem um total de 21 representações (algo em torno de 8%).

Apresentamos, a seguir, o levantamento obtido nesta obra na Tabela 12 e no Gráfico 11:

ESFERAS	GÊNEROS	PORCENTAGEM	QUANTIDADE DE TEXTOS
Literária	poema	34,75%	82
Artístico-musical	letra de canção	8,47%	20
Divulgação Científica	citação	6,78%	16
Jornalística/Divulgação	artigo	5,51%	13
Literária	crônica	4,66%	11
Literária	romance (fragmento)	4,24%	10
Divulgação Científica	verbetes	4,24%	10
Literária	conto	3,81%	9
Jornalística	artigo de opinião	3,39%	8

Jornalística	entrevista	2,12%	5
Escolar	texto didático	1,69%	4
Entretenimento	charge	1,69%	4
Jornalística	notícia	1,69%	4
Jornalística	resenha	1,69%	4
Escolar	opinião	1,27%	3
Literária	manifesto	1,27%	3
Literária	peça teatral	1,27%	3
Jornalística	primeira página	1,27%	3
Jornalística/Divulgação	ensaio	1,27%	3
Publicitária	anúncio	0,85%	2
Jornalística	reportagem	0,85%	2
Jornalística	carta de leitor	0,85%	2
Divulgação científica	curiosidade	0,85%	2
Política	pronunciamento	0,85%	2
Literária	relato de viagem	0,42%	1
Literária	sermão	0,42%	1
Tradição Oral	piada	0,42%	1
Entretenimento	tira	0,42%	1
Cotidiana	carta	0,42%	1
Jornalística	editorial	0,42%	1
Jornalística	nota	0,42%	1
Política	decreto lei	0,42%	1
Política	declaração de direitos	0,42%	1
Divulgação Científica	orientação	0,42%	1
Jurídica	artigo de lei	0,42%	1
	TOTAL	100,00%	236

Tabela 12 – Gêneros discursivos representados livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem

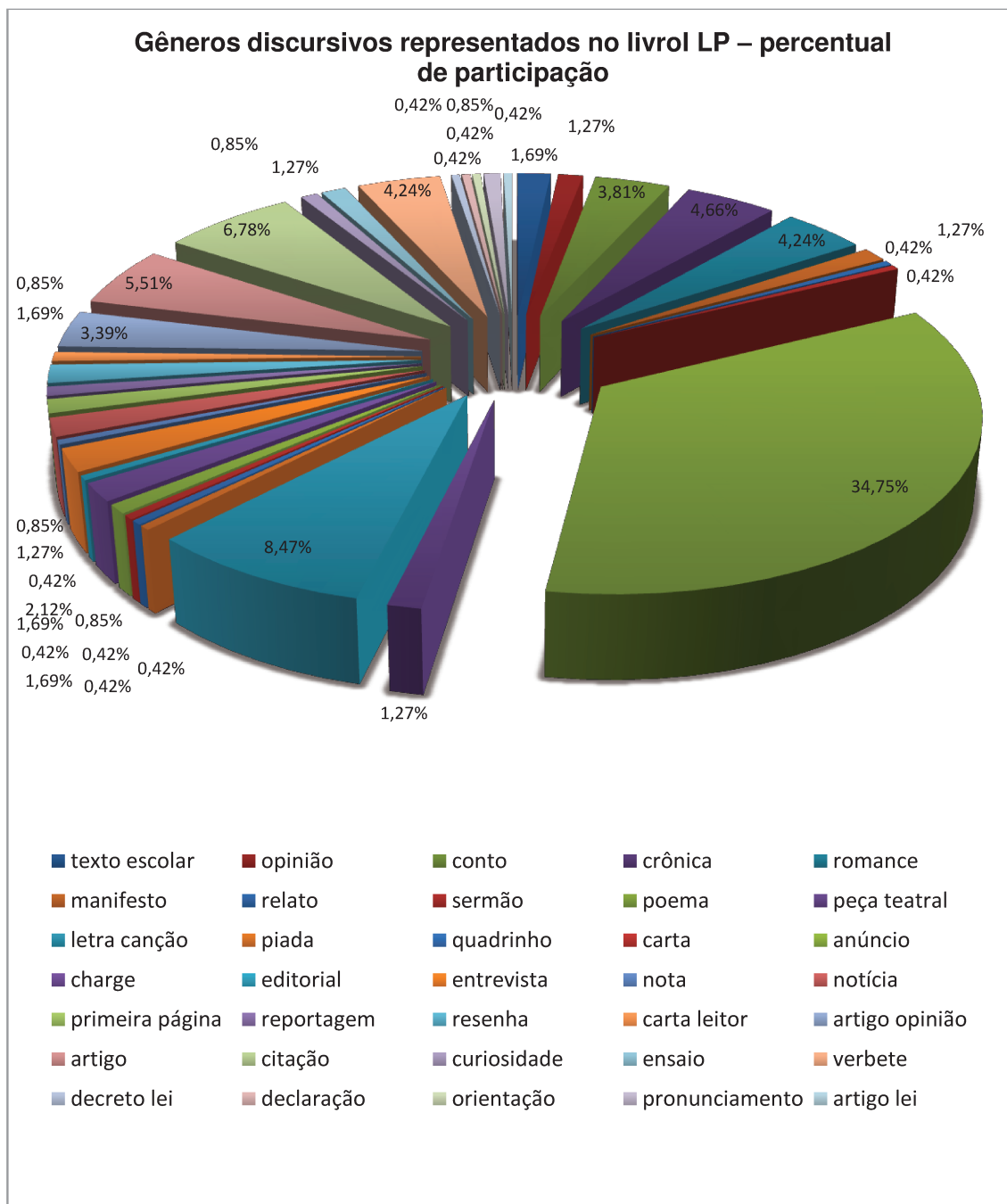


Gráfico 11 – Gêneros discursivos representados no livro *Língua Portuguesa (LP)* – Takasaki (2004a) – quantidade e porcentagem

Em *Língua Portuguesa (LP)* – Takasaki (2004a), parece haver também maior equilíbrio entre os gêneros das duas esferas principais – literária e

jornalística. Entretanto, apesar desse equilíbrio, consideramos que a escolha majoritária de poemas e artigos cria um formato repetitivo e homogêneo para as coletâneas de textos tanto deste quanto dos demais LDP até aqui analisados.

Se considerarmos essa configuração para as coletâneas desses LDP sob a ótica de Soares (2002), observaremos que alguns fatores externos (grupos sociais com acesso à escola; expectativas, interesses e objetivos desses grupos; “a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela a respeito da língua materna” [SOARES, 2002, p.175]), assim como outros fatores internos (estágio de desenvolvimento de conhecimentos sobre a língua e seu ensino; aspectos e concepção de língua considerados no seu ensino; formação de quem ensina língua) podem tornar-se determinantes na composição das coletâneas de textos, pois como registra a autora, “considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino” (SOARES, 2002, p.175).

Dessa forma, o que se percebe nessas análises preliminares das coletâneas deste e mesmo dos dois outros LDP é a existência de determinados fatores tanto de ordem interna quanto externa que não só parecem indicar a continuidade na natureza dos textos escolhidos para compor um LDP de Ensino Médio, mas que também, aparentemente, excluem

a necessidade de apropriação de letramentos múltiplos, multimodais, para responder às demandas inclusive éticas, de uma sociedade densamente semiotizada e altamente letrada e para promover a inclusão de alunos de grupos sociais menos letrados e de sub-culturas diversas nas pré-condições atuais de cidadania (ROJO, 2006c, p.72).

A autora deste LDP: *Língua Portuguesa* (LP), no MP, afirma que sua proposta é a do “diálogo constante entre textos literários e não-literários, entre textos literários de diferentes épocas e entre textos literários de diferentes gêneros” (TAKASAKI, 2004b, p. 10); entretanto, pelo desequilíbrio encontrado nas representações de gêneros da coletânea deste LDP, consideramos

necessário observar esse pressuposto nas abordagens de leitura propostas para esses textos.

Convém salientar a importância do direcionamento que se faz necessário tanto para as coletâneas de textos presentes nos LDP quanto para as abordagens dos objetos de ensino – especificamente, nosso interesse recai na leitura – a partir dessas coletâneas.

Nesse aspecto, as OCEM (2006a) deixam claro que as práticas de ensino e aprendizagem devem ser organizadas

segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem (BRASIL, 2006a, p. 36).

Propõem, ainda, que as atividades de leitura devem partir de “textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas” (BRASIL, 2006a, p. 37) e que devem focalizar “o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas” (BRASIL, 2006a, p.37), ou seja, os documentos propõem que se extrapole no Ensino Médio a “formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler” (BRASIL, 2006a, p. 37), ambas já supostamente efetivadas no Ensino Fundamental.

Nesse aspecto, concordamos com Rojo (2006c, p. 72) para quem “deve-se ensinar interpretação e não modelização” e, além disso, deve-se “pensar didatizações adequadas” quando se trata de trazer os gêneros discursivos para o ensino de leitura, pois, “para cada esfera de atividade teremos de esboçar uma didática própria” (ROJO, 2006c, p72)

Desse modo, acreditamos que apenas o oferecimento de textos para leitura não forma, necessariamente, um leitor proficiente, reflexivo e crítico, “tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania” (BRASIL, 2006a, p. 37).

6. Discutindo preliminarmente os resultados

Acreditamos que é justamente nas esferas de produção de múltiplos discursos que ocorrem diferentes modos de leitura em função de essas práticas estarem atreladas aos gêneros específicos que nessas esferas discursivas são produzidos. Daí, concordarmos com o posicionamento de Paulino (2005), sobre a importância da diversidade textual/genérica num livro didático ligar-se à diversidade dos modos de leitura, pois nessa diversidade estão implícitos objetos de leitura igualmente diversos em relação ao domínio discursivo que um determinado texto contempla.

Essa diversidade, em nosso modo de entender, pode favorecer os diferentes modos de ler na perspectiva de sua multiplicidade, seja em relação a textos literários ou não literários. No caso do gênero poema, por exemplo, com maior número de representações nos três LDP analisados, pode ocorrer o desenvolvimento dos letramentos reflexivos críticos, pois como afirma Osakabe (2005), além de o fenômeno poético ser atemporal e subsistir acima dos tempos e dos limites da própria cultura, ele torna-se importante na formação do aluno em função do enfrentamento que ele provoca em relação ao novo e ao singular, tornando-se um desafio para o leitor, pois são inesgotáveis as suas possibilidades significativas e estéticas. Entretanto, como afirma ainda o autor, falta certa clareza em relação à função da literatura na esfera escolar: preparar qual público e para quê?

Buscamos, dessa forma, compreender a relevância das escolhas tanto de esferas quanto de gêneros para a composição de um LDP para o Ensino Médio. As diferenças que marcam o processo de leitura mediado por essa diversidade de esferas e gêneros tornam-se claras quando se observam os objetos, os sujeitos envolvidos, os espaços sociais e as ações sociais que esse processo de leitura agrega. Isso nos leva a refletir, a partir de nossos dados levantados das esferas e dos gêneros escolhidos para a composição dos LDP de nosso *corpus*, em relação a essa relativa e questionável diversidade encontrada.

Os objetos para leitura estão postos nesses LDP – esferas e gêneros – seguindo o que rezam os documentos oficiais de Ensino Médio – principalmente PCNEM, OCEM, PNLEM. Entretanto, necessitamos de um aprofundamento da questão em nossas próximas análises, para tentarmos compreender se os objetivos de leitura – a partir das atividades propostas pelos LDP para esses textos – estarão em comunhão com tais objetos oferecidos pelos autores. Necessitamos e pretendemos, portanto, avançar em nossas análises qualitativas e buscar caminhos para tentar compreender os percursos estabelecidos por esses LDP em relação às questões relativas à formação de um leitor reflexivo e crítico.

Salientamos que consideramos o livro didático um importante mediador para o desenvolvimento de diferentes modos de ler que a diversidade de esferas e gêneros pode propiciar, incluindo aqui os gêneros da esfera literária – expressivamente representados nestes LDP, como pudemos observar pelos dados obtidos até aqui.

A predominância de textos em gêneros discursivos da esfera literária destinados à leitura nestes LDP, notadamente o gênero poema, não invalida, em princípio, a nosso ver, a possibilidade de se devolver um trabalho que leve à reflexão e à criticidade a partir desses textos.

A escassez de gêneros de outras esferas, inclusive em meio digital, que podem, em princípio, contribuir para ampliar a diversidade de discursos que efetivem o processo de formação de um leitor crítico, não impede que se observem o que é proposto para a abordagem crítica desses textos/gêneros a partir das atividades de leitura.

Irmos além dos dados quantitativos a que nos propusemos neste capítulo pode, talvez, contribuir para que busquemos a compreensão da limitação de escolhas de esferas e gêneros nos projetos didático-autorais dos respectivos LDP.

Nossa intenção primeira com as análises deste capítulo não foi simplesmente ampliar alguns dados estatísticos de categorias de textos, de

esferas e de gêneros discursivos presentes em alguns LDP de Ensino Médio. Buscamos, acima de tudo, a compreensão de alguns aspectos, ainda que grosso modo, em relação à natureza enunciativo-discursiva dessas coletâneas, para nos orientarmos em nossas análises qualitativas do próximo e último capítulo.

Lembramos, pois, que os levantamentos e as análises até aqui efetuados tiveram o objetivo de responder à nossa primeira pergunta de pesquisa sobre quais esferas de produção e respectivos gêneros discursivos são privilegiados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nos livros didáticos analisados.

Se considerarmos o LDP sob o ponto de vista sócio-histórico e “como espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação” (BUNZEN, 2005, p. 38), perceberemos, na configuração dos três LDP objetos de nossas análises, no que se refere às escolhas de esferas e gêneros discursivos, bem como em relação ao uso de antologias e de fragmentos de textos, perspectivas de ensino de leitura voltadas para a formação de um leitor, no Ensino Médio, de textos predominantemente da esfera literária.

Concordando com Bunzen (2005, p. 45), para quem

os textos em gêneros diversos que vão compor o LDP não são escolhidos por acaso, mas são intencionalmente trazidos para compor as unidades didáticas produzidas para ensinar um determinado objeto.

Observamos, nesta etapa de nossas análises de caráter quantitativo, que os projetos didático-autorais dos três LDP trazem algumas semelhanças, notadamente em relação à natureza de suas coletâneas.

Não podemos nos esquecer o fato de que estes três LDP foram avaliados e aprovados pelo PNLEM/2006, principalmente em função de se adequarem aos critérios estabelecidos por este Programa, inclusive no que se refere à natureza do material textual. O que é preciso verificar é com que rigor os critérios e descritores de avaliação foram, nesta edição do Programa, aplicados e quais deles eram então prioritários.

Recorrendo, novamente, às resenhas do Catálogo do PNLEM/2006 em relação a esse aspecto, registramos, comparativamente às análises dos pareceristas, alguns resultados de nossas primeiras observações.

Para o livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), o Catálogo do Programa traz que “o livro é rico em textos” (BRASIL, 2006b, p. 54), destacando-se alguns gêneros e tipos textuais, nas palavras dos avaliadores, tais como “poesia, peça teatral, relato, entrevista, notícia, reportagem, crônica, crítica, editorial, publicitário, conto, carta argumentativa e dissertação argumentativa” (BRASIL, 2006b, p. 60).

Chamamos a atenção, nos trechos da síntese avaliativa que foram acima transcritos, para a imprecisão dos termos “poesia”, “crítica” e “publicitário”. Em relação ao primeiro, não consideramos um gênero nem tampouco tipo textual; o segundo remete a uma ampla classificação tipológica ou genérica: redação escolar, carta, artigo, dentre outros; o terceiro também nos leva a considerar uma ampla (ou equivocada) classificação genérica. Além disso, nossos resultados clarissimamente contraditaram essa tal diversidade de gêneros.

Para o LDP *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a), a síntese avaliativa registra que o livro “focaliza gêneros diversos – artigos jornalísticos, cartas, crônicas, anúncios, editais” (BRASIL, 2006b, p. 66), além de enfatizar “o conhecimento e a produção de algumas estruturas tipológicas – narração, descrição e, mais amplamente, dissertação/argumentação” (BRASIL, 2006b, p. 66). Além disso,

muitos dos textos selecionados coincidem com as escolhas tradicionais, muitas vezes indispensáveis. Mas tanto pela quantidade quanto pela variedade, apresentam-se, ao estudante, exemplares representativos, mas pouco conhecidos, de autores mais e menos consagrados. (BRASIL, 2006b, p. 68)

Percebemos, em nossos dados, a confirmação dessas “escolhas tradicionais”; entretanto, em relação à representatividade para os textos literários, notamos que as escolhas desse LDP recaem, ainda, na tradição, embora mais

equilibrados com os gêneros da esfera jornalística, que ingressaram na escola na “virada pragmática” que se verificou nos currículos, a partir dos anos 70.

Afirmamos este pendor à tradição, pois encontramos, em sua maior parte, autores já consagrados e representados, tradicionalmente, nos LDP de Ensino Médio, tais como Jorge Amado, Érico Veríssimo, João Cabral de Melo Neto, Cecília Meireles, Ferreira Gullar, dentre outros, apenas numa citação dos mais contemporâneos. O projeto didático-autoral deste LDP parece privilegiar a tradição do cânone literário, “muitas vezes indispensáveis” na perspectiva dos avaliadores do PNLEM/2006.

Quanto ao livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a), o Catálogo aponta para a abrangência e a grande diversidade de

diferentes tipos, gêneros e épocas: poemas, contos, fragmentos de romances, e de texto teatral, crônica, canções, notícia, artigos de revista, artigo de opinião, entrevista, resenhas, anúncio publicitário, artigos de divulgação científica, discurso político, sermão, verbete de dicionário, texto bíblico. (BRASIL, 2006b, p. 18)

Em relação ao termo “discurso político”, não nos parece um gênero ou tipo textual específico como apontado pelos pareceristas, mas sim um domínio discursivo ou esfera de circulação em termos bakhtinianos.

Consideramos que os dados de nossas análises trazidas neste capítulo podem confirmar e ao mesmo tempo questionar alguns aspectos das sínteses avaliativas do Catálogo do PNLEM/2006.

Em relação à diversidade de textos propostos à leitura, percebemos a preocupação com a busca da diversidade não, porém, com a da representatividade numérica desses textos em gêneros variados. Em nossos registros, notamos pouca representação para muitos gêneros ou mesmo sua total ausência, nos três LDP.

Em *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), por exemplo, para um total de 130 textos em 18 gêneros representados, temos 11 notícias para 63 poemas, além de 9 gêneros com apenas uma ou duas ocorrências em 3 anos de Ensino Médio. Em *Textos: Leitura e Escrita* (TLE) -

Infante (2007a), há 132 poemas contra 7 notícias, num total de 283 textos apresentados para leitura. E, em *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a), encontramos 4 notícias para 82 poemas, em 236 textos apresentados para se trabalhar a leitura.

Nessa perspectiva, consideramos que a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem, ainda, como premissa, a representação majoritária do texto literário para o desenvolvimento do ensino da leitura e isso em muito se deve aos vestibulares e sua configuração.

Torna-se, entretanto, necessário observar se, a partir dessas coletâneas, as abordagens de leitura oferecidas pelas atividades propostas podem levar o aluno de Ensino Médio a “interrogar os pressupostos e ideologias que estão inseridos nos textos” (DIONÍSIO, 2005, p. 75), trazendo nesse processo de leitura, não importando o gênero de texto, novos questionamentos por parte do aluno e a sua própria voz, conforme enfatiza a autora.

Na concepção de Dionísio (2000, p. 141), com a qual concordamos, a diversidade de textos oferecida pelos livros didáticos deve objetivar, acima de tudo, “espelhar a multiplicidade dos objetivos de leitura”, além de representar para determinado grupo de leitores

os diferentes modos de realização de leitura, as seus distintos valores e funções, assim se lhe retirando o que nela ainda pode ser visto como actividade culturalmente etnocentrada. (DIONÍSIO, 2000, pp. 141-142)

Para que isso seja efetivo, segundo a autora, não importa a distinção **literário e não-literário** (ênfase adicionada). Importa, sim, que essa diversidade contribua para o contato com a pluralidade de vozes e discursos.

Essa distinção, muitas vezes desnecessária, segundo a autora, pode escamotear e tornar redutível uma informação mais precisa a respeito dos tipos de textos com os quais os alunos têm contato nas aulas de Língua Portuguesa e mesmo quanto ao papel da escola na formação de leitores.

Nesse aspecto, não importa, pois, a diversidade e a representatividade estar restrita à tipologia literária ou não-literária e sim à diversidade e à

representatividade de discursos e vozes postos em circulação nos LDP, com a coletânea escolhida para compô-lo.

A diversidade de textos, em sua opinião, e também na nossa, deve objetivar

a preparação de leitores e a formação/educação de uma comunidade para quem ler seja visto como uma actividade que não é exclusiva de um grupo social em que nem todos se reconhecem ou de um contexto que nem todos valorizam do mesmo modo, em que ler seja visto como prática não motivada exclusivamente por razões estéticas e de fruição. (DIONÍSIO, 2000, p. 141)

Mais uma razão para considerarmos pertinente verificar, em nosso próximo capítulo, como são propostas as atividades para leitura a partir das coletâneas de textos oferecidas pelos três LDP, objetos de nosso estudo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE QUALITATIVA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA LEITURA

No presente capítulo, apresentamos as nossas análises qualitativas, objetivando responder à segunda pergunta desta pesquisa, sobre quais movimentos de leitura podem ser desenvolvidos a partir das atividades propostas nos livros didáticos de Ensino Médio destinados ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Organizamos este capítulo da seguinte maneira: (1) algumas breves reflexões sobre a relação discursiva dos enunciados introdutórios e das perguntas de compreensão de leitura que os acompanham elaborados pelo projeto didático-autoral; (2) contextualização dos fragmentos literários escolhidos para análise; (3) apresentação das análises dos fragmentos literários presentes nos três LDP, obedecendo à seguinte sequência: *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a), *Textos: Leitura e Escritas* (TL) – Infante (2007a) e *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a); (4) apresentação das análises referentes aos textos da esfera jornalística representada nos três LDP, seguindo a mesma sequência de apresentação utilizada para os fragmentos literários; (5) análise comparativa e discussão dos resultados encontrados nos três LDP.

1. Os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura: primeiras discussões

Nossa perspectiva de análise buscou, principalmente, observar nos LDP o projeto didático-autoral em relação às representações de leitura e de textos, ou seja, por meio da análise das coletâneas de textos e das atividades sobre elas

propostas, tentar dar visibilidade ao que esses LDP de Ensino Médio consideram relevante para o ensino de leitura.

Na tentativa de apreender as concepções de leitor que almejam os autores dos LDP e como estes podem contribuir para a construção de um leitor reflexivo, crítico e autônomo, devemos observar as relações discursivas que se efetivam nas propostas de leitura oferecidas tanto nos enunciados introdutórios⁷⁷ quanto nas perguntas de compreensão⁷⁸ elaboradas.

Esclarecemos que, para caracterizar as atividades de compreensão de leitura propostas nos LDP, seguindo o mesmo procedimento de Dionísio (2000), centramos nossas análises nos enunciados introdutórios e nas perguntas de compreensão que apresentassem, obrigatoriamente, a possibilidade de buscar sentidos para o texto lido.

Não aprofundamos, dessa forma, nossas análises naquelas atividades cujos enunciados e/ou perguntas, ainda que estivessem relacionados a um dado texto, não contribuíssem para a reconstrução dos sentidos do texto e sua consequente compreensão e cujos objetivos fossem o desenvolvimento de outros domínios de ensino: produção escrita ou funcionamento da língua, por exemplo.

Para ilustrar esta perspectiva, trazemos Dionísio (2000) que considera o livro didático um “lugar de transmissão e aquisição de conhecimentos tidos como pedagogicamente e socialmente válidos” (DIONÍSIO, 2000, p. 191) e, portanto, o LDP, na sua concepção, torna-se um

⁷⁷ Esclarecemos que adotamos o termo enunciado introdutório baseando-nos em Dionísio (2000) que o denomina “enquadrador discursivo” e também em Martins (2008) que o considera “enunciado declarativo”; ambas referindo-se ao texto que introduz as perguntas de compreensão, propriamente ditas, elaboradas pelos autores, ou seja, “os enunciados declarativos que de várias formas, acompanham ou mesmo integram os questionários sobre os textos (...)” (MARTINS, 2008, p.46). Bunzen (2006 a, p. 9) faz referência a esse tipo de texto como “comandos das atividades”, como por exemplo: “Leia o texto e em seguida...”. O autor afirma tratar-se de “breves informações sobre o objetivo da atividade que se resume, na maioria dos casos, à indicação da ação a ser realizada” (BUNZEN, 2006a, p.9).

⁷⁸ Este termo refere-se às interrogações, ou seja, às perguntas interrogativas elaboradas pelos autores a partir dos enunciados introdutórios referentes aos textos presentes nas atividades de compreensão de leitura.

texto de natureza normativa, porquanto os seus objetivos visam a aquisição de determinados saberes e a interiorização de procedimentos, nomeadamente, quanto às normas e códigos de interpretação reconhecidos como necessários e adequados à leitura de textos (DIONÍSIO, 2000, p. 192).

Dessa forma, os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão elaboradas a partir deles sobre os textos postos para leitura nos LDP funcionam como dispositivos reguladores “quanto ao modo de relacionar os sujeitos com os sentidos textuais”, bem como “aos diferentes graus de controlar a aquisição desses sentidos” (DIONÍSIO, 2000, p. 192).

Isso quer dizer que os autores dos LDP podem, em maior ou menor grau, controlar/direcionar o processo de compreensão de um texto.

Segundo Dionísio (2000), as diferentes formas de elaboração dos enunciados introdutórios podem instaurar diversas relações de poder por parte dos autores dos LDP, acentuando, dessa forma, a diferença de papéis interpretativos, entre os autores dos LDP e os alunos, dos textos postos à compreensão.

Nas palavras da autora,

a esta assimetria de papéis interpretativos corresponde também uma maior visibilização do que se entende por aprender a ler: ou pela realização de actos autónomos, ainda que orientados por perguntas, ou pelo exercício de validação dos sentidos explicitamente declarados” (DIONÍSIO, 2000, p. 185).

A observação dessa perspectiva em relação aos enunciados introdutórios, propostos pelos autores dos nossos LDP em análise, sob o nosso ponto de vista, pode contribuir para caracterizar o projeto didático-autoral quanto aos objetivos de ensino de leitura. Essa caracterização não seria neutra, pois a própria seleção textual e o seu processo de escolarização, assim como as perguntas de compreensão podem revelar, conforme posicionamento de Bunzen (2006 a) compartilhado por nós, o tratamento recebido pelos textos em gêneros diversos.

Ainda, na perspectiva de Dionísio (2000), os enunciados introdutórios das perguntas de compreensão sobre os textos dados à leitura podem sofrer modificações de natureza linguística que atendam aos interesses dos autores

dos LDP em relação tanto aos conteúdos propostos como aos seus potenciais destinatários (alunos), “com vista à aquisição de saberes sobre os textos” (DIONÍSIO, 2000, p. 193). Isso ocorre com a interferência explícita ou implícita do projeto didático-autoral de cada LDP.

Essas modificações, segundo a autora, podem apresentar “diferentes graus de modalização que traduzirão a natureza mais ou menos normativa (e também prescritiva) do processo de leitura em contexto pedagógico” (DIONÍSIO, 2000, p. 193).

Isso significa que tanto os enunciados introdutórios quanto as perguntas de compreensão formuladas pelos autores dos LDP podem moldar/direcionar não só os modos de ler, mas também acentuar o papel dos textos escolhidos para leitura, além de caracterizar o próprio leitor nesse processo de construção de sentidos considerados válidos para os textos lidos no contexto escolar.

Nessa perspectiva trazida pela autora, com a qual aquiescemos, esse movimento discursivo de condução do processo de leitura pode assinalar os posicionamentos assumidos no projeto didático-autoral sobre o que é ensinar e aprender leitura.

Torna-se importante, desse modo, no sentido de objetivar a construção de um leitor reflexivo e crítico, a compreensão não só dos “graus de participação dos sujeitos nos significados textuais construídos e a construir (DIONÍSIO, 2000, p. 194), como também “as suas próprias representações enquanto sujeitos da enunciação na materialidade discursiva, isto é, sua visibilização ou, ao contrário, o seu apagamento do discurso” (DIONÍSIO, 2000, p. 194).

Assim, formar ou ter a pretensão de formar leitores reflexivos, críticos e atuantes em contexto escolar deve implicar a sua efetiva participação discursiva no processo de leitura de textos.

Ainda nas palavras da autora, no processo de interpretação de um texto, emerge de maneira mais ou menos explícita a participação do leitor: seja em função de seus conhecimentos prévios trazidos ao processo interpretativo, seja

em relação aos seus objetivos de leitura, o sujeito-leitor constrói sentidos específicos e não outros

Além disso, em sua ótica,

a forma como se apresenta ou solicita a 'interpretação', particularmente pela forma como os sujeitos locutores se inscrevem a si e aos seus destinatários no discurso, pode prefigurar um tipo de relação caracterizável pelo grau de coerência entre um processo que é/deve ser de construção de significados e desenvolvimento de capacidades (envolvendo com particular necessidade a variável sujeitos e contexto), e as estratégias discursivas adotadas (DIONÍSIO, 2000, p. 194).

Isso quer dizer que a maneira de se formular as perguntas para/nas atividades propostas de compreensão de textos pode caracterizar o tipo de relação discursiva que os autores dos LDP estabelecem com os alunos.

Nesta relação particular, os autores instituem, previamente, não somente naquilo que deve ser construído e sobre quais capacidades podem/devem ser desenvolvidas, mas também criam estratégias discursivas para que se concretizem suas intenções por meio dessas atividades propostas.

Colocar-se, ou não, explicitamente na primeira pessoa nos enunciados introdutórios, por exemplo, ou mesmo optar pela formulação de uma pergunta direta ou de uma afirmação sobre o que se pretende com a leitura de determinado texto, pode caracterizar o processo de transmissão e a apropriação de saberes e de discursos para uma determinada e intencional leitura proposta no LDP.

Há, entretanto, enunciados introdutórios cujas marcas de expressividade dos autores ou mesmo de inclusão dos leitores não são postas (uso da terceira pessoa, por exemplo), ou seja, “os significados textuais se apresentam despidos de qualquer modalização e, como tal, como verdades inquestionáveis, consensuais e não susceptíveis de discussão, validação ou refutação” (DIONÍSIO, 2000, p. 198).

Os autores mantêm, aparentemente, um distanciamento: apresentam-se menos ostensivamente e somente serão indiretamente visíveis (DIONÍSIO, 2000,

p. 199). Esse procedimento pode indicar, entretanto, o “valor de verdade” atribuído pelos autores ao que formulam sobre os textos oferecidos aos alunos.

Essas estratégias discursivas dos autores dos LDP de “natureza mais ou menos impositiva dos sentidos textuais” (DIONÍSIO, 2000, p.199) podem legitimar, com maior ou menor força, os valores estabelecidos nos enunciados introdutórios propostos para as perguntas de compreensão de leitura.

Os enunciados introdutórios a seguir podem ilustrar mais detalhadamente essa questão:

- (1) Os dois últimos versos são uma resposta à pergunta inicial do eu - poético...
- (2) Fulano e Fulana são duas personagens deste episódio...
- (3) Pela forma como foi estruturado o texto é possível pensar que os dois últimos versos são uma resposta à pergunta inicial...
- (4) Se você ler atentamente o texto, poderá perceber que a ordem dos acontecimentos não é linear...

Neste último exemplo, podemos dizer que o autor investe-se de certa autoridade e de certo poder para definir regras e ações cujos objetivos já se encontram predeterminados. Dessa forma, o LDP pode legitimar a transmissão dos valores sobre a leitura, pois os alunos são confrontados, ou por meio das antologias de textos ou pelos enunciados autorais, com possíveis representações do objeto a ser ensinado (DIONÍSIO, 2000). Ou seja, os autores dos LDP podem, muitas vezes, já traçar um objetivo pré-estabelecido para uma determinada atividade de leitura que pode indicar a ação a ser realizada, bem como “alguns breves elementos da situação de produção” (BUNZEN, 2006a, p.51), sobre o gênero do texto posto à leitura ou sobre os autores (normalmente traços biográficos e de sua trajetória literária).

Ainda para a autora, na seleção de textos, os autores dos LDP optam por determinadas “versões de mundo” e traduzem juízos de valor sobre elas, legitimando-as, muitas vezes, no contexto escolar.

Desse modo, partindo e concordando com a premissa da autora de que “a leitura não é apenas uma prática valorizada socialmente, mas também uma prática e um objeto escolar” (DIONÍSIO, 2000, p. 202) e, portanto, os textos que os LDP trazem à leitura (e suas possíveis ‘versões de mundo’) podem evidenciar também, versões de leitura, de textos, de livros e de leitores e “as versões que a escola acolhe e promove” (DIONÍSIO, 2000, p. 202).

Os enunciados introdutórios elaborados pelos autores dos LDP podem, pois, em nosso entender, organizar as intervenções de compreensão que os alunos devem executar sobre os textos postos à leitura nos LDP, como também observa Dionísio (2000).

Em função de determinados enunciados introdutórios optarem por apresentarem os fatos sob a forma de verdades que o autor do LDP assume ter poder para afirmar (DIONÍSIO, 2000), o leitor passa a ocupar um papel secundário nesse processo interpretativo, pois os sentidos são aqueles já estabelecidos e dados no texto (ou na interpretação do autor).

Isso significa que o LDP “antecipa e define os percursos interpretativos que devem ser seguidos, por este meio construindo não só uma representação do aluno como leitor dependente” (DIONÍSIO, 2000, p. 268), mas também normatizando e legitimando a leitura escolar. Dessa forma, os objetivos didáticos dos autores do que deva ser percebido nos textos oferecidos à leitura podem ser previamente organizados nesses enunciados introdutórios e mesmo nas perguntas elaboradas a partir deles.

A autora considera a hipótese de que há na maioria dos enunciados introdutórios produzidos uma delimitação para se buscar os sentidos de um dado texto, sentidos tidos como válidos pelos autores dos LDP.

Isso não significa, entretanto, que textos sem qualquer atividade de compreensão, postos à leitura nas antologias, estejam livres do controle dos autores, pois na escolha de textos para compor tais antologias já se esboça um limite para leitura tida como ideal/pertinente ao aluno.

Dessa forma, não nos detivemos, em nossas análises, ao que os LDP não têm a oferecer em termos de leitura, mas sim ao que eles oportunizam para o desenvolvimento de leitura, seja a partir da coletânea de textos ou das atividades propostas pelos autores.

A partir desse pressuposto, salientamos que, no decorrer de nossa geração e recorte de dados, pudemos perceber que a leitura literária tem sido objeto de discussão, principalmente, em relação a sua tradição histórica no ensino, pois o livro didático de Língua Portuguesa, e principalmente pelo que temos percebido no LDP de Ensino Médio, tem atuado como “portador mais credenciado, assumindo uma natureza literária” (ZILBERMAN, 2005, p. 247). Percebemos também a preocupação de muitos autores em discutir as possibilidades que o texto literário pode trazer para “o exercício de um cosmopolitismo comprometido socialmente” (DIONÍSIO, 2005, p. 79), como qualquer outro texto.

Refletindo sobre os nossos dados preliminares e sua análise e após constataremos a prioridade da esfera literária - e conseqüentemente dos gêneros discursivos pertencentes a ela e apresentados indistintamente nos três LDP, buscamos em Dionísio (2005) o pressuposto de que a leitura, em qualquer esfera de produção/circulação, em nosso entender, pode e deve objetivar a dimensão crítica, pois qualquer texto é um construto histórico-social complexo e, além disso, as práticas de leitura a partir dele podem ser permeadas de relações sociais acrescidas de significados provenientes de um dado contexto, de uma história que as envolvem.

Podemos, pois, considerar justificável a expressiva presença da esfera literária nesses LDP, pois estes podem atuar como importantes mediadores nos processos de leitura escolar, se a representatividade de textos realmente possibilitar a expansão das práticas de leitura literária crítica.

Conforme observam Martins e Versiani (2005), os textos devem contribuir para tornar relevantes algumas práticas escolares que realmente orientem para a autonomia dos alunos na busca de novas leituras, mesmo – como apontam as

autoras – em face das dificuldades em assegurar a ampliação da diversidade e da representatividade de leituras aos diferentes grupos sociais, extrapolando suas práticas escolares.

A possível existência de algumas dessas dificuldades mencionadas pelas autoras merecem ser observadas em nossos LDP, pois podem orientar-nos nas análises qualitativas das atividades de leitura e na busca para tentar responder à nossa segunda pergunta de pesquisa sobre os movimentos de leitura que algumas práticas de leitura, por meio das atividades propostas em seus respectivos projetos didático-autorais, podem trazer.

Nos enunciados introdutórios e mesmo nas perguntas de compreensão das atividades propostas a partir dos textos literários, por exemplo, conforme registra Dionísio (2000), os autores dos LDP podem deixar sua posição assumida em relação às práticas de leitura consideradas socialmente válidas, as quais os alunos devem adotar como tal.⁷⁹

Esses enunciados introdutórios e perguntas de compreensão, segundo a autora podem, ainda, funcionar como dispositivos delimitadores dos juízos de valor estético ou ideológico que os autores julgam pertinentes para determinado texto⁸⁰.

Nas palavras da autora, o livro didático pode apresentar-se

como um lugar que cria estados de coisas, que antecipa e define os percursos interpretativos que devem ser seguidos, por este meio construindo não só uma representação do aluno como leitor dependente, mas também instituindo aqueles estados e aqueles percursos como os factos e as normas que devem ser atendidas na leitura escolar. (DIONÍSIO, 2000, p. 268)

Martins e Versiani (2005) afirmam, ainda, que a leitura literária pode criar novas possibilidades de pensar o mundo e mesmo de pensar outros mundos.

⁷⁹ Exemplificando: (1) “O autor deste poema lido **parece não gostar** das atitudes de seu melhor amigo”; (2) “O autor deste texto **parece sugerir** no terceiro parágrafo”; (3) “Este texto que você acabou de ler **apresenta uma visão distorcida** da realidade urbana”.

⁸⁰ Exemplificando: (1) “Este **belo** poema de Fernando Pessoa”; (2) “O conto transcrito a seguir foi construído com **interessantes** construções sinestésicas”.

Além disso, essa modalidade de leitura pressupõe a formação reflexiva e sensitiva que o texto literário permite buscar, indo muito além da experiência estética que ele proporciona.

Observam, entretanto, que os documentos oficiais, com suas orientações e generalizações redutoras, acabam por destituir o valor literário que um texto apresenta, revelando, dessa forma, apenas práticas escolares restritas de leitura literárias.

Consideram, ainda, que as tendências antagônicas muitas vezes presentes nos documentos oficiais para o ensino orientado de literatura, contribuem para a manutenção da tradição escolar, com menos riscos para a sua implantação. Também contribuem para a ausência de procedimentos mediadores necessários para o desenvolvimento de determinadas possibilidades linguísticas que os textos ficcionais e poéticos permitem alcançar nas práticas de leitura mediadas por esses textos.

Frederico e Osakabe (2004) apontam, por exemplo, a esse respeito que há, ainda hoje, grande dificuldade de se estabelecer tanto a função geral do Ensino Médio quanto os objetivos de ensino de literatura nesse segmento, considerado pelos autores um “ciclo-ponte”, pois “seu suposto lógico é o de seguir-se ao ensino fundamental e o de preceder o ensino superior” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.44). Essa indefinição, segundo os autores, dificulta a formulação de uma orientação mais clara para seu público-alvo. Desse modo, ainda na visão dos autores – com a qual concordamos – “a presença da literatura no ensino médio tende a responder a desígnios estranhos à vida dos seus maiores interessados, que são os alunos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 64).

Julgamos, dessa forma, pertinentes e relevantes os estudos bakhtinianos de linguagem, pois trazem uma perspectiva social também para a leitura literária, levando-se em conta as condições de produção e de circulação, além dos aspectos estéticos percebidos pelo leitor. Esses pressupostos, em nossa percepção, podem levar-nos também a questionar, assim como Paulino (2005)

se a leitura literária pode desenvolver apenas habilidades estéticas e o que realmente pode ser uma leitura predominantemente estética.

A competência e as habilidades desenvolvidas pelos leitores em qualquer gênero devem levar ao desenvolvimento de uma leitura reflexiva e crítica de mundo, não importando a especificidade desse gênero, como bem observa Paulino (2005), embora a esfera e o gênero possam caracterizar, em nosso entender, modos específicos de ler.

Rojó (2006c, p.74) considera a premissa - com a qual aquiescemos - de que os gêneros do discurso tornam-se “objetos e ferramentas de ensino indispensáveis na busca da interpretação e da réplica ativa aos discursos/textos”, entretanto, afirma que a maneira de abordá-los no ensino e aprendizagem de leitura ainda carece de discussões mais consistentes. Pretendemos, dessa forma, discutir mais pormenorizadamente essa questão a partir das análises das propostas de leitura para alguns dos gêneros discursivos que os LDP escolheram em seus respectivos projetos.

Para que possamos demonstrar e confirmar alguns dos pressupostos aqui discutidos, passamos às análises de algumas atividades de leitura que julgamos significativas e que estão presentes nos três LDP que compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

Escolhemos atividades de leitura elaboradas a partir de três fragmentos de texto da esfera literária e de três textos pertencentes à esfera jornalística.

A opção de analisar textos literários deve-se ao fato de termos observado, no capítulo anterior, a predominância da esfera literária nos três LDP. Optamos também pelos fragmentos⁸¹ de texto literário que se seguem, porque verificamos tratar-se de fragmentos diferentes, porém da mesma obra de João Cabral de Melo Neto (*Morte e Vida Severina*). Isso poderia contribuir para que verificássemos os movimentos discursivos dos respectivos projetos didático-

⁸¹ Consideramos aqui fragmentos de texto literário os episódios referentes à obra de João Cabral de Melo Neto: *Morte e Vida Severina* que foram escolhidos pelos autores dos LDP para se trabalhar a literatura modernista brasileira da geração regionalista de 1945 - em sua terceira fase - e dessa forma, gêneros discursivos (poema) considerados pertencentes à esfera literária.

autorais em relação à abordagem de leitura para um mesmo texto, de um mesmo autor literário.

No caso dos textos jornalísticos, nossa escolha incidiu sobre uma esfera de significativa representação (a segunda, após a literária) nos três LDP e que apresentava textos com propostas de leitura para os gêneros reportagem e artigo de opinião. Essa esfera e esses gêneros são propícios, sob o nosso ponto de vista, para observarmos os movimentos de leitura que levem ao desenvolvimento da reflexão e da criticidade do aluno de Ensino Médio.

Acreditamos, ainda, que, nessa esfera, representada por esses gêneros específicos, são produzidos inúmeros discursos para serem observados e analisados pelos leitores nas atividades propostas. Além disso, os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão elaboradas a partir deles para os textos podem refletir aquilo que os autores dos LDP consideram relevante como objeto de compreensão, ou seja, qual o tipo de controle sobre a leitura dos alunos que se apresenta para esses gêneros jornalísticos por parte do projeto didático-autoral.

2. Atividades de leitura propostas pelos livros didáticos

2.1. Contextualizando os fragmentos literários escolhidos

Os fragmentos, presentes nos três LDP e escolhidos para nossas análises, foram retirados da obra *Morte e Vida Severina*, do autor João Cabral de Melo Neto.

Esta obra é dividida em 18 episódios (ou partes). Transcrevemos, no Quadro 13, a seguir, os respectivos títulos desses episódios:

ORDEM DO EPISÓDIO	TÍTULO DO EPISÓDIO
Primeiro	O retirante explica ao leitor quem é e a que vai
Segundo	Encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de “Ó irmãos das almas! Irmãos das almas! Não fui eu que matei não!”
Terceiro	O retirante tem medo de se extraviar porque seu guia, o rio Capibaribe, cortou com o verão
Quarto	Na casa que o retirante chega estão cantando excelências para um defunto, enquanto um homem, do lado de fora, vai parodiando as palavras dos cantadores
Quinto	Cansado da viagem o retirante pensa interrompê-la por uns instantes e procurar trabalho ali onde se encontra
Sexto	Dirige-se à mulher na janela que depois descobre tratar-se de quem se saberá
Sétimo	O retirante chega à Zona da Mata, que o faz pensar, outra vez, em interromper a viagem
Oitavo	Assiste ao enterro de um trabalhador de oito e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério
Nono	O retirante resolve apressar os passos para chegar logo ao Recife
Décimo	Chegando ao Recife, o retirante senta-se para descansar ao pé de um muro alto e caído e ouve, sem ser notado, a conversa de dois coveiros
Décimo Primeiro	O retirante aproxima-se de um dos cais do Capibaribe
Décimo Segundo	Aproxima-se do retirante o morador de um dos mocambos que existem entre o cais e a água do rio
Décimo Terceiro	Uma mulher, da porta de onde saiu o homem, anuncia-lhe o que se verá
Décimo Quarto	Aparecem e se aproximam da casa do homem vizinhos, amigos, duas ciganas, etc.
Décimo Quinto	Começam a chegar pessoas trazendo presentes para o recém-nascido
Décimo Sexto	Falam as duas ciganas que haviam aparecido com os vizinhos
Décimo Sétimo	Falam os vizinhos, amigos, pessoas que vieram com presentes, etc.
Décimo Oitavo	O carpina fala como retirante que esteve fora, sem tomar parte em nada

Quadro 13 - Títulos dos episódios, em sua ordem de ocorrência, presentes na obra Morte e Vida Severina, do autor João Cabral de Melo Neto

O autor, João Cabral, deu como subtítulo ao seu texto “Auto de Natal pernambucano”. Esse texto é também conhecido como poema dramático, “lido representado, musicado e televisionado, proibido e liberado, sendo sem dúvida um dos grandes momentos da poesia social brasileira”, segundo registros na contracapa da 34ª edição (1996) da obra do autor.

Observamos que, nesta edição referida, o texto de João Cabral é também tratado como poema, juntamente com os textos “O rio”, “Dois parlamentos” e “Auto do frade”, todos considerados, indistintamente, “uma espécie de tetralogia de sua transfiguração poética do universo pernambucano”.

Nas palavras do próprio autor,

Tenho 180 poemas escritos sobre Pernambuco – a maioria deles sobre o Recife e seu rio Capibaribe. E escreveria outros tantos se pudesse. A veia inspiradora do Recife não morre, porque a cidade continua a existir. Persiste a atmosfera de miséria que inspirou, por exemplo, *O Cão Sem Plumas*, de 1950, ou *Morte e Vida Severina*, de 1954. Sempre escrevi poemas sobre o Recife longe da cidade. Eu não precisava estar lá para recriar o universo sobre o qual falo em meus poemas. (BARBOSA, data certa não indicada, s. p.)

Ainda, segundo o próprio autor, “a história desses dois **poemas** (ênfase adicionada) é bem simples” (BARBOSA, data certa não indicada, s. p.), pois ele afirma recriar para o primeiro (*O Cão Sem Plumas*) “a atmosfera miserável” do Recife em contraste com suas belezas; já para o segundo (*Morte e Vida Severina*), o autor diz que sua criação deveu-se a uma encomenda da escritora e teatróloga, Maria Clara Machado, para um Auto de Natal. Em sua primeira versão, Maria Clara o rejeitou, afirmando tratar-se de um belíssimo poema, que não poderia, entretanto, ser encenado.

João Cabral decide aceitar a oferta de um editor (José Olympio) para publicá-lo como poema, na então primeira antologia do autor. Cortou, para isso, as marcações utilizadas para o texto teatral e incluiu a obra *Morte e Vida Severina* no livro “para dar volume”.

Pelas reflexões do autor,

o poema é simples, retrata a típica realidade do pernambucano que foge da seca em busca do Recife e termina morando numa favela ribeirinha. Foi um sucesso mundial. Isso me orgulha, mas também me surpreende porque *Morte e Vida Severina* passou a ser coisa de eruditos. (BARBOSA, data certa não indicada, s. p.)

O autor registra, ainda, que a repercussão mundial dessa obra acontece no teatro e uma das contrariedades que esse sucesso trouxe para o autor foi o fato de que o público começou a “fazer inferências políticas sobre o poema” (BARBOSA, data certa não indicada, s. p.).

Chamamos a atenção para o fato de que, no próprio contexto de produção desse texto de João Cabral, que é levado em fragmentos para os LDP de Ensino Médio na condição de textos literários modernistas do gênero poema, há uma oscilação quanto à sua classificação genérica.

Para João Cabral, o texto de *Morte e Vida Severina* “não poderia ser mais denso” e foi antes de tudo “uma homenagem a todas as literaturas ibéricas” (BARBOSA, data certa não indicada, s. p.).

Consideramos, portanto, para as nossas análises a seguir, a denominação fragmentos literários, pois temos como pressuposto antecipado o fato de que, como bem observam Jurado e Rojo (2006, p.45),

os textos que circulam em sala da aula, à exceção daqueles produzidos especialmente para esse contexto – os didáticos, por exemplo – são *escolarizados*. Isso quer dizer que são retirados de sua esfera de produção/circulação/recepção de origem (a literatura, por exemplo) e repostos em outra situação de produção, em uma esfera que tem fim específico de ensino de um objeto escolar, seja um conhecimento, seja uma capacidade leitora, seja uma prática letrada.

Observamos, dessa forma, em cada um dos LDP, as escolhas dos respectivos autores em relação à classificação genérica dos fragmentos e, também, suas propostas em relação ao que as autoras consideram “um fim específico de ensino de um objeto escolar” (JURADO; ROJO, 2006, p. 45).

De antemão, podemos afirmar que os três LDP inserem os fragmentos de João Cabral em unidades ou capítulos referentes à terceira geração de autores

modernistas brasileiros, especificamente para trabalhar a perspectiva literária regionalista trazida pelos textos modernistas dessa época na literatura brasileira.

Esse pressuposto de inserção da obra de João Cabral nos LDP de Ensino Médio, para se estudar o Regionalismo da Geração de 30, pode ser ilustrado pelo próprio autor, João Cabral, nos seguintes fragmentos poéticos, publicados em 1961 (na obra *Serial*) e dedicados a Graciliano Ramos, outro autor regionalista e contemporâneo de Melo Neto dessa geração de autores brasileiros:

Graciliano Ramos

*Falo somente com o que falo:
Com as mesmas vinte palavras
Girando ao redor do sol
Que as limpa do que não é faca:
(...)
Falo somente do que falo:
Do seco e de suas paisagens
Nordestes, debaixo de um sol
Ali do mais quente ao vinagre:
(...)*

Podemos perceber, nestes dois fragmentos poéticos, que João Cabral aponta para duas de suas marcantes características que o consagram como “arquiteto da palavra”, principalmente nos versos “falo somente com o que falo” e “falo somente do que falo”.

Podemos, também, considerar, a partir de sua fala no segundo fragmento, sua intenção poética de trazer voz às paisagens nordestinas.

Salientamos, ainda, a escolha, por parte dos três LDP, desta mesma obra de João Cabral. Segundo Dionísio (2000), a inclusão de um determinado texto

em LDP pode reforçar o valor que lhe é atribuído e, além disso, há certo movimento de continuidade nas escolhas de autores para compor as coletâneas dos LDP.

Na concepção da autora, os livros escolares podem contribuir para a delimitação de um determinado cânone e, portanto, “desempenham uma função social mais vasta (no tempo e no espaço)” (DIONÍSIO, 2000, p. 146).

Dessa forma, não se deve creditar ao acaso a opção por um determinado texto/autor, que pode caracterizar um determinado grupo de autores já instituídos e sacramentados para representar uma determinada época literária (cânone). Muito embora, como já discutimos a partir da observação de Bunzen (2006a), um mesmo texto pode ser apresentado em diferentes LDP com objetivos diversos. O autor registra, ainda, em relação a essa mesma escolha, que quando se reconhece as diferentes facetas de objeto de ensino bem como os diferentes objetivos didáticos para eles, “tornam-se maiores as possibilidades de alterar, se necessário, o projeto didático do autor para a sua realidade escolar” (BUNZEN, 2006a, p.48).

Passamos, a seguir, às análises dos fragmentos do poeta regionalista, escolhidos pelos respectivos projetos autorais de nossos LDP.

2.2. Análise de fragmentos literários no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)

O livro reproduz, na íntegra, dois dos episódios, intitulados: ***Falam as duas ciganas que haviam aparecido com os vizinhos*** e ***O carpina fala com o retirante que esteve de fora, sem tomar parte em nada***, respectivamente, dois episódios finais de números 16 e 18 da obra de João Cabral (*Morte e Vida Severina*) na seção *Leitura*, pertencente à **Unidade 9** (*A Literatura Contemporânea*), cujo **Capítulo 45** é intitulado *A Geração de 45* e destina-se ao estudo dos autores, incluindo João Cabral, Clarice Lispector e Guimarães Rosa.

No MP, os autores deste LDP registram que

os capítulos que promovem o estudo de autores são organizados de acordo com as facetas de suas obras. Assim, um capítulo pode apresentar a seção *Leitura* uma, duas e até três vezes, dependendo dos gêneros trabalhados pelo autor: épico, lírico-amoroso, lírico-filosófico, dramático, crônica, conto, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003b, p. 34)

Neste capítulo há, para cada um desses três autores anteriormente mencionados, uma breve biografia bem como a caracterização dos estilos de criação literária de cada um deles. São propostas também algumas atividades de leitura a partir de alguns fragmentos de textos, provavelmente considerados pelos respectivos projetos didático-autorais dos LDP como os mais representativos de cada um desses autores literários. Por exemplo, para Clarice Lispector, foram escolhidos fragmentos do conto *Amor*; para Guimarães Rosa, optou-se pela escolha de fragmentos do romance *Grande Sertão: Veredas*; para João Cabral, a escolha dos autores deste LDP recaiu não somente na reprodução dos dois fragmentos de *Morte e Vida Severina*, que em princípio parecem retratar o poeta na sua perspectiva regionalista e social, mas também na reprodução do poema *O engenheiro*, aparentemente, caracterizando, desde o início, o poeta como um produtor da “linguagem objeto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 464).

Cereja e Magalhães (2003a) fazem, ainda, uma pequena contextualização desta obra de João Cabral antes da reprodução dos dois episódios acompanhados de seus respectivos enunciados introdutórios e de suas respectivas perguntas de compreensão de leitura. Estes episódios são trazidos para este LDP como fragmentos literários em seção específica (*Leitura*), cujo principal objetivo tal como colocado no MP parece ser o de promover “o trabalho de leitura e análise de textos literários, prioridade na abordagem literária” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 34).

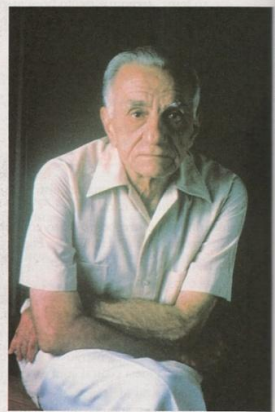
Reproduzimos, a seguir, na Figura 5, essa contextualização do autor e da obra:

João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto

João Cabral de Melo Neto (1920-1999) é o mais importante poeta da geração de 45 e um dos maiores poetas brasileiros de todos os tempos. Sua poesia dá continuidade a certos traços delineados na poesia de Drummond e Murilo Mendes, tais como a poesia substantiva, a objetividade e a precisão dos vocábulos. Sua obra inaugural, *Pedra do sono* (1942), já apresentava uma inclinação para a objetividade (o lado “pedra”, do título), embora esteja identificada com a orientação surrealista (o lado “sono”).

A partir da obra seguinte, *O engenheiro* (1945), verifica-se um afastamento da linha surrealista e uma tendência crescente à geometrização e à exatidão, como se o poeta procurasse ter como exemplo o trabalho de um engenheiro.

Talvez se possa afirmar que a poesia de João Cabral tenha sido a primeira a estabelecer um corte profundo entre a poesia romântica e a moderna. Para o poeta, a poesia não é fruto de inspiração nem de estados emocionais, como o amor, a alegria, etc.; ela resulta de um trabalho racional, árduo, que implica fazer e desfazer várias vezes o texto até que ele atinja sua forma mais adequada.



Veja, como exemplo, a exatidão e a economia da linguagem do poeta neste poema:

O engenheiro

A Antônio B. Baltar

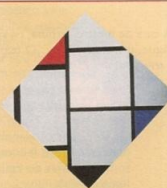
A luz, o sol, o ar livre
envolvem o sonho do engenheiro.
O engenheiro sonha coisas claras:
superfícies, tênis, um copo de água.

O lápis, o esquadro, o papel;
o desenho, o projeto, o número:
o engenheiro pensa o mundo justo,
mundo que nenhum véu encobre.

(Em certas tardes nós subíamos
ao edifício. A cidade diária,
como um jornal que todos liam,
ganhava um pulmão de cimento e vidro.)

A água, o vento, a claridade,
de um lado o rio, no alto as nuvens,
situavam na natureza o edifício
crescendo de suas forças simples.

(*Poesias completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979. p. 344.)



Losango em vermelho, amarelo e azul, de Piet Mondrian. Com a geometrização, Mondrian levou o relacionamento na pintura às últimas consequências. Cabral, admirador de Mondrian, chegou a escrever em ensaio sobre a obra do pintor.

No conjunto da obra de Cabral, destacam-se três tendências fundamentais: a preocupação com a realidade, na qual se destaca seu trabalho mais conhecido, *Morte e vida severina*, a reflexão permanente sobre a criação artística, e o aprimoramento da poética da linguagem objeto, isto é, a linguagem que, pela própria construção, procura sugerir o assunto retratado.

Entre outras obras, João Cabral ainda publicou *O cão sem plumas*, *O rio*, *A educação pela pedra* e *Museu de tudo*.

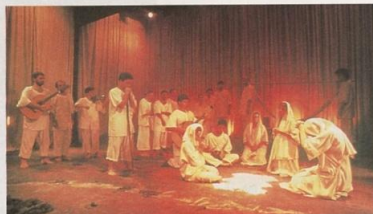
Morte e vida severina

Morte e vida severina é a obra mais conhecida de João Cabral e a responsável por sua relativa popularidade. Trata-se de um auto de Natal, que, seguindo a tradição dos autos medievais, faz uso da redondilha, do ritmo e da musicalidade, recursos de agrado popular.

Eis o enredo da peça: Severino, um lavrador do sertão pernambucano, foge da seca e da miséria e parte em busca de trabalho na capital, Recife. Trilha o leito seco do rio Capibaribe e, no caminho, só encontra fome, miséria e mortes, mortes de severinos como ele.

Ao se aproximar do mar, vê campos verdejantes de cana, mas a miséria dos trabalhadores é a mesma. Já na capital, ouve a conversa de dois coveiros, por meio da qual fica sabendo que ali também, na capital, a miséria e a morte são irmãs. O que vê nos manguzeiros são homens misturados ao barro, vivendo em condições precárias. Desolado, o retirante aproxima-se de um dos cais do Capibaribe e pensa em suicídio. Mas aproxima-se de Severino um morador daquele mangue, “Seu José, mestre carpina”, que, com sua sabedoria de muitos anos de vida severina, desperta-lhe alguma esperança.

Logo depois, Seu José é chamado por uma vizinha, que lhe dá a notícia do nascimento do filho que ele aguardava. Severino os acompanha e presencia a homenagem que os vizinhos fazem à criança.



Cena da peça *Morte e vida severina*, levada ao palco do Teatro Aliança Francesa, em São Paulo, em 1996.

Figura 5 – Dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto e contextualização de sua obra *Morte e Vida Severina* presentes no livro *Português: Linguagens (PL)* – Cereja e Magalhães (2003a, p. 466-467)

Como podemos perceber, as informações trazidas sobre o autor referem-se à sua trajetória literária e a contextualização da obra *Morte e Vida Severina* enfatiza a trajetória desta obra de João Cabral no teatro e caracteriza-a como um auto de Natal a partir dos autos medievais, além de trazer um breve resumo sobre o contexto da obra.

Na Figura 6, reproduzimos os dois episódios escolhidos pelos autores deste LDP, bem como as correspondentes atividades de leitura elaboradas a partir deles:

LEITURA

À casa de mestre carpina, os vizinhos levam presentes humildes: leite do peito, jornal para servir de cobertor, água, um canário, etc. O texto que segue reproduz as últimas falas que compõem o desfecho de *Morte e Vida Severina*.

Falam as duas ciganas que haviam aparecido com os vizinhos:

— Atenção peço, senhores, para esta breve leitura: somos ciganas do Egito, lemos a sorte futura. Vou dizer todas as coisas que desde já posso ver na vida desse menino acabado de nascer: aprenderá a engatinhar por aí, com aratus, aprenderá a caminhar na lama, com goiambus, e a correr o ensinarão os anfibios caranguejos, pelo que será anfibio como a gente daqui mesmo. Cedo aprenderá a caçar: primeiro, com as galinhas, que é catando pelo chão tudo o que cheira a comida; depois, aprenderá com outras espécies de bichos: com os porcos nos monturos, com os cachorros no lixo. Vejo-o, uns anos mais tarde, na ilha do Marum, vestido negro de lama, voltar de pescar siris; e vejo-o, ainda maior, pelo imenso lamarão fazendo dos dedos íscas para pescar camarão.

— Atenção peço, senhores, também para minha leitura: também venho dos Egíptos, vou completar a figura. Outras coisas que estou vendo é necessário que eu diga: não ficará a pescar; de jereré toda a vida. Minha amiga se esqueceu de dizer todas as linhas: não pensem que a vida dele há de ser sempre daninha. Envergo daqui a planura que é a vida do homem de ofício, bem mais sadia que os manges, tenha embora precipícios. Não o vejo dentro dos manges, vejo-o dentro de uma fábrica: se está negro não é lama, é graxa de sua máquina, coisa mais limpa que a lama do pescador de maré que vemos aqui, vestido de lama da cara ao pé. É mais: para que não pensem que em sua vida tudo é triste, vejo coisa que o trabalho talvez até lhe conquiste: que é mudar-se destes manges daqui do Capilbanbe para um mucambo melhor nos manges do Beberibe.



Mangue no Piauí. Homem estranhando a vida do barro.

O carpina fala com o retirante que esteve de fora, sem tomar parte em nada.

— Severino retitane, deixa agora que lhe diga: eu não sei bem a resposta da pergunta que fazia, se não vale mais saltar fora da ponte e da vida; nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga: é difícil defender, só com palavras, a vida, ainda mais quando ela é esta que vê, severino; mas se responder não pude à pergunta que fazia, ela, a vida, a respondeu com sua presença viva. E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la destilar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida: mesmo quando é assim pequena a explosão, como a comidinha; mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida severina.

(Poemas completos, p. 236-41.)

aratus: pequeno caranguejo de cabeça triangular.
goiambus: tipo de cristão que vive em lugares lamacentos, em tocas que ele mesmo cava.
monture: grande quantidade de lixo.

jereré: aparelho feito de madeira e rede usado na pesca de siris, camarões e peixes pequenos.
mucambo: barraco.
carpinz: carpinteiro.

- 1 De origem medieval, os autos são textos teatrais que representam um nascimento, quase sempre o de Cristo, encenado por ocasião das festas do Natal.
 No fragmento lido de *Morte e Vida Severina*:
 a) A presença de duas personagens confere ambientação mística à cena. Quais são essas personagens?
 b) Elas correspondem a que personagens da cena do nascimento de Cristo? Correspondem aos três reis magos.
 c) O que há em comum entre o bebê nascido e Cristo?
 A origem humilde, o conteúdo de esperança que representa, o destino incerto.
- 2 Ambas as ciganas fazem previsões quanto ao futuro do bebê.
 a) Em que se diferenciam as previsões? A primeira cigana prevê que o bebê será um homem ligado ao rio, a segunda, que será um operário.
 b) Em que se assemelham?
 Em ambas as profissões, ele será um homem socialmente marginalizado, mais um severino.
- 3 Na conversa entre Severino e mestre carpina, o retirante pergunta ao mestre “se não vale mais saltar / fora da ponte e da vida”. De acordo com o texto:
 a) Quem acaba respondendo a Severino? A vida.
 b) Qual é a resposta dada? A vida, mesmo quando severina, vale a pena.
- 4 Nos últimos versos, mestre carpina diz:
 mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida severina.
 a) *Severino* é um substantivo próprio, é o nome do retirante. No entanto, nesses versos a palavra *severina* é empregada como adjetivo. Qual o seu sentido no contexto? O de uma vida sofrida, de luta pela sobrevivência.
 b) O texto, no conjunto, faz uma forte crítica social. Contudo, pela ótica que ele apresenta, há esperança? Sim, cada vida que nasce, mesmo tendo um destino “severino”, renova as esperanças de uma vida melhor.
- 5 A explosão de mais “uma vida severina” parece dar continuidade a essa corrente de severinos. Eles não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, severinamente lutando contra a “morte em vida”.
 a) Afinal, quem são os severinos deste país? *Pequena poesia. Slogan:* São os trabalhadores em geral que, no campo ou na cidade, lutam pela vida, apesar da miséria, da ineficácia dos governantes, da corrupção, etc.
 b) Como se justifica o título da obra: *Morte e Vida Severina*?
 Morte e vida se equivalem, pois a vida é uma luta constante contra a morte, uma luta para manter-se a vida, mesmo que “severina”, isto é, sofrida.

Figura 6 – Episódios transcritos de *Morte e Vida Severina* e suas correspondentes atividades de compreensão de leitura presentes no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p. 468-469)

Os dois episódios são postos neste LDP com um texto de apresentação que, aparentemente, procura situar o leitor em relação ao contexto de produção

desses fragmentos literários. Transcrevemos a seguir este texto para melhor situar nossa exposição.

Texto de apresentação: À casa de mestre carpina, os vizinhos levam presentes humildes: leite? do peito, jornal para servir de cobertor, água, um canário, etc. O texto que segue reproduz as últimas falas que compõem o desfecho de *Morte e Vida Severina*

Transcrevemos, a seguir, as cinco perguntas de compreensão, acompanhadas de seus respectivos enunciados introdutórios, propostas pelos autores para esses episódios, com suas respectivas análises, segundo nossas categorias de análise estabelecidas tanto no Capítulo 1, para leitura e letramentos críticos, quanto no Capítulo 2, para tipos de perguntas de compreensão, com base em Marcuschi (2001), para capacidades de compreensão, com base em Rojo (2004 e 2009) e para os enunciados introdutórios, com base em Dionísio (2000).

Consideramos pertinente registrar que buscamos trazer também às nossas discussões, conforme será observado ao longo das nossas próximas análises, alguns conceitos de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]) para tentarmos compreender a organização discursiva dos enunciados introdutórios bem como das perguntas de compreensão elaboradas a partir deles e, dessa forma, buscamos observar os objetivos estabelecidos pelos autores dos LDP em relação às atividades propostas para leitura.

No registro do autor,

nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação sócio-ideológica em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929/1930], p. 154)

Isso quer dizer que na elaboração dos enunciados introdutórios e das perguntas de compreensão poderemos perceber as marcas linguísticas e as

impressões discursivas - explícitas ou mais implícitas - possivelmente deixadas pelos autores dos LDP em relação não somente à condução do processo de leitura, mas também aos posicionamentos ideológicos desses autores em relação aos textos postos à leitura.

Dessa forma enfatizamos que partimos dessa premissa de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]) para analisarmos as propostas de atividades presentes dos respectivos LDP tanto em relação aos enunciados introdutórios quanto às perguntas de compreensão elaboradas a partir deles sobre os textos postos à leitura em gêneros específicos.

Ao longo de nossas análises, buscaremos também respaldo em alguns conceitos de Bakhtin (1988[1934-35/1975]) para a observação das possíveis relações existentes entre as **palavras autoritárias** dos respectivos projetos didático-autorais e as possibilidades de desenvolvimento da **palavra internamente persuasiva** que as atividades de leitura presentes nestes projetos podem trazer ao leitor dos LDP.

Registramos, ainda, que a nossa intenção com esse percurso analítico é a de tentarmos compreender os aspectos discursivos e os movimentos de leitura apresentados pelos respectivos projetos didático-autorais, respondendo, dessa forma, a nossa segunda pergunta de pesquisa sobre os possíveis movimentos de leitura disponibilizados para desenvolvimento nas atividades propostas.

As primeiras perguntas de compreensão são introduzidas pelo seguinte enunciado:

Enunciado introdutório 1: De origem medieval, os autos são textos teatrais que representam um nascimento, quase sempre o de Cristo, encenado por ocasião das festas de Natal. No fragmento de *Morte e Vida Severina*...

Podemos observar, neste primeiro enunciado, que os autores consideram os episódios de João Cabral parte de textos teatrais (autos). Neste caso, os autores já delimitam ao aluno a classificação genérica dos fragmentos sem,

contudo, trazerem mais informações do contexto de produção em relação ao fato de que eles fazem parte de uma obra que foi também publicada e reconhecida pelo próprio autor, João Cabral, como textos de caráter poético.

Os autores propõem, a partir deste enunciado, três perguntas de compreensão, reproduzidas e analisadas a seguir.

Primeira pergunta de compreensão referente enunciado introdutório

1: A presença de duas personagens confere ambientação mística à cena. Quais são essas personagens?

Podemos observar que se trata de uma pergunta que leva apenas à localização de informação, pois o título deste episódio da obra de João Cabral (**Falam as duas ciganas que haviam aparecido com os vizinhos**) já aponta para uma possível resposta. Além disso, a caracterização dada pelos autores em relação à “ambientação mística” da cena induz o aluno a considerar, pelo enunciado anterior à questão, o contexto religioso dos Autos de Natal.

Observamos, entretanto, que por se tratar de uma pergunta que envolve aspectos de intertextualidade, ou seja, o aluno teria que relacionar a perspectiva do misticismo dada pelos autores ao nascimento de Cristo com o episódio em questão e, se bem conduzida e desdobrada pelo/a professor/a, poderia levar o aluno a uma prática reflexiva de leitura.

Essa pergunta pode ser classificada como evidente, ou seja, auto-respondida pela sua própria formulação, na perspectiva de Marcuschi (2001). O aluno deve apenas comparar as informações da própria pergunta com o título do episódio e com as informações elaboradas previamente pelos autores. Trata-se, pois, de uma pergunta, antecipadamente interpretada pelos próprios autores do LDP.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 1: Elas correspondem a que **personagens** (ênfase adicionada) da **cena** (ênfase adicionada) do nascimento de Cristo?

Perceptivelmente, outra pergunta de mesma natureza da anterior, muito embora consideremos que sua resposta seria mais evidente a partir da leitura do décimo sétimo episódio: ***Falam os vizinhos, amigos, pessoas que vieram com presentes, etc..*** O aluno teria que ativar o seu conhecimento de mundo em relação a este fato de caráter religioso, ou se os autores propusessem, poderia buscar a leitura do episódio intermediário aos dois reproduzidos no LDP. Não conseguimos perceber uma resposta a esta pergunta a partir, exclusivamente, deste episódio.

Gostaríamos de chamar a atenção para um ponto desta pergunta elaborada pelos autores deste LDP em relação à utilização dos vocábulos “cena” e “personagens” que dão a entender, em princípio, que o nascimento de Cristo pode ser considerado uma peça de teatro com as presenças de suas respectivas personagens bíblicas.

Consideramos que ambas as perguntas são de caráter objetivo, pois indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos (literais) no texto. As respostas acham-se centradas mais no próprio texto transcrito pelos autores e menos na busca de relações inferenciais ou globais, que busquem aspectos extra-textuais mais complexos. Menos ainda, exigem reflexão crítica.

Terceira pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 1: O que há de comum entre o bebê nascido e Cristo?

Podemos constatar que esta terceira pergunta proposta é, ela também, objetiva, pois leva o aluno a buscar, no texto, informações que relacionem a origem humilde de Cristo e do “menino acabado de nascer”. Isso nos faz considerar que o aluno deva apenas retomar o texto para buscar tal informação e

estabelecer a relação entre os fatos; além disso, estabelecer conclusões inferenciais a partir das informações comparadas. Esta pergunta pode ser considerada de natureza dedutível (inferência), em um movimento interpretativo de síntese de informações buscadas a partir do texto, segundo nos orienta Dionísio (2000).

Enunciado introdutório 2: Ambas as ciganas fazem previsões quanto ao futuro do bebê.

Percebemos, neste segundo enunciado introdutório proposto por Cereja e Magalhães (2003a), que há um direcionamento de resposta facilmente dedutível a partir do próprio enunciado. Ciganas caracterizam-se por prever o futuro e, dessa forma, bastaria ao aluno reler o trecho “lemos a sorte futura”, presente no fragmento de João Cabral, e buscar as informações referentes às previsões anunciadas pelas ciganas.

Os autores propõem duas perguntas para esse enunciado, transcritas a seguir.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Em que se diferenciam as previsões?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Em que se assemelham?

É possível notar que ambas buscam levar o aluno a comparar informações presentes no texto, reforçando o caráter de objetividade de ambas.

Os próximos dois enunciados introdutórios e suas respectivas perguntas de compreensão referem-se ao segundo episódio transcrito neste LDP, intitulado ***O carpina fala com o retirante que esteve de fora, sem tomar parte em nada.***

Enunciado introdutório 3: Na conversa entre Severino e mestre carpina, o retirante pergunta ao mestre “se não vale mais saltar / fora da ponte e da vida”. De acordo com o texto:

Verificamos que este terceiro enunciado introdutório proposto pelos autores já transcreve aquilo que o aluno deve observar, organizando, dessa forma, o processo interpretativo do aluno. Os autores levam a crer que esta resposta deve ser dada com base no que o texto fornece e no recorte do episódio transcrito no próprio enunciado introdutório. Com esse procedimento, conforme registro de Dionísio (2000), o autor do LDP marca/delimita aquilo que considera relevante como objeto de compreensão, ou seja, há com isso certo controle sobre a leitura do aluno.

Os autores elaboram duas perguntas de compreensão para este enunciado as quais transcrevemos a seguir.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Quem acaba respondendo a Severino?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Qual a resposta dada?

Ambas as questões, formuladas de forma a serem respondidas objetivamente, colocam apenas em evidência a capacidade do aluno de localização de informação no texto, em relação a uma informação explícita trazida pelo fragmento literário.

Para a primeira pergunta de compreensão elaborada, o trecho “mas se responder não pude / à pergunta que fazia / ela, a vida, a respondeu” pode validar a resposta.

Para a segunda, o aluno poderia, aparentemente, inferir, no fragmento, que o trecho “E não há melhor resposta que o espetáculo da vida” traz a perspectiva de que a vida, apesar de sofrida (severina) é ainda a melhor opção para o retirante. Essa, inclusive, é a sugestão de resposta dos autores do LDP (“a vida, mesmo quando severina, vale a pena”). Muito embora, consideremos que o aluno deva retomar a leitura do fragmento na íntegra, principalmente o trecho posterior a este (“vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco/ em nova vida explodida”) sugerido pelos autores na própria pergunta, para melhor percepção da resposta. Consideramos que somente pelo trecho recortado do episódio colocado na pergunta o aluno teria maior dificuldade em buscar a resposta sugerida pelos autores.

Esses tipos de enunciado podem levar a pensar que os sentidos textuais são marcadamente de responsabilidade dos autores dos LDP, a partir tanto daquilo que enfatizam como prioridade de leitura - neste caso o trecho sugerido na pergunta para a busca da resposta – quanto como aquilo que está posto no próprio texto dado à leitura, independentemente da percepção ou não do aluno para tal, conforme observado por Dionísio (2000). Reforça-se, assim, a ideia de que a transmissão de sentidos prevalece sobre a sua construção que o próprio aluno venha a construir. Aquilo que tem que ser dito, já está dito pelo texto.

Analisamos, a seguir, o quarto enunciado introdutório proposto por Cereja e Magalhães (2003a) para esse mesmo episódio de João Cabral.

Enunciado introdutório 4: Nos últimos versos, o mestre carpina diz: “mesmo quando é uma explosão / como a de há pouco, franzina; / mesmo quando é a explosão / de uma vida severina”.

Consideramos, aqui, conveniente ressaltar, a partir da observação da estrutura deste enunciado introdutório, que esses recortes feitos pelos autores, assim como no enunciado introdutório 3, anteriormente observado, retiram todo o

efeito estético da leitura destes versos que são de uma “singularidade” ímpar pela adjetivação de “Severino” e pelo contraste “explosão”/“franzina”. Assim, trabalham em contrário da apreciação estética e da formação do leitor literário.

As formas sintáticas utilizadas na enunciação, ou seja, nesse caso as formas nos enunciados introdutórios e nas perguntas de compreensão, segundo Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930], p. 147), podem ser consideradas “esquemas padronizados para citar o discurso”. Esses esquemas podem exercer “uma influência reguladora, estimulante ou inibidora sobre o desenvolvimento das tendências da apreensão específica, cujo campo de ação é justamente definido por essas formas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 147), estabelecendo desse modo, em nosso entender, um direcionamento e uma limitação por parte dos autores dos LDP para os modos de ler um determinado texto em gênero específico.

Isso também pode confirmar a nossa percepção, a partir desses pressupostos, de que os enunciados e as perguntas elaboradas representam o discurso autoral dos respectivos projetos destes LDP em relação ao objeto de ensino leitura.

Dessa forma, consideramos que todo enunciado introdutório ou pergunta de compreensão não está imbuída de neutralidade, pois toda “transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 146). Além disso, “essa transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 146), ou seja, os autores dos LDP criam, levando em conta, o leitor (alunos e professores) a quem se dirigem.

Consideramos a partir dessa perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]), que as formas estruturais e os conteúdos semânticos tanto dos enunciados introdutórios quanto das perguntas de compreensão “refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 146), ou seja, podem ser

consideradas formas de transmissão do “discurso de outrem” (autores dos LDP), estabelecendo, desse modo, uma relação ativa entre o discurso autoral e os seus leitores em potencial.

Ainda, nessa ótica, os posicionamentos dos autores dos LDP em relação aos textos postos à leitura devem ser observados, conseqüentemente, a partir do estilo de elaboração dos próprios enunciados introdutórios bem como das perguntas de compreensão, pois “as fronteiras que separam o discurso citado do resto da enunciação são nítidas e invioláveis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 150).

Esse estilo pode ser mais acentuado, ostensivo e menos permeável, com suas fronteiras mais definidas e, portanto, menos acessível, segundo os autores, “à penetração por tendências exteriores de réplica e comentários” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 153), por eles denominados de “estilo linear”.

Em contrapartida, o “estilo pictórico”, “cuja tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 150), ou seja, permite a infiltração de comentários e réplicas no discurso de outrem e, portanto, está centrado na expressão individual do leitor, o que seria desejável para a réplica ativa.

Enunciados que trazem um excerto do texto principal (citação), por exemplo, normalmente, limitam-se apenas à compreensão de conteúdo do trecho transcrito, não estabelecendo, dessa forma relações com o restante do texto, nem tampouco, criando movimentos de leitura que levem à compreensão e à apreensão plena dos sentidos do texto lido (DIONÍSIO, 2000).

O início deste enunciado “nos últimos versos”, por exemplo, direciona o foco de leitura do aluno, restringindo-o à parte que lhe foi solicitada, além de levar à fragmentação do processo de leitura, pois o aluno não necessita, obrigatoriamente, voltar ao todo do texto para sua compreensão global.

Isso significa que a leitura, nesse caso, está reduzida/limitada a um único fragmento e que, ainda que o texto esteja lá por inteiro, o seu sentido integral não é, necessariamente, buscado.

Para esse enunciado introdutório, os autores elaboram duas perguntas de compreensão.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 4: Severino é um substantivo próprio, é o nome do retirante. No entanto, nesses versos a palavra “Severina” é empregada como adjetivo. Qual o seu sentido no contexto?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 4: O texto, no conjunto, faz uma forte crítica social. Contudo, pela ótica que ele apresenta, há esperança?

A primeira pergunta é de caráter metalinguístico, ou seja, indaga sobre uma estrutura linguística utilizada na construção formal do texto. O aluno deve, apenas, decodificar que a já classificada palavra adjetiva “Severina” indica a vida sofrida do retirante, fato visivelmente percebido pela leitura dos fragmentos escolhidos pelos autores para as atividades de compreensão de leitura, embora envolva inferência global.

À segunda questão, o aluno pode respondê-la apenas pelo excerto dado no enunciado introdutório, pois os autores já anunciam que “o texto, no conjunto, faz uma forte crítica social”. Além disso, com o uso do conector “contudo”, os autores orientam o aluno a buscar outra perspectiva de leitura para o fragmento.

Há, nesta questão, uma inferência dos autores do LDP sobre o sentido integral dos episódios, desobrigando, desta forma, o aluno a pensar sobre o tema do episódio.

Uma das críticas, segundo Dionísio (2000), em relação aos questionários de compreensão de leitura é a sua restrição ao envolvimento do aluno e mesmo

ao seu afastamento na construção de sentidos, já previamente dados pelos autores dos LDP. Na concepção da autora, esses enunciados introdutórios e perguntas de compreensão de carácter inferencial são comuns nos LDP e moldam o processo de (re) construção de sentidos (atribuídos pelos autores dos LDP).

Ainda, para Dionísio (2000, p. 285), tais enunciados introdutórios levam a pensar que “os sentidos textuais são de responsabilidade dos autores”, reforçando um contexto em que “a transmissão de sentidos prevalece sobre a sua construção”.

Ressaltamos, ainda, em relação à segunda pergunta de compreensão proposta, o uso do adjetivo “forte”, que indica um juízo valorativo dos autores do LDP em relação ao tema.

Dionísio (2000, p. 288) também pode contribuir para confirmar tal análise, quando afirma que certos enunciados introdutórios podem indicar ou emitir os juízos de valor por parte dos autores dos LDP, principalmente em relação ao “carácter dos personagens, dos aspectos ideológicos e/ou morais dos eventos ou dos temas, etc.”. Isso confirma as perspectivas de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]) anteriormente discutidas em relação aos estilos estruturais e semânticos que podem moldar tanto os enunciados introdutórios quanto as perguntas de compreensão formuladas para os textos postos à leitura.

Podemos, do mesmo modo, buscar em Bakhtin (1988[1934-35/1975]) a interpretação para essas atividades de compreensão de leitura como *palavra autoritária*⁸² dos autores do LDP, que pode induzir o processo de leitura a práticas não replicantes. Essa *palavra autoritária*, para Bakhtin (1988[1934-35/1975], p. 142) estabelece hierarquias de “transmissão escolar da palavra de outrem”. Ou seja, a palavra autoritária dos autores dos LDP pode influenciar, conforme nos faz compreender o autor, as atitudes ideológicas do leitor em

⁸² Compreender “palavra autoritária” como “palavra que se pretende de autoridade” Bakhtin (1988[1934-35/1975], p. 142).

relação às visões de mundo e ao seu próprio comportamento na engrenagem social.

Isso quer dizer que, para uma perspectiva de leitura que envolva a reflexão e a criticidade por parte do aluno, a réplica ativa, acreditamos que a compreensão textual vá além dessa *palavra autoritária* do projeto didático-autoral e deva buscar, segundo Bakhtin (1988[1934-35/1975], p. 142), outra maneira de “transmissão escolar da palavra de outrem ‘com nossas próprias palavras’”. Este procedimento, na perspectiva do autor, pode influenciar o processo de formação ideológica do indivíduo, que passa a incorporar aquilo que o texto traz não mais como simples informações transmitidas, mas sim como palavras assimiladas, próprias, *palavras internamente persuasivas* e, em nosso entender, passíveis de réplica ativa por parte do leitor, levando-o à compreensão mais autônoma do texto lido. Isso caracteriza, em nossa percepção, uma leitura de caráter reflexivo e crítico.

Passamos, agora, à transcrição do último enunciado introdutório e de suas respectivas perguntas de compreensão, elaborados por Cereja e Magalhães (2003a) para o segundo episódio de *Morte e Vida Severina*.

Enunciado introdutório 5: A explosão de mais “uma vida severina” parece dar continuidade a essa corrente de severinos. Eles não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, severinamente lutando contra a “morte em vida”.

Não parece difícil notar que esse enunciado já resume os episódios transcritos pelos autores dos LDP.

Podemos observar, também, que, nas duas perguntas referentes a ele, transcritas a seguir, os autores confirmam a sua linha de interpretação (inferencial) na elaboração das propostas de atividades de compreensão de leitura para esses dois episódios.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 5: Afinal, quem são os severinos deste país?

O aluno, para esta pergunta de caráter inferencial, baseada em conhecimento de mundo, pode apenas reler o enunciado para buscar uma resposta ou, se desejar, inferir pela leitura dos dois episódios, comparando suas informações com as do enunciado proposto.

No caso desta primeira pergunta de compreensão, os autores poderiam ter ampliado a possibilidade crítica colocada por eles no enunciado introdutório, em relação ao caráter ideológico que o tema permite expandir. Além disso, toda e qualquer crítica estética está excluída, reforçando certo descaso com a formação do leitor e o modo de ler literário. E também com o dito objetivo central de analisar o regionalismo modernista. Onde está a análise do regionalismo, se logo o transformo numa questão nacional, se não universal ou global?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 5: Como se justifica o título da obra: *Morte e Vida Severina*?

Nesta pergunta, de inferência global, o aluno deve elaborar generalizações não somente a partir do título da obra de João Cabral como também pelas informações presentes nos episódios e por aquelas trazidas pelos autores deste LDP sobre esses fragmentos literários, ao longo da unidade.

Nas sínteses avaliativas do Catálogo do PNLEM/2006, os avaliadores indicam que os autores deste LDP procuram mobilizar diferentes estratégias para a reconstrução dos sentidos do texto, entretanto não apontam se essa mobilização é ou não inferencial, procedimento que observamos nos enunciados e nas perguntas elaboradas para os fragmentos literários propostos à leitura.

Podemos considerar, inicialmente, a partir da observação dessas primeiras atividades propostas para leitura, que há pouca opção para o desenvolvimento de capacidades/competências de réplica do leitor em relação ao texto, que o

levem a interpretá-lo de maneira significativa, mais interativa e ativamente responsiva. Há mais uma proposta de exploração dos movimentos cognitivos e literais de leitura, acrescidos de comparação entre fragmentos do texto; entre o discurso dos autores e o texto e entre o conhecimento de mundo dos alunos e o texto. Nada que vá além das exigências do Saeb/Prova Brasil.

Percebemos, também, nessas atividades de compreensão, um movimento específico de leitura escolar, denominado por Dionísio (2000) de *movimento de classificação*, que leva os alunos à incorporação e à automatização de mecanismos de compreensão do texto lido e de textos futuros postos à leitura.

Esse movimento é sentido na condução dada pelos autores ao longo dos enunciados introdutórios e também das perguntas de compreensão propostas a partir deles, que levam o aluno a buscar localizações, comparações, inferências e generalizações. Não mais que isso.

Trazemos, a seguir, as análises relativas a outro episódio da mesma obra do poeta João Cabral, *Morte e Vida Severina*, sob a ótica do projeto didático-autoral de Infante (2007a).

2.3. Análise dos fragmentos literários no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)

O oitavo episódio de *Morte e Vida Severina*, denominado **Assiste ao enterro de um trabalhador de oito e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério**, foi transcrito neste LDP em duas partes, somente, omitindo-se as outras cinco restantes. O autor não faz a indicação desses recortes efetuados no episódio escolhido (sinais de pontuação: reticências). Não há, tampouco, qualquer explicação por parte do autor sobre sua opção por este recorte específico. O fragmento encontra-se, entretanto, relacionado intertextualmente a outras partes de *Morte e Vida Severina* e a outros poemas do autor. Caberia, desse modo, ao professor efetuar essa relação. Além disso, notamos que este recorte é uma, ou talvez a mais conhecida, parte da obra de

João Cabral em função de ter sido gravada por Chico Buarque de Holanda – conhecido representante da música popular brasileira.

Reproduzimos a seguir, na Figura 7, o episódio transcrito pelo autor deste LDP, bem como as correspondentes propostas de atividades de leitura elaboradas a partir dele:

A mulher e a casa
João Cabral de Melo Neto

Tua sedução é menos de mulher do que de casa: pois vem de como é por dentro ou por detrás da fachada.	Seduz pelo que é dentro, ou será, quando se abra; pelo que pode ser dentro de suas paredes fechadas;	os quais sugerindo ao homem estâncias aconchegadas, paredes bem revestidas ou recessos bons de cavas,
Mesmo quando ela possui tua plácida elegância, esse teu reboco claro, riso franco de varandas,	pelo que dentro fizeram com seus vazios, com o nada; pelos espaços de dentro, não pelo que dentro guarda;	exercem sobre esse homem efeito igual ao que causas: a vontade de corrê-la por dentro, de visitá-la.
uma casa não é nunca só para ser contemplada; melhor: somente por dentro é possível contemplá-la.	pelos espaços de dentro; seus recintos, suas áreas, organizando-se dentro em corredores e salas,	

*MELO NETO, João Cabral de, op. cit.,
p. 241-2.*

Leitura: interação

Comente esse poema pensando em como é possível falar de desejo e sentimentos sem cair no derramamento lírico e na sentimentalidade.

Morte e vida severina (fragmento)
João Cabral de Melo Neto

ASSISTE AO ENTERRO DE UM TRABALHADOR DE EITO E OUVI O QUE DIZEM DO
MORTO OS AMIGOS QUE O LEVARAM AO CEMITÉRIO

– Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida. – É de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe deste latifúndio. – Não é cova grande, é cova medida, é a terra que queria ver dividida. – É uma cova grande para teu pouco defunto, mas estarás mais ancho que estavas no mundo. – É uma cova grande para teu defunto parco, porém mais que no mundo te sentirás largo. – É uma cova grande	para tua carne pouca, mas a terra dada não se abre a boca. – Viverás, e para sempre na terra que aqui aforas: e terás enfim tua roça. – Aí ficarás para sempre, livre do sol e da chuva, criando tuas saúvas. – Agora trabalharás só para ti, não a meias, como antes em terra alheia. – Trabalharás uma terra da qual, além de senhor, serás homem de eito e trator. – Trabalhando nessa terra, tu sozinho tudo empreitas: serás semente, adubo, colheita. – Trabalharás numa terra que também te abriga e te veste:	embora com o brim do Nordeste. – Será de terra tua derradeira camisa: te veste, como nunca em vida. – Será de terra e tua melhor camisa: te veste e ninguém cobiça. – Terás de terra completo agora o teu fato: e pela primeira vez, sapato. – Como és homem, a terra te dará chapéu: fosses mulher, xale ou véu. – Tua roupa melhor será de terra e não de fazenda: não se rasga nem se remenda. – Tua roupa melhor e te ficará bem cingida: como roupa feita à medida.
---	--	--

*MELO NETO, João Cabral de, op. cit.,
p. 183-5.*

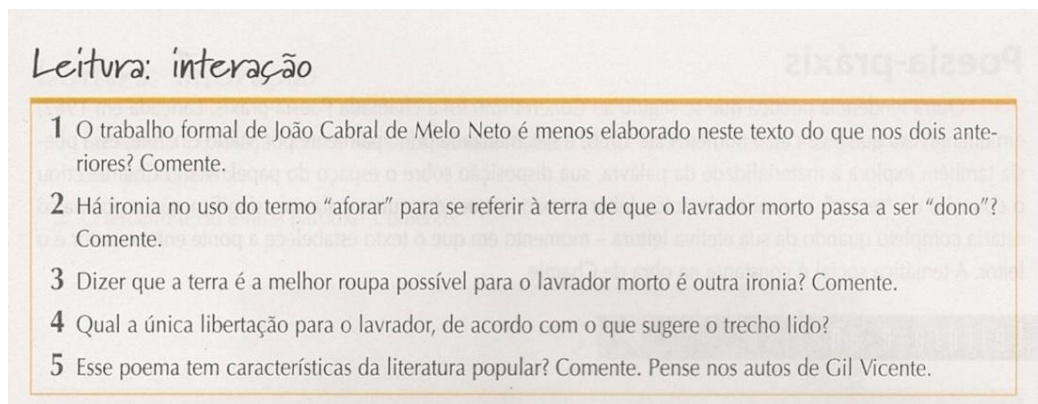


Figura 7 – Episódio transcrito de Morte e Vida Severina e suas correspondentes atividades de compreensão de leitura presentes no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a, p. 674-675)

Este episódio encontra-se na seção *Para ler literatura*, na subseção *Leitura: Interação*, da **Unidade 31**, intitulada *Terceira Geração do Modernismo brasileiro – Poesia de 1945 até a atualidade* que, assim como o projeto didático-autoral do LDP anteriormente analisado, trata da 3ª geração de poetas de 1945.

O autor esclarece, no MP, que um dos objetivos das seções e das subseções destinadas ao ensino de leitura (*Leitura e análise* e *Leitura: Interação*) é buscar, pelas atividades de interpretação, não somente nos capítulos, mas também “no livro como um todo”, “uma leitura mais dirigida” e encaminhá-la “aos poucos para uma leitura menos dirigida” (INFANTE, 2007b, p. 6).

Queremos crer que este direcionamento refira-se às propostas de compreensão de leitura trazidas, nas quais este autor conduz, de maneira mais ou menos evidente, os movimentos de leitura que o aluno deverá desenvolver ao longo das atividades.

O autor sugere, ainda no MP, que se faça, primeiramente, “uma leitura silenciosa e individual de cada texto, seguida da leitura em voz alta para discussão do vocabulário, do conteúdo, da configuração e de outros aspectos do texto” (INFANTE, 2007b, p. 6).

Este procedimento nos faz lembrar as análises trazidas por Razzini (2000) sobre o regulamento de 1911 do Colégio Pedro II, no qual o ensino de Português

deveria proporcionar aos alunos, por meio de exercícios, o aperfeiçoamento gradativo tanto da leitura quanto da dicção e do pensamento, dentre outros aspectos. Esse mesmo regulamento propõe, segundo a autora, a junção das disciplinas Português e Literatura e,

o ensino do vernáculo passa a acompanhar a mesma tendência do ensino de língua estrangeiras modernas, ou seja, além de habilitar o aluno a 'exprimir-se, oralmente ou por escrito, com correção', o familiariza com sua correspondente evolução literária, tornando assim dispensáveis as aulas avulsas de história literária. (RAZZINI, 2000, p. 95)

Infante (2007b, p. 6), no MP, recomenda, por fim, para o ensino de leitura, que antes de se trabalhar a interpretação deve-se “conversar com a classe sobre o conteúdo do texto, procurando levantar suas afinidades com a realidade do aluno”.

Imaginamos que, em função do recorte efetuado pelo autor no episódio transcrito, caiba ao professor, como sugerido pelo autor, trazer para a classe o restante do episódio ou o contexto de produção da obra integral de João Cabral. Não percebemos, antecedendo o fragmento do episódio escolhido, quaisquer indicações do contexto de produção desta obra, especificamente, como, por exemplo, resumo ou temática da obra integral, época de sua composição, além de outras informações relevantes sobre a mesma.

A síntese avaliativa do Catálogo do PNLEM/2006 para este LDP registra que o contexto de produção é resgatado, principalmente nas atividades de leitura de textos literários. Não foi possível perceber isso nas propostas de trabalho de compreensão de leitura para o fragmento literário escolhido para nossa análise⁸³.

⁸³ Não nos estenderemos aqui no registro das outras unidades também verificadas em relação a outros fragmentos de textos literários, pois consideramos que tal procedimento fugiria ao nosso propósito inicial de análise desta unidade específica e deste texto literário escolhido para análise das atividades de leitura. Entretanto, pudemos observar que parece não haver este esforço do autor em resgatar o contexto de produção de todos os fragmentos de textos literários transcritos neste LDP, contrariando, em princípio, o registro da síntese avaliativa do PNLEM/2006. Entretanto, a título de exemplo, destacamos que na verificação de uma unidade anterior (Unidade 28 - Segunda geração do Modernismo brasileiro – A prosa de ficção) a esta escolhida para análise, também direcionada ao estudo da literatura são transcritos alguns fragmentos de obras de José Lins do Rego (Fogo Morto), de Graciliano Ramos (Linhas tortas, São Bernardo e

Infante (2007b) traz no MP algumas indicações de leitura (ensaios) referentes a João Cabral de Melo Neto.

O autor deste LDP traz em página anterior ao fragmento poético posto à leitura uma sumarizada biografia de João Cabral, na qual constam apenas informações sobre a sua carreira diplomática; apresenta, na sequência, uma relação de sua produção literária publicada em 1994 (Obra completa de João Cabral de Melo Neto). Em outra página, também anterior ao fragmento poético de *Morte e Vida Severina*, há um fragmento de uma fala de João Cabral na qual ele mesmo define sua própria concepção de poesia.

Infante (2007a) apresenta também a transcrição de outros dois poemas desse mesmo autor, intitulados *O urubu mobilizado* e *A mulher e a casa*, que são utilizados para o estabelecimento de relações de intertextualidade formal/estrutural com o fragmento poético principal de *Morte e Vida Severina*.

Podemos considerar desse modo, que a forma de contextualizar o fragmento poético de João Cabral para Infante (2007a) partiu da ênfase às informações sobre a trajetória literária do escritor, bem como as suas apreciações do poético, ficando, aparentemente, a cargo do professor ou mesmo do aluno a busca pela contextualização da obra integral: *Morte e Vida Severina*, além do recorte do episódio transcrito pelo autor do LDP.

Vidas Secas) de Rachel de Queiroz (O Quinze), de Jorge Amado (Terras do sem fim), de Érico Veríssimo (O escritor e o espelho e Um certo capitão Rodrigo) e de Cyro dos Anjos (O amanauense Belmiro). Destes fragmentos, o autor resgata o contexto de produção de Fogo Morto, O Quinze, Um certo capitão Rodrigo (para este apenas um breve comentário de Érico Veríssimo sobre a criação do personagem e não da trilogia O tempo e o vento), O amanauense Belmiro (apenas um fragmento de análise sobre a obra escrito por Antônio Cândido). Portanto, dentre os nove fragmentos transcritos, apenas quatro apresentam em maior ou menor escala o resgate do seu contexto de produção. Também no MP, Infante (2007b) traz indicações para leituras do professor tais como, ensaios sobre Graciliano Ramos, sobre a obra O amanauense Belmiro, sobre Jorge Amado, sobre Érico Veríssimo, ou seja, parece-nos que fica a critério do professor efetuar as leituras para embasamento do contexto de produção da maioria dos fragmentos postos à leitura.

João Cabral de Melo Neto

V i d a e p r o d u ç ã o



João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife, em 9 de janeiro de 1920, e faleceu em 9 de outubro de 1999 no Rio de Janeiro. Passou a infância em São Lourenço da Mata, no engenho da família, onde teve contato com a literatura de cordel. Estudou no Recife. Mudou-se em 1942 para o Rio de Janeiro e lá prestou concurso público e posteriormente ingressou no Itamarati. Sua carreira diplomática o levou a viver longos períodos fora do Brasil. Aposentado em 1988, passou a viver no Rio de Janeiro.

Em 1994 foi lançada a *Obra completa* de João Cabral de Melo Neto. Nela, encontram-se os seguintes livros de poesia: *Pedra do sono*, *Os três mal-amados*, *O engenheiro*, *Psicologia da composição*, *O cão sem plumas*, *O rio*, *Paisagens com figuras*, *Morte e vida severina*, *Uma faca só lâmina*, *Quaderna*, *Dois paramentos*, *Serial*, *A educação pela pedra*, *Museu de tudo*, *A escola das facas*, *Auto do frade*, *Agrestes*, *Crime na "Calle"*, *Relator*, *Sevilha andando*, *Andando Sevilha*. Em apêndice, estão os *Primeiros poemas*. João Cabral também escreveu ensaios críticos, entre os quais merecem destaque *Considerações sobre o poeta domindo*, *João Miró*, *Poesia e composição*, *Da função moderna da poesia*. Colaborou também como crítico literário para alguns jornais.

Ao receber nos Estados Unidos um prestigioso prêmio por seu trabalho como poeta, o Prêmio Neustadt, em 1992, assim João Cabral de Melo Neto definiu sua própria concepção de poesia:

Senhoras e senhores, não é por simples aversão que me recuso a inscrever-me no exclusivo "clube" dos líricos que hoje constitui quase inteiramente a poesia escrita em nosso mundo. Nem há qualquer desdém de minha parte por esse lirismo manifestado na música popular. Penso, ao contrário, que as novas técnicas deram ao lirismo uma possibilidade de expressão e comunicação jamais conhecida antes. Estou somente oferecendo o possível assunto de meditação aos teóricos da literatura e fazendo-lhes um apelo para que não procurem na poesia não cantada (ou cantável) escrita em nossos dias, uma qualidade, o lirismo, que nunca foi a intenção de certos autores de realizar ou mesmo de experimentar.

A poesia me parece alguma coisa de muito mais ampla: é a exploração da materialidade das

palavras e das possibilidades de organização de estruturas verbais, coisas que não têm nada a ver com o que é romanticamente chamado *inspiração* ou mesmo *intuição*. A esse respeito, creio que o lirismo, ao achar na música popular os elementos que o completam e ao lhes dar prestígio, liberou a poesia escrita e não cantada, e permitiu-lhe que voltasse a operar em territórios que outrora lhe pertenceram. Fez possível também o exercício da poesia como exploração emotiva do mundo das coisas, e como rigorosa construção de estruturas formais lúcidas, lúcidos objetos de linguagem.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 800.

Leitura e análise

O urubu mobilizado

João Cabral de Melo Neto

Durante as secas do Sertão, o urubu, de urubu livre, passa a funcionário. O urubu não retira, pois prevendo cedo que lhe mobilizarão a técnica e o tacto, cala os serviços prestados e diplomas, que o enquadrariam num melhor salário, e vai acolitar os empreiteiros da seca, veterano, mas ainda com zelos de novato: aviando com eutanásia o morto incerto, ele, que no civil quer o morto claro.

Embora mobilizado, nesse urubu em ação reponta logo o perfeito profissional. No ar compenetrado, curvo e conselheiro, no todo de guarda-chuva, na unção clerical, com que age, embora em posto subalterno: ele, um convicto profissional liberal.

MELO NETO, João Cabral de. *op. cit.*, p. 339-40.

Leitura: interação

- 1 Comente a relação entre o urubu e o funcionário. Há humor e ironia nessa relação?
- 2 O texto se refere aos "empreiteiros da seca". Como você interpreta essa imagem? Comente.
- 3 Apesar de ser um texto de denúncia social, o poema não é retórico nem enfático. Comente.
- 4 Esse poema explora "a materialidade das palavras" e constitui uma "estrutura formal lúcida, um lúcido objeto de linguagem"? Comente.

Figura 8 – Dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto e de sua perspectiva poética presentes no livro *Textos: Leituras e Escritas* (TLE) – Infante (2007a, p. 674-675)

Reproduzimos, a seguir, as cinco perguntas de compreensão propostas por Infante (2007a) para o fragmento poético escolhido em seu LDP. Este autor optou por não elaborar enunciados introdutórios que estivessem vinculados às correspondentes perguntas elaboradas a partir deles.

O autor deste LDP com essa opção não conduz, nesta atividade proposta, a uma orientação prévia de leitura para as perguntas de compreensão propostas. Dionísio (2000) classifica-os de enunciados interpessoais, cujo principal objetivo é o estabelecimento da relação autor-leitor. Como vimos antes, por vezes esta relação é “autoritária”, conduzindo explicitamente a interpretação do leitor.

Primeira pergunta de compreensão: O trabalho formal de João Cabral de Melo Neto é menos elaborado neste texto do que nos dois anteriores? Comente.

Podemos classificar essa pergunta como de apreciação estética, pois o autor pretende, e isso é confirmado pela sugestão de resposta no MP, que o aluno compare os três textos (*O urubu imobilizado*, *A mulher e a casa* e o fragmento de *Morte e Vida Severina*) para chegar à conclusão de que João Cabral mantém o rigor formal na construção poética de seus textos (métrica, por exemplo). O aluno tem, em princípio, para chegar à resposta pretendida por Infante (2007a), que comparar os textos em termos estruturais, ou seja, da perspectiva da forma composicional do gênero.

Entretanto, a solicitação feita pelo autor “comente” amplifica as possibilidades de resposta do aluno, pois a pergunta não apresenta um enunciado introdutório que direcione a interpretação do aluno para algumas das inúmeras propriedades formais do fragmento poético de João Cabral.

Consideramos, contudo, que autor ao relacionar esses três textos de João Cabral poderia ter elaborado, por exemplo, um enunciado de natureza intertextual, isto é, aquele que relaciona textos sob vários aspectos além dos estruturais. Essa perspectiva de abordagem de leitura pode, conforme considera

Dionísio (2000), levar a práticas reflexivas de leitura. Não acreditamos, no entanto, que esse objetivo seja plenamente atingido quando o autor restringe na pergunta de compreensão proposta a análise crítica apenas ao aparato formal do texto.

As duas perguntas seguintes (segunda e terceira) apresentam características semelhantes.

Segunda pergunta de compreensão: Há ironia no uso do termo “aforar” para se referir à terra de que o lavrador morto passa a ser “dono”? Comente.

Terceira pergunta de compreensão: Dizer que a terra é a melhor roupa possível para o lavrador é outra ironia? Comente.

Essa pergunta, apesar de seu caráter metalinguístico, pode levar o aluno ao desenvolvimento de apreciação estética sobre o texto lido, pois Infante (2007a) indaga sobre uma formação estilística do texto (figura de linguagem) e amplifica-a quando solicita que o aluno comente o que leva em consideração como resposta.

Consideramos, dessa forma, que essas duas perguntas de compreensão referem-se a efeitos de sentido (ironia) provocados outra vez pelo estilo. Não obstante o apego ao aspecto formal mais acentuado e aparentemente pretendido por Infante (2007a), ele trabalha mais leitura crítica (estética) que o LDP anterior que permanece, predominantemente, em conteúdo e localização de informação.

Em relação à terceira pergunta de compreensão, Infante (2007b) sugere que “o aluno deve perceber que sim. Afinal, ela realmente tem as ‘qualidades’ que o texto aponta...” (INFANTE, 2007b, p. 114). As reticências foram transcritas do MP, indicando que também o professor deve amplificar a possível resposta para/do aluno.

Para Dionísio (2000), as perguntas de compreensão que exigem predominantemente a classificação de saberes metalinguísticos e metatextuais,

sem se complementar o movimento no sentido de identificar a mais-valia de sentido que aqueles elementos trazem à compreensão, é uma forma de entender os textos apenas como repositórios de conteúdos gramaticais e como pretextos para a consecução de outros objetivos da disciplina que não especificamente os da construção de sentidos. (DIONÍSIO, 2000, p. 189)

No entanto, percebemos que não é este o procedimento do autor deste LDP, que busca relacionar a análise do estilo a seus efeitos de sentido, por meio dos saberes metalinguísticos e metatextuais.

Registramos, ainda, para a autora, “na aprendizagem da leitura, os questionários organizam a situação de leitura numa relação social e cognitiva marcada pelo desequilíbrio de papéis interpretativos” (DIONÍSIO, 2000, p. 181).

Nesse caso, esse desequilíbrio é minorado na relação autor do LDP e o aluno-leitor, como observamos, por exemplo, na ampliação das possibilidades de respostas, quando Infante (2007a) solicita que o aluno “comente” a sua própria resposta.

Na próxima pergunta formulada sobre esse fragmento literário de João Cabral, o aluno deve concretizar a própria interpretação, a partir de um direcionamento interpretativo do autor do LDP.

Quarta pergunta de compreensão: Qual a única libertação para o lavrador, de acordo com o que sugere o trecho lido?
--

Apesar desta pergunta objetiva – pois a resposta está centrada exclusivamente no texto – não apresentar um enunciado introdutório de indução de resposta, criando, aparentemente, maior responsabilidade por parte do aluno para buscá-la, podemos perceber que o autor já determina, com o uso da expressão “única libertação” e a delimitação do trecho lido, um caminho para a resposta. No MP, o autor sugere apenas que a resposta seja: “a morte”.

A seguir, a última pergunta de compreensão proposta por Infante (2007a).

Quinta pergunta de compreensão: Esse poema tem características da literatura popular? Comente. Pense nos autos de Gil Vicente.
--

Nesta pergunta, em princípio, também de caráter intertextual, em nosso entender, pois o autor induz a uma resposta principalmente quando solicita que o aluno “pense nos autos de Gil Vicente”, Infante (2007a) parece conduzir o aluno a caracterizar tanto o fragmento de João Cabral quanto os autos de Gil Vicente como pertencentes à literatura popular.

Entretanto, acreditamos que o estabelecimento dessas relações configura-se singular, pois o aluno, dessa forma, deve considerar que a literatura vicentina restringe-se a essa perspectiva **folclórica** e **colorida** (ênfases adicionadas) e que, portanto, também João Cabral deve assim ser considerado sob a ótica do autor deste LDP.

Ainda em relação a esta quinta pergunta, parece-nos que Infante (2007a), provavelmente, quer que o aluno retome a **Unidade 6** (*O Humanismo*) do livro, na qual coloca Gil Vicente como um autor que busca utilizar em suas peças a linguagem “predominantemente popular, rica em expressões coloquiais” (INFANTE, 2007a, p. 99), que também “expõem uma ampla variedade linguística” (INFANTE, 2007a, p. 99), além de afirmar que “o lirismo do autor foi expresso principalmente nas cantigas populares, que, ao lado de danças folclóricas tradicionais, introduzem uma nota colorida em muitas peças” (INFANTE, 2007a, p. 99).

Caso o objetivo do autor seja esse, a partir desta quinta pergunta, podemos considerá-la de natureza quase evidente, pois leva o aluno a buscar e a identificar essas passagens sobre Gil Vicente colocadas de seu livro didático, fazendo algumas generalizações, ou seja, algumas conclusões gerais após análise de informações que considerasse pertinentes para a formulação de uma resposta, depois, naturalmente, de sua compreensão da pergunta.

Considerando-se essa a sua intenção, deveria melhor explicitá-la na pergunta proposta, pois se trata de comparações intertextuais complexas entre

os enunciados de Infante (2007a), de João Cabral e de Gil Vicente. Não acreditamos, em princípio, que a finalidade do autor do LDP com tal pergunta seja levar o aluno a buscar a íntegra da obra *Morte e Vida Severina*, dado o caráter reducionista atribuído pelo autor à obra de João Cabral, em nosso entender, não somente pelas abordagens de leitura propostas nas atividades, como também pela limitação do resgate do contexto de produção da obra integral do escritor.

Buscando ampliar a nossa tentativa de compreensão das prováveis intenções do autor, recorreremos ao MP e observamos que Infante (2007b, p. 114) sugere para essa quinta pergunta – que o aluno

deve fazer as necessárias relações entre o “Auto de Natal Pernambucano” de João Cabral de Melo e os autos vicentinos: o uso de redondilhas (teatro poético), a exploração de recursos rudimentares de cenário, a temática de fundo religioso e de crítica social.

Avaliamos que a resposta dada pelo autor exige a comparação dos autos completos (vicentinos e cabralinos), novamente em termos de forma composicional e estilo, levando em conta suas perguntas de compreensão anteriores. Poderia ser desenvolvido pelo professor como um trabalho de análise comparativa de textos, se fosse o caso.

Podemos notar, a partir dessa sugestão de resposta, consequentemente, o interesse mais acentuado do autor do LDP em valorizar o domínio da técnica formal de construção poética do poema de João Cabral.

Destacamos que essa resposta conduz à observação, principalmente, dos aspectos da forma composicional e de estilo do poema. Mesmo na solicitação de comentários do aluno, nessa e em praticamente todas as perguntas, não exige, em princípio, que o leitor reflita e refrate suas próprias considerações sobre as questões sociais que constituem o tema da obra.

Em suas perguntas de compreensão elaboradas para esse fragmento literário de João Cabral, Infante (2007a), é menos “autoritário” em suas delimitações de respostas que o que vimos no LDP anterior; ainda assim, cremos

que oferece certo grau de indução para que o aluno chegue à compreensão de aspectos formais e estilísticos do texto oferecido para leitura que não, necessariamente, a construção de seus sentidos globais ou mesmo da apreensão do tema desta obra de João Cabral posta à análise e compreensão: *Morte e Vida Severina*. Pode desenvolver a crítica estética da obra, mas não a ideológica.

Mesmo sendo perguntas diretas, sem enunciados prévios que poderiam apresentar um grau maior de indução de respostas, e sabendo que esse tipo de pergunta mais direta, como nos alude Dionísio (2000), pode oportunizar, muitas vezes, a possibilidade de que o aluno construa de forma mais autônoma os sentidos mais amplos para o texto.

Ressaltamos que percebemos, mais que no outro LDP (Cereja e Magalhães, 2003a), a possibilidade de uma leitura replicante, assim como a probabilidade de desenvolvimento de capacidades/competências que podem levar o leitor a perceber, por exemplo, uma réplica crítica e estética que um texto literário pode oferecer.

Retomando Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]), percebemos que o projeto didático-autoral deste LDP também retoma um “esquema padronizado” de elaboração das perguntas de compreensão (eliminação dos enunciados introdutórios e a instrução: “comente”). Com isso, consideramos que o discurso autoral deste LDP procura, igualmente, estabelecer pela sua forma estrutural de enunciação bem como por seu conteúdo semântico uma forma particular de transmissão de qual seja o objetivo de ensino de leitura, ou seja, orienta para determinadas formas de ler um texto.

Entretanto, podemos conjecturar que Infante (2007a) investe-se de um estilo um pouco mais permeável (estilo pictórico) - quando comparado ao estilo de Cereja e Magalhães (2003a) - aos comentários do leitor e, dessa forma, às réplicas de criticidade para o texto posto à leitura, principalmente no segundo momento das perguntas de compreensão quando solicita que o aluno comente a primeira parte da pergunta elaborada pelo autor.

Ainda assim, acreditamos que a não exploração, nessas atividades propostas por este LDP, das possíveis réplicas aos discursos de caráter ideológico os quais permeiam todos os episódios da obra de João Cabral, pode caracterizar a *palavra autoritária* deste autor em relação aos modos de ler um texto.

Dessa forma, podemos considerar que o projeto didático-autoral deste LDP ainda estabelece uma hierarquia na *transmissão escolar da palavra de outrem* (BAKHTIN, (1988[1934-35/1975]) para o objeto de ensino leitura. Isso significa que o autor deste LDP não propicia alguns movimentos de leitura, além daquele posicionamento de apreciação estética que este autor oferece, que possibilitem ao leitor posicionar-se ideologicamente frente ao texto lido ou mesmo em relação a sua própria visão de mundo confrontando-a com o texto posto à leitura.

2.4. Análise do fragmento literário no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

A autora deste LDP opta pelos dois primeiros episódios da obra de João Cabral *Morte e Vida Severina*, o primeiro intitulado **O retirante explica ao leitor quem é e a que vai** e o segundo, **Encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de: “Ó irmãos das almas! Irmãos das almas! Não fui eu que matei não!”**.

Encontram-se sequencialmente transcritos, na íntegra, no **Capítulo 22**, intitulado *Regionalismo*, cujo objetivo, conforme os subtítulos do referido capítulo, é trabalhar, dentre outros conteúdos, alguns autores literários representativos da literatura brasileira: Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, José Lins do Rego e João Cabral de Melo Neto.

A autora deste LDP faz um breve registro do contexto de produção da obra *Morte e Vida Severina*⁸⁴, além de trazer uma pequena biografia do autor João

⁸⁴ Apresenta-o como gênero peça teatral e indica sua época de produção e data de sua primeira encenação teatral ou auto para encenação, conforme registro da autora. Entretanto, a autora

Cabral e, também, sugere que a obra seja lida na íntegra em função de sua importância literária.

A autora traz, ainda, nessa mesma página, antecedendo os episódios escolhidos para as atividades de compreensão de leitura, uma breve explicação da composição formal dos Autos de Natal.

Reproduzimos a seguir, na Figura 9, a contextualização da obra *Morte e Vida Severina* bem como os dados biográficos do escritor. Na sequência, reproduzimos, na Figura 10 e na Figura 11, os episódios de João Cabral de Melo Neto escolhidos pela autora para transcrição neste LDP e as correspondentes atividades de compreensão de leitura elaboradas sobre eles.



Figura 9 – Contextualização da obra *Morte e Vida Severina* e dados biográficos do autor João Cabral de Melo Neto presentes no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a, p. 254)

oscila no texto introdutório aos episódios de João Cabral escolhidos para transcrição entre os termos “auto de Natal” e “peça”.

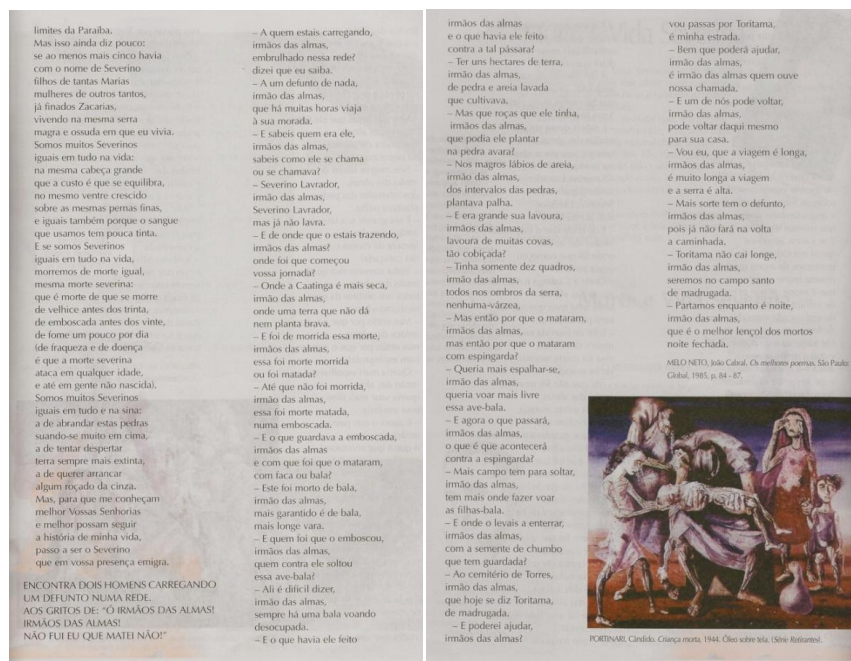


Figura 10 – Episódios transcritos de Morte e Vida Severina para as atividades de compreensão de leitura presentes no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a, p. 254-256)

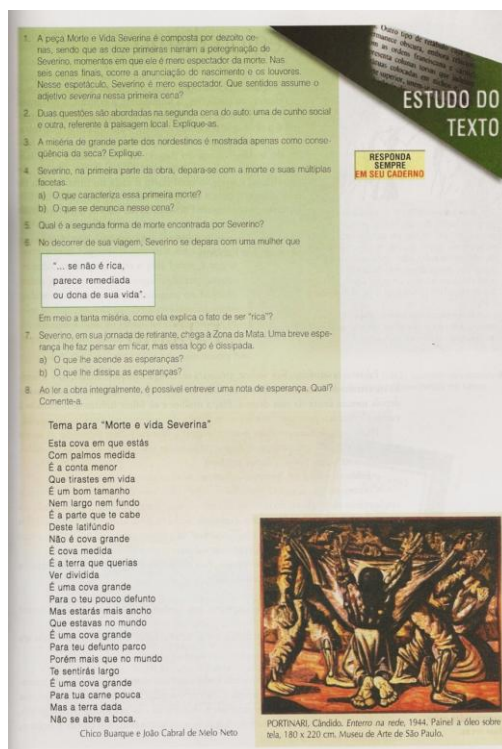


Figura 11 – Atividades de compreensão de leitura sobre os episódios da obra Morte e Vida Severina presentes no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a, p. 257)

A seguir, fazemos a transcrição dos enunciados introdutórios e das perguntas de compreensão propostas por Takasaki (2004a) para os episódios de João Cabral.

Enunciado introdutório 1: A peça *Morte e Vida Severina* é composta de dezoito cenas, sendo que as doze primeiras narram a peregrinação de Severino, momentos em que ele é mero espectador da morte. Nas seis cenas finais, ocorre a anunciação do nascimento e os louvores. Nesse espetáculo, Severino é mero espectador.

Neste enunciado introdutório, podemos perceber o posicionamento da autora sobre a classificação genérica do texto de João Cabral como peça teatral, ou um auto para ser encenado, conforme seu registro anterior às atividades de leitura.

Há nele, também, um resumo do que ocorre no início da obra, anunciando, dessa forma a sua escolha pelos dois primeiros episódios (“cenas”, para a autora). Em seguida, a autora leva o aluno ao final (“seis últimas cenas”) e já fornece sua interpretação do personagem Severino (“mero espectador” da morte e da vida).

Podemos considerar, a partir dessas observações, que a autora já estabelece, previamente, um determinado sentido para a caracterização do personagem e também para os movimentos de leitura do aluno em relação à forma composicional dos episódios e, mesmo, da própria obra integral de João Cabral.

A partir deste enunciado introdutório, a autora propõe uma única pergunta de compreensão.

Pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 1: Que sentido assume o adjetivo “severina” nessa primeira cena?

Podemos notar que essa pergunta é inferencial, pois, pelo primeiro episódio transcrito, mais especificamente pelos excertos: “somos muito severinos / iguais em tudo e na sina” e “a história de minha vida (...) / que em vossa presença emigra”, o aluno pode inferir a resposta sugerida pela autora no MP:

o adjetivo severino, além de se referir à vida árida, carente de bens materiais também está relacionada à vida e morte dos retirantes da seca, homens cuja vida se repete sem condições concretas de mudança. (TAKASAKI 2004b, p. 55)

O segundo enunciado introdutório proposto pela autora para o segundo episódio cabralino torna-se, praticamente, a própria resposta.

Enunciado introdutório 2: Duas questões são abordadas na segunda cena do auto: uma de cunho social e outra, referente à paisagem local.

Percebemos que este enunciado introdutório já explicita o conteúdo temático do episódio lido além de orientar o aluno a buscar, especificamente, as duas questões temáticas sugeridas pela autora.

A pergunta solicita uma explicação do aluno para aquilo que previamente foi designado pelo enunciado.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Explique-as.

A autora no MP traz como sugestão para resposta: “a questão do cultivo da terra como motivo de morte e a seca que castiga o sertão” (TAKASAKI, 2004b, p. 55).

Esta pergunta poderia ser também respondida a partir do conteúdo do primeiro episódio (**O retirante explica ao leitor quem é e a que vai**). Para isso, o aluno teria que perceber, em trechos como, por exemplo, “vivendo na mesma serra / magra e ossuda em que eu vivia” o problema de cunho social e, em “a de

tentar despertar / terra sempre mais extinta / a de querer arrancar / algum roçado da cinza”, o problema referente à paisagem local.

No caso de procurar as informações no segundo episódio, há também excertos mais explícitos que podem contribuir para a resposta do aluno, tais como “onde uma terra não dá / nem planta brava” em relação à paisagem local e, para a abordagem social, “e o que havia ele feito / contra a tal pássara? / - Ter uns hectares de terra, irmão das almas, / de pedra e areia lavada / que cultivava”.

Em ambos os casos, as generalizações interpretativas já feitas no enunciado da autora estão presentes como detalhamento no próprio texto. Não há necessidade de processos inferenciais ou de generalização mais complexos por parte do aluno ou da retomada da obra de João Cabral para se chegar à resposta.

Nesse caso, há mais uma interação leitor-texto e, como nos lembra Dionísio (2000), os sentidos que construímos na leitura não podem ser produto exclusivo deste tipo de interação.

Para a terceira pergunta de compreensão a autora não elabora um enunciado introdutório, porém sua pergunta apresenta marcas de um encaminhamento objetivo para a busca de uma resposta (uso do termo “apenas”). Parece-nos uma pergunta-afirmação, na realidade.

Pergunta de compreensão sem enunciado introdutório: A miséria de grande parte dos nordestinos é mostrada apenas como consequência da seca? Explique.

Como a autora já havia anunciado anteriormente que havia questões de “cunho social” e de “paisagem local” nas abordagens do segundo episódio, imagina-se que o aluno parta da resposta anterior para aprofundar, nesta, as informações que, também aqui, buscou no texto e vá além, estabelecendo

algumas relações de inferência para o aprofundamento da compreensão dos episódios lidos.

Na resposta sugerida pela autora no MP: “não, a miséria também parte da concentração de terras e de rendas” (TAKASAKI, 2004b, p. 55), podemos confirmar o caráter inferencial da pergunta, pois se torna necessário que o leitor faça uma generalização inferencial relacionada ao conhecimento de mundo, a partir de determinados excertos do próprio episódio que o levem a tal movimento.

As duas próximas perguntas de compreensão dependem de um enunciado introdutório elaborado pela autora.

Enunciado introdutório 3: Severino, na primeira parte da obra, depara-se com a morte e suas múltiplas facetas.

Esse enunciado introdutório declarativo apresenta um indício de resposta, pois nos dois episódios apresentados pela autora, ou seja, na primeira parte da obra de João Cabral (os dois primeiros episódios transcritos no LDP), há a morte pela miséria e a morte criminosa pelos interesses econômicos, ambas explicitamente ditas pelo poeta.

Nas duas perguntas de compreensão elaboradas para esse enunciado, temos:

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: O que caracteriza essa primeira morte?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: O que se denuncia nessa cena?

Em relação ao primeiro caso, consideramos tratar-se de uma pergunta de caráter objetivo, de mera localização de informação, pois o aluno já pode encontrar uma dessas “múltiplas facetas da morte”, apontada pela autora nos trechos: “que é morte que se morre / de velhice antes dos trinta, / **de emboscada** antes dos vinte, **de fome** um pouco por dia / **de fraqueza e de doença** / é que a morte severina/ ataca em qualquer idade”

A autora parece centralizar a sua sugestão de resposta no segundo episódio, indicando como respostas para a primeira pergunta de compreensão: “a morte de emboscada” (TAKASAKI, 2004b, p. 55); já para a segunda pergunta de compreensão a autora sugere como resposta: “denuncia-se o abuso de poder, a morte para se tomar posse da terra e a não-punição” (TAKASAKI, 2004b, p. 55) e consideramos aqui tratar-se de uma generalização inferencial, pois o leitor deve buscar alguns excertos do episódio (“o que é que acontecerá com / contra a espingarda? / - Mais campo tem para soltar, irmão das almas, / tem mais onde fazer voar / as filhas-bala” (TAKASAKI, 2004a, p. 256)

A próxima pergunta de compreensão não apresenta um enunciado introdutório e tem caráter inferencial, pois o aluno pela leitura, principalmente do segundo episódio transcrito pela autora, deve estabelecer uma relação entre a “paisagem local” (“seca”, “terra sempre mais extinta”, “alguma roça da cinza”, “onde a Caatinga é mais seca”, “onde a terra não dá nem planta brava”) e as dificuldades de sobrevivência encontradas pelo retirante nesse ambiente árido - no sentido geográfico e humano.

Pergunta de compreensão sem enunciado introdutório: Qual a segunda forma de morte encontrada por Severino?

Takasaki (2004b) sugere, no MP, a seguinte resposta: “É a morte imputada pela própria natureza agreste do sertão: o rio Capibaribe está seco”. Consideramos que para esta resposta sugerida pela autora no MP, que procura orientar o professor para as suas ações de interação em sala de aula frente à

leitura desses dois primeiros episódios de *Morte e Vida Severina*, seria necessário que o aluno - e antecipadamente o professor, em nosso entender - lesse a obra na íntegra, como sugerido pela própria autora na contextualização da obra de Melo Neto antes das atividades de leitura propostas, ou mesmo que o aluno buscasse a leitura complementar do terceiro episódio (**O retirante tem medo de se extraviar porque seu guia, o rio Capibaribe, cortou o verão**).

Nesse sentido, podemos confirmar o parecer da síntese avaliativa deste LDP que registra o esforço da autora em trazer ao LDP “indicações da obra integral, incluindo-se a imagem da capa do livro, incentivando-se, assim, o (re) conhecimento da obra integral” (BRASIL, 2006b, pp. 18-19).

Consideramos que essas indicações de leitura integral da obra por parte da autora não se restringem ao aluno, mas também visam ao professor, contemplando dessa forma as premissas dos documentos oficiais de Ensino Médio para as práticas escolares de leitura literária que vêem no professor um agente importante de mediações escolares de leitura, pois, segundo apontam “o estatuto do leitor e da leitura no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL, 2006 a, p. 72).

Em relação a essa perspectiva do discurso autoral buscar o professor não somente no MP, mas também no livro destinado ao aluno, incorporando os discursos dos documentos de parametrização de ensino, foi anteriormente observado por Bunzen e Rojo (2005) para este mesmo LDP. Os autores registram que Takasaki (2004a) torna-se um bom exemplo do “processo complexo de apreensão didática do discurso de outrem” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 107).

Ainda na concepção dos autores, o estilo autoral deste LDP

constrói uma forma de interlocução ambígua, uma vez que é uma obra dirigida ao aluno de Ensino Médio, mas assume, muitas vezes, um estilo de obra de divulgação científica, especificamente relacionada à formação de professores de língua materna. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 109)

Os autores consideram, dessa forma, confirmando a nossa percepção anterior de que a autora parece elaborar os enunciados e as perguntas de compreensão em diálogo com o aluno e com o professor, que este LDP “dialoga não só com os alunos, mas também com os professores de Ensino Médio e, conseqüentemente, com os avaliadores do Ministério” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 109).

A pergunta de compreensão seguinte foi elaborada a partir de um enunciado introdutório e de um excerto de outro episódio (o quinto), não transcrito no LDP, da obra de João Cabral, intitulado **Cansado da viagem o retirante pensa interrompê-la por uns instantes e procura trabalho ali onde se encontra**.

Enunciado introdutório 4: No decorrer de sua viagem, Severino se depara com uma mulher que “se não é rica, / parece remediada / ou dona de sua vida”.

O excerto transcrito pela autora nesse quarto enunciado introdutório aparece no final desse quinto episódio e refere-se ao encontro de Severino com “uma mulher na janela” após a sua chegada à Toritama. Esse encontro dará continuidade ao sexto episódio (**Dirige-se à mulher na janela que depois descobre tratar-se de quem se saberá**). A mulher é uma “rezadora” do lugar e propõe a Severino um trabalho em parceria, já que ele procurava um.

Takasaki (2004a) elabora uma pergunta de compreensão que, acreditamos, somente poderá ser respondida se o aluno buscar a leitura dos episódios seguintes aos transcritos no LDP.

Pergunta de compreensão única de compreensão referente ao enunciado introdutório 4: Em meio a tanta miséria, como ela explica o fato de ser rica?

O aluno, a partir do trecho transcrito no enunciado introdutório, não poderá inferir o que a autora sugere no MP: “a sua profissão tem a ver com a morte: ela é ‘rezadora’. Segundo ela, ‘só os roçados da morte / compensam aqui cultivar” (TAKASAKI, 2004, p. 55).

Não conseguimos perceber no enunciado nem tampouco na pergunta de compreensão dependente dele qualquer instrução para o aluno buscar outros episódios da obra de João Cabral, estes inclusive, para que ele pudesse responder à questão proposta pela autora do LDP.

Com base em Marcuschi (2001), classificamos esta pergunta como “impraticável”, pois exige do aluno conhecimentos externos ao excerto fornecido pela autora, que nos parece estar lá como uma “pista” ou um “enigma” a ser buscado ou decifrado pelo aluno para tentar descobrir tratar-se de outros dois episódios e não os dois que ele tinha como opção de leitura em seu LDP.

Não conseguimos, a partir do enunciado proposto pela autora, classificar essa pergunta como global, ou seja, aquela que levaria em conta como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo, também, processos inferenciais complexos, segundo critérios estabelecidos por Marcuschi (2001) para esse tipo de pergunta.

Dessa forma, acreditamos que a leitura da obra integral, ou mesmo de outro episódio (quinto episódio) que colabore com a busca de uma resposta para esta questão de compreensão deveria ser apontado diretamente neste enunciado introdutório ou nesta pergunta de compreensão. Lembramos que a autora, antes da transcrição dos episódios postos à leitura, indica apenas como uma “proposta” e não uma necessidade a leitura integral da obra de João Cabral.

O penúltimo enunciado introdutório proposto por Takasaki (2004a) origina duas perguntas de compreensão dele dependentes, transcritas a seguir.

Enunciado introdutório 5: Severino, em sua jornada de retirante, chega à Zona da Mata. Uma breve esperança lhe faz pensar em ficar, mas essa é logo dissipada.
--

Este enunciado foi elaborado também a partir de outro episódio não transcrito pela autora no LDP. Trata-se do sétimo episódio (**O retirante chega à Zona da Mata, que o faz pensar, outra vez, em interromper a viagem**).

A autora do LDP, mais uma vez, não anuncia que faz referência a esse episódio específico para que o aluno busque sua leitura. Acreditamos que ela pressupõe que o aluno já o leu – como aconselhou no início – ou mesmo que, por suas indicações ou “pistas” deixadas no próprio enunciado, ele vá inferir tratar-se do sétimo episódio, seguindo a sequência da viagem de Severino.

As duas perguntas de compreensão para este enunciado são as seguintes:

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 5: O que lhe acende as esperanças?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 5: O que lhe dissipa as esperanças?

Imaginamos que para responder às duas perguntas acima, objetivamente formuladas pela autora, o aluno tem que, obrigatoriamente, ler o sétimo episódio, desde que ele seja orientado a fazê-lo, seja pelo seu professor, seja pela sua inferência a partir do enunciado proposto por Takasaki (2004a).

Por fim, no último enunciado introdutório e sua correspondente pergunta de compreensão, a autora deste LDP propõe para o aluno:

Enunciado introdutório 6: Ao ler a obra integralmente, é possível entrever uma nota de esperança.

Takasaki (2004a), neste enunciado, objetivamente propõe a leitura integral da obra, o que já fora sugerido anteriormente no início do capítulo. Ela não fez

essa mesma sugestão, como percebemos, para os episódios específicos (quinto, sexto e sétimo) para os quais antes elaborou perguntas de compreensão.

Objetiva também foi a sua pergunta para este enunciado e para a sua sugestão na leitura, na íntegra, da obra de João Cabral.

Pergunta de compreensão única referente ao enunciado 6: Qual?
--

O aluno deve, após a leitura integral da obra *Morte e Vida Severina*, tentar formular a seguinte resposta, sugerida pela autora no MP:

Apesar da tristeza, da morte e da injustiça social que está presente em toda a trajetória de Severino retirante, a peça encerra com uma esperança: a vida resiste e é representada pelo nascimento de uma criança (TAKASAKI, 2004b, p. 55)

Para que o aluno chegue a essa possibilidade de resposta, acreditamos que ele deva elaborar movimentos de leitura que o levem a inferir globalmente, isto é, a formular conclusões e a impregnar de sentido o que “só parcialmente é dado pela superfície do texto” (DIONÍSIO, 2000, p. 187) e mesmo, em nossa opinião, pelo que lhe foi parcialmente fornecido pelos enunciados introdutórios e pelas perguntas de compreensão propostas pela autora do LDP.

Nas últimas perguntas de compreensão propostas por Takasaki (2004a), por exemplo, nas quais a autora conduz o aluno a percorrer com o personagem Severino sua caminhada de retirante, o aluno deve tentar criar movimentos interpretativos de síntese (DIONÍSIO, 2000), ou seja, aqueles que envolvem seleção de informações específicas, análise dessas informações, inferências globais a partir dessas análises e, por fim organizar essas informações para que possa elaborar suas respostas.

Antes de passarmos para as nossas análises dos textos da esfera jornalística, também em relação aos possíveis movimentos de leitura proporcionados pelas atividades de compreensão elaboradas pelos autores de cada um dos três LDP, consideramos por bem sintetizar as nossas observações

anteriores a respeito das abordagens de compreensão de leitura para os textos literários postos à leitura por estes três projetos didático-autorais.

Contrastando as três abordagens de leitura dos textos literários nestes três LDP, podemos perceber de antemão que no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura são organizados no sentido de estabelecer previamente os movimentos de leitura que o leitor deve realizar predominantemente em relação à localização e à comparação de informações contidas nos textos.

Isso quer dizer que os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura neste LDP, em sua maioria, são objetivos e mais centrados nos próprios textos literários - *dois episódios de Morte e Vida Severina* - transcritos pelos autores. Não permitem, dessa forma, movimentos que levem ao estabelecimento de relações inferenciais ou globais que busquem explorar aspectos extra-textuais mais complexos, ou seja, ir além dos textos postos à leitura. Dessa forma, as atividades de compreensão de leitura propostas por Cereja e Magalhães (2003a) exigem pouca reflexão crítica por parte do leitor.

Pudemos observar que boa parte dos enunciados introdutórios, por exemplo, são estruturados a partir de trechos recortados dos episódios de *Morte e Vida Severina*, acentuando, desse modo, a **palavra autoritária** do discurso autoral em relação ao que pode ser considerado prioridade de leitura. Isso reforça a ideia de que os sentidos dos textos postos à leitura são transmitidos aos leitores e não construídos por eles.

Além disso, observamos que o projeto didático-autoral deste LDP ao conceber esses **esquemas padronizados de citação do discurso**, conforme perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]), pode dificultar tanto o desenvolvimento da apreensão estética do texto literário quanto pode limitar a possibilidade de réplica e crítica do leitor frente ao texto lido.

Cereja e Magalhães (2003a), desse modo, apresentam um estilo de abordagens de leitura menos acessível à expressão individual do leitor, o que seria pertinente para a formação de um leitor reflexivo e replicante,

principalmente em função das restrições impostas pelos autores na construção dos sentidos dos textos literários postos à leitura.

Cabe registrar também que essa imposição percebida no discurso autoral deste LDP pode caracterizar os juízos de valor tanto sobre os textos escolhidos para leitura quanto sobre o que seja o ensino de leitura literária no Ensino Médio.

Em relação ao livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) – Infante (2007a), percebemos que o autor cumpre o que previamente estabelece no MP, que é o de estruturar o projeto didático-autoral deste LDP a partir de uma interferência inicial mais acentuada nos movimentos de leitura e, posteriormente, atenuar esse direcionamento.

Esse posicionamento do autor pode ser confirmado pela observação das estruturas sintáticas e semânticas das perguntas de compreensão de leitura por ele elaboradas nas referidas propostas a partir do texto literário de João Cabral. Dentre as cinco perguntas de compreensão propostas, quatro delas solicitam que o leitor comente a sua resposta, ampliando, dessa forma, em nosso entender, a possibilidade de participação reflexiva e de réplica do leitor.

Isso também pode demonstrar que a relação autor-leitor estabelecida por essas perguntas de compreensão apresenta-se menos **autoritária**, não conduzindo, desse modo, explicitamente, a interpretação do leitor.

Observamos, entretanto, que a estrutura inicial das perguntas de compreensão apresenta do mesmo modo, assim como o LDP anterior - *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – um **esquema padronizado** de citação do discurso autoral, regulando, assim, o processo de apreensão de sentidos específicos para o texto posto à leitura. O autor confirma consequentemente o que propôs no MP (“leitura mais dirigida” e “leitura menos dirigida”).

Esse procedimento do autor reitera o pressuposto de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]) de que uma enunciação escrita não está isenta do **discurso de outrem**, ou seja, este autor visa a um leitor específico e a uma forma

específica de transmissão de conhecimento sobre os modos de ler um texto literário.

Os formatos elaborados pelo autor na apresentação das perguntas de compreensão, ou seja, o estilo autoral na estruturação das atividades de compreensão proposto parece atenuar as **fronteiras do discurso citado** proferido por Infante (2007a).

A consequência disso é a possibilidade de alguma réplica ativa do leitor para determinados movimentos na leitura do texto literário em questão; isso se torna possível principalmente quando o autor permite que o leitor participe com seus próprios comentários na segunda parte das perguntas de compreensão.

A síntese avaliativa deste LDP registra que nas atividades de leitura de textos literários “as apreciações valorativas se evidenciam nas questões que orientam o aluno para se posicionar ou explicar/justificar uma opinião” (BRASIL, 2006 b, p.65).

Infante (2007a) parece pelo que pudemos observar restringir as suas perguntas de compreensão à criticidade dos aspectos formais do texto literário em detrimento da ampliação à busca de reflexão e réplica ativa em relação aos aspectos ideológicos que o tema do episódio e mesmo da obra integral de João Cabral permite expandir.

Dessa forma, pareceu-nos que o foco do discurso autoral deste LDP recai no desenvolvimento da apreciação estética do texto literário lido, ou seja, a leitura crítica estética do texto literário.

Este LDP, desse modo, oportuniza, em nosso entender, mais que o outro LDP - *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) – o desenvolvimento de réplica crítica estética, entretanto não a ideológica.

Em relação ao livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a), pudemos perceber que a autora, principalmente nos enunciados introdutórios, conduz o leitor na percepção dos discursos de caráter ideológico que a obra de João Cabral contempla.

Esse procedimento da autora caracteriza um modo de ler a obra do escritor a partir da apreensão dos discursos que circulam tanto nos episódios transcritos quanto na obra integral *Morte e Vida Severina*.

Podemos caracterizar, desse modo, a partir disso, que a autora consegue ampliar as apreensões apreciativas em relação à obra de Melo Neto, bem como orienta o leitor no sentido de observar na leitura de um texto literário “a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p.146).

Podemos, assim, perceber que o estilo autoral deste LDP, mais acessível às apreciações valorativas próprias do leitor, possibilita que o leitor infiltre suas réplicas e seus comentários no **discurso citado de outrem**, ou seja, no discurso da autora.

Ainda sob a ótica de Bakhtin/ Volochinov (2004[1929/1930]), podemos avaliar que a autora deste LDP mantém **relativamente estáveis** as formas de seu discurso nos enunciados introdutórios e nas perguntas de compreensão. Isso pode ser sentido nas perguntas de caráter inferencial que podem levar o leitor a buscar a obra integral do escritor João Cabral.

Esse procedimento da autora parece condizer com as perspectivas da síntese avaliativa que registra o objetivo deste LDP em “desenvolver a proficiência em leitura e formar leitores críticos (...)” por meio de atividades que “resgatam o contexto de produção e exploram as propriedades linguísticas, discursivas e textuais em jogo, colaborando para a (re) construção dos sentidos do texto e o desenvolvimento de competências leitoras” (BRASIL, 2006 b, p.19).

Registramos, ainda em função de nossas observações dos enunciados introdutórios e das perguntas de compreensão elaboradas para os episódios de Melo Neto, que Takasaki (2004a) parece manter “uma relação ativa de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas também de construções estáveis da própria língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929, 1930], p. 145), ou seja, ela parece estruturar as atividades de compreensão de leitura a partir de uma estruturação sintática e semântica dos enunciados e das perguntas que

passa a caracterizar o seu discurso autoral em relação ao que pretende com o objeto de ensino leitura.

Takasaki (2004a) pareceu-nos buscar uma perspectiva de leitura que envolva um pouco mais de reflexão e de criticidade por parte do aluno frente aos textos literários lidos, proporcionando-lhe sua própria réplica, o que pode lhe permitir ir além da **palavra autoritária** do projeto didático-autoral e, dessa forma, podemos caracterizar o estilo autoral deste LDP mais maleável à quebra de suas fronteiras discursivas.

Registramos, por fim, em nossa síntese, que os três projetos didático-autorais pareceram centrar suas atividades de compreensão de leitura para o próprio texto literário e não para os conteúdos literários (características da terceira geração modernista ou do escritor João Cabral, por exemplo) referentes à unidade/capítulo em que foram inseridos. Consideramos tal aspecto extremamente positivo para um LDP que pretende trazer a leitura, neste caso a literária, como objeto de ensino.

Passamos, a seguir, às nossas análises relativas a três textos da esfera jornalística, que trazem propostas de atividades de compreensão de leitura, de acordo com os respectivos projetos didático-autorais dos LDP analisados.

Seguimos a mesma sequência de análise dada aos fragmentos literários, ou seja, primeiramente, apresentamos um texto jornalístico do gênero reportagem, presente no livro **Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)**; em seguida, apresentamos um texto jornalístico do gênero editorial que foi escolhido para compor o livro **Textos: Leitura e Escritas (TLE) – Infante (2007a)** e, por fim, apresentamos nossas análises referentes às atividades elaboradas para leitura a partir de um texto jornalístico do gênero artigo de opinião propostas pelo livro **Língua Portuguesa (LP) – Takasaki (2004a)**.

Nosso objetivo inicial na escolha aleatória desses textos, materializados em diferentes gêneros discursivos (reportagem, editorial e artigo de opinião), foi apenas, verificar se os autores propunham atividades de compreensão de leitura,

não importando se houvesse a inclusão de perguntas cujo objetivo fosse também o ensino de outro objeto que não a leitura, pois como vimos anteriormente, todos os LDP analisados não destinam capítulos específicos para esse objeto.

Observamos, nos três LDP, que os textos da esfera jornalística são utilizados, preferencialmente, para se trabalhar a produção escrita, normalmente textos do mesmo gênero a ser produzido, não sem antes elaborarem-se perguntas de compreensão para eles, para que o aluno familiarize-se com a sua forma composicional, estilo e tema.

Trazemos, a seguir, as nossas observações a respeito do primeiro LDP submetido à análise em relação ao gênero reportagem.

2.5. Análise do texto jornalístico no livro *Português: Linguagens (PL) – Cereja e Magalhães (2003a)*

Os autores deste LDP apresentam o texto jornalístico, pertencente ao gênero reportagem intitulado *Acabou o vestibular*, de autoria de Bruno Paes Manso, publicado, originalmente, na *Revista Veja*, em 25 de novembro de 1998, na edição nº 1574, em sua seção *Educação*.

Cereja e Magalhães (2003a) transcrevem-no para o LDP praticamente na íntegra e na quase totalidade de sua diagramação original, além de preservarem sua unidade de sentido, fazendo algumas alterações. São, por exemplo, retirados alguns fragmentos do texto da reportagem original e duas fotos, entre as três apresentadas pela revista, são reproduzidas pelos autores, sendo uma delas com sua legenda original⁸⁵, além da retirada de dois boxes informativos dentre os quatro apresentados pela revista.

O projeto didático-autoral deste LDP optou desse modo, por fazer algumas adaptações da reportagem, originalmente publicada na revista, tais como parte do corpo texto (três parágrafos), devidamente sinalizada; boxes informativos (dois); além de um das fotos que introduz a reportagem. Isso nos leva a

⁸⁵Para maiores detalhes desta reportagem, na íntegra, acesse <http://veja.abril.com.br/educacao>

considerar que essas mudanças procuram atender aos interesses dos autores em relação à exploração do gênero reportagem como objeto de ensino, seja na produção ou mesmo na leitura desse gênero.

A reportagem publicada pela *Revista Veja* em seu arquivo digital⁸⁶, que faz parte da seção intitulada *Educação*, está organizada na *Revista Veja* na seguinte forma: apresentação de um título (*Acabou o vestibular*), seguido de um *lead* (*Cresce o número de escolas que selecionam calouros com métodos alternativos*); texto com um total de oito parágrafos, subdivididos em três blocos, tendo dois deles um título específico (*Cursinho e decoreba* e *Foto 3 por 4 e bate-papo*, respectivamente); quatro boxes informativos, sendo o primeiro de uma citação (*Carlos Alberto Serpa, do Conselho Federal de Educação*), o segundo intitulado (*Algumas alternativas ao vestibular*) com uma relação de universidades brasileiras e as características de seus vestibulares, um terceiro box também intitulado (*Os números das universidades particulares*) com dados estatísticos referentes a um levantamento realizado pela Universidade de São Paulo sobre as universidades particulares, o quarto box com título (*Uma avaliação negativa*) apresenta um texto referente ao terceiro box (inserido neste quarto box) com os referidos dados estatísticos; três fotos legendadas: a primeira foto colocada logo após o título e o *lead* (*Primeira turma: alunos da Federal de Santa Maria que escaparam do vestibular e entraram na faculdade graças às boas notas do 2º grau*) dos alunos da Universidade Federal de Santa Maria, a segunda (*Cursinho: fórmulas e equações de todo o colegial*) foi colocada no primeiro bloco titulado do texto (*Cursinho e decoreba*) e uma terceira intitulada (*Universidade Mackenzie: tradicionais são exceção*) colocada no quarto box (*Uma avaliação negativa*) que compõe a reportagem da revista.

Registramos que consideramos que este texto está desatualizado, em certa medida, em relação à abrangência de seu tema, pois outras mudanças nos

⁸⁶ Registramos que não tivemos acesso à publicação original da revista, mas apenas ao arquivo *on line* disponibilizado pela *Editora Abril* o qual reproduzimos no Anexo 1 para melhor compreensão da diagramação dessa reportagem originalmente publicada pela editora. Ela foi também publicada em versão impressa na mesma seção *Educação*.

exames vestibulares ocorreram de 1998 para 2003, data da edição deste LDP. Note-se, por exemplo, que na legenda da primeira foto publicada na revista, ainda constam os termos mais antigos (“2º grau” e “colegial”) referentes ao atual Ensino Médio. Notamos que os autores deste LDP não fazem qualquer referência a esse aspecto do contexto de produção deste gênero em relação a sua temporalidade.

Este texto, produzido na esfera jornalística, pertence ao gênero reportagem reproduzido no LDP de Cereja e Magalhães (2003a) na seção *Trabalhando o gênero*, do **Capítulo 24** (*Produção de Texto*), cujo título é *A reportagem*. Este capítulo encontra-se na **Unidade 5**, intitulada *História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo*.

Este capítulo, como o próprio nome indica, destina-se ao ensino específico da produção de textos do gênero reportagem e, segundo enfatizam os autores no MP “lendo e produzindo gêneros discursivos (...) o aluno não apenas aprende a produzi-los numa situação concreta de interação verbal, mas também **melhora sensivelmente sua capacidade de leitura e recepção do texto** (ênfase adicionada)” (CEREJA e MAGALHÃES, 2003a, p. 17).

Essa perspectiva dos autores leva-nos a crer que este capítulo, assim como os demais destinados à produção escrita, articule este objeto com o de compreensão de leitura do gênero em questão.

Entretanto, questionamos a consideração dos autores em relação à “situação concreta de interação verbal”, visto que o gênero reportagem no LDP passa por um processo de escolarização ou de re (a) apresentação para tornar-se um objeto de ensino, conforme Bunzen (2006 a), ou seja, este gênero reportagem para figurar no LDP como objeto ensinável passa por sistematizações e organizações negociadas “pelos autores e editores para satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal de língua materna” (BUNZEN, 2006 b, s.p.).

Ainda na perspectiva do autor, que pode ilustrar as alterações sofridas pelos gêneros retirados de sua situação concreta de interação verbal e passando

para outra situação de interação verbal, porém, a nosso ver, agora de escolarização,

esses objetos são re (a) apresentados na forma de unidades didáticas ou lições, normalmente, subdivididas por seções didáticas regulares que indicam o percurso metodológico e o enfoque dado aos eixos de ensino (leitura, produção, oralidade e gramática) (BUNZEN, 2006 b, s. p.).

Esse objetivo de articulação (leitura e produção escrita) dos autores parece-nos também ter sido percebido pelos avaliadores deste LDP, pois na síntese avaliativa registram que “a leitura é trabalhada sempre como parte do processo de construção de conhecimentos linguísticos, da exploração do texto literário e, principalmente, da produção escrita” (BRASIL, 2006 b, p. 60). Além disso, os avaliadores destacam que “cada capítulo de produção de texto aborda um gênero ou tipo textual” (BRASIL, 2006 b, p.60) e nele o aluno “faz a leitura e a interpretação” (BRASIL, 2006 b, p. 60).

Esta reportagem (*Acabou o vestibular*) foi reproduzida no LDP *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a) de acordo com a seguinte estrutura e alterações em relação à diagramação original: o título e o *lead* foram mantidos; a primeira foto que abre a reportagem na revista foi retirada; o primeiro box (*Carlos Alberto Serpa, do Conselho Federal de Educação*) foi deslocado do primeiro parágrafo, no qual estava inserido, para o segundo parágrafo; a parte final do segundo bloco da reportagem (*Cursinho e decoreba*) foi recortada com a respectiva indicação de pontuação (reticências entre colchetes); foram também recortados o terceiro bloco (*Foto 3 por 4 e bate-papo*) o segundo box (*Algumas alternativas ao vestibular*) e o terceiro box (*Os números das universidades particulares*); o quarto box (*Uma avaliação negativa*) foi mantido sofrendo alterações em relação aos dados estatísticos referentes às universidades particulares; a segunda foto presente na reportagem (*Cursinho: fórmulas e equações de todo o colegial*) foi deslocada no LDP para a abertura do gênero, antes do título da reportagem agora transcrita, sem a sua legenda original e em tamanho aumentado; a terceira foto (*Universidade Mackenzie: tradicionais são*

exceção) foi conservada como na reportagem da revista no quarto box, aparentemente com a mesma diagramação original. Este quarto box foi descaracterizado como tal na transcrição para o LDP; neste aparece quase como um outro texto paralelo à reportagem em si.

Reproduzimos a seguir, na Figura 12 e na Figura 13, respectivamente, esta reportagem (*Acabou o vestibular*) transcrita no LDP de Cereja e Magalhães (2003a) e as correspondentes atividades de compreensão de leitura propostas pelos autores para este gênero discursivo.

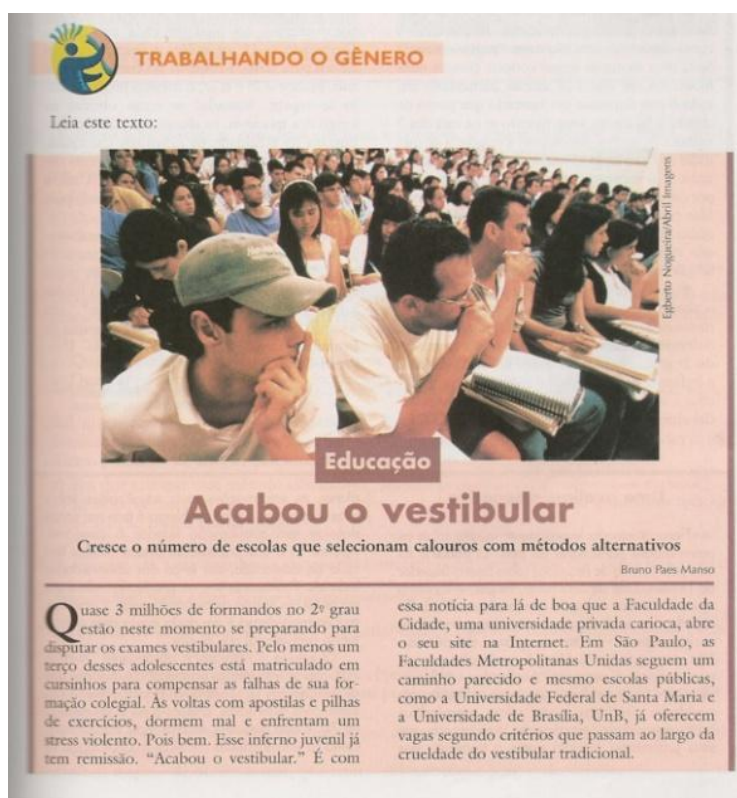




Figura 12 - Texto jornalístico - gênero reportagem - presente no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p. 257-259)

Os textos lidos discutem, com base em fatos e opiniões, o exame vestibular no Brasil. No 1º parágrafo do texto principal encontra-se o *lead*, que responde às perguntas básicas de uma notícia: *o quê, quem, quando, onde, como, por quê*.

a) Qual é o fato? O fim do vestibular.
b) Onde esse fato tem ocorrido? Em algumas universidades brasileiras.
c) Como isso tem sido feito? Adotando-se outros critérios de admissão que não os tradicionais.
d) Por que esse fato tem ocorrido?
Como tentativa de tornar a disputa por uma vaga na universidade menos estressante para os candidatos e valorizar os estudos realizados no ensino médio.

Os demais parágrafos do texto ampliam o *lead*, acrescentando novos fatos, questionando suas causas e efeitos e interpretando-os. Em relação ao 1º e 2º parágrafos da parte do texto intitulada “Cursinho e decorbá”, responda:

a) Qual é a razão de faculdades particulares de baixo nível abolirem o vestibular?
Apesar da falta, principalmente os que não têm condição de entrar nas faculdades mais concorridas.
b) Quais as consequências positivas decorrentes do fim do vestibular tradicional?
Acaba com a estupidéz do exame e a decorbá, combate a indústria dos cursinhos, permite que as universidades apontem falhas no conteúdo dado no ensino médio, etc.

A Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, e a UnB (Universidade de Brasília) adotaram um método alternativo ao vestibular tradicional. Outras universidades já iniciaram processos de seleção baseados no mesmo método.

a) Em que consiste esse método alternativo? Aplicar provas ao final de cada uma das séries do ensino médio e selecionar os candidatos que obtiverem melhores resultados.
b) Identifique, no texto, um trecho de entrevista que destaca a contribuição desse novo método de seleção para o ensino médio.
O trecho que contém a opinião de Ricardo Gauche, coordenador do Programa de Interação com o Ensino Médio da UnB.

O repórter usa uma linguagem impessoal. Entretanto, em certas situações, deixa transparecer sua posição sobre o assunto tratado. Identifique, no texto, marcas da opinião dele.
“não quer saber”, “pagou-entrou”, “As respeitáveis universidades”, etc.

Você deve ter observado que outros fatos estabelecem conexões com o fato principal. Como esses fatos novos são narrados?

a) De forma impessoal, com simplicidade e objetividade.
xb) De forma pessoal, ou seja, subordinada ao ponto de vista do repórter, que vai orientando a opinião do leitor.
xc) Com o apoio em entrevistas concedidas por pessoas envolvidas na situação e na opinião que elas expressam.
xd) Com o apoio de outros textos, que trazem informações e pontos de vista novos.

Observe a linguagem empregada no texto:

a) Que características ela apresenta?

- Impessoal, clara, direta, acessível a qualquer leitor, embora deixe claras as opiniões do repórter.
- Pessoal e com o emprego de palavras de uso não corrente na língua.
- Coloquial e com o emprego de gíria.

b) Que tipo de variedade linguística é empregada: a padrão ou uma não padrão?

Você deve ter observado que o texto lido, embora se inicie por um *lead*, como a notícia, amplia o fato principal, acrescentando fatos novos, trechos de entrevistas, resumos, fotos e legendas, dados estatísticos. Apesar disso, esses elementos reunidos formam um todo, porque abordam o mesmo tema, o fim do vestibular tradicional. O texto lido pertence a um gênero chamado **reportagem**. Comentando as diferenças entre reportagem e notícia, o estudioso Juarez Bahia explica:

Enquanto a notícia nos diz no mesmo dia ou no seguinte se o acontecimento entrou para a história, a reportagem nos mostra como é que isso se deu. Tomada como método de registro, a notícia se esgota no anúncio; a reportagem, porém, só se esgota no desdobramento, na pormenorização, no amplo relato dos fatos.

O salto da notícia para a reportagem se dá no momento em que é preciso ir além da notificação — em que a notícia deixa de ser sinônimo de nota — e se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética.

Porque com essa ampliação de âmbito a reportagem atribui à notícia um conteúdo que privilegia a versão. Se a nota é geralmente a história de uma só versão [...], a reportagem é por dever e método a soma das diferentes versões de um mesmo acontecimento. [...] É fundamental ouvir todas as versões de um fato para que a verdade apurada não seja apenas a verdade que se pensa que é e sim a verdade que se demonstra e tanto que possível se comprova.

(Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. v. 2, p. 49-50.)

Na reportagem em estudo, o texto inicia-se com um *lead*, que responde às perguntas básicas da notícia e chama a atenção dos leitores para o assunto que será desenvolvido. Em seguida, o fato principal se desdobra em outros, procedimento que permite pormenorizar, questionar as causas e as consequências da mudança de critérios no vestibular, citar trechos de entrevistas com pessoas ligadas aos fatos, interpretar as mudanças, acrescentar dados estatísticos, pesquisas, etc. Como resultado, temos um texto que apresenta ao leitor várias versões de um fato principal, com a finalidade de orientá-lo e mesmo contribuir para formar sua opinião.

A reportagem não tem uma estrutura rígida. De modo geral, é introduzida por um *lead* e, em seguida, desenvolve a narrativa pormenorizada dos fatos, compondo-a por meio de entrevistas, depoimentos, dados estatísticos, pequenos resumos, textos de opinião. Além disso, é sempre encabeçada por um título, que anuncia o fato em si; pode ou não apresentar subtítulo.

Na reportagem, emprega-se uma linguagem clara, dinâmica e objetiva, de acordo com a variedade padrão da língua. Embora a linguagem seja impessoal, quase sempre é possível perceber a opinião do repórter sobre os fatos ou sua interpretação. Às vezes, o jornal ou a revista emprega uma linguagem mais informal, dependendo do público a que se destina.

Características da reportagem:

- normalmente, apresenta título, *lead* e, em seguida, desenvolve de modo mais aprofundado fatos que interessam ao público a que se destina o jornal ou a revista;
- costuma estabelecer conexões entre o fato central e fatos paralelos, por meio de citações, trechos de entrevistas, boxes informativos, dados estatísticos, fotografias;
- pode ter um caráter opinativo, questionando as causas e os efeitos dos fatos, interpretando-os, orientando os leitores;
- apresenta versões e opiniões diferentes sobre um mesmo fato;
- linguagem impessoal, objetiva, direta, de acordo com a variedade padrão da língua.

Figura 13 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero reportagem - presentes no livro *Português: Linguagens* (PL) – Cereja e Magalhães (2003a, p. 259-260)

Os autores do LDP propõem especificamente para esse texto jornalístico atividades de compreensão de leitura elaboradas a partir de seis enunciados introdutórios, seguidos das respectivas perguntas de compreensão.

Vejamos, a seguir, esses enunciados e perguntas propostas por Cereja e Magalhães (2003a):

Enunciado introdutório 1: Os **textos lidos** discutem, com base em fatos e opiniões, o exame vestibular no Brasil. No 1º parágrafo do **texto principal** encontra-se o *lead*, que corresponde às perguntas básicas de uma **notícia**: *o que, quem, quando, onde, como, por quê*.

Podemos de antemão perceber neste primeiro enunciado introdutório a existência de algumas incoerências – marcadas pelas ênfases. A primeira diz respeito à referência dos autores: “os textos lidos discutem”; em nossa percepção não há “textos” e sim um único texto pertencente ao gênero reportagem; porém, pela nova diagramação conferida pelo projeto do LDP a este gênero em questão, os autores passam a considerar em princípio pelo que anunciam neste início de atividade proposta para leitura, dois textos: um principal e outro secundário; este último refere-se ao quarto box (*Uma avaliação negativa*) presente no texto original da revista. Os autores reforçam esta perspectiva quando se referem no enunciado introdutório 1 ao “texto principal” do qual o leitor terá que buscar informações de localização.

O segundo equívoco dos autores, em nosso entender, refere-se ao emprego do termo “notícia” neste mesmo enunciado introdutório, criando, dessa forma, um caráter impreciso ao gênero posto em estudo neste capítulo.

Se a intenção dos autores é a de comparar o gênero reportagem, aqui trazido ao **Capítulo 24**, com o gênero notícia, anteriormente trabalhado neste LDP (**Capítulo 19**), caberia anunciá-la explicitamente neste primeiro enunciado introdutório.

Caso a proposta dos autores seja a de considerar os boxes, originalmente diagramados na reportagem da revista, a partir da transcrição da reportagem para o LDP com uma nova diagramação, textos secundários ou complementares, consideramos necessário também registrá-la neste enunciado introdutório.

Como quaisquer dos objetivos não foram previamente estabelecidos na primeira proposta de leitura do gênero reportagem, podemos conjecturar que este primeiro enunciado pode direcionar a perspectiva de leitura do aluno para o gênero notícia e não reportagem. Além do mais, os autores conduzem o aluno para um parágrafo específico – o primeiro, referente ao *lead*, que pode aparecer tanto no gênero notícia quanto no gênero reportagem. Os autores referem-se ao *lead* de uma notícia, mesmo que essas atividades visem à leitura de uma reportagem, para que o aluno venha a produzi-la, posteriormente. Acreditamos desse modo, que se o enunciado está ambíguo para nossa análise, também poderá estar para o leitor do LDP (professor e/ou aluno), induzindo-o, inclusive, quanto à conceituação dos gêneros discursivos da esfera jornalística: reportagem e/ou notícia.

Não há menção por parte de Cereja e Magalhães (2003a), neste capítulo (**Capítulo 24**) ou em outro (**Capítulo 19**) de que o gênero notícia seja equivalente ao gênero reportagem – ainda que se tratasse de mais uma incoerência por parte dos autores -, a não ser o fato de que o gênero notícia, como registram os autores, também apresenta um *lead* e um corpo (demais parágrafos)⁸⁷.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 1: Qual é o fato?
--

⁸⁷Consideramos que o *lead* é, em si, um gênero intercalado no início da notícia ou da reportagem, para dar mais clareza ao leitor, resgatando primeiro o fato, segundo registram os Manuais de Redação de alguns jornais (Folha de S. Paulo, O Estado de São Paulo, por exemplo). Se não está posto assim no LDP, podemos caracterizar esse procedimento uma indução a erro.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 1: Onde esse fato tem ocorrido?

Terceira pergunta de compreensão referente ao enunciado
introdutório 1: Como isso tem sido feito?

Quarta pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório
1: Por que esse fato tem ocorrido?

Podemos considerar o caráter objetivo, senão evidente, de todas as três perguntas; conforme observa Marcuschi (2001), pois seguem o padrão já pré-estabelecido no enunciado referente ao que se espera na elaboração de um *lead*. Avaliamos, em princípio, que elas objetivam o reconhecimento da estrutura do *lead* no gênero objeto de estudo.

Cereja e Magalhães (2003a, p.259) sugerem como respostas que o fato (primeira pergunta) é “o fim do vestibular”, **onde** (segunda pergunta) “**tem ocorrido**” (ênfase adicionada) é “em algumas universidades brasileiras”, o porquê (terceira pergunta) da **ocorrência** (ênfase adicionada) desse fato é “como tentativa de tornar a disputa por uma vaga na universidade menos estressante para os candidatos e valorizar os estudos realizados no ensino médio”.

Na análise destas respostas sugeridas, podemos notar que os autores consideram, estranhamente, a forma verbal “tem ocorrido” para se referirem a um fato de *lead*. Em nosso modo de compreender, um determinado fato colocado em um *lead* ocorre e não “tem ocorrido”. Além do mais, pelas respostas sugeridas (primeira e segunda) a relação torna-se de certa forma imprecisa, pois o vestibular não é um fenômeno/fato que ocorre em local específico (universidade), mas sim um processo seletivo de acesso às universidades que

elaboram um exame de seleção para candidatos que almejam obter uma vaga em uma instituição de ensino superior. Os autores poderiam, sob nossa ótica, deixar isso mais explícito no enunciado introdutório da atividade ou mesmo formular as perguntas de compreensão com outra estrutura.

Parece-nos, em princípio, que os autores pretendiam com estas perguntas situar o contexto de produção do gênero em questão; entretanto, como já observado por Bunzen (2006 a, p.51) os objetivos para a leitura e a produção de um texto em gênero específico, bem como o resgate de seu contexto de produção (quem fala e para quem, de que lugar social, em que situação, em que veículo e com que estilo) raramente são explicitados pelos autores dos LDP.

A visão do autor de que

um olhar mais atento para as atividades de leitura e compreensão de textos escritos pode nos mostrar que, ao lado da diversidade textual nos LDP, observamos ainda um tratamento homogêneo nas atividades de leitura em relação ao gênero (BUNZEN, 2006 a, p. 51),

pode nos auxiliar a esclarecer esse procedimento de Cereja e Magalhães (2003a).

Dessa forma, analisamos que tanto na formulação destas primeiras perguntas de compreensão quanto pelas modificações engendradas na transposição para o LDP deste texto jornalístico em questão, os autores acentuam o processo de escolarização e mesmo de homogeneização das práticas de leitura a partir do gênero como objeto de ensino de leitura, pois focalizam “apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização das questões explícitas no texto” (BUNZEN, 2006 a, p.51).

Passemos, a seguir, para os demais enunciados introdutórios e perguntas de compreensão de leitura propostas neste LDP para este gênero reportagem.

Enunciado introdutório 2: Os demais parágrafos do texto ampliam o *lead*, acrescentando novos fatos, questionando suas causas e efeitos e interpretando-os. Em relação ao 1º e 2º parágrafos da parte do texto intitulada “Cursinho e decoreba”, responda:

Este enunciado, assim como o anterior, parece encaminhar diretamente o aluno para a retomada de leitura de parágrafos específicos do segundo bloco do texto – que os autores consideram texto principal pela nova diagramação do LDP para a reportagem original - proposto à leitura.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Qual é a razão de faculdades particulares de **baixo nível** (ênfase adicionada) abolirem o vestibular?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Quais as consequências positivas decorrentes do fim do vestibular tradicional ?

Compreendemos que ambas as perguntas elaboradas são objetivas e visam à localização de informações específicas nos parágrafos apontados pelos autores do LDP já no próprio enunciado. O aluno não tem, dessa forma, que ler o texto em sua totalidade para buscar as respostas ou que realizar procedimentos de leitura mais complexos. Basta localizar e reproduzir as informações.

As respostas dos autores deste LDP sugeridas no LP (Livro do Professor) confirmam o fato de que, para essas perguntas, o aluno terá apenas que buscar informações dadas explicitamente pelo próprio texto e copiá-las.

Tomamos como exemplo a segunda questão para a qual o aluno tem que somente localizar o trecho da reportagem transcrita no LDP que diz:

o que o fim do vestibular tem de bom é que acabará com o horror e a desumanidade de submeter os jovens a um exame estúpido, que exige o domínio artificialíssimo sobre todos os conteúdos do 2º grau. Na prática, o que se faz é estimular a indústria dos cursinhos e a decoreba de equações e fórmulas. (PAES MANSO, 1998, s. p.)

A resposta fornecida pelo LP é a seguinte:

acaba com a estupidez do exame e a decoreba, combate a indústria dos cursinhos, permite que as universidades apontem falhas nos conteúdos dados no ensino médio, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2003a, p. 259).

Registramos que, mesmo com a possibilidade dos enunciados introdutórios que antecedem as perguntas de compreensão apresentarem diferentes formas de elaboração (DIONÍSIO, 2000), não nos pareceu ser opção de Cereja e Magalhães (2003a) tal perspectiva, sobretudo se considerarmos também as perguntas, em sua maioria objetivas, propostas a partir deles.

Registramos que os autores poderiam ter explorado um pouco mais este bloco da reportagem em relação às apreciações valorativas em determinadas expressões do texto jornalístico, por exemplo, pela expressão “faculdades particulares de **baixo nível**”; esta última expressão, bem como outras nesse mesmo bloco do texto: “atrair estudantes sem nenhuma condição de frequentar um curso superior” ou “num esquema ‘pagou-entrou’”, dentre outras, poderiam ampliar as discussões sobre o tema da reportagem e, assim, criar espaços de reflexão e participação replicante do leitor.

O estilo para o terceiro enunciado introdutório elaborado pelos autores parece seguir a mesma linha de estruturação.

Enunciado introdutório 3: A Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, e a UnB (Universidade de Brasília) adotaram um método alternativo ao vestibular tradicional. Outras universidades já anunciaram processos de seleção baseados no mesmo método.

Esse enunciado introdutório também parece organizar os dados que o aluno terá que utilizar para buscar a sua resposta objetiva. As informações dadas sobre as universidades foram apenas transcritas do texto para o enunciado, após terem sido localizadas pelos próprios autores.

Apesar de as duas próximas perguntas de compreensão estarem dependentes deste enunciado, o aluno já tem previamente selecionado do texto aquilo de que necessita para responder às duas questões que são propostas a partir dele.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Em que consiste esse método alternativo?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Identifique, no texto, um trecho de entrevista que destaca a contribuição desse novo método de seleção para o ensino médio.

Na primeira, o aluno terá apenas que procurar a informação já induzida pelo enunciado sobre os métodos aplicados pelas duas universidades.

Na segunda pergunta, o aluno teria apenas que localizar e copiar o único trecho, logo abaixo das informações retiradas do texto e utilizadas para responder à pergunta anterior, referente a uma declaração do coordenador do Programa de Interação com o Ensino Médio da Universidade de Brasília.

O quarto enunciado introdutório, a seguir, já é estruturado para ser respondido com uma única pergunta de compreensão:

Enunciado introdutório 4: O repórter usa uma linguagem impessoal. Entretanto, em certas situações, deixa transparecer sua posição sobre o assunto tratado.

Este enunciado introdutório resume e declara explicitamente o que os autores querem que o aluno perceba no decorrer da leitura da reportagem.

Essa intenção pode ser confirmada pela pergunta formulada, a seguir:

Pergunta de compreensão única referente ao enunciado introdutório

4: Identifique, no texto, marcas da opinião dele.

Basta que o aluno, a partir dessa pergunta, localize e transcreva algumas dessas marcas. Os autores sugerem como respostas: “não quer saber”, “pagou-levou”. “As respeitadíssimas universidades, etc.”. Não percebemos, por estas respostas sugeridas, qualquer intenção dos autores de ampliação das possibilidades de compreensão de construção dos sentidos a partir desses usos linguísticos.

Retomando Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]) em relação aos estilos das enunciações e suas formas de transmissão do discurso de outrem, notamos, até este ponto de nossas análises, que os enunciados e as perguntas de compreensão elaboradas por Cereja e Magalhães (2003a) para este texto jornalístico parecem marcar a estrutura sintática e semântica do discurso autoral deste LDP “palpável, como um todo auto-suficiente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929/1930], p. 145), ou seja, os autores estabelecem nitidamente aquilo a que se propõem em relação ao objeto a ser ensinado, neste caso a forma de compreensão de um texto jornalístico materializado no gênero discursivo reportagem posto à leitura, conduzindo linearmente o leitor de acordo com os seus objetivos pretendidos.

O enunciado introdutório a seguir tem caráter interpessoal (DIONÍSIO, 2000), pois seu objetivo maior é o de criar um vínculo entre os autores do LDP e o aluno. Os enunciados introdutórios anteriores, na perspectiva da autora, podem ser classificados de textuais, pois pretendem, mais claramente, estabelecer a relação dos leitores com os conteúdos apresentados pelo texto.

Enunciado introdutório 5: Você deve ter observado que outros fatos estabelecem conexões com o fato principal.

A expressão “você deve ter observado” cria o caráter interpessoal deste enunciado. Nela, os autores estabelecem a relação com o aluno para aquilo que pretendem que ele busque a partir das perguntas de compreensão propostas por eles.

Pergunta de compreensão única referente ao enunciado introdutório 5: Como esses fatos novos são **narrados** (ênfase adicionada)?

Registramos nossa reserva com relação ao uso do termo **narrados** atribuído pelos autores para os demais pontos levantados no texto jornalístico em relação ao tema central que se refere às mudanças para os vestibulares implantadas por algumas universidades brasileiras. Levando-se em conta tratar-se de um gênero da esfera jornalística, acreditamos que esses pontos levantados – aos quais os autores denominam amplamente de “fatos” - podem ter sido **relatados** na reportagem e não, necessariamente **narrados**.

Ainda, para esta pergunta de compreensão que analisamos ser objetiva, Cereja e Magalhães (2003a) propõem quatro alternativas para que o leitor identifique dentre elas as possíveis respostas: (a) de forma impessoal, com simplicidade e objetividade; (b) de forma pessoal, ou seja, subordinada ao ponto de vista do repórter, que vai orientando a opinião do leitor; (c) com o apoio em entrevistas concedidas por pessoas envolvidas na situação e na opinião que elas expressam; (d) com o apoio de outros textos, que trazem informações e pontos de vista novos.

Dentre as quatro, os autores consideram pertinentes três delas: (b), (c) e (d) para representar a maneira como os novos fatos estão conectados ao fato principal da reportagem.

Os autores deste LDP, em nosso ponto de vista, colocam, objetivamente, nas alternativas consideradas corretas informações evidentes para o leitor efetivar a sua opção em relação também à forma composicional do gênero reportagem. Ressaltamos que os autores deste LDP pretendem que o leitor apreenda a forma composicional do gênero reportagem a partir de uma nova diagramação proposta pelo projeto didático-autoral deste LDP.

Para o último enunciado introdutório, os autores elaboram duas perguntas de compreensão. A primeira com três opções para que o aluno escolha apenas uma delas; a segunda, de caráter metalinguístico, indaga sobre a variedade linguística empregada pelo autor da reportagem, conforme transcrições a seguir:

Enunciado introdutório 6: Observe a linguagem empregada no texto.

Os autores já informam qual o seu foco na elaboração das perguntas sequenciais, que é o de levar o aluno a observar a construção linguística formal ou informal de linguagem por parte do jornalista que elaborou a reportagem posta à leitura no LDP.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 6: Que características ela apresenta?

Os autores dão como alternativa correta aquela que indica tratar-se do uso de uma linguagem “impessoal, clara, direta, acessível a qualquer leitor, embora deixe claras as opiniões do repórter” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003a, p. 260).

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 6: Que tipo de variedade linguística é empregada: a padrão ou uma não padrão?

Nesta pergunta objetiva e evidente (MARCUSCHI, 2001), os autores deste LDP esperam que o aluno responda tratar-se da variedade padrão da língua, conforme sugestão no LP.

Preliminarmente, não observamos nessas primeiras análises, nas propostas de atividades de leitura para o texto jornalístico deste LDP, os objetivos apresentados pelos autores no MP e compartilhados pelos avaliadores de que nos capítulos que destinados à produção escrita a leitura seria também considerada um objeto de ensino e um caminho para o estudo do gênero discursivo.

Percebemos nos enunciados introdutórios e nas perguntas de compreensão elaboradas a partir deles mais um direcionamento dos autores para atividades de análise linguística e de estudo do gênero para a produção posterior. Primeiro analisam alguns aspectos da forma de composição e depois alguns outros do estilo. Não mais. A expansão do tema da reportagem e sua discussão interessam muito pouco.

Desse modo, não consideramos que nas propostas elaboradas por Cereja e Magalhães (2003a) para o gênero da esfera jornalística reportagem, a possibilidade de apreciação valorativa e réplica ativa que conduza o aluno, conforme critérios estabelecidos por Rojo (2004, 2009), a movimentos de leitura para a percepção de relações de intertextualidade sobre o tema deste gênero em questão e mesmo de interdiscursividade em relação aos discursos presentes nesta reportagem.

Mesmo em relação à recuperação do contexto de produção deste texto, os autores poderiam ter ampliado a discussão da reportagem original, que traz alguns dados estatísticos, por exemplo, que poderiam ser objeto de análise por parte dos alunos.

Parece-nos, de antemão, que os autores objetivaram mais a formulação de perguntas objetivas para o estudo de certos aspectos da forma composicional do gênero reportagem e menos provocar uma discussão mais aprofundada sobre o texto e o tema em questão. Além do que, como já salientamos o texto já

perdeu um pouco a sua atualidade com as novas reformas do MEC em relação aos vestibulares.

Passamos, agora, para a nossa segunda análise de atividades de compreensão/leitura de texto jornalístico do gênero editorial, escolhido por Infante (2007a) para compor o seu LDP.

2.6. Análise do texto jornalístico no livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) – Infante (2007a)

O texto da esfera jornalística, pertencente ao gênero editorial, foi originalmente publicado pela *Folha de S. Paulo* em março de 1991 e intitulado *Discurso vazio*; foi transcrito neste LDP na subseção *Leitura e análise*, e suas respectivas perguntas aparecem na subseção *Leitura: interação*, ambas fazendo parte da seção *Do texto ao texto*, cujo objetivo predominante é o de produção escrita.

Registramos que no MP, o autor reitera a sua opção de nas seções destinadas à produção escrita direcionar o seu trabalho para “um percurso de investigação dos mais variados tipos textuais” e “na capacidade de operacionalização da leitura e produção desses textos” (INFANTE, 2007b, p. 10).

Na síntese avaliativa para este LDP, observamos o registro dos avaliadores de que “textos dos mais diversos gêneros e tipos, com predominância dos literários, dão suporte ao ensino em todos os componentes em geral, vêm acompanhados de atividades de compreensão e análise” (BRASIL, 2006 b, p. 64).

Estes dois registros nos fazem supor, desse modo, que dentre as atividades propostas para o texto jornalístico (editorial) em questão existam também atividades de compreensão de leitura mesmo que o objetivo de ensino predominante seja o de produção escrita do gênero editorial.

Esta seção e suas respectivas subseções estruturam a **Unidade 5** (*O Trovadorismo*); não há, entretanto, qualquer proposta do projeto didático-autoral

de se estabelecer uma relação desta seção de produção com as demais pertencentes à mesma Unidade (*Literatura e Língua*).

Infante (2007a) não mantém a diagramação original do texto no veículo original, adaptando-a ao seu projeto didático-autoral.

Este editorial neste LDP foi organizado da seguinte maneira: apresentação de um título (*Discurso vazio*); quatro parágrafos no corpo do texto dispostos em duas colunas blocadas e sobre um fundo colorido, diferenciando --o, dessa forma, dos demais textos (boxes de atividades de compreensão e de produção). Este último aspecto de coloração de fundo parece ser um procedimento padrão do projeto deste LDP, pois observamos essa mesma diagramação em vários outros textos em gêneros diversos (poemas, artigos em geral, notícias, fragmentos de romances e de contos, dentre outros) postos em outros capítulos do LDP nas seções de mesmo nome (*Leitura e análise*). O autor faz a indicação, no final deste editorial, de sua procedência (*Folha de S. Paulo, 16 mar. 1991*).

Registramos que não nos foi possível localizar o texto original deste editorial, pois o acervo digital do jornal *Folha de S. Paulo* somente disponibiliza os números publicados posteriormente a essa data (1991). Não nos foi possível, tampouco, localizar a publicação original impressa do referido editorial.

Consideramos, entretanto, que este editorial não foi reproduzido tal e qual aparecem em seu veículo original, apesar de não podermos confirmar esta afirmação, pois pelo conhecimento que temos do jornal - como leitora assídua – e especificamente da seção na qual são colocados os seus editoriais, não nos parece comum esse texto jornalístico (editorial) ser diagramado como este transcrito para o LDP de Infante (2007a). Além do que, como já registrado por nós, o procedimento padrão de coloração de fundo para os textos postos à leitura e objetos de atividades de compreensão e análise pode atestar essa nossa suposição.

Reproduzimos a seguir, na Figura 14 e na Figura 15, respectivamente, o texto jornalístico pertencente ao gênero editorial reproduzido neste LDP bem

como suas correspondentes atividades de compreensão de leitura propostas por Infante (2007a):

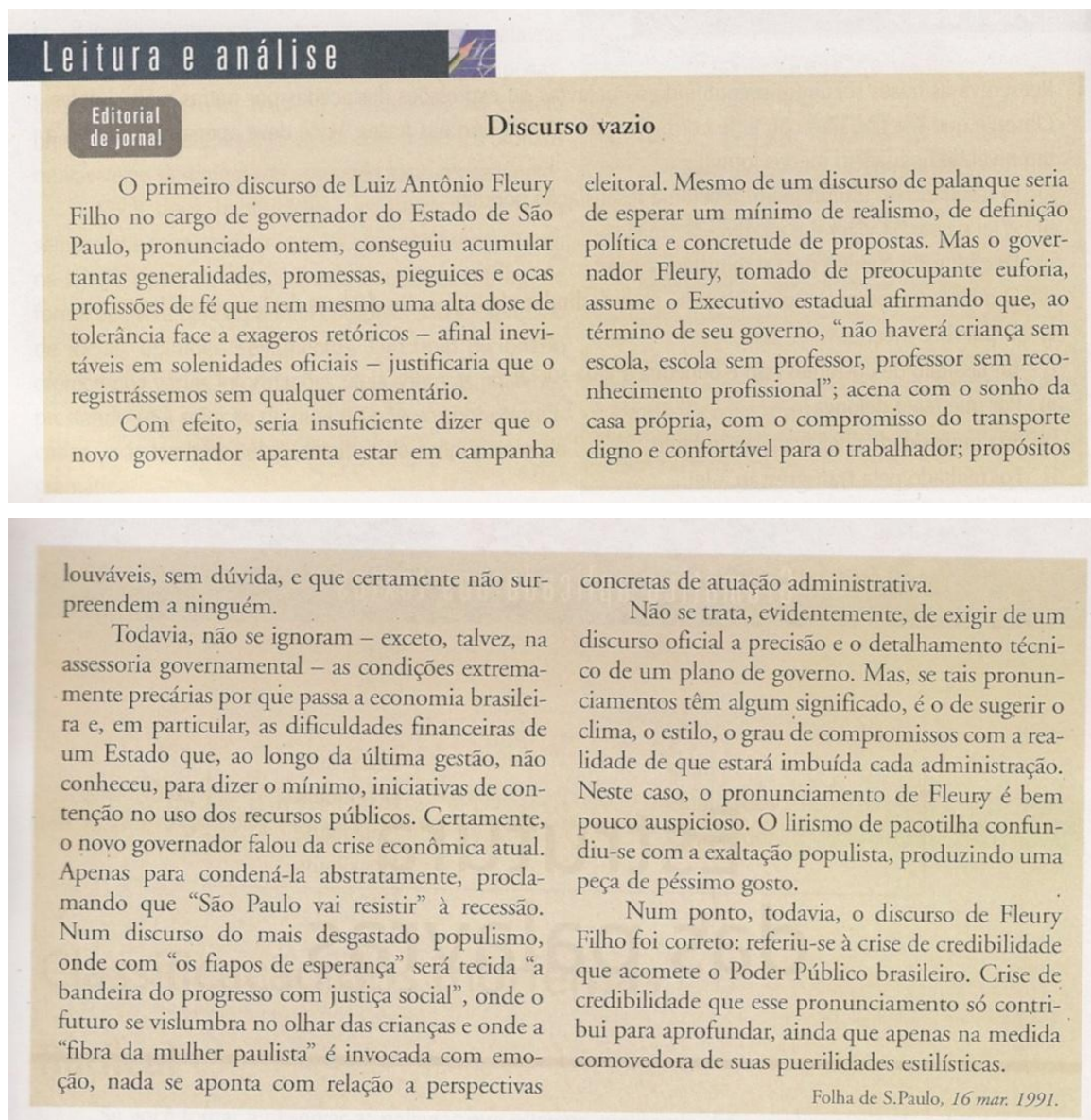


Figura 14 - Texto jornalístico - gênero editorial - presente no livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) - Infante (2007a, p. 86-87)

Leitura: interação

- 1 Lendo atentamente o primeiro parágrafo, identifique o motivo da crítica ao discurso de posse.
- 2 Observe, no segundo parágrafo, a citação feita.
 - a) Relacione-a com a "preocupante euforia" de que fala o texto.
 - b) Reescreva-a com "um mínimo de realismo".
- 3 Observe as citações no terceiro parágrafo.
 - a) Explique por que são manifestações "do mais desgastado populismo".
 - b) É possível reescrever essas passagens, tornando-as mais significativas? Comente.
- 4 Explique a expressão "lirismo de pacotilha".
- 5 O texto é irônico em vários momentos. Comente de que forma o último parágrafo explora a ironia.

Proposta de produção de texto

Você foi escolhido pelos seus colegas de classe para ser o orador da turma na solenidade de formatura. A escolha trouxe-lhe um problema: a redação de um discurso. Depois deste capítulo, em que você se tornou implacável com lugares-comuns e modismos, a tarefa parece realmente difícil. Por isso, será mais gratificante. Escreva um discurso de formatura curto, preciso, em que você fale das responsabilidades sociais dos estudantes brasileiros sem utilizar expressões ocas e desgastadas.

Prática de língua falada

Prepare a leitura do texto produzido na atividade anterior e execute-a. Falar em público é sempre um momento de tensão e ansiedade. Por isso, procure iniciar a leitura em voz alta, lentamente, olhando por cima de seus colegas, para um ponto no fundo da sala. Quando adquirir um pouco mais de confiança, olhe para os olhos de algum deles. Se não se sentir bem, volte a olhar para o ponto inicial. Mova-se lentamente enquanto lê: dê alguns passos, use as mãos para gesticular.

Figura 15 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero editorial - presentes no livro *Textos: Leitura e Escritas* (TLE) - Infante (2007a, p. 87)

Salientamos o fato de um texto de 1991 fazer parte de uma edição de 2007. Consideramos que esse fato possa, talvez, limitar os movimentos de leitura, principalmente aqueles de compreensão mais ativa e que ofereçam a construção de réplicas do leitor, por se tratar de um gênero da esfera jornalística e, conseqüentemente, passível de ampliar o universo de leituras mais reflexivas e críticas do aluno de Ensino Médio,

Esse editorial faz menção ao primeiro discurso de posse do então governador de São Paulo Luiz Antônio Fleury Filho e, por isso, avaliamos que, para o aluno que tenha acesso ao LDP no período de 2007 a 2010, o tema deste texto jornalístico torna-se distante de sua realidade.

Acreditamos que seu sentido seria mais facilmente construído pelo aluno caso o autor deste LDP aprofundasse o contexto de produção do texto e do gênero, ou mesmo se fosse estabelecida a relação de intertextualidade e de interdiscursividade com outros textos da esfera jornalística que tivessem alguma relação com o tema apresentado no editorial escolhido por Infante (2007a) e, principalmente, que tivesse alguma significação para o leitor. Ressaltamos que

esse aspecto em relação às datas de validade dos textos, ou seja, o seu contexto de produção temporal, é um dos problemas de textos da esfera jornalística postos no LDP.

Percebemos, inicialmente, que a escolha do autor do LDP por esse editorial está relacionada ao tema do capítulo e não, necessariamente, às possibilidades de movimentos de leitura que o aluno possa desenvolver com as atividades propostas.

No MP, Infante (2007b) afirma que as atividades propostas para esse editorial possibilitam um “trabalho interessante de análise da linguagem intencionalmente empolada e vazia, típica de certa prática política bastante arraigada no Brasil.” (INFANTE, 2007b, p. 15)

O autor deste LDP mantém a sua aparente preferência na elaboração de enunciados de caráter interpretativo, ou seja, não há perguntas de compreensão dependentes ou formuladas a partir de um enunciado introdutório.

Quando há um enunciado previamente elaborado pelo autor do LDP, ele apenas encaminha para uma determinada parte do texto que deva ser lida pelo aluno para buscar a resposta.

Trazemos, a seguir, os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão elaboradas por Infante (2007a) para este editorial.

Primeira pergunta de compreensão sem enunciado introdutório:

Lendo atentamente o primeiro parágrafo, identifique o motivo da crítica ao discurso de posse.

Podemos notar que nesta pergunta de compreensão o autor pretende que o aluno, em uma parte pré-definida do texto (primeiro parágrafo) posto à leitura, busque, objetivamente, a identificação do “exagero na retórica vazia e empolada.” (INFANTE, 2007b, p. 15)

Para o enunciado introdutório a seguir, o autor elabora duas perguntas de compreensão.

Enunciado introdutório 1: Observe, no segundo parágrafo, a citação feita.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 1: Relacione-a com a “preocupante euforia” de que fala o texto.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 1: Reescreva-a com “um mínimo de realismo”.

Analisamos que tanto este enunciado bem como estas perguntas são predominantemente evidentes e objetivos (MARCUSCHI, 2001) e conferem, explicitamente, o encaminhamento do leitor para uma parte específica do editorial (citação: “não haverá criança sem escola, escola sem professor, professor sem reconhecimento profissional), colocada em um ponto exclusivo (2º parágrafo), que deve ser relacionada com uma expressão particular trazida na primeira questão (“preocupante euforia”) que levará o aluno, em seguida, a reescrevê-la com “um mínimo de realismo”.

O autor registra no MP como resposta à primeira pergunta que “a citação indica elevado grau de afastamento da realidade – o que é a própria essência da ‘preocupante euforia’” (INFANTE, 2007b, p.22). Já para a segunda pergunta, o autor traz como sugestão para uma possível reescrita mais realista da citação presente no segundo parágrafo do editorial: “haverá investimentos significativos (seria recomendável quantificar esses investimentos) na educação, que beneficiarão alunos e professores” (INFANTE, 2007b, p.22).

Não conseguimos compreender, nesta última resposta do autor, de como o aluno fará para perceber pela pergunta formulada a quantificação desses investimentos, a menos que conte com a orientação do professor para isso, instrução esta que também não está posta no enunciado ou na pergunta.

Indagamos, então, que sentidos o aluno deve construir nesse percurso de leitura já traçado por Infante (2007a) para buscar essas respostas sugeridas no MP.

Se, como afirma Dionísio (2000), uma comunidade de leitores pode ser determinada / criada entre outros fatores pelas diversas atividades de leitura desenvolvidas / elaboradas a partir de um texto, pois, nesse caso, os próprios leitores podem delimitar a validade social dos textos lidos, não conseguimos imaginar tal pressuposto para os tipos de enunciados e perguntas elaborados até aqui por Infante (2007a).

Não nos parece possível que as atividades acima propostas capacitem o leitor a interpretar as perspectivas discursivas implícitas ou explícitas presentes nesse editorial, levando-o à percepção reflexiva e crítica das intenções sociais (BAYNHAM, 1995) veiculadas nesse gênero jornalístico. Nem sequer que possam cumprir a função de análise de texto em um gênero que será posteriormente objeto de produção de texto. A única coisa que o aluno deverá “inferir” são as opiniões do autor do LDP sobre o discurso de posse mencionado no editorial.

Além disso, quando analisamos o estilo linear⁸⁸ do discurso autoral (*discurso de outrem*) deste LDP, podemos perceber as fronteiras cristalizadas e estabilizadas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929, 1930]) desse discurso citado em relação às apreciações valorativas frente ao texto jornalístico posto à leitura por Infante (2007a), ou seja, em relação aos modos de ler este gênero em questão.

Ainda, nessa perspectiva, podemos admitir a partir deste discurso autoral cristalizado e estabilizado no que concerne aos modos de leitura de um texto jornalístico que

quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão suas fronteiras e menos acessível será ela à penetração por

⁸⁸ “a tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930], p. 150).

tendências exteriores de réplica e comentário (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930]), p.153).

Isso quer dizer que nossa observação até aqui para estas atividades de leitura deste texto jornalístico propostas por Infante (2007a) é a de que a possibilidade de desenvolvimento de movimentos de leitura que levem ao posicionamento autônomo de crítica reflexiva e de réplica ativa por parte do leitor torna-se bastante restrita.

O próximo enunciado introdutório e suas correspondentes perguntas de compreensão parecem apenas dar continuidade às propostas anteriores.

Enunciado introdutório 2: Observe as citações no terceiro parágrafo.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Explique por que são manifestações “do mais desgastado populismo”.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: É possível reescrever essas passagens, tornando-as mais significativas? Comente.

Analisamos este enunciado introdutório pelo seu aspecto instrucional, pois o autor direciona a leitura para um ponto específico do texto (citações do novo governador no 3º parágrafo: “São Paulo vai resistir”, “os fiapos da esperança”, “a bandeira do progresso com justiça social”, “fibra da mulher paulista”) e no qual o autor pretende que o leitor busque as respostas às duas perguntas de compreensão propostas.

Infante (2007b) sugere em seu MP que para responder à primeira pergunta o aluno deve estabelecer a relação entre as expressões da citação deste 3º parágrafo e aquelas analisadas do 2º parágrafo (citação utilizada para a pergunta anterior).

No caso da segunda pergunta de compreensão, o autor afirma no MP que **“é possível, mas muito difícil** (ênfase adicionada). O mais recomendável seria reelaborar todo o texto, optando por um estilo mais simples, objetivo, significativo” (INFANTE, 2007b, p.22). O que torna, portanto, a atividade inviável.

Registramos ainda o aspecto impreciso da relação estabelecida pelo autor entre “populismo” presente nas expressões do discurso do governador e a significância pretendida, quando solicita a reescrita (segunda pergunta de compreensão) da citação do terceiro parágrafo presente no editorial.

Consideramos, dessa forma que Infante (2007a) parece ater-se à observação de aspectos formais da estrutura do texto ou do léxico ou mesmo de partes textuais específicas do texto (MARCUSCHI, 2001), limitando, com isso, as possibilidades de ampliação dos movimentos de leitura que levem à apreensão ativa do leitor deste editorial, ou seja, à compreensão mais ampla deste texto jornalístico.

Nessa perspectiva de ampliação dos movimentos de leitura para este editorial, temos que o texto escrito não é, portanto, um objeto neutro, mas sim um elo de valor ideológico importante na inter-relação da enunciação (o editorial, os enunciado introdutórios e as perguntas de compreensão) e do discurso citado (discurso autoral) e também para o processo de compreensão de leitura numa perspectiva crítica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929/1930]) e, desse modo, Infante (2007a) poderia ter levado isso em conta e extrapolado, em nosso entender, os seus objetivos em relação às propostas compreensão para um editorial.

Dessa forma, consideramos que nestas atividades propostas, o aluno deve, para tanto, retomar e comparar as informações (ROJO, 2004, 2009) trazidas pelo autor, elaborando algumas conclusões de caráter mais geral sobre o que já está praticamente estabelecido na própria atividade e não, necessariamente, no texto e muito menos além dele.

Esse procedimento de Infante (2007a) parece reforçar sua intenção de trazer um editorial para leitura para que o aluno observe mais as citações do

discurso de posse do então governador Fleury que nele aparecem e para os juízos de valor que sobre elas se fazem e menos para a sua forma composicional e o seu estilo e muito menos para a sua composição temática, isso quer dizer que as atividades não estão voltadas propriamente para o gênero editorial.

Essa restrição para a ampliação dos movimentos de leitura por parte do aluno, que pode levá-lo à reflexão discursiva e ideológica sobre o tema desse editorial, pode ser confirmado nas demais perguntas de compreensão e no enunciado introdutório elaborado por Infante (2007a) e transcritos a seguir.

Segunda pergunta de compreensão sem enunciado introdutório:
Explique a expressão “lirismo de pacotilha”.

No MP, o autor registra para uma possível resposta - e em nosso entender também bastante intrigante - que “o estilo do discurso é oco, medonho, execrável. Exprime pobreza ou ausência de conteúdo e agride o ouvinte pela tentativa emocional de convencê-lo” (INFANTE, 2007b, p. 22). Acreditamos, sinceramente, que sem esse encaminhamento do autor no MP nem professor nem aluno poderiam explicar essa expressão a partir deste e dos enunciados e perguntas anteriores. O autor, acreditamos, poderia ter estruturado esta segunda pergunta, ou mesmo elaborado um enunciado introdutório para ela, que contribuísse para que o leitor construísse relações de sentido. Seja pela discussão prévia da expressão com os colegas e/ou o professor, seja pela relação desta expressão com outra utilizada em contexto semelhante.

Enunciado introdutório 3: O texto é irônico em vários momentos.

Pergunta de compreensão única referente ao enunciado introdutório 3: Comente de que forma o último parágrafo explora a ironia.

Consideramos esta pergunta de compreensão dependente deste enunciado declarativo e, além disso, ela parece não levar em conta os outros “vários momentos” de ironia do editorial, conduzindo o aluno apenas à exploração da ironia presente no último parágrafo.

Apesar deste direcionamento para o final do editorial, o autor do LDP anuncia no MP que “o **texto jornalístico** (ênfase adicionada) ironiza a falta de realidade do discurso do governador, afinal, o próprio discurso fala da falta de credibilidade que ele mesmo ajuda a aumentar.” (INFANTE, 2007b, p. 22).

Acreditamos poder considerar preliminarmente, a partir desta análise das atividades de compreensão de leitura referente ao texto jornalístico postas neste LDP, a “poderosa influência da palavra do outro” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p.147) trazida tanto pelos enunciados introdutórios como pelas perguntas de compreensão propostas pelo projeto didático-autoral deste LDP para a leitura de um texto jornalístico.

Isso significa que, ao analisarmos a maneira como Infante (2007a) conduziu seus enunciados e perguntas, tivemos a oportunidade de observar algumas formas de transmissão do **discurso de outrem**, pois “não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p.141), ou seja, as apreciações valorativas do discurso autoral deste LDP estão explicitamente demarcadas nestas atividades propostas em relação aos modos de ler um texto jornalístico.

Passamos, a seguir para as análises do terceiro texto jornalístico pertencente ao gênero artigo de opinião, escolhido por Takasaki (2004a) para a elaboração de atividades de compreensão de leitura.

2.7. Análise do texto jornalístico no livro *Língua Portuguesa* (LP) – Takasaki (2004a)

A autora deste LDP opta pelo gênero artigo de opinião para elaborar atividades de leitura cujo propósito parece ser o de aprofundamento de leitura de textos informativos, trabalho já iniciado em capítulo anterior, segundo seu registro no MP.

Ainda de acordo com registro da autora,

as atividades partem do pressuposto de que os alunos já possuem uma certa familiaridade com os textos jornalísticos e que podem, portanto, refletir sobre o critério editorial da publicação e as ideologias subjacentes. (TAKASAKI, 2004b, p. 30)

Essa observação da autora nos faz acreditar que sua intenção seja a de ampliar o universo de leituras do aluno, tanto em relação à forma composicional dos gêneros jornalísticos abordados quanto aos temas que estes ressoam.

Takasaki (2004b), ainda no MP, argumenta que a sua pretensão é a de levar os alunos a apreenderem,

gradativamente, os discursos implícitos e subentendidos de todo texto jornalístico, e que, mais do que se informar, reflitam, discutam e posicionem-se criticamente a respeito do ponto de vista dos autores desses textos. (TAKASAKI, 2004b, p. 30)

Se as atividades propostas pela autora para o gênero artigo de opinião escolhido para a análise apresentada a seguir contemplarem as pretensões anteriormente registradas de seu projeto didático-autoral, consideramos a possibilidade de caracterizar um trabalho diferenciado deste LDP para o ensino e aprendizagem da leitura de textos da esfera jornalística, quando comparado aos dois LDP anteriormente submetidos à análise para esta esfera de produção/circulação de discursos.

A autora apresenta o gênero jornalístico artigo de opinião no **Capítulo 9**, intitulado *Imprensa*, no qual pretende trabalhar também a leitura e a produção de outros gêneros da esfera jornalística (notícia e primeira página, por exemplo),

além deste artigo de opinião⁸⁹ de Carlos Heitor Cony (*Qual é a minha?*) que foi publicado na *Folha de S. Paulo*, na seção *Opinião*, em 15 de abril de 2001.

Ele é transcrito pela autora em sua íntegra, respeitando inclusive a sua diagramação original, inicialmente, para ser comparado com outro texto no gênero notícia, em atividades correspondentes de leitura e produção de texto. Depois, é transcrito novamente, para que a autora trabalhe a forma composicional deste gênero jornalístico e, para isso, ela propõe uma atividade de compreensão de leitura na seção *Estudo do Texto*.

Os avaliadores deste LDP consideram que neste **Capítulo 9** “são apresentadas, além da leitura de textos específicos, informações sobre a estrutura de notícias e outros gêneros jornalísticos” (BRASIL, 2006 b, p.19) e que, além disso, “as atividades discutem, orientando para o uso, as estratégias e mecanismos próprios de gêneros argumentativos e de texto de opinião” (BRASIL, 2006 b, p.19).

A intenção de Takasaki (2004a) de levar o aluno à apreensão da forma composicional deste gênero específico pode ser observada quando ela divide as oito atividades de compreensão (enunciados introdutórios e perguntas de compreensão) em três blocos de interpretação.

O primeiro bloco é composto por um enunciado introdutório único, sem perguntas de compreensão, intitulado *Tese e argumentos*; o segundo intitula-se *Conhecimentos partilhados* e apresenta duas perguntas de compreensão; o terceiro denomina-se *Recursos persuasivos* e apresenta as cinco perguntas restantes.

Esse procedimento da autora também parece ter sido percebido pelos avaliadores deste LDP quando registram que

⁸⁹ Para maiores detalhes desta reportagem, na íntegra, acesse <<http://www.folha.uol.com.br/opiniao>>. Registramos que não tivemos acesso à publicação original do editorial, mas apenas ao arquivo *on line* disponibilizado pelo jornal *Folha de S. Paulo* o qual reproduzimos no Anexo 2 para melhor compreensão da diagramação desse editorial originalmente publicado pelo jornal. Este editorial foi também publicado em versão impressa na mesma seção *Opinião*.

as instruções frequentemente se prolongam para situar, especificamente, o aluno naquilo que se espera dele, fornecendo-lhe, muitas vezes, informações de cunho teórico para a realização da atividade (BRASIL, 2006 b, p. 21).

Reproduzimos a seguir, na Figura 16 e na Figura 17, respectivamente, este artigo de opinião reproduzido bem como as correspondentes atividades de compreensão de leitura propostas neste LDP.

Artigo de opinião

O artigo de opinião aparece em jornais e revistas, assinados por articulistas, intelectuais e pessoas de destaque no cenário político ou cultural do país. Como você já viu, o artigo de opinião é um texto argumentativo e tem, como finalidade, emitir uma opinião sobre determinado assunto de forma a convencer o leitor a aceitar uma idéia, mudar uma atitude ou adotar uma postura. Os artigos de opinião costumam conter:

- uma apresentação que justifica a abordagem do assunto ou contextualiza o texto;
- a tese (a idéia que está sendo defendida), que pode ser declarada ou deduzida pelo leitor a partir dos argumentos, contra-argumentos e contextualização apresentada.
- os argumentos em favor da tese;
- conclusão que reforça a tese defendida.

Observe, por exemplo, como o artigo de opinião “Qual é a minha” foi estruturado.

Título

Em geral, adianta a idéia que está sendo defendida. Neste caso, o título é uma provocação do autor.

Apresentação

Neste artigo, o autor apresenta um panorama a respeito das críticas que a imprensa vem recebendo.

Argumentos

O autor utiliza argumentos para defender a sua tese. Para isso, ele apresenta a relação da imprensa e do público em países como Estados Unidos e Inglaterra.

Conclusão

Retoma-se a provocação do título e apresenta-se o argumento mais contundente e apelativo em favor da tese.

Qual é a minha?

Governistas, situacionistas e fernandistas de todos os tamanhos, feitos e intenções reclamam da mídia, que não respeita a sacralidade do poder, insistindo em denunciar escândalos, esqueleto nos armários e contas ilegais no exterior.

A caterva a favor coloca a seguinte opção: ou o sujeito engrossa ou é carlista ou canalha. Elementar, caro leitor.

Criticam sobretudo a parte da mídia escrita que denuncia a nudez do rei e de seus áulicos, considerando-a viciada, subdesenvolvida, pedestre.

Bolas, a imprensa inglesa, com tradição bem maior do que a nossa, cometendo freqüentes enganos e grosserias, nunca poupou a família real, considerando-a um bem público sustentado pela nação e, como tal, sujeita à investigação, a denúncias e, eventualmente, a uma ou outra injustiça.

A imprensa americana não abafou o escândalo Watergate, que provocou o impedimento de Nixon, nem a pornochanchada do caso Monica Lewinsky, que colocou o presidente Clinton numa situação pública e doméstica bastante incômoda.

Suponhamos – veja bem, estou apenas supondo – que algum figurão do poder tenha um caso extraconjugal, alguma coisa como um filho fora do tálamo conjugal. Tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos a mídia não se consideraria impedida de noticiar e comentar o fato.

Ora, dirão, são mídias de países bárbaros, selvagens, sem tradição democrática e civilizada. Tudo bem. Honra, louvor e glória à nossa mídia – com óbvia exceção dos abutres, das hienas, dos carlistas e canalhas que a maculam, negando ao poder o babau tradicional.

Leitor de Goiânia pergunta-me por que reclamo tanto do governo. Qual é a minha? Se eu soubesse qual era a minha, não estaria aqui reclamando por aqueles que não têm voz para reclamar.

CONY, Carlos Heitor, in: Folha de S. Paulo, 15 abr. 2001, p. A2. Opinião.



Figura 16 - Texto jornalístico - gênero artigo de opinião - presente no livro Língua Portuguesa (LP) - Takasaki (2004a, p. 104)

Tese e argumentos

- Antes de começar a análise mais minuciosa do texto, é preciso garantir que você tenha compreendido qual é a tese e que argumentos o articulista utiliza para defendê-la. Responda a essas questões com o professor e colegas.

Conhecimentos partilhados

- No terceiro parágrafo, há uma referência a um conto infantil. A roupa maravilhosa do rei, de Andersen. Você conhece esse conto? Qual é a relevância dessa referência para o assunto do texto? Converse com o professor e colegas sobre isso.
- Que outros conhecimentos, de cunho histórico, o articulista pressupõe que seu interlocutor tenha?

Recursos persuasivos

- Observe que uma das estratégias usadas pelo articulista é a mescla de diferentes graus de formalismo em seu texto.
 - Que marcas linguísticas são próprias da linguagem formal? E quais são próprias de um nível mais informal?
 - Que efeito de sentido se produz com essa mescla?
- Observe que o autor escolhe palavras a dedo para se referir ao poder público.
 - Que palavras são essas? Liste-as.
 - Essas palavras possuem conotação positiva ou negativa?
- O autor também usa palavras de conotação negativa para se referir à imprensa.
 - Faça uma lista dessas palavras.
 - Se a finalidade do texto é defender a imprensa, por que o uso de palavras negativas?
 - Cite o efeito se produz ao repetir o discurso de oponentes?
- Releia o penúltimo parágrafo.

“Ora, dirão, são mídias de países bárbaros, selvagens, sem tradição democrática e civilizada. Tudo bem.”

Observe que esse trecho, apesar de assemelhar-se a uma provisão de argumento contrário, constitui-se também em uma ironia. Por quê?
- Que argumento pode ser deduzido na conclusão do artigo? Qual é o apelo emocional aí presente?

ironia. [Do gr. *eironeia*, ‘interrogação’, ‘dissimulação’, pelo lat. *ironia*.] S. f. 1. Modo de exprimir-se que consiste em dizer o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo, ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem.

In: Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, versão 3.0, nov. 1999. 1 CD-ROM.

ESTUDO DO TEXTO

RESPONDA SEMPRE EM SEU CADERNO

Um autor constrói seu texto a partir de uma imagem que faz de seu leitor. Neste artigo, por exemplo, o autor pressupõe que o leitor compartilhe com ele alguns conhecimentos como, por exemplo, o enredo do conto infantil “A roupa maravilhosa do rei”.

Grau de formalismo

A língua que usamos varia em função das situações, da imagem que se faz do leitor, do papel que exerce aquele que fala ou escreve. Leia o que o linguista Luiz Carlos Travaglia, em seu livro *Gramática e interação*, diz sobre grau de formalismo.

“O grau de formalismo representa uma escala de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua (recursos do nível fonológico, morfológico, sintático ou das construções, do léxico, usos estilísticos, etc.) e também como uma maior variedade de recursos utilizados, aproximando-se cada vez mais da língua padrão e culta em seus usos mais “sofisticados” (literários, obras científicas, etc.)

Travaglia (1995, p. 51.)

Figura 17 – Atividades de compreensão de leitura referentes ao texto jornalístico – gênero artigo de opinião - presente no livro Língua Portuguesa (LP) - Takasaki (2004a, p. 105)

Registramos que nossa observação em relação à preservação da diagramação original deste texto jornalístico reproduzido neste LDP deve-se ao fato, conforme nosso registro anterior, de termos conhecimento do jornal e da seção específica onde este artigo de opinião foi publicado.

A síntese avaliativa deste LDP também confirma esse procedimento da autora no registro de que “predominam o textos integrais e autênticos, muitas vezes reproduzindo-se a diagramação original” (BRASIL, 2006 b, p. 18).

Na Figura 16, podemos notar que, aparentemente, foi mantido o formato original do artigo de opinião ao ser transportado para este LDP, apesar de não podermos ratificar essa afirmativa, pois também neste caso tivemos acesso, conforme nossa observação anterior, somente aos arquivos digitais do jornal *Folha de S. Paulo*.

Este texto jornalístico organiza-se em oito parágrafos divididos em duas colunas, com a respectiva indicação da autoria e das referências de publicação.

Trazemos, a seguir, as nossas análises referentes a essas atividades propostas por Takasaki (2004a) a partir do gênero artigo de opinião.

Enunciado introdutório 1: Antes de começar a análise mais minuciosa do texto, é preciso garantir que você tenha compreendido qual é a tese e que argumentos o articulista utiliza para defendê-la. Responda a essas questões com o professor e colega.

Este enunciado introdutório, que faz parte do primeiro bloco das atividades (*Tese e argumentos*) apesar de não apresentar explicitamente uma pergunta interpretativa, tem caráter interpessoal (DIONÍSIO, 2000), pois estabelece com o aluno uma diretriz de ações discursivas em relação à compreensão da forma composicional do gênero anteriormente exposta pela autora.

Além disso, podemos perceber que ele leva também o aluno a um movimento de mobilização (DIONÍSIO, 2000) de leitura, ou seja, procura conduzir o leitor à busca de ativação dos conhecimentos relativos à forma de

composição do texto, para que possa construir sentidos relativos a esse conhecimento específico.

A autora sugere, no MP, para este enunciado, que o professor “comente com seus alunos que a tese, nesse artigo, apesar de não-declarada, pode ser deduzida a partir dos argumentos apresentados” (TAKASAKI, 2004b, p. 32). Antes disso, ela apresenta ao professor a tese defendida no artigo de Cony:

A tese defendida é a de denunciar, reclamar, investigar e faz parte das funções da imprensa. Para defender essa ideia, o articulista apresenta relações, em países considerados desenvolvidos, entre o governo, o público e a imprensa. Nessa apresentação, o articulista demonstra que a imprensa tem total liberdade para divulgar aquilo que considera de interesse público, incluindo as críticas ao governo e denúncias que envolvem governantes (TAKASAKI, 2004b, p.32).

Percebemos, aqui, com essa apresentação da tese ao professor, a preocupação da autora em explicitar detalhadamente o percurso dos próximos dois blocos destas atividades de compreensão leitura para este gênero jornalístico a partir da apreensão da tese. Parece-nos que, com este procedimento, a autora confirma a sua intenção em apresentar a forma composicional do gênero em questão.

O segundo bloco das atividades (*Conhecimentos partilhados*) vincula duas perguntas de compreensão a um enunciado introdutório.

Enunciado introdutório 2: No terceiro parágrafo, há uma referência a um conto infantil: *A roupa maravilhosa do rei*, de Andersen.

O enunciado pretende estabelecer uma clara relação de intertextualidade temática entre o artigo de opinião e o conto infantil, confirmando-se essa intenção na primeira pergunta de compreensão de natureza intertextual.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Você conhece esse conto?

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 2: Qual é a relevância dessa referência para o assunto do texto?
Converse com o professor e os colegas sobre isso (ênfase adicionada).

Inicialmente, chamamos a atenção nesta segunda pergunta de compreensão, para o fato de que a autora supõe novamente, assim como já anunciava no primeiro enunciado introdutório do primeiro bloco destas atividades de leitura, e isso é muito interessante, que as atividades devem ser conduzidas pelo professor. Isso ocorre no projeto didático-editorial deste LDP diferentemente do que ocorreu, por exemplo, no projeto de Infante (2007a) em relação ao encaminhamento do leitor nas atividades de leitura para o gênero jornalístico editorial (como por exemplo, na segunda pergunta de compreensão sobre “lirismo de pacotilha”).

Esta segunda pergunta de natureza apreciativa está vinculada à discussão que o aluno venha a realizar em sala de aula para chegar a uma resposta que, aparentemente, requer dele o estabelecimento de inferências e apreciações de relevância, isto é, que ele formule conclusões e carregue de sentidos aquilo que só parcialmente é dado pela superfície do texto (DIONÍSIO, 2000).

Acreditamos, também a partir de Dionísio (2000), que o aluno, para essa segunda pergunta, pode realizar movimentos interpretativos de síntese, ou seja, aqueles que envolvem a seleção, a análise, a organização de informações trazidas pela leitura do artigo de opinião e pelas discussões em sala de aula propostas pela autora do LDP.

Esse tipo de pergunta pode levar à apreciação e réplica do aluno, pois ele terá que perceber e estabelecer relações de intertextualidade (no nível temático) e de interdiscursividade (no nível discursivo), conforme critério de Rojo (2004, 2009).

A última pergunta de compreensão elaborada por Takasaki (2004a) para o segundo bloco de perguntas que visam a estabelecer “conhecimentos compartilhados” é:

Terceira pergunta de compreensão sem enunciado introdutório: Que outros conhecimentos de cunho histórico o articulista pressupõe que seu interlocutor tenha?

Nesta pergunta, de caráter inferencial e contextual (MARCUSCHI, 2001), o aluno tem que mobilizar conhecimentos contextuais e enciclopédicos sobre os casos, ocorridos nos Estados Unidos, de denúncia política (*Watergate* de Nixon e relação extraconjugal de Bill Clinton) além de outros também divulgados pela imprensa.

Os próximos enunciados introdutório e perguntas de compreensão fazem parte do terceiro ao bloco (*Recursos persuasivos*) destinado à apreensão dos recursos linguísticos de persuasão, segundo proposta da autora do LDP para essa parte da atividade de compreensão de leitura do artigo de opinião proposto em seu projeto.

Enunciado introdutório 3: Observe que uma das estratégias usadas pelos articulistas é a mescla de diferentes graus de formalismo em seu texto.

Podemos caracterizar este enunciado introdutório como metalinguístico (MARCUSCHI, 2001), voltado a estilo do texto, pois a autora faz uma indagação sobre a linguagem do texto lido.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Que marcas linguísticas são próprias da linguagem formal? E quais são próprias de um nível mais informal?

Essa pergunta de compreensão dependente de seu enunciado confirma a perspectiva metalinguística do seu enunciado introdutório.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 3: Que efeito de sentido se produz com essa mescla?

Essa pergunta apreciativa, apesar de buscar a apreensão de sentidos a partir de uma construção linguística, preocupa-se, predominantemente, com os aspectos estilísticos (na acepção bakhtiniana do termo) do artigo de opinião, buscando, portanto, as marcas valorativas por meio do estilo adotado no texto.

O próximo enunciado introdutório e suas correspondentes perguntas de compreensão reforçam o caráter metalingüístico, envolvido na análise do estilo, deste terceiro bloco de atividades de compreensão de leitura.

Enunciado introdutório 4: Observe que o autor escolhe palavras a dedo para se referir ao poder público.

A autora formula este enunciado de maneira interacional e declarativa, pois determina previamente aquilo que pretende que o aluno observe, ou seja, determinadas palavras escolhidas pelo autor do artigo.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 4: Que palavras são essas? Liste-as.

Assim como na pergunta de compreensão anterior, o aluno teria que localizar as palavras, assim como teve que identificar as marcas de linguagem informal, possivelmente para depois interpretá-las.

Segunda pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 4: Essas palavras possuem conotação positiva ou negativa?

Esta pergunta de compreensão caracteriza sua evidência, pois dentre as palavras listadas na pergunta anterior, encontramos somente as de conotação negativa (“escândalos”, “contas ilegais”, dentre outras).

Enunciado introdutório 5: O autor também usa palavras de conotação negativa para se referir à imprensa.

Este enunciado mostra sua objetividade e leva o aluno apenas a localizar as palavras correferenciais à “imprensa” de sentido negativo.

A primeira pergunta de compreensão é, na verdade, uma instrução dependente do enunciado introdutório 5 e pode confirmar esse pressuposto.

Primeira pergunta de compreensão referente ao enunciado introdutório 5: Faça uma lista dessas palavras.

Segunda pergunta de compreensão referente ao quinto enunciado: Se a finalidade do texto é defender a imprensa, por que o uso de palavras negativas?

Nesta pergunta de natureza interpretativa (DIONÍSIO, 2000), podemos notar que a autora procura já registrar um indício de resposta (“defender a imprensa”) em relação à “finalidade do texto”, encaminhando e mesmo antecipando, em certa medida, o que considera a conclusão do artigo “que reforça a tese defendida (TAKASAKI, 2004a, p. 104). Consideramos que o aluno deve retomar a tese do primeiro bloco, assim como tentar perceber “os argumentos em favor da tese” (TAKASAKI, 2004a, p. 104). Esta percepção requer a retomada do percurso sugerido pela autora no início do capítulo, na parte teórica sobre o artigo de opinião.

No MP, a resposta sugerida é "essas palavras não representam o discurso do articulista e, sim, daqueles que acusam a imprensa" (TAKASAKI, 2004b, p. 32). Sendo assim, analisamos, a partir do discurso da autora colocado nesta pergunta de compreensão, que o aluno deva inferir a presença de outras vozes no texto jornalístico pelos recursos linguísticos utilizados pelo articulista neste artigo de opinião.

Terceira pergunta de compreensão referente ao introdutório enunciado 5: Que efeito se produz ao repetir o discurso do oponente?

Pergunta de natureza interpretativa, na qual o aluno deve perceber a ironia do articulista, segundo podemos confirmar pela sugestão da autora no MP: "Ironia. O autor se utiliza do sarcasmo para desmerecer, desconsiderar, refutar, excluir a legitimidade do discurso alheio" (TAKASAKI, 2004b, p.32).

Takasaki (2004a) vincula a próxima pergunta de compreensão a dois enunciados introdutórios, sendo que o primeiro direciona o percurso de leitura do aluno para um trecho específico do texto e o segundo já revela uma resposta antecipada.

Enunciado introdutório 6: Releia o penúltimo parágrafo: "Ora, dirão, são mídias de países bárbaros selvagens, sem tradição democrática e civilizada. Tudo bem."

Enunciado introdutório 7: Observe que esse trecho, apesar de assemelhar-se a uma previsão de argumento contrário, constitui- também uma ironia.

Pergunta de compreensão única referente ao enunciado introdutório 6 e enunciado introdutório 7: Por quê?

Nesta pergunta de compreensão, dependente de dois enunciados introdutórios de natureza declarativa e que podem, ambos, contribuir para a construção da resposta, a autora sugere no MP que o aluno deve perceber que “as ideias de senso comum sobre política, a cultura e a sociedade desses países não condiz com o que foi afirmado” (TAKASAKI, 2004b, p.32).

As últimas perguntas de compreensão elaboradas pela autora deste LDP, ambas sem enunciado introdutório, podem ser caracterizadas pelo seu caráter interpretativo, pois o aluno deverá posicionar-se em relação ao argumento utilizado pelo articulista, bem como voltar seu olhar para a conclusão do artigo de opinião a partir do percurso construído ao longo das atividades de compreensão propostas pela autora.

Primeira pergunta de compreensão sem enunciado introdutório: Que argumento pode ser deduzido na conclusão do artigo?

Analizamos esta primeira pergunta de compreensão como sendo de natureza inferencial, pois o argumento deve ser deduzido e não somente localizado.

Segunda pergunta de compreensão sem enunciado introdutório: Qual é o apelo emocional aí presente?

Caracterizamos esta segunda pergunta de compreensão pela sua natureza apreciativa, pois o aluno deve refletir e perceber a função social que os jornalistas exercem e ao fato de que o articulista desse artigo de opinião posto à leitura “se autoproclama porta-voz do povo” (TAKASAKI, 2004b, p. 32).

Analizamos, baseando-nos nestas atividades de compreensão de leitura de texto jornalístico propostas por Takasaki (2004a), que o projeto didático-autoral deste LDP procura abrir mais espaço para a participação discursiva do aluno, principalmente no que se refere aos objetivos traçados pela autora de

trazer ao aluno a apreensão da forma composicional do gênero artigo de opinião, não sem antes encaminhá-lo para a leitura do mesmo.

Buscamos a confirmação dessa análise no MP em relação a esses objetivos de Takasaki (2004b) de explorar - principalmente neste capítulo cujo tema é *Imprensa* - mais do que a forma composicional dos gêneros jornalísticos: “pretende-se que os alunos apreendam, gradativamente, os discursos implícitos e subentendidos de todo texto jornalístico, e que, mais do que informar, reflitam, discutam e posicionem-se criticamente a respeito do ponto de vista dos autores desses textos” (TAKASAKI, 2004b, p. 30).

Essa pretensão da autora parece ter sido percebida pelos avaliadores deste LDP para quem “os objetivos da leitura, em especial, acabam confundindo-se, de maneira saudável, com os da unidade, definidos tanto no livro do aluno quanto no livro do professor” (BRASIL, 2006, b, p. 18).

Isso quer dizer que mesmo sendo a finalidade principal deste capítulo a exploração das formas composicionais dos gêneros da esfera jornalística, dentre os quais o artigo de opinião em questão, a leitura parece ter sido realmente trabalhada por Takasaki (2004a) em termos de busca de apreensões de sentidos para os textos, além de ampliar as reflexões do leitor, possibilitando-lhe atitudes de compreensão mais participantes em relação ao gênero posto à leitura, ou seja, **uma compreensão ativo-responsiva** que não simplesmente reproduz a palavra do outro – neste caso da autora do LDP -, mas assimila-a e transforma-a em palavras próprias (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975])

O estilo do discurso autoral deste LDP em relação à leitura de textos jornalísticos, conseqüentemente, parece-nos dar mais abertura para a réplica ativa, pois as fronteiras da **palavra autoritária** de Takasaki (2004a) parecem ser mais maleáveis à participação do leitor.

Dessa forma, podemos considerar nestas análises dos três LDP, a título de síntese, também a existência de diferentes relações de poder por parte dos três autores, ou seja, diferentes posicionamentos de discursos autorais em

relação ao objeto de ensino leitura, neste caso para os gêneros discursivos da esfera jornalística.

Vimos que Cereja e Magalhães (2003a) parecem acentuar mais a natureza normativa (e também prescritiva) do processo de leitura do gênero reportagem, não somente na elaboração dos enunciados introdutórios e das perguntas de compreensão, como também pelas alterações concebidas pelo projeto didático-autoral na estrutura original do gênero jornalístico posto à leitura.

Este procedimento pôde ser também notado em Infante (2007a) que, a princípio, parece alterar significativamente a diagramação original do gênero editorial, além de elaborar perguntas de compreensão cujas finalidades não levam o leitor a buscar a compreensão reflexiva e crítica, indo além daquilo que está prescrito pelo autor. Desse modo, diferentemente da estrutura elaborada em suas atividades de compreensão para o texto literário, nestas o autor deste LDP não abre possibilidades ao leitor para uma participação mais ativa frente ao texto jornalístico.

Reiterando nossas observações em relação ao LDP de Takasaki (2004a), registramos a expressiva diferença entre o projeto desta autora e dos LDP de Cereja e Magalhães (2003a) e de Infante (2007a), principalmente em relação aos papéis interpretativos dos alunos frente aos textos jornalísticos postos à compreensão.

Lembrando que os três projetos didático-autorais, conforme registro das sínteses avaliativas, procuram incorporar a leitura em seus LDP, mesmo que combinada à exploração de conhecimentos de outros objetos de ensino, temos em conta que os textos jornalísticos (reportagem, editorial e artigo de opinião, respectivamente) incorporados pelos autores nos capítulos destinados à produção escrita não receberam as mesmas abordagens para o ensino de compreensão de leitura com vistas à formação de um leitor capaz de colocar-se autonomamente frente a um texto da esfera jornalística.

Esta perspectiva de maior autonomia para o leitor parece ter sido mais visivelmente delineada por Takasaki (2004a) para o artigo de opinião posto à

leitura em seu LDP e menos, conseqüentemente, por Cereja e Magalhães (2003a) e Infante (2007a).

Isso significa que dentre os critérios relativos ao ensino de leitura proposto pelo programa de avaliação do LDP de Ensino Médio em relação às atividades de compreensão de leitura para que elas: (a) “colaborem para a (re) construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo capacidades leitoras envolvidas na formação do leitor crítico” (BRASIL, 2006 b, p.78); (b) “desenvolvem estratégias e capacidades inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir e ao gênero ou tipo de texto trabalhado” (BRASIL, 2006 b, p. 78) e (c) “exigem apreciações e valorações afetivas, estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico” (BRASIL, 2006 b, p.78), parecem-nos ter sido mais bem atendidos por Takasaki (2004a) e menos perceptíveis em Cereja e Magalhães (2003a) e Infante (2007a) para os textos da esfera jornalística escolhidos em seus respectivos projetos didático-autorais.

Passamos, a seguir, para as análises contrastivas, a partir de nossas observações trazidas a este capítulo, em relação às atividades de compreensão de leitura propostas pelos autores dos três LDP tanto para os textos da esfera literária quanto para os textos da esfera jornalística.

3. Análise contrastiva das atividades propostas pelos três LDP

3.1. Fragmentos literários

De maneira geral, podemos considerar que a maior parte das atividades elaboradas pelos autores dos três LDP ainda privilegiam os modelos de interação entre leitor e autor a partir da materialidade do texto. Em alguns momentos, até, não mais que a interação leitor-texto.

As abordagens na maioria das atividades propostas (enunciados introdutórios e perguntas de compreensão) não aparentam levar satisfatoriamente, ainda, a apreciações valorativas éticas ou estéticas sobre o que os fragmentos literários transcritos (posicionamentos ideológicos e efeitos de sentido) podem trazer à discussão, principalmente por se tratar do contexto de Ensino Médio, cujas atitudes de reflexão e de réplica, que conduzam a atitudes responsivas frente ao texto lido, numa perspectiva bakhtiniana, podem e devem ser exploradas em maior profundidade pelos respectivos projetos didático-autorais.

Este modelo de leitura é mais centrado naquilo que o texto oferece e menos no que o leitor pode criticamente buscar nele ou fora dele, o que contraria a perspectiva mais contemporânea de leitura, de caráter enunciativo-discursivo, que pode levar ao desenvolvimento de leitura crítica e protagonista

Podemos pensar em um movimento específico de leitura escolar, pois leva o aluno à incorporação e à automação de mecanismos de compreensão do texto lido e de futuros textos postos à leitura, conforme observa Dionísio (2000).

Este estilo de condução dos movimentos de leitura pode ser mais explicitamente observado na forma de elaboração de alguns dos enunciados introdutórios e de algumas perguntas de compreensão de leitura propostos pelos autores, considerando-se, em nosso entender, os interesses dos respectivos projetos didático-autorais destes LDP.

Dessa forma, pudemos perceber que a maneira de se formular as perguntas para/nas atividades propostas de compreensão de textos parece caracterizar o tipo de relação discursiva que os autores pretendem estabelecer com os leitores destes LDP.

Nessa relação particular, notamos que os autores podem instituir, previamente, não somente aquilo que consideram pertinente ser construído como também em relação às capacidades leitoras que podem/devem ser desenvolvidas, pois criam estratégias discursivas para que se concretizem suas intenções por meio dessas atividades propostas.

A participação mais autônoma e, conseqüentemente, mais passível de comentários e réplicas do leitor nas atividades presentes nestes LDP para os textos literários são mais nitidamente percebidas nos projetos de Infante (2007a) e de Takasaki (2004a). Nesta autora, mais explicitamente e naquele autor, mais timidamente.

Takasaki (2004a), por exemplo, oportuniza movimentos de leitura de inferências globais em relação ao texto lido, além de ampliar as possibilidades de resgate da obra integral de João Cabral. Isso se deve, em nosso entender, ao estilo mais maleável do discurso autoral deste LDP na elaboração dos enunciados e das perguntas de compreensão de leitura que permitem a participação reflexiva e replicante do leitor para o texto literário posto à leitura.

Infante (2007a) nas atividades de compreensão leitura para o texto literário de Melo Neto também oferece alguma oportunidade de participação do leitor, caracterizando-se, desse modo, um estilo autoral menos autoritário em relação à condução dos movimentos de leitura de um texto da esfera literária. Entretanto, não proporciona as apreciações ideológicas do leitor frente ao texto do escritor João Cabral.

Cereja e Magalhães (2003a) elaboram atividades de compreensão de leitura para o texto literário de João Cabral de Melo Neto que oportunizam movimentos de leitura mais para a localização e para a comparação de informações do texto posto à leitura, ou seja, os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão de leitura centram-se no próprio texto e, dessa forma, criam poucas chances de reflexão e de crítica por parte do leitor.

O estilo autoral deste LDP apresenta-se, em nosso modo de entender, mais linear quando confrontado aos estilos de Infante (2007a) e Takasaki (2004a), pois suas atividades elaboradas para a compreensão do texto de Melo Neto tornam menos acessível à expressão autônoma do leitor, ou seja, a palavra autoritária dos autores é mais acentuada e, desse modo, pode limitar os comentários replicantes e de apreciação valorativa sobre este texto literário posto à leitura.

Ainda, em relação ao confronto dos correspondentes projetos didático-autorais, podemos notar que os fragmentos literários de João Cabral foram também adaptados aos projetos gráfico-editoriais bem como às propostas autorais de cada um dos três LDP analisados.

Cereja e Magalhães (2003a) optaram por escolher os fragmentos finais; Infante (2007a) privilegiou o episódio que mais repercussão teve em função de sua adaptação para a esfera musical; já Takasaki (2004a) reservou sua escolha aos episódios iniciais, além de formular perguntas que levam o leitor a buscar outros episódios e o conjunto do texto de João Cabral.

Essa adaptação pode também ser percebida nas abordagens de leitura as quais nos possibilitam observar, a partir da perspectiva proposta por Dionísio (2000), que os LDP, por meio de dispositivos discursivos de relação entre textos e de condução de atividades de leitura podem assumir o seu papel de representantes de uma comunidade leitora com referência aos seus valores culturais e literários, além de sedimentarem a preservação de determinados textos e de modos específicos de leitura em contexto escolar.

Além disso, devemos considerar, ainda, em relação a estes fatores, que estes projetos atendem aos critérios estabelecidos pelo programa de avaliação dos LDP, isso quer dizer que os três projetos estão submetidos, em maior ou menor grau, ao **discurso de outrem** - avaliadores do MEC – e, dessa forma, também as suas abordagens metodológicas para o ensino de compreensão de um texto.

Essa influência do discurso citado nos projetos de elaboração de um LDP tanto na escolha quanto na estruturação metodológica dos objetos de ensino é registrada por Bunzen e Rojo (2005, p. 108) em relação à Cereja e Magalhães (2003a) e Takasaki (2004a): “há uma visível diferença na forma como os autores de cada coleção constroem sua interlocução com os professores e alunos (e provavelmente os avaliadores)”.

Esses pressupostos podem confirmar, em muitos casos, a manutenção da tradição pedagógica de didatização da leitura e o estabelecimento de uma relação escolar com a leitura (BATISTA, 2004).

O texto como objeto de práticas de ensino sofre uma ampla e variada possibilidade de reconstrução, atribuindo-lhe certa especificidade e singularidade, nesse processo, A reinserção de textos retirados de sua circulação inicial para a esfera escolar contribui para uma reorientação de leitura (BATISTA, 2004), perspectiva que podemos observar nos projetos destes LDP em relação à reprodução dos fragmentos literários de *Morte e Vida Severina*.

A leitura escolar, em detrimento da sua dimensão de apreciação estética e valorativa, e no caso desses fragmentos de João Cabral escolhidos pelos respectivos projetos didático-autorais em relação a sua temática e a sua dimensão ativo-responsiva, pode subverter e desestimular o objetivo inicial de leitura do texto literário, tornando-o um instrumento de ensino, um objeto didático e apenas um pretexto de leitura (BATISTA, 2004), aspecto observado nas nossas análises em alguns dos enunciados introdutórios e em algumas das perguntas de compreensão formuladas pelos autores dos três LDP.

A leitura literária pode propiciar ao aluno a compreensão crítica e a apreciação estética dos discursos que circulam nessa prática social de leitura e não apenas o consumo de textos literários (COSSON, 2007).

Essa perspectiva é igualmente levada em conta pelos documentos de parametrização mais recentes em relação às práticas de leitura de textos literários no Ensino Médio:

Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública (BRASIL, 2006 a, p. 81).

Por outro lado, a esfera escolar torna-se dependente da produção editorial e das políticas públicas que direcionam a construção dos objetivos de ensino, neste caso a leitura (BATISTA, 2004); isso quer dizer que um texto pode ser

selecionado em função de uma determinada forma de didatização da leitura escolar e, no caso de um mesmo poema, por exemplo, em diferentes configurações gráficas, discursivas e sociais, surge a possibilidade de diferentes formas de leitura (BATISTA, 2004). Em tese, esta possibilidade de ampliação nos modos de leitura deveria contribuir para a apropriação estética e crítica do texto literário por parte do aluno.

Batista (2004) reitera que mudanças nas sucessivas publicações de poemas em LDP são decorrências da extrema mobilidade social dos textos em sociedade, com ampla circulação nas diversas esferas de atividades humanas, e no caso dos fragmentos de *Morte e Vida Severina* podemos considerar que sua circulação continua intensa tanto na esfera de entretenimento (teatro e TV) como na esfera literária propriamente dita e na esfera musical (como letra de canção).

Batista (2004) pode ainda confirmar este fato de um texto migrar de uma esfera a outra e encontrar diferentes valorações dos agentes que atuam nessas esferas, sofrendo adaptações a essas conformações de valores desses agentes.

Reiteramos nossa observação em relação à opção dos três projetos didático-autorais de não utilizarem os episódios de João Cabral de Melo Neto apenas como exemplares de escola literária, mas por si mesmos, de uma ou de outra forma. Isso pode significar, talvez, um indício da influência tanto do processo de avaliação a que são submetidos os LDP quanto do crescimento das pesquisas acadêmicas voltadas para o livro didático.

Este ponto de vista pode ser confirmado por Bunzen (2006 b) na análise de que as formas de escolha e de apresentação de alguns objetos de ensino nos LDP de Ensino Médio podem refletir

a apropriação que os autores e outros agentes envolvidos no processo de produção (como editor, por exemplo) fazem da leitura de textos científicos e de divulgação científica, dos manuais de redação produzidos por jornais, dos documentos oficiais (DCENEM, PCNEM, PCN+)⁹⁰, dos produtos gerados pelas avaliações de rede (SAEB, ENEM, por exemplo), das propostas

⁹⁰ E também as OCEM (2006) e o PNLEM (2006) dentre outros documentos mais recentes, além de outros agentes envolvidos e atuantes neste seguimento de ensino.

dos concursos vestibulares, e, mais recentemente, dos critérios do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio, etc. (BUNZEN, 2006 b,s. p.).

Passamos, a seguir, para nossas considerações em relação às abordagens de compreensão de leitura para os textos jornalísticos (reportagem, editorial e artigo de opinião, respectivamente) presentes nos três LDP em questão.

3.2. Textos jornalísticos

Em relação aos textos da esfera jornalística escolhidos pelos três LDP, devemos considerar que as atividades de compreensão de leitura propostas poderiam ter enfatizado em maior profundidade a retomada do contexto de produção dos gêneros escolhidos sob o ponto de vista histórico, sociológico e ideológico, conforme perspectiva de leitura a partir dos letramentos críticos proposta por Baynham (1995).

Essa abordagem não parece muito evidente nem em Cereja e Magalhães (2003a), para o texto no gênero reportagem, de 1994, nem em Infante (2007a), para o editorial de 1991, cujos temas são, respectivamente, os prós e contras do vestibular e o discurso de posse do então governador Fleury.

Esses dois LDP não parecem levar em conta a necessidade de aprofundamento da contextualização do caráter sócio-histórico-ideológico dos textos da esfera jornalística, pois ambos os autores apenas indicam a origem e a data de publicação desses textos jornalísticos e, mesmo assim, não pormenorizam seus respectivos contextos de produção, aliás, desconhecidos dos alunos atuais.

Esse procedimento pode estar relacionado aos interesses de seus projetos didáticos, ou mesmo as suas propostas de didatização de leitura para um texto jornalístico, independentemente do gênero. Isso pode estar atrelado, em nosso modo de compreender, aos correspondentes estilos de discursos autorais, mais

ou menos autoritários e, conseqüentemente, menos permeáveis à expansão da situação de produção de um dado gênero, por exemplo.

Podemos analisar, desse modo, que nas atividades de compreensão de leitura elaboradas por Cereja e Magalhães (2003a) e Infante (2007a) para os textos jornalísticos (reportagem e editorial, respectivamente) há, ainda, um tratamento homogêneo em relação ao gênero (BUNZEN, 2006 a).

Bunzen e Rojo (2005, p. 105) consideram, por exemplo, que o projeto didático-autoral de Cereja e Magalhães (2003a) apresentam um estilo indutivo⁹¹ sendo que

o estilo didático das atividades nos capítulos de *Produção de Texto*, aponta também para uma valoração sobre o ensino-aprendizagem de língua materna que procura fazer com que os alunos se apropriem de forma progressiva do objeto de ensino, partindo do “simples” (percepção de parte das propriedades dos objetos de ensino) para o “complexo” (uma produção de texto).

Este estilo de atividades registrado pelos autores pôde ser confirmado em nossas análises das atividades de leitura propostas por Cereja e Magalhães (2003a) para o gênero reportagem.

Não observamos, por exemplo, qualquer alusão de caráter mais explícito aos contextos sociológicos e ideológicos de produção dos textos nos gêneros postos à leitura pelos LDP analisados.

Acreditamos que essa não pormenorização e, conseqüentemente, superficialidade de abordagem da situação de produção desses textos da esfera jornalística pode dificultar, por exemplo, a percepção crítica das dimensões e das intenções sociais trazidas para/por esses gêneros (BAYNHAM, 1995).

O aluno, nesse caso, pode desconsiderar a interpretação reflexiva de algumas perspectivas discursivas implícitas ou mesmo explícitas (BAYNHAM, 1995) presentes nesses textos, que podem evidenciar a quais interesses esses textos jornalísticos servem.

⁹¹ “estilo didático indutivo (especificação-generalização que prioriza um trabalho que resulta de ações sequencialmente ordenadas (Ação 1 + Ação 2 + Ação 3... + Ação n)” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 105)

Em Takasaki (2004a), percebemos maior atenção ao contexto de produção do texto no gênero artigo de opinião pela opção do projeto didático-autoral em relação a respeitar, por exemplo, a diagramação original do texto, bem como registrar as suas referências de publicação, para que o aluno possa buscá-lo se assim o desejar ou necessitar.

Dessa forma, Takasaki (2004a) procura salientar em suas propostas de compreensão de leitura certos movimentos de busca de apreensões de sentidos para os textos (inferências globais, percepção e estabelecimento de relações de intertextualidade em relação ao tema e de interdiscursividade relativas ao discurso, por exemplo), ampliando tanto as probabilidades de reflexões do leitor bem como as suas atitudes de compreensão mais participantes em relação ao gênero jornalístico – artigo de opinião - posto à leitura.

Em contrapartida, Cereja e Magalhães (2003a) e Infante (2007a) procuram eleger nas suas atividades de compreensão de leitura para os textos jornalísticos (reportagem e editorial, respectivamente) movimentos de leitura, preferencialmente, voltados para a observação de aspectos formais da estrutura do texto ou do léxico ou mesmo de partes textuais específicas do texto, além de formularem enunciados e perguntas objetivas que buscam, predominantemente, o estudo de certos aspectos da forma composicional do gênero discursivo e menos a ampliação de discussões mais aprofundadas sobre os temas em questão.

Ainda, em relação aos enunciados introdutórios e às perguntas de compreensão elaboradas pelos três projetos didático-autorais para esses textos da esfera jornalística, notamos certo desequilíbrio de papéis interpretativos (DIONÍSIO, 2000) na relação autor (do LDP) e leitor (aluno), pois há, em muitos deles eles, uma prévia interpretação e um direcionamento de compreensão por parte dos autores.

Notamos, além disso, que muitos enunciados e perguntas repetem alguma informação do texto e não solicitam uma informação dedutível a partir do texto lido, delimitando, com isso, os movimentos de leitura por parte do aluno. Há,

neste procedimento, segundo Dionísio (2000), apenas um movimento de identificação, ou seja, o aluno reproduz, muitas vezes, uma informação do texto sem ter que, necessariamente, reorganizá-la.

Esse procedimento pode indicar uma relação de autoridade dos LDP sobre o objeto a ser ensinado, representando, dessa forma, os posicionamentos autorais válidos para a leitura de textos de quaisquer gêneros, caracterizando em diversos níveis de participação a **palavra autoritária** pelo **discurso citado** dos autores quando da elaboração das atividades de leitura, pois as **palavras de outrem** podem ser “transmitidas com todos os graus de precisão e imparcialidade” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p.139), ou seja, o discurso autoral pode em maior ou menor escala estar presente nas propostas metodológicas de leitura dos LDP.

Podemos analisar, também, ainda sob esse prisma, que a compreensão de um texto está associada à assimilação da **palavra de outrem**, isso significa que a leitura reflexiva e crítica de um texto em qualquer gênero discursivo pode ser considerada aquela cuja palavra de outrem se torna **internamente persuasiva**, ou seja, a palavra de outrem passa a ser incorporada ativamente pelo leitor e pode contribuir para que ele desenvolva as apreciações de valor ideológico tanto em relação ao mundo e até mesmo em relação a si próprio a partir do texto que lhe chega para leitura no LDP.

Isso nos leva a imaginar que as apreciações valorativas do discurso autoral nestes LDP em relação aos modos de ler um texto jornalístico podem estar explicitamente demarcadas pelas suas atividades de compreensão de leitura propostas, dificultando, desse modo, esse movimento de compreensão internamente persuasiva do leitor.

Se levarmos em consideração que os textos postos à leitura pelos LDP podem ser representações da realidade social e também poder ser socialmente construídos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), conseqüentemente, no processo de sua interpretação, os leitores podem reconstruir os sentidos criados por seus autores, trazendo, dessa forma, perspectivas de compreensão mais

próximas a sua realidade. Esta perspectiva foi observada mais claramente em Takasaki (2004a) e menos em Cereja e Magalhães (2003a) e Infante (2007a).

Retomando, ainda, alguns conceitos de Bakhtin (1988[1934-35/1975]), podemos conjecturar que os discursos autorais dos LDP podem ser materializados tanto na maneira como os enunciados introdutórios e as perguntas de compreensão e até mesmo nas escolhas de textos e gêneros para leitura. Dessa forma, os autores dos LDP deixam representados os seus pontos de vista particulares sobre este objeto leitura, pois “o discurso exige procedimentos formais especiais do enunciado e da representação verbal” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p.135).

Isso quer dizer que assim como qualquer texto, os discursos autorais não são neutros, pois “sua ação é sempre iluminada ideologicamente, é sempre associada ao discurso (ainda que virtual), a um motivo ideológico e ocupa uma posição ideológica definida” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p.136).

Segundo Dionísio (2000), podemos estabelecer um consenso quanto à “responsabilidade dos autores na construção, delimitação e valoração de determinados sentidos e formas e, nesta medida, quanto à assunção do autor do manual como autoridade que, neste contexto, fixa os limites da interpretação” (DIONÍSIO, 2000, p. 298).

Ainda, na concepção da autora, pela caracterização de determinados enunciados, podemos perceber a concepção da leitura que os autores dos LDP levam em conta e, a partir disso, intuir que “num sentido, ensinar a ler e estruturar a aprendizagem desta capacidade é, neste contexto, afirmar sentidos e valores que os alunos têm de integrar porque afirmados por outros com mais poder” (DIONÍSIO, 2000, p. 298).

Essa perspectiva é também considerada por Cervetti, Pardales e Damico (2001), para quem os sentidos de um texto são sempre de natureza múltipla e, por isso, podem e devem ser contestados. Além disso, pela sua natureza cultural e historicamente situada, o leitor pode estabelecer diferentes relações de poder

com um mesmo texto, caracterizando-se, dessa forma, uma percepção crítica de leitura.

Consideramos, que não oportunizar, nas atividades de compreensão de leitura, movimentos que busquem a ***contra palavra*** do leitor e sua possibilidade de réplica em relação aos temas abordados, pode restringir o papel do leitor e, nesse sentido, há um apagamento do próprio texto, “uma vez que o que nele vale é o que dele é dito por outros” (DIONÍSIO, 2000, p. 299), ou seja, os sentidos válidos para um dado texto são delimitados não pelo leitor, mas pelos autores dos LDP, ou seja, ***o discurso de outrem***, a sua ***palavra autoritária***.

LEITURAS FINAIS

(...) *“O texto, quando somos nós mesmos que o lemos, constitui algo que está ali, com o qual somos obrigados a defrontar-nos”* (...) *Ítalo Calvino*

Conforme anunciamos no início desta pesquisa, nossa pretensão foi a de observar se os textos materializados em gêneros diversos, escolhidos para compor a coletânea dos LDP de Ensino Médio público, poderiam encenar possíveis formas/modos de ler bem como desenvolver ou possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras por meio das atividades de compreensão de leitura propostas nos seus respectivos projetos didático-autorais.

Nosso olhar voltou-se, desse modo, para as possibilidades de formação de um leitor reflexivo e crítico, seja pelo oferecimento de variedade textual/genérica e, portanto, pelo contato com diferentes esferas de atividades humanas, seja pelos movimentos de leitura que as atividades propostas a partir desses textos/gêneros presentes nos LDP poderiam contemplar.

Nossa atenção esteve centrada, pois, nas possibilidades de oferecimento de leitura como objeto de ensino e igualmente voltada para a perspectiva de desenvolvimento de atitudes replicantes e de **compreensão ativo-responsiva** frente aos textos postos à leitura nos LDP analisados.

Consideramos que a julgar pelos resultados mais recentes (2009) do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁹², percebemos que há, ainda, discrepâncias em relação ao esperado pelos documentos oficiais de Ensino

⁹² “O Ideb foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB e a Prova Brasil”. Para maiores detalhes sobre os resultados obtidos nestas avaliações, bem como em relação a outros dados do Ideb e do Inep, acesse <http://inep.gov.br>.

Médio no que se refere à formação efetiva de um aluno em Língua Portuguesa como língua materna neste segmento de ensino.

O resultado nacional do Ideb 2009, no caso do Ensino Médio, registra um avanço de 3,5 (2007) para 3,6 entre as escolas públicas e privadas, sendo que nas públicas este resultado alcançou a média de 3,4 em contrapartida aos 5,6 das escolas privadas. As metas projetam um Ideb de 4,9 para os alunos das escolas públicas e 7,0 para os alunos das escolas privadas em 2021. A média 6,0 é considerada para um parâmetro de desempenho dos alunos a nível mundial.

Este quadro parece não ter se alterado também quando confrontado com os dados registrados por Jurado (2003, p. 162) obtidos a partir das análises dos resultados apontados pelo ENEM e SAEB⁹³ quanto ao “baixo desempenho dos alunos nas provas” atrelado à “ausência do domínio da leitura compreensiva”.

Reiteramos a relevância de se observar os resultados desses indicadores de avaliações às quais os alunos do Ensino Médio são submetidos em vista de considerarmos, assim como Rojo (2009, p.31) que

o ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA⁹⁴), mas também a sua situação de produção.

⁹³ “O sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)”. Este último recebe o nome de Prova Brasil, em função de seu “caráter universal”. Esta mesma Portaria Ministerial (nº 931) alterou o nome Saeb para Aneb. “Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame”. Para detalhamento das características do Saeb, acesse: <http://portal.mec.gov.br>.

⁹⁴ PISA é um programa internacional de avaliação comparada para a avaliação de desempenho dos alunos na faixa etária de 15 anos. No Brasil, as avaliações do PISA são de responsabilidade do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Para detalhamento acesse <http://www.inep.gov.br>.

Isso significa que estes modelos de prova procuram avaliar movimentos de leitura mais amplos, indo além da identificação e da relação de informações, buscando, dessa forma, também as inferências temáticas, as compreensões implícitas, bem como as comparações e as justificativas de interpretações, contemplado, desse modo, as propostas das matrizes referenciais⁹⁵ do ENEM 2009.

Acreditamos que estes resultados podem de alguma forma contribuir tanto para a elaboração quanto para a ampliação de políticas públicas que visem à busca de melhorias para o Ensino Médio considerado, ainda, um segmento da Educação Básica em busca de identidade em relação ao seu caráter de formação propedêutica e/ou profissionalizante.

Este caráter de indefinição quanto aos seus objetivos centrais parece ter sido incorporado também por alguns interlocutores deste segmento de ensino.

Em registros de depoimentos dados em entrevistas com alunos, professores, supervisores e diretores de escolas públicas, Abramovay e Castro (2003) chamam a atenção para a existência de

certa divergência entre a concepção da preparação para o trabalho defendida pelos documentos oficiais e a visão dos atores entrevistados que pautam as políticas educacionais para o ensino médio. A preparação para o trabalho assume a característica de uma formação ampla e comprometida com as transformações socioeconômicas que se dão em nossa sociedade, com vistas a possibilitar ao aluno uma postura autônoma, consciente e participativa no mercado de trabalho. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 198-199)

Desse modo, a partir destas concepções, as autoras registram ainda que outros interlocutores da área técnico-pedagógica consideram que o processo de ensino neste segmento deve “privilegiar uma formação ampla do aluno, envolvendo-o em atividades que contribuam para o desenvolvimento de seu espírito crítico e de uma maior capacidade de compreensão do que está à sua volta” ((ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 215).

⁹⁵ Para detalhamento destas matrizes referenciais, acesse <http://www.portal.mec.gov.br>.

Acreditamos que os interesses mais acentuados dos principais interlocutores somados aos resultados de desempenho dos alunos nos processos de avaliação para o Ensino Médio podem justificar o esforço na criação/ampliação de novas medidas públicas tais como o proposto pelo programa Ensino Médio Inovador⁹⁶, que visa a, dentre outras propostas, a promoção de

inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende (BRASIL, 2009 b, p. 5)

Queremos crer que esta proposta de mudanças, observando-se e respeitando-se acima de tudo a “singularidade dos sujeitos”, deva contemplar o ensino e a aprendizagem de leitura, ou seja, acreditamos que ela também deva ser efetivamente considerada um objeto de ensino e faça parte como tal deste novo currículo pretendido pelo Programa, cujo objetivo maior parece ser o de promover capacidades que levem à aprendizagem significativa dos jovens adolescentes (BRASIL, 2009b, p.6).

Reiteramos, ainda, que dentre as propostas para este novo currículo, a leitura ganha destaque no sentido de se pretender expandir a sua valorização, além do desenvolvimento de capacidades de letramentos dos alunos (BRASIL, 2009 b, p. 19).

Desse modo, podemos depreender que diante dessa contínua e histórica busca por novas diretrizes de ensino e aprendizagem que propiciem um efetivo retorno aos seus principais interlocutores (alunos e professores), os LDP assumem um significativo papel de destaque, em nosso entender, na interlocução de práticas escolares de leitura que façam sentido no mundo extra-escolar e que reflitam, efetivamente, os resultados dessa sucessiva busca.

Consideramos, entretanto, a partir de nossos dados de pesquisa, primeiramente sobre a natureza da coletânea de textos/gêneros postos à leitura

⁹⁶ Retomar Capítulo 1 onde trazemos algumas discussões em relação a este programa. Para detalhamento deste programa acesse <http://www.portal.mec.gov.br>.

e de suas correspondentes esferas representadas, além daqueles referentes às atividades de compreensão de leitura propostas pelos LDP por nós analisados, a necessidade de se expandir o universo de leituras escolares do aluno e, conseqüentemente, os diversos modos de ler os textos que circulam na escola.

Queremos com isso dizer que tanto a coletânea de textos/gêneros em suas correspondentes esferas, assim como as atividades de compreensão de leitura, muitas vezes acabam, não somente, por estruturar as relações entre os autores dos LDP e os seus potenciais leitores (alunos e professores) como também parecem visar mais fortemente à organização dos movimentos interpretativos que os alunos devem operar a partir dos textos postos à leitura.

Há, em nossa concepção, tanto nas escolhas dessas coletâneas dos LDP quanto nos enunciados e perguntas de compreensão elaboradas, juízos de valor previamente estabelecidos pelos projetos didático-autorais em relação às formas válidas de ler um texto, ou seja, **o discurso de outrem** se faz sentir, ainda, acentuadamente nos respectivos projetos.

Reiteramos que, a partir dessa concepção, estes projetos didático-autorais parecem não levar em conta, ainda, os objetos, os sujeitos envolvidos, os espaços sociais e as ações sociais que esse processo de leitura pode agregar se mediado, em nosso modo de compreensão, por diversidade de esferas e gêneros discursivos e mesmo a partir de propostas de atividades de compreensão que levem à **palavra internamente persuasiva** do leitor, ou seja, aquela passível de **réplica ativa** e de autonomia de compreensão do leitor frente ao texto lido.

Percebemos, por exemplo, que muitas das atividades de compreensão analisadas por nós não se apresentam modalizadas e sim de forma determinante quanto aos caminhos que o aluno deve trilhar para a busca de compreensão/interpretação do texto dado à leitura.

Ainda que no projeto didático-autoral de Takasaki (2004a) tenhamos percebido um discurso autoral menos autoritário quanto aos modos de se compreender um texto, quando confrontado aos projetos de Cereja e Magalhães

(2003a) e de Infante (2007a), que podem inibir em certa medida as probabilidades de compreensão efetiva de um texto que extrapolem os limites de autoridade quanto aos modos de ler um texto, ou seja, o **discurso de outrem** se apresenta mais explícito e impositivo ao leitor.

Cabe destacar de nossos registros anteriores o fato de que os três projetos procuraram explorar os próprios fragmentos de textos literários nas atividades de leitura e compreensão, quebrando a tradição de trazê-los apenas para se trabalhar os conteúdos de literatura. Entretanto, consideramos que há, ainda, uma tímida exploração dos gêneros discursivos da esfera jornalística tanto em relação à representatividade nos LDP quanto à qualidade das propostas de compreensão de leitura elaboradas principalmente por Cereja e Magalhães (2003a) e de Infante (2007a). No caso de Takasaki (2004a) essa timidez fica mais centrada na representatividade dos gêneros jornalísticos.

Retomando os pressupostos de Bunzen e Rojo (2005) na assunção do LDP como um gênero discursivo, pudemos perceber após as nossas análises da natureza do material textual/genérico, assim como das propostas de atividades de compreensão de leitura, que os três LDP parecem atender aos interesses pedagógico-editoriais (esferas de produção) que parecem atrelados tanto aos critérios das avaliações oficiais quanto às diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais de Ensino Médio, ou seja, contemplam os interesses da esfera de circulação dos LDP

Na concepção dos autores, o LDP apresenta-se

“historicamente datado, que vem a atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 73).

Em nossas observações registradas ao longo desta pesquisa, depreendemos que, partindo da concepção proposta por Dionísio (2000), também os LDP de nosso *corpus* podem representar, em maior ou menor grau, um espaço autorizado a antecipar e a definir os percursos interpretativos que devem ser seguidos, construindo, dessa maneira, não somente uma

representação de leitor assim como os modos previamente definidos que se devem atender na leitura escolar.

Este procedimento projeta, em nosso ponto de vista, uma avaliação mais **autoritária**, no sentido bakhtiniano, dos autores dos LDP quanto aos movimentos e capacidades leitoras dos alunos no processo de leitura.

Analisamos, dessa forma, que a tradição, que privilegia, conforme nossa observação, principalmente um tipo particular de leitura – a do texto literário – parece ainda permanecer nos LDP avaliados em detrimento às inovações sugeridas e pretendidas por alguns documentos oficiais de Ensino Médio, cujas diretrizes refletem o impacto das pesquisas em LA.

As pesquisas recentes em LA têm buscado percursos transdisciplinares de investigação para dar conta do cenário contemporâneo das práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, cujas perspectivas sinalizam para os multiletramentos, ou seja, aqueles letramentos que podem integrar e colocar em diálogo as culturas locais e as culturas valorizadas (ROJO, 2008a) e, dessa forma, podem contemplar o contexto multicultural presente no espaço escolar.

Respeitando-se, desse modo, o pressuposto assumido pelos documentos oficiais de que

as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas sociais e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas. (BRASIL, 2006 a, p. 24)

e tendo a convicção de que “todos os livros continuam além” (CALVINO, 2000), podemos depreender e pensar na necessária interlocução dos textos que circulam nos LDP de Ensino Médio com os textos eletrônicos que circulam na esfera digital para dar conta desta nova demanda, ou seja, “trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118), entretanto acreditamos que essas são outras futuras leituras que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Ensino Médio: múltiplas vozes.** Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez.2009. 662p.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance.** São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935/1975].

_____. Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003 [1953-53]. p.261-306.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 91-109.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 110-127.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. Tema e Significação na Língua. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 128-136.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. O “Discurso de Outrem”. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 144-154.

BARBOSA, F. **Estudo de Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto.** Data certa não indicada, [s. p.]. Disponível em <http://fredbar.sites.uol.com.br/mvs.html>. Acesso em: 01 dez.2009.

BARBOSA J. P. **Trabalhando com Gêneros de Discurso: Uma Perspectiva para o Ensino de Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestre) – Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar: uma história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2004. 160 p.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. p.529-575.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2009. p. 41-73.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2009. 196 p.

BAYNHAM, M. **Literacy Practices: Investigating literacy in social contexts**. Longman Group Limited. London; New York 1995. 283 p.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3. Ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1994. 582 p.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, Brasília, DF. 1998/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC. **Anexo IX do Edital de Convocação para inscrição de livro didático no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM/2005**. Brasília, DF: Ministério da Educação. SEB/FNDE. 2004 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC/SEMTEC. PCN+. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. 2004 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF. 2006 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**. PNLEM. 2006 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC/Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2006 c. 121p.

BRASIL, MEC. **Edital de Convocação para inscrição de livro didático no processo de avaliação e seleção de obras a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM/2007 – Anexo IX.** Brasília, DF: Ministério da Educação. SEB/FNDE. 2006 d.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 001**, de 15 de janeiro de 2007. PNLEM/2009. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em: 15 dez.2009.

BRASIL, MEC/Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):Textos Teóricos e Metodológicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2009 a.

BRASIL, MEC/SEB. **Ensino Médio Inovador.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, DF. 2009 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez.2009.

BRASIL, MEC. **Resolução 60**, de 20 de novembro de 2009. PNLEM/2009. Brasília, DF. 2009 c. Disponível em: <http://fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em: 15 jul.2009.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 7084**, de 27 de janeiro de 2010. PNLEM/2009. Brasília, DF. 2009 c. Disponível em: <http://fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>. Acesso em: 15 jul.2009.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** 2005.170p. Dissertação (Mestre). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2005. 169 p.

BUNZEN, C. S. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros: In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2006 a, p.43-58.

BUNZEN, C. S. O livro didático de língua portuguesa e o processo de re(a)apresentação dos objetos de ensino. 2006 b, [s.p.]. (cópia de circulação restrita).

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCH, B. (Org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa – letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p.73-118.

BUNZEN, C. S.; MENDONÇA, M. (Org.) Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p.11-22.

BRAIT B.; MELO R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2005, p. 61-78.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000. 275 p.

CÂNDIDO, A.; CASTELLO, J. A. **Presença da Literatura Brasileira III – Modernismo**. 3. ed. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1968. 380 p.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p.233-252.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1998]. p. 129-142.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S.. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**. April, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html . Acesso em: 28 jan.2010.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). In: **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, [s. p]. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 22 dez.2009.

CONY, Carlos Heitor. Qual é a minha? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 abr.2001. Seção Opinião. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/opiniao-arquivoonline>. Acesso em: 15 jul.2009.

COSSON, R. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007. 139 p.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 2006. p.15-40.

DIONÍSIO, M. L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina Editora. 2000. 470 p.

DIONÍSIO, M. L. Literatura, Leitura e Escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. *et al.* **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p.71-82.

EVENSEN, L. S. a Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1998]. p.81-98.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 a. p.45-65.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. In: **SCRIPTA**, Belo horizonte, v.2, n.4, p.151-161, 1º sem. 1999.

FREDERICO, E. Y. ; OSAKABE, H. Literatura. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez.2009. p.60-82.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Língua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p.13-29.

JURADO, S. G. O. G. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestre). Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. 175 p.

JURADO, S. G. O. G.; ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 37-53.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2004 [1989 a]. 82p.

_____. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2004 [1989 b]. 213 p.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria & Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, , 2004[1992]. 102 p.

_____. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ **Os significados do letramento**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1995]. p.15-61.

_____. O estatuto disciplinar da linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1998]. p.51-77.

KOCH, I. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2006. 216 p.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 a. p.129-148.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2002 [2001]. p. 48-61.

_____. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa em calidoscópico**. São Paulo, SP: EDUC, 2004. p.259-282.

MANSO, Bruno Paes. Acabou o vestibular. **Revista Veja**, São Paulo, 25 nov. 1998. 1574 ed. Seção Educação. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao>. Acesso em: 15 jul. 2009.

MARTINS, A. A. Estratégias de leitura em manuais escolares de português. In: **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, MG, n. 5, out/dez 2008. p. 41-51. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em 22 jan. 2010.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras Literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A. *et al.* **Leituras Literárias: Discursos Transitivos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005. p. 7-25.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. 34 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1996. 126 p.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: **Oficina de Linguística Aplicada**. 4. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 [1996]. p. 17-26.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma**

Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 a. p.13-42.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 b. p.85-107.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-59.

OSAKABE, F. Poesia e indiferença. In: PAIVA, A. *et al.* **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p. 37-54.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. *et al.* **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p. 55-67.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação.** [S. l.] n. 27 Set/out/Nov/Dez, 2004. p. 57-69.

RAZZINI, M. P. G.. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese (Doutor). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2000. 246 p.

_____. Livro didático e a memória das práticas escolares. Trabalho apresentado no Simpósio: **O livro didático e a formação de professores,** [S. l.], 2001. p.94-101.

ROJO, R. H. R. Perspectivas para os Estudos sobre a Linguagem na Virada do Milênio: O caso da Linguística Aplicada. In: **V Seminário de Teses em Andamento,** Campinas, SP: IEL/UNICAMP, out. 28, 1999.

_____. **Letramento e letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004.

_____. **O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação.** Projeto Integrado de Pesquisa UNICAMP/UFMG/UFPE. Diretório dos grupos de Pesquisa: LDP - Perfil-

UNICAMP. Relatório Final de Pesquisa Triênio 2003-2006. Processo CNPq-Ref. n. 305243/2003-9. Mar. 22, 2007. São Paulo, SP. 2006 a. 117 p.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 b. p.253-276.

_____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.) **Encontros de Linguagem – Estudos Linguísticos e Literários**, Uberlândia, MG: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006 c. p. 51-80.

_____. **Gêneros do Discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Texto publicado nos Anais do SIGET. Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais,. Tubarão, SC. UNISUL. CD-ROOM. ISSN 1808-7655. BONINI, A. *et al* (Org.), 2007, p.1761-1775.

_____. **Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis**. IEL/UNICAMP-CAMPINAS. 2008 a. [s. p.] (texto em preparação).

_____. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: **Linguagem em (Dis)Curso**, Palhoça, SC: Editora Unisul, v. 8, n. 3, set/dez, 2008 b. 581-612.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao *trivium*? In: In:SIGNORINI, I. (Org.). **[Re] Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, SP: Parábola, 2008 c. p. 73-108.

_____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B. e MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). **Gêneros de Texto: caracterização e ensino**. Uberlândia, MG: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008 d. p. 9-43.

_____. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002. p. 13-59.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, N. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira: História do currículo e tradição escolar. In: **TV Escola- Salto para o futuro**. Texto organizado especialmente para o programa: Salto para o Futuro da TV Escola 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jan.2010. p.1-6.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**. [S. l.]. v. 2, n. 12. nov /dez, 1996.p.53-63.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p.31-76.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. [Org.]. **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004[2002]. p. 155-177.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo, SP: Global Editora, 2004. p. 89-113.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M. & JONES, K. (Org.) **Multilingual Literacies: reading and writting different worlds**. John Benjamins Publishing Company: Philadelphia, USA, v. 10, 2000. p.17-29

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A. *et al.* **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p. 245-266.

Livros Didáticos Analisados:

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. Volume Único. Ensino Médio. Livro do Professor. 1. ed. São Paulo, SP: Atual Editora, 2003a. 512 p.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens - Manual do Professor**. Volume Único. Ensino Médio. 1. ed. São Paulo, SP: Atual Editora, 2003b. 48 p.

INFANTE, U. **Textos: Leituras e Escritas**. Volume Único. Ensino Médio. Livro do Professor. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2007a. 727 p.

INFANTE, U. **Textos: Leituras e Escritas – Assessoria Pedagógica**. Volume Único. Ensino Médio. Livro do professor. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2007b. 160 p.

TAKASAKI, H. H. **Língua Portuguesa**. Volume Único. Ensino Médio. Livro do Professor. 1. Ed. São Paulo, SP: IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 2004a. 360 p.

TAKASAKI, H. H. **Língua Portuguesa**. Volume Único. Ensino Médio. Livro do Professor. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora do Lago Ltda., cedido ao IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 2004b. 64 p.

ANEXO 1

Acabou o vestibular

Cresce o número de escolas que selecionam calouros com métodos alternativos

Bruno Paes Manso

Foto: Edison Vara



Primeira turma: alunos da Federal de Santa Maria que escaparam do vestibular e entraram na faculdade graças às boas notas no 2º grau

"Os bons alunos procurarão as boas universidades e nelas ingressarão. Seja pela via de um vestibular, seja por qualquer outro critério"
Carlos Alberto Serpa,

Quase 3 milhões de formandos no 2º grau estão neste momento se preparando para disputar os exames vestibulares. Pelo menos um terço desses adolescentes está matriculado em cursinhos para compensar as falhas de sua formação colegial. Às voltas com apostilas e pilhas de exercícios, dormem mal e enfrentam um stress violento. Pois bem. Esse inferno juvenil já tem remissão. "Acabou o vestibular." É com essa notícia para lá de boa que a Faculdade da Cidade, uma universidade privada carioca, abre o seu site na Internet. Em São Paulo, as Faculdades Metropolitanas Unidas seguem um caminho parecido e mesmo escolas públicas, como a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de Brasília, UnB, já oferecem vagas segundo critérios que passam ao largo da crueldade do vestibular tradicional.

*do Conselho Nacional
de Educação*

O Ministério da Educação não tem a menor idéia de quantas escolas estão usando métodos novos de seleção de calouros. Também não quer saber, já que a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996 conferiu às universidades autonomia para definir como bem entenderem os critérios de admissão aos seus cursos. Isso é bom ou é ruim para o ensino superior? "Nem bom, nem ruim", diz Carlos Alberto Serpa, do Conselho Nacional de Educação. "Os bons alunos acabarão procurando as boas universidades e nelas ingressarão — seja pela via de um vestibular, seja por qualquer outro critério", explica Serpa.

Cursinho e decoreba — O que assusta é que muitas faculdades de baixo nível aboliram o vestibular como um recurso a mais para atrair estudantes sem nenhuma condição de freqüentar um curso superior, num esquema "pagou-entrou". Seria uma forma de tentar cooptar clientes num momento em que 818 escolas particulares em todo o país disputam um mercado que parou de crescer já há alguns anos, fixando-se na casa dos 2 milhões de alunos. Antes, com a exigência de que todas as faculdades fizessem exames vestibulares, tinha-se a impressão de que havia algum crivo, por mínimo que fosse, para a entrada no 3º grau. Mas era só uma impressão, porque, na verdade, quem acabava entrando nessas arapucas era gente que não conseguia ser aprovada em nenhuma seleção séria. Não é aí que as coisas mudarão.

O que o fim do vestibular tem de bom é que acabará com o horror e a desumanidade de submeter os jovens a um exame estúpido, que exige o domínio artificialíssimo sobre todo o conteúdo do 2º grau. Na prática, o que se faz é estimular a indústria dos cursinhos e a decoreba de equações e fórmulas. As respeitadíssimas universidades americanas da Califórnia, Harvard, Yale, ou o Instituto de Tecnologia de Massachusetts, que não têm vestibular, já mostraram o caminho. Seus alunos estão entre os melhores do mundo e são selecionados com base em entrevistas e avaliações de

desempenho escolar no decorrer de todo o 2º grau.



**Cursinho: fórmulas
e equações de
todo o colegial**

Foto: Egberto Nogueira

A Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, e a UnB resolveram experimentar alternativas ao vestibular tradicional há dois anos. Tem sido um sucesso. Em vez da bateria única de testes no final do 2º grau, as duas universidades aplicam as provas em doses homeopáticas, ao final de cada ano letivo. Terminado o 1º, os colégios inscrevem seus alunos para testes a respeito do currículo desse ano. Findos o 2º e o 3º, o mesmo procedimento se repete. Somadas as notas obtidas ao longo dos três anos, os alunos são classificados. Entram na faculdade os primeiros colocados. Na Federal de Santa Maria, 20% das vagas são preenchidas segundo esse critério. Na UnB, a avaliação no decorrer do 2º grau responde pelo ingresso de 25% dos alunos.

Esse método permite que o estudante avalie o ensino que está recebendo durante o 2º grau. "O programa tem um importante papel educacional, porque o aluno do ensino médio acaba cobrando mais do professor", diz Ricardo Gauche, coordenador do Programa de Interação com o Ensino Médio da Universidade de Brasília. As federais de Uberlândia e do Maranhão e as estaduais de Montes Claros e do Pará já iniciaram processos semelhantes. "Verificamos as deficiências dos alunos em determinadas disciplinas e mandamos relatórios à direção dos colégios, que podem aperfeiçoar o conteúdo", explica o professor Dario Trevisan, presidente da Comissão Permanente do Vestibular da Federal de Santa Maria. Segundo o professor, não há diferença de rendimento entre os alunos que ingressaram na universidade pelo vestibular tradicional e aqueles que fizeram exames durante o curso. Cristiano Lopes, 18 anos, do 2º semestre de engenharia elétrica na Federal de Santa Maria, curso que teve 8,85 candidatos por vaga no vestibular de 1998, é prova disso. Estudou em escola pública e entrou na universidade por intermédio do método alternativo. "As provas são bastante difíceis, mas como é exigido o conteúdo de apenas um ano, fica mais fácil

estudar e a pressão é menor", diz.

Fotos 3 por 4 e bate-papo — Outra tentativa de eliminação do exame vestibular é a que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro inaugurará neste ano. A idéia é simples. A PUC resolveu aproveitar os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio, que foi promovido em agosto pelo Ministério da Educação. Alunos provenientes do 2º grau com média 7 no exame do MEC se inscrevem em um dos 26 cursos da PUC. Naqueles muito procurados, entra o critério classificatório. Alunos com melhor desempenho no exame do MEC garantem a vaga. Os outros continuam passando pelo funil do vestibular comum.

Escolas menos tradicionais também vêm inovando na hora de selecionar os novos calouros. Há dois anos, a Universidade São Marcos, de São Paulo, apenas exige dos candidatos a apresentação do histórico escolar do 2º grau. Os donos dos melhores históricos, diz Paulo Sérgio Lopes de Araújo, pró-reitor de graduação, são admitidos. A clientela selecionada por esse critério é fraca. Também era fraca quando havia o vestibular. Tanto que a direção da escola decidiu oferecer cursos de reforço de português e matemática com o conteúdo do 2º grau. "Sem isso, os novos alunos não conseguiriam acompanhar as aulas", reconhece o pró-reitor. A Faculdade de Belas Artes, também de São Paulo, aceita completar as vagas que sobram do vestibular comum com um critério muito original: o candidato apresenta duas fotos 3 por 4, paga 30 reais e bate um papo com um professor. "É para ver se o aluno tem mesmo interesse no curso", diz Jethero Cardoso de Miranda, coordenador do curso de decoração de interiores. Aprovado, o calouro se mantém na faculdade, caso desembolse de 500 a 700 reais por mês. Sempre haverá quem pague.

Algumas alternativas ao vestibular

■ **Universidade São Marcos** (São Paulo) Analisa o histórico escolar do candidato no ensino médio

■ **Pontifícia Universidade Católica** (Rio de Janeiro) Seleciona os alunos que atingiram a média 7 no Exame Nacional de Ensino Médio, avaliação promovida pelo Ministério da Educação nos colégios do país

■ **Universidade Federal de Santa Maria** (Rio Grande do Sul) Aplica provas ao final da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio e seleciona as melhores notas

■ **Faculdades Metropolitanas Unidas** (São Paulo) Os candidatos têm o

histórico escolar analisado e são submetidos a uma redação e a uma entrevista

Uma avaliação negativa



Universidade Mackenzie: tradicionais são exceção

Os números das universidades particulares

- ♦ 11% dos professores têm doutorado. São 28% nas universidades federais
- ♦ 24% do corpo docente tem mestrado. São 35% nas federais
- ♦ 15% não possuem laboratórios para os cursos
- ♦ 78% fazem propaganda na televisão

Foto: Frederic Jean

Ficou pronto um levantamento inédito sobre as universidades particulares do país. O trabalho foi feito pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, Nupes, e confirma — com números — aquilo que já se suspeitava. De acordo com os dados, as instituições privadas de ensino superior sofrem de graves deficiências. São duas principais. Uma é a atenção mínima que dedicam à pesquisa. Analisadas em bloco, vê-se que as particulares não estão em busca das novidades científicas e não selam intercâmbios com universidades estrangeiras. Isso impede que seus professores estejam aptos a transmitir

aos alunos as informações mais atualizadas sobre suas disciplinas. Outro problema é que seu corpo docente tem qualificação inferior à desejável. Apenas 11% dos professores dessas escolas têm título de doutorado, um terço das universidades federais. Professores menos graduados oferecem em geral um ensino de menor alcance. E uma formação mais densa é um dado importante para o futuro profissional dos alunos.

O estudo é rigoroso e abrangente. Avaliou 70% das universidades privadas. Ele mostrou que as deficiências se concentram principalmente nas instituições mais novas, criadas a partir da década de 70. E não naquelas escolas mais tradicionais, como as universidades católicas (as PUCs), ou as ligadas às igrejas protestantes, como a Mackenzie, de São Paulo, que tem mais de 100 anos. Esse grupo mais antigo oferece um ensino de alto padrão. Uma possível explicação para a baixa qualidade das universidades particulares está relacionada ao orçamento. Nas escolas federais, investem-se a cada ano, em média, 11.000 reais por aluno. Nas particulares, em que toda a receita é oriunda das mensalidades, gastam-se até quatro vezes menos. O desempenho dos dois grupos não poderia ser diferente.

O trabalho é um retrato do momento atual dessas escolas, que é ruim. Mas mostra também que a perspectiva, a médio prazo, é que elas melhorem. Segundo os pesquisadores, as faculdades investiram na abertura de cursos e vagas. Agora, a tendência é investir na melhoria da qualidade de ensino. "Aos poucos o mercado vai excluir as caça-níqueis e obrigar as restantes a oferecer coisa melhor", avalia o economista Claudio de Moura Castro, consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento para educação.

*Com reportagem de Rodrigo Cardoso, de São Paulo,
e Cristine Prestes, de Porto Alegre*

ANEXO 2



FOLHA DE S.PAULO | ÍNDICE GERAL



FOLHA DE S.PAULO **Opinião**

São Paulo, domingo, 15 de abril de 2001

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

CARLOS HEITOR CONY

Qual é a minha?

RIO DE JANEIRO - Governistas, situa cionistas e fernandistas de todos os tamanhos, feitos e intenções reclamam da mídia, que não respeita a sacralidade do poder, insistindo em denunciar escândalos, esqueleto nos armários e contas ilegais no exterior.

A caterva a favor coloca a seguinte opção: ou o sujeito engrossa o cordão dos puxa-sacos do governo ou é calista ou canalha. Elementar, caro leitor.

Criticam sobretudo a parte da mídia escrita que denuncia a nudez do rei e de seus áulicos, considerando-a viciada, subdesenvolvida, pedestre.

Bolas, a imprensa inglesa, com tradição bem maior do que a nossa, cometendo frequentes enganos e grosserias, nunca poupou a família real, considerando-a um bem público sustentado pela nação e, como tal, sujeita à investigação, a denúncias e, eventualmente, a uma ou outra injustiça.

A imprensa americana não abafou o escândalo de Watergate, que provocou o impedimento de Nixon, nem a pornochanchada do caso Monica Lewinsky, que colocou o presidente Clinton numa situação pública e doméstica bastante incômoda.

Suponhamos -veja bem, estou apenas supondo- que algum

figurão do poder tenha um caso extraconjugal, alguma coisa como um filho fora do tálamo conjugal. Tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos a mídia não se consideraria impedida de noticiar e comentar o fato.

Ora, dirão, são mídias de países bárbaros, selvagens, sem tradição democrática e civilizada. Tudo bem. Honra, louvor e glória à nossa mídia -com a óbvia exceção dos abutres, das hienas, dos carlistas e canalhas que a maculam, negando ao poder o baba-ovo tradicional.

Leitor de Goiânia pergunta-me por que reclamo tanto do governo. Qual é a minha? Se eu soubesse qual era a minha, não estaria aqui reclamando por aqueles que não têm voz para reclamar.

Texto Anterior: [Brasília - Marta Salomon: Em "off", quem pode?](#)

Próximo Texto: [Antônio Ermírio de Moraes: Um apoio exemplar](#)

[Índice](#)

[ASSINE](#)[BATE-PAPO](#)[BUSCA](#)[E-MAIL](#)[SAC](#)[SHOPPING UOL](#)

Copyright Empresa Folha da Manhã S/A. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita da [Folhapress](#).