

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado, intitulada “*O tratamento das atividades de compreensão textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª à 8ª séries*”, está fundamentada no Paradigma Funcional dos estudos lingüísticos que considera a língua um instrumento de interação social sendo, conseqüentemente, heteróclita e multifacetada. Seu estudo ultrapassa a imanência do sistema lingüístico (Paradigma Estrutural): estudo da língua em si mesma e por si mesma.

Dentro do Paradigma Funcionalista, este trabalho contempla a vertente da Linguística Textual (LT), cujo objeto de estudo é o texto: “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2006, introdução, p. 12). Dos diversos temas abordados pela LT são de grande importância para esta pesquisa os *gêneros textuais* e o *dialogismo*. Os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, que desempenham determinadas funções comunicativas, em uma dada situação; o dialogismo é constitutivo da própria linguagem, uma ponte entre interlocutores; o que se diz é sempre uma *resposta* ao já dito.

Nesta tese, a leitura é considerada uma prática social, que se realiza através de textos, os quais, por sua vez, são também compreendidos como eventos interativos, refletindo toda a situação de comunicação em que são produzidos e recebidos: seus interlocutores, sua função e sua historicidade, qualquer que seja a linguagem utilizada, verbal ou não verbal. Desta forma, a fotografia, a pintura, a música, a dança, enfim, todas as formas de expressão humana são *textos* que estimulam leituras e permitem uma pluralidade de sentidos.

Portanto, partiu-se das seguintes teses:

- a) a leitura na escola, por dever refletir o evento social que ela representa, precisa envolver uma variedade de gêneros textuais, orais e escritos; informais e formais;
- b) a leitura é um processo de construção de sentidos, que mobiliza diversos conhecimentos, daí a importância da preparação, da existência de atividades prévias à leitura propriamente dita;
- c) a compreensão vai muito além da decodificação, portanto, ler implica: inferir, comparar, associar, concluir, posicionar-se.

O interesse sobre este tema surgiu como uma continuação do trabalho de análise de livros didáticos, iniciado na Especialização, quando se analisou a produção textual escrita; em seguida, no Mestrado, verificou-se a produção textual oral.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que reconhece os avanços alcançados no tratamento das atividades de compreensão textual nas coleções escolhidas como *corpora*, bem como lança alguns questionamentos que possibilitarão reflexões e futuras retomadas.

A literatura sobre este tema é muito vasta e a grande maioria dos estudiosos que o pesquisaram apontam para a recorrência de atividades nos livros didáticos que não levam o leitor a ultrapassar o processo de decodificação, que não trazem objetivos determinados, que não permitem uma pluralidade de interpretações, já trazendo respostas prontas nos manuais dos professores.

Foram escolhidas para *corpora* desta tese duas coleções recentemente publicadas, no intuito de verificar se existe um novo olhar em relação às atividades de compreensão textual em livros didáticos do Ensino Fundamental:

a) *Coleção Português: Linguagens*, da 5^a à 8^a séries, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães, publicada pela Atual Editora em 2002, em quatro volumes;

b) *Coleção Novo Diálogo*, da 5^a à 8^a séries, dos autores Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada pela editora FTD, em quatro volumes, no ano 2004.

Em sua constituição formal, este trabalho consta de sete capítulos: 1) *Introdução*; 2) *Fundamentação Teórica*, no qual são apresentados aspectos centrais do paradigma linguístico funcional, como noções fundamentais da Linguística Textual, a concepção de Gêneros Textuais e de Dialogicidade; 3) *Parâmetros Curriculares Nacionais*, capítulo que apresenta concepções fundamentais sobre o ensino da Língua Portuguesa, propostas de trabalho com a leitura, além de algumas críticas a este documento realizadas por renomados linguistas; 4) *Leitura*, capítulo no qual são mostrados conceitos-chave que nortearam esta pesquisa e as reflexões de seis estudiosos deste tema, com suas críticas e sugestões; 5) *Metodologia*, capítulo que traz a estrutura das coleções analisadas e define os critérios utilizados para a análise dos dados; 6) *Análise dos dados*, no qual estão registrados os comentários obtidos durante a referida análise em relação aos objetivos desta pesquisa, além de uma seção em que se questionam alguns aspectos que podem ser retomados pelos autores destas referidas coleções, se já não o fizeram; 7) *Considerações finais*; 8) *Referências*; 9) *Anexos*.

2 FUNCIONALISMO

2.1 ASPECTOS GERAIS

A complexidade do fenômeno linguístico tem motivado diversas propostas de análise: historicismo, estruturalismo, gerativismo, funcionalismo. São maneiras diferentes de abordar o mesmo objeto de estudo, a língua.

Esta pesquisa se fundamenta na Linguística Textual, uma das vertentes do paradigma funcional e nas concepções de gêneros textuais e de dialogismo.

No referido paradigma, embora a expressão escrita também seja considerada, é o estudo da língua falada um de seus princípios fundamentais. Para os seguidores do funcionalismo, a língua é, primordialmente, instrumento de interação social, desempenhando diversas funções e sendo o componente discursivo de importância primordial.

É na segunda metade do século XX que os linguistas passam a se preocupar, sistematicamente, com os fenômenos mais diretamente ligados ao uso linguístico, às escolhas que os falantes fazem em diversas situações comunicativas e com o efeito que tais escolhas exercem sobre as outras pessoas. Questões discursivas determinaram o surgimento de várias tendências, dentro do paradigma funcional, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, dentre outras, opondo-se ao estudo da língua como sistema abstrato que desconsidera questões interativas, psicológicas, cognitivas ou funcionais. Entretanto, o germe de tais tendências não é recente, podendo ser encontrado na Antiguidade Clássica, uma vez que os retóricos já se preocupavam com a arte do bem falar e com a influência exercida pelo falante sobre o ouvinte.

Quando do início da Escola de Praga (1926), o psicólogo alemão, Karl Bühler (1879-1963), que aí exerceu muita influência, propôs três funções gerais desempenhadas pela linguagem: a expressiva, a apelativa e a representativa. Mais tarde, Roman Jakobson (1896-1982), pertencente à Escola de Praga, um pioneiro do Funcionalismo, não apenas as retomou, renomeando-as, como acrescentou mais três, envolvendo, assim, uma gama maior de elementos que constituem o processo de comunicação: a função emotiva, centrada no remetente, a função conativa, centrada no destinatário, a função metalinguística, centrada no código, a função

referencial, centrada no contexto ou referente, a função poética, centrada na mensagem e a função fática, centrada no contato (BARROS, 2003, p. 32).

Não se pode falar em uma única escola de tendência funcionalista, mas existem pressupostos comuns: em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social; em segundo lugar, o seu foco de análise, baseado no uso real, não mais considerando a língua através da dicotomia sistema/uso, como o fazem os estruturalistas saussurianos (língua/fala) e os gerativistas (competência/desempenho). No funcionalismo, a linguagem se adapta às funções comunicativas que exerce e através delas poderá ser explicada; conseqüentemente, é a pragmática o componente mais abrangente, englobando a semântica e a sintaxe. Esta depende da semântica que, por sua vez, depende da pragmática.

Foi na década de 70 que se fizeram grandes esforços para se construir uma linguística que não só ultrapassasse os limites da frase, como também incluísse o sujeito e a situação comunicativa, até então excluídos do paradigma estruturalista, que considerava a língua como código, cuja função era simplesmente informativa, preconizando uma análise que se esgota no exame de características internas da própria linguagem, concebida como sistema, tratando da significação sem levar em conta os fatores ideológicos e políticos, não considerando a história. Desta forma, o estruturalismo era criticado por seu caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista.

Na teoria funcionalista, a gramática deve contemplar os princípios de adequação pragmática, adequação psicológica e adequação tipológica. É o componente pragmático o de maior peso, pois uma gramática funcional deve refletir um modelo de usuário de língua natural. A adequação psicológica se refere aos processos de produção e compreensão do processamento linguístico, considerando, respectivamente, o falante e o ouvinte. A expressão linguística é uma mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte. O princípio de adequação tipológica irá oferecer a gramática para línguas tipologicamente diferentes, além de explicar as semelhanças e diferenças entre sistemas linguísticos diversos. As relações funcionais ocorrem nos níveis pragmático, semântico e sintático, que co-determinam a forma da expressão linguística (PEZATTI, 2004, p. 171).

Diversos fatos linguísticos só podem ser entendidos dentro da situação comunicativa, como, por exemplo, os elementos que indicam o lugar (aqui, lá etc) ou o tempo (agora, hoje, ontem etc) e os pronomes pessoais que indicam os participantes da comunicação; tais elementos são chamados

dêiticos e sua compreensão vai além do conhecimento do sistema linguístico, sendo imprescindível à situação de uso.

Foi a inclusão de fatores extralinguísticos, reconhecendo-se a limitação dos fatores linguísticos para a análise da língua, que deu início aos estudos pragmáticos, área bastante heterogênea e abrangente. “Dizer que a linguagem não é puramente convencional implica assumir a impossibilidade de descrever o fenômeno linguístico inteira e sistematicamente” (PINTO, 2004, p. 64).

Segundo Pinto (2004, p. 47), foi no final da década de 70 e início da década de 80 que a Pragmática começou a ser considerada seriamente, sendo conceituada, de maneira geral, como a ciência do uso linguístico. Embora seus estudos sejam bastante diversos, pela variedade de materiais analisados, podem ser apontados pressupostos comuns às correntes existentes: o uso concreto da língua considerando seus usuários e usuárias na prática efetiva da língua e as condições que exercem influência sobre tal uso; assim sendo, os conceitos de sociedade e comunicação, excluídos da linguística formal, são parte integrante dos estudos pragmáticos; também é outro ponto em comum o reconhecimento da criatividade e inovação nos fenômenos linguísticos que não são apenas convencionais.

Pinto (2004) menciona como temas centrais da Pragmática a relação entre signos e falantes, os funcionamentos e efeitos dos atos de fala e aponta três correntes: o pragmatismo americano, sob a influência de William James; os estudos de atos de fala com os trabalhos do inglês John Austin; e os estudos da comunicação, focalizando as relações sociais de classe, de gênero, de raça e de cultura no uso da língua.

Quem primeiro usou a palavra *pragmatics* foi o americano Charles S. Peirce, em seu artigo *How to make our ideas clear*, de 1878, quando, ao apresentar a “tríade pragmática”, teoriza sobre a necessidade de interligar o signo, o objeto e o interpretante. Seu trabalho influenciou dois outros autores que se tornaram seus principais seguidores: William James e Charles W. Morris. Este, confirmando a tríade de Peirce, defende a interdependência entre sintaxe (o signo propriamente dito), semântica (a que o signo remete) e pragmática (quem interpreta o signo), em sua obra *Foundations of the theory of signs* (1938). William James, considerado o fundador do Pragmatismo Americano, usou pela primeira vez a palavra *pragmatism* em 1898, em seu ensaio *Philosophical conceptions and practical results*, mas suas ideias só vieram a ter maior repercussão no século XX, quando se populariza sua definição de verdade, “o que é melhor para nós acreditarmos”,

transferindo-a para as pessoas e não o que se preconizava como verdadeiro até então: aquilo que poderia ser encontrado e confirmado no mundo (PINTO, 2004, p. 51-53).

A Teoria dos Atos de Fala fundamenta-se na concepção de linguagem como ação, do inglês John Austin, cujas conferências foram postumamente publicadas em 1962, intituladas *How to do things with words*. Em sua teoria, a linguagem é uma atividade elaborada pelos participantes da situação comunicativa, sendo “impossível discutir linguagem sem considerar o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2004, p. 57).

Os Estudos da Comunicação constituem um grupo cujos estudiosos tanto foram influenciados pelas duas correntes citadas anteriormente (o pragmatismo americano e a teoria dos atos de fala), como deles se diferenciam pela inclusão de teorias filosóficas historicistas, preocupadas com a influência das classes sociais na comunicação (PINTO, 2004 p. 61). Pinto (2004, p. 62) comenta que, pensando a língua como atividade social, conceitos como a cooperação foram reavaliados e os trabalhos de Grice¹, desenvolvidos em meados da década de 60, se tornaram bastante conhecidos: as “implicaturas conversacionais” eram princípios que deveriam estar presentes para assegurar o sucesso em qualquer ato de linguagem, também conhecidos como as “máximas conversacionais”. Grice as classificou em quatro categorias: máximas da quantidade, máximas da qualidade (da verdade), máxima da relação (da pertinência), máximas de maneira (FIORIN, 2003, p. 177).

Desde a Escola de Frankfurt, com os trabalhos de Jürgen Habermas (1988) sobre a ação comunicativa, às teorias da desconstrução de Jacques Derrida, as mais diversas formas de pensar a linguagem como parte da realidade social, e não seu espelho estão sendo elaboradas. Essa diversidade, se não ajuda a identificar temas definidos da Pragmática, pelo menos tem impedido a exclusão das mais variadas formas dos fenômenos da linguagem (PINTO, 2004, p. 63).

2.2 LINGÜÍSTICA DE TEXTO: NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Até meados do século XX, os estudos linguísticos seguiram a tradição formalista, que não se preocupava com os usos da língua em situações reais, mas a estudava através de seu sistema abstrato, considerando-a homogênea e transparente.

¹ Entre 1957 e 1969, o filósofo Grice plantou as bases de uma teoria semântica e de uma teoria pragmática complementares, uma e outra fundada sobre a hipótese do caráter intencional da comunicação (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 226).

Precusores da Linguística Textual (LT) podem ser apontados, tanto *lato sensu*, como *stricto sensu*. No primeiro caso, citam-se os retóricos, empenhados na arte do bem falar, na construção de textos que provocassem os melhores efeitos de persuasão diante do público; a estilística, que se concentrou na organização geral do discurso, nas formas expressivas de cada gênero e sua adequação; os formalistas russos, que pesquisaram o conto popular, procurando identificar o sentido do texto, através das formas linguísticas (HEINE, 2005).

No segundo caso, citam-se os membros da Escola Linguística de Praga (1926) que, embora sofressem a influência saussuriana, a ultrapassaram, por considerarem a importância do contexto não verbal e a presença do interlocutor na interpretação e construção dos sentidos. O reconhecimento das funções da linguagem por Bühler (1879-1963) e sua ampliação por Jakobson (1896-1982) demonstram a inclusão de fatores extralinguísticos no estudo da língua. A perspectiva funcionalista da frase também foi uma das preocupações desta escola que analisou a progressão temática representada pelo tema/remã.

A Linguística Textual teve seu início nos meados da década de 60, desenvolveu-se enormemente na década de 70 e tomou rumos diversos durante os anos 80, retomando, então, os estudos da fala, há muito estagnados (MARCUSCHI, 2003).

A primeira geração de linguistas que propuseram o texto como unidade de análise, mudando o tratamento dado à língua até então, foram, principalmente, europeus e norte-americanos.² Para Harold Weinrich, autor alemão, toda linguística é, necessariamente, Linguística de Texto (LT) e foi ele quem, pela primeira vez, empregou este termo (BENTES, 2004).

Embora o desenvolvimento da Linguística Textual não tenha ocorrido de forma homogênea e numa ordem cronológica, três momentos distintos podem ser apontados: análise transfrástica, gramáticas textuais e teoria do texto.

Foi a impossibilidade de explicação, por teorias formais, de vários fenômenos linguísticos, dentre outros, a co-referenciação (processos anafóricos e catafóricos), considerada um dos principais fatores de coesão textual, que motivou o aparecimento da linha de pesquisa inicial da LT, conhecida como *análise transfrástica*. Nesta fase, partia-se da frase para o texto, tentando identificar as relações entre as frases que estabeleciam uma unidade de sentido. “O texto é resultado, portanto, de um múltiplo referenciamento”, daí a definição de texto como “uma sucessão

² Na Alemanha, P. Hartman, R. Harveg, H. Weinreich, J. Petöfi; na Holanda, Van Dijk; na Inglaterra, Firth, Halliday, Hassan; em Praga, Mathesius, Firbas; nos Estados Unidos, Z. Harris e K. Pike.

de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2004, p. 04). Segundo a autora, nesta fase inicial ainda eram pouco mencionados os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual, fatos que são, atualmente, bastante significativos para os estudos da LT. A prioridade das pesquisas no período denominado análise transfrástica eram os recursos de coesão textual, que também englobavam a coerência, considerada, neste momento, como uma propriedade ou característica do texto.

Tal linha de pesquisa também se tornou insuficiente, diante de fenômenos da língua para cuja explicação se fazia necessário levar em conta o papel do ouvinte/leitor, a quem caberia a realização de processos mentais para estabelecer a unidade de sentido do texto. É o caso de certos conectivos, como *mas*, *porque*, *portanto*, muitas vezes ausentes nas frases, porém, recuperados, mentalmente, pelo ouvinte/leitor. Surgem, assim, as primeiras propostas de *gramáticas textuais*, buscando a formulação de regras que dessem conta de quaisquer textos. Esta fase recebeu grande influência do Gerativismo, que postula a existência de regras internalizadas pelo falante nativo, o que constitui a base de sua competência linguística.

As tarefas básicas de uma gramática do texto seriam as seguintes: a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; c) diferenciar as várias espécies de texto. (KOCH, 2006, p. 05).

Não mais se partia da frase para o texto, método ascendente, como no momento anterior, mas do texto, unidade hierarquicamente mais alta, para as unidades menores, tendo-se em mente, que ele não pode ser definido apenas por uma sequência de cadeias significativas, mas é, também o resultado de determinadas regras de uma gramática textual. “[...] qualquer falante é capaz de parafrasear, de resumir um texto, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título, ou de produzir um texto a partir de um título dado” (KOCH, 2006, p. 06). Todavia, as regras que descreveriam todos os textos possíveis em uma determinada língua natural não puderam ser estabelecidas, como preconizaram os seus proponentes.

Desta forma, os estudiosos passaram a investigar a constituição, o funcionamento e a compreensão dos textos em uso (não mais o texto como um produto, mas um processo), elaborando uma *teoria do texto*, o que veio a representar o terceiro momento da LT.

Não apenas o texto, cotexto, mas também o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos, contexto, adquire igual importância. No paradigma formal, o contexto era apenas o ambiente linguístico em análise. No paradigma funcional, o ambiente linguístico (o texto) passa a ser denominado de cotexto, podendo se considerar o contexto imediato (autor, local de produção, receptor) ou, de maneira mais ampla, todo o contexto sócio-histórico e cultural daquela produção.

É nesta terceira fase da LT que a perspectiva pragmática se torna cada vez mais proeminente nos estudos sobre o texto: não mais considerar a língua como um sistema autônomo, ir além da abordagem sintático-semântica, reconhecendo ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana, produto não acabado, mas em constante processamento, cabendo ao interlocutor captar os propósitos comunicativos do autor do texto (falante/escritor), para compreender o seu “para quê”.

É somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (socio-comunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação que o conjunto de enunciados linguísticos vem a constituir um processo textual coerente, de funcionamento sócio comunicativo eficaz e normalizado, conforme as regras constitutivas (uma manifestação da textualidade). (KOCH, 2006, p. 16).

Conforme Koch (2004, p. 19), um dos grandes responsáveis pelo que veio a ser chamada “a virada pragmática” é Van Dijk que, através de sua obra “*Studies in the Pragmatics of Discourse*” (1981) e de trabalhos posteriores, estuda a funcionalidade do discurso, as relações pragmáticas ou discursivo argumentativas entre enunciados. “É ele, ainda, um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, da compreensão e do funcionamento dos textos”.

Com a inclusão dos fatores de ordem pragmática e contextual, o conceito de coerência, anteriormente limitado a fatores sintático-semânticos, passa a ser visto de maneira abrangente, a ponto de Charolles (1983, *apud* KOCH, 2006, p. 20) considerá-lo um princípio de interpretabilidade, inexistindo enunciados incoerentes, pela possibilidade de se construir um contexto que lhes dê sentido.

Portanto, a produção e a recepção de textos pressupõe operações de ordem cognitiva, resultados de processos mentais.

É a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. (KOCH, 2006, p. 21).

É na década de 80 que se dá a virada cognitivista, quando se reconhece a grande importância de diversos tipos de conhecimento envolvidos no processamento textual: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento sócio interacional.

O processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização *on line* dos diversos sistemas de conhecimento. Para efeito de exposição, tais estratégias podem ser divididas em cognitivas, sócio interacionais e textualizadoras. (KOCH, 2006, p. 25).

Além de Van Dijk (1981), já mencionado anteriormente como um dos grandes responsáveis pela “virada pragmática”, outros importantes linguistas são citados em Koch (2006), como Beaugrande e Dressler (1981), um dos marcos iniciais deste período, que sugerem o desenvolvimento de modelos procedurais de descrição textual, integrando os diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação; Dascal (1982), que denomina de Psicopragmática as estratégias cognitivas, que são estratégias de uso do conhecimento; Heinemann e Viehweger (1991), que reconhecem como indispensáveis ao processamento textual os conhecimentos: linguístico, enciclopédico, interacional e o referente a modelos textuais globais. Passa-se a considerar a inter-relação mente e corpo, entre cognição e cultura; a atividade linguística não é o resultado de atos individuais e independentes, mas “[...] ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2006, p. 31).

Refletindo sobre a necessidade inicial da LT de ultrapassar as relações interfrásticas e desenvolver uma gramática transfrástica, Marcuschi (2003, Parte II, p. 03) propõe que o grande desafio da Linguística hoje é encontrar as relações entre o virtual (sistema abstrato) e o real (textos e domínio discursivo), pois o texto é “uma realização das virtualidades da língua e a concretização de um dos discursos, dentro dos domínios discursivos” (vide seção 2.2.1 deste capítulo). Ao usar a língua (falada ou escrita), o falante/escritor conta com diversas possibilidades no seu sistema virtual, dentre as quais escolhe uma naquele dado momento. “Assim, a liberdade virtual passa a uma obrigação atual” (MARCUSCHI, 2003, Parte II, p. 04).

Tendo percorrido um longo caminho, dos anos 60 até os dias de hoje, a LT passou por diversos momentos, ampliando seu universo de estudo do fenômeno linguístico, o que traz maneiras diversas de conceituar o que seja o texto, a depender da teoria (dos critérios) adotada pelos linguistas.

Marcuschi (2003, Parte III, p. 08) observa que há, pelo menos, duas abordagens básicas na definição de texto: aquela fundamentada em critérios internos, considerando o texto na imanência do sistema linguístico; e aquela fundamentada em critérios transcendentais ao sistema linguístico, considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa.

Koch (2006, introdução, p. 12) cita oito concepções de texto que mostram esta trajetória:

a) texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); b) texto como signo complexo (concepção de base semiótica); c) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção semântica); d) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); e) texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); f) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); g) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); h) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sócio-cognitiva-interacional).

É a última concepção de texto, citada anteriormente, a adotada nesta pesquisa: texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos; desta forma, o texto envolve diversas manifestações semióticas que o tornam *multimodal*. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 80): “o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”.

Quanto aos temas abordados pela LT, também foram sendo progressivamente ampliados. No período inicial (segunda metade da década de 60 e primeira metade da década de 70), era a coesão o principal objeto de estudo; na década de 80, o conceito de coerência adquiriu maior abrangência, como já fora explicado anteriormente. Em consequência da visão global do que vem a ser um texto e de toda a complexidade envolvida em seu processamento e compreensão, a abordagem sócio-cognitivista, a partir da década de 90, traz outras questões para estudo, como as seguintes:

[...] referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido por outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor. (KOCH, 2006, introdução, p. 14).

O estudo da modalidade oral e de sua interface com a modalidade escrita trouxe, segundo Marcuschi (2003, p.45), achados notáveis que vieram desmistificar a supremacia da escrita que refletiu, durante muito tempo, uma visão dicotômica da língua. Na realidade, os textos orais e escritos dos mais diversos gêneros textuais, realizam-se em um *continuum* a depender da situação comunicativa. Destes achados notáveis sobre a fala e a escrita citem-se aqui alguns:

- a) as semelhanças são maiores do que as diferenças;
- b) as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais;
- c) as relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo ou na grade dos gêneros textuais;
- d) muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (contextualização/descontextualização; envolvimento /distanciamento, etc).

A linguagem verbal se realiza através destas duas modalidades em atividades sócio-interativas diárias; o ser humano transita entre o oral e o escrito com frequência e naturalidade. Esta passagem do texto oral para o escrito e vice-versa é denominada de *retextualização*, que também pode ocorrer dentro de uma mesma modalidade (da fala para a fala e da escrita para a escrita).

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 46).

Koch e Elias (2007) também apontam como um dos grandes temas de investigação e estudo da LT a *intertextualidade*, fazendo-se dois importantes questionamentos: “quantas vezes no processo de escrita, constituímos um texto recorrendo a outro(s) texto(s)?” e “quantas vezes, no processo de leitura de um texto, necessário se faz, para a produção de sentido, o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) – ou modo de constituí-los?” Tais questionamentos reiteram a inevitável

presença do outro nos processos de escrita e leitura de um texto, mas o seu reconhecimento no momento de produção/recepção vai depender do repertório de leitura do interlocutor, condição fundamental em todo este processo.

A intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita, quando há citação da fonte e de maneira implícita, sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória, para construir o sentido. A intertextualidade explícita normalmente acontece nos discursos relatados, nas citações e referências, nos resumos, resenhas e nas retomadas de textos de parceiro em uma conversação. A intertextualidade implícita é muito usada na publicidade, no texto humorístico, na canção popular e na literatura. O texto fonte é manipulado através de substituições, supressões, acréscimo, transposições que produzirão um determinado efeito de sentido.

Tratando-se de fenômeno constitutivo e constituinte da própria existência de textos, Koch e Elias (2007, p. 86) a definem em sentido amplo e em sentido restrito, conforme citação a seguir:

Em sentido amplo a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer [...] *stricto sensu*, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.

Independentemente da linha adotada pelo linguista de texto, vários são os pontos em comum entre eles. Marcuschi (2003, Parte II, p. 04) aponta cinco:

A comunicação não se dá através de enunciados ou palavras isoladas, mas através de textos; os textos não são conjuntos ou seqüências de enunciados desconectados, mas formam um todo, em que se pode identificar uma unidade; os textos são fenômenos comunicativos e entidades reais; enquanto objeto da lingüística os textos são entidades teóricas; a competência lingüística se manifesta principalmente como competência textual.

Durante o século XX, os estudos lingüísticos foram desenvolvidos através de duas visões dicotômicas a respeito da língua: o paradigma formal e o paradigma funcional que, para Heine (2010) se configuram insuficientes hodiernamente.

Enquanto no *paradigma formal* a língua é considerada transparente (as formas lingüísticas carregam o sentido) e homogênea (estudo da língua como código, como sistema, em sua imanência), no *paradigma funcional* a língua é considerada opaca (o sentido surge do uso) e as estruturas lingüísticas não são autônomas, adequando-se à situação comunicativa. São várias as implicações deste olhar dicotômico, dentre elas a concepção de sujeito, totalmente excluído do

paradigma formal, pela necessidade de escolher um objeto de análise homogêneo, desconsiderando, assim, quaisquer questões extralinguísticas. Diferentemente, o paradigma funcional, cuja base teórica é a Pragmática ortodoxa (a ciência do uso linguístico), considera o sujeito intencional, consciente, individual, dono de seu dizer e a linguagem “uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas” (PEZATTI, 2007, p. 168).

São várias as escolas funcionalistas, como a de Genebra, a de Praga, a de Londres e o grupo da Holanda (Heine, 2010), cada qual com seus ilustres mentores e princípios em comum, alguns dos quais citados acima. A inclusão de questões discursivas no estudo do fenômeno linguístico ocasionou o surgimento de várias linhas dentro do paradigma funcional como da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise da Conversação, da Análise do Discurso, entre outras.

Registre-se aqui que a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADLF), conforme pondera Heine (2010), não pode estar incluída neste paradigma, uma vez que a sua base teórica não é a Pragmática, mas está assentada em um tripé: princípios Marxistas, a Linguística Estrutural e a Psicanálise Lacaniana. Contrastando, não apenas os paradigmas formal e funcional, mas também as noções de sujeito do Funcionalismo e da ADLF, esta linguista vem propor um terceiro paradigma denominado “*Ideológico Discursivo*”, alicerçada em Bakhtin. Leia-se a seguinte citação:

Bakhtin, imbuído nos princípios da filosofia da linguagem, distancia-se da linguística de Saussure, introduzindo a linguagem no sujeito e na história, considerando-o nas práticas cotidianas e nas ações intersubjetivas. O filósofo russo introduziu, portanto, a situacionalidade de todo o *fenômeno linguístico, seja literário ou conversacional*, mostrando precisamente que ela só existe socialmente, referindo-se à linguagem de cunho eminentemente semiótico, o que vai possibilitar o diálogo com outras linguagens, no seu sentido *lato sensu*. (HEINE, 2010).

No entender desta pesquisadora, as análises formais e funcionais não são excludentes, mas complementares; outro aspecto bastante significativo de suas recentes reflexões é a concepção de sujeito, que, nem seria o dono do próprio dizer, como postulam os funcionalistas, nem estaria totalmente condicionado às ideologias de determinado grupo, conforme a ADLF. Este sujeito, social, coletivo, inconsciente, marcado por aspectos socioculturais, apresenta, na verdade, pondera Heine (2010), relendo Bakhtin, uma face social e uma face individual. Este sujeito, que sempre estará marcado pelas posições de uma determinada formação discursiva em que se encontra, também exercerá, sempre, uma *atitude responsiva ativa*, no momento de seu dizer. Nas palavras de Bakhtin ([1992] 2003, p. 294):

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAHKTIN, [1992] 2003, p. 294).

Discordando das posições extremas do sujeito totalmente livre e do sujeito completamente dominado por uma ideologia, Heine (2010) propõe o *sujeito ideológico discursivo*, abrangendo o singular e o social. Nas palavras desta lingüista:

O sujeito dialógico, em consonância com a heterogeneidade da realidade sociolingüística, será constituído a partir de vozes diversas, não detendo, portanto, o traço da individualidade. Contudo, no que se refere à intencionalidade, percebe-se que há, nos discursos, fios intencionais, mas sem pretensão de o sujeito agir individualmente sobre outrem.

Leiam-se, a seguir, dois excertos de Faraco (2009), sobre esta questão, também relendo as concepções bakhtinianas: o primeiro, que enfatiza a singularidade do sujeito em Bakhtin e a segunda que exclui dicotomias deste conceito:

[...] o Círculo não nega a singularidade e, desde os primeiros textos de Bakhtin, insiste em afirmar que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro. (FARACO, 2009, p. 86).

A riqueza de seu conceitual está em nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual X o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos pólos, mas por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociosemiótica, é ao mesmo tempo único, singular, e social de ponta a ponta. (FARACO, 2009, p. 136).

As citações aqui apresentadas justificam e reforçam a proposta de Heine (2010), ao compreender que os polos formal e funcional podem se complementar na análise linguística e que a inquestionável responsividade do sujeito reitera sua heterogeneidade constitutiva. Para esta lingüista, pode-se antever um novo paradigma, o ideológico-discursivo e, conseqüentemente, uma nova fase da LT que ela sugere seja chamada de fase “*bakhtiniana*”. Leia-se a citação a seguir.

O argumento a favor dessa nova fase apóia-se na terceira fase da LT e na perspectiva sociocognitivo-interacionista de Koch (2004), cujas bases teóricas já incorporavam algumas das ideias de Bakhtin, a exemplo dos gêneros textuais e do dialogismo, mas excluíam questões basilares do Círculo de Bakhtin, ligadas à sua fundamentação de cunho semiótico-ideológico. (HEINE, 2010).

Com tantas mudanças de foco ocorridas, a LT tem abrangido diferentes áreas, tornando-se interdisciplinar, sendo inquestionável sua enorme contribuição para um melhor conhecimento de como ocorre a produção textual do sentido.

Nas duas seções a seguir, 2.2.1 e 2.2.2, serão apresentados dois conceitos fundamentais da abordagem linguística dentro de perspectivas mais recentes da Linguística de Texto: os gêneros textuais e a dialogicidade.

2.2.1 Gêneros Textuais

Todas as atividades humanas estão vinculadas ao uso da linguagem, através de enunciados orais ou escritos e “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado³, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 262).

Os avanços da ciência linguística se refletiram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que passaram a incluir a noção de gêneros textuais, propondo-os como um instrumento mais adequado que os tipos textuais para o trabalho de leitura e produção de textos. Enquanto os tipos textuais se fundamentam em critérios internos (linguísticos e formais), os gêneros se fundamentam em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos). Os primeiros são sequências linguísticas características e em número limitado (narração, exposição, argumentação, injunção e descrição); os segundos, por sua vez, são textos materializados que desempenham funções comunicativas, sendo, portanto, inúmeros. (MARCUSCHI, 2002).

Em suas pesquisas sobre o estudo dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 152) cita as diversas perspectivas existentes, tanto nacional como internacionalmente. Aqui ficarão registrados, apenas, os estudos que se realizam no Brasil em determinadas universidades:

- 1) Uma linha bakhtiniana, desenvolvida na PUC/SP, representada pelos genebrinos Schneuwly e Dolz e por Bronckart;

³ A normatividade e estabilidade dos gêneros discursivos estabelecem características básicas para o enunciado, distinguindo-o, por isto, da oração: conclusibilidade, alternância dos sujeitos, relação com o próprio falante e outros participantes da comunicação discursiva, endereçamento/direcionamento. (BAKHTIN, 2003). O enunciado está para o discurso, como a oração/frase está para o código da língua.

- 2) Uma linha “swalesiana”, desenvolvida, sobretudo, na UFC, UFSC, UFSM, influenciada por John Swales (1990);
- 3) Uma linha interessada na análise linguística dos gêneros, baseada na teoria sistêmico-funcionalista de Halliday, desenvolvida na UFSC;
- 4) Uma linha considerada mais geral, desenvolvida na UFPE e UFPB, sofrendo diversas influências de estudiosos de nacionalidades variadas: Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Carolyn Miller, Günther Kress e Norman Fairclough.

Não se pretende, nesta pesquisa, detalhar tais linhas de estudo dos gêneros, mas através desta listagem, mostrar que são inúmeras as perspectivas teóricas relativas a este tema; fica salientada, aqui, sua importância, sobretudo no tocante à compreensão textual.

Neste capítulo, serão utilizadas as considerações de Bakhtin ([1992] 2003), Marcuschi (2002, 2008) e Dolz e Schneuwly (2004).

Nos primórdios, o ser humano se comunicava apenas através da modalidade oral⁴, tendo desenvolvido um conjunto limitado de gêneros orais; com a invenção da escrita alfabética, por volta do séc. VII a.C., começaram a surgir os gêneros típicos desta modalidade; a imprensa e a revolução industrial motivaram, de forma substantiva, o aparecimento de outros gêneros; hoje, com a cultura eletrônica, novas formas de comunicação determinam uma pluralidade de gêneros, tanto na oralidade, como na escrita. Portanto, os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, que desempenham determinadas funções comunicativas, numa dada situação: o telefonema, o seminário, o conto, a entrevista, a receita, o diálogo, o sermão, a exposição acadêmica etc. Esta noção de gêneros implica definir a língua como atividade social, histórica e cognitiva. “[...] língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana [...] uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2001, p. 20).

⁴“A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Através dos gêneros textuais a atividade verbal se concretiza, permitindo, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos, constituindo-se, portanto, em verdadeiros mediadores entre os interlocutores.

Tanto a situação comunicativa como aquilo que deve ser dito determinam o gênero a ser utilizado; inversamente, o gênero também define o que é dizível.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 283).

Para Bakhtin ([1992] 2003, p. 283), o aprendizado desses gêneros se dá quase da mesma forma com que a língua materna é aprendida, através de “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. O que torna as características gerais dos gêneros textuais, ou discursivos, abstratas e vazias é, consoante o referido pesquisador, não apenas a sua heterogeneidade funcional, como, sobretudo, a ausência de um estudo quanto à sua natureza verbal, linguística; a questão linguística geral do enunciado quase não era considerada.

Os gêneros literários sempre foram estudados, desde a Antiguidade Clássica, sob um enfoque artístico-literário: Platão dá início à tradição poética e Aristóteles à tradição retórica (Marcuschi, 2008, p. 152).

Foi com o estudo dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos), ainda na Antiguidade, que alguma atenção começou a ser dada à natureza verbal destes gêneros como enunciados, ao considerarem a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado. Também eram estudados gêneros do cotidiano (diálogos), porém restritos ao discurso oral do dia-a-dia, enunciados primitivos (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 263).

Bakhtin ([1992] 2003, p. 263) considera de suma importância distinguir os gêneros discursivos primários (simples: diálogos, cartas pessoais) dos secundários (complexos: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc). Estes incorporam aqueles, transformando-os, o que ocorre em condições culturais mais complexas, desenvolvidas e organizadas, fazendo uso, predominantemente, da escrita.

Ao reconhecer que Bahktin foi o primeiro a desenvolver consideravelmente a noção de gênero, Schneuwly (2004, p. 25) retoma-a, salientando seus três elementos característicos:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

O conteúdo temático é o que vai ser dito; este conteúdo vai determinar não só a modalidade (oral/escrita) como o gênero a ser utilizado. Inversamente, também, o gênero determina o que pode ser dito, como já se comentou anteriormente. A finalidade, os destinatários e o conteúdo de uma determinada situação são os elementos que justificarão a escolha de um determinado gênero. Sua composição se refere a sua estruturação, acabamento e tipo de relação com os participantes da troca verbal, o que depende de sua função; existe um plano comunicacional definido. O estilo não é uma consequência, apenas, da individualidade de quem fala ou escreve, mas é um elemento integrante do próprio gênero. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26).

Toda comunicação verbal espontânea constitui o que Bakhtin denominou de gêneros primários e são estes os que a criança vivencia inicialmente durante variadas práticas de linguagem. Schneuwly (2004, p. 29) os caracteriza através dos seguintes traços: troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Gradativamente, tais práticas vão se tornando mais complexas, ocasionando novas construções. Desta forma, os gêneros primários são transmutados em secundários os quais não são controlados diretamente pela situação, não são espontâneos e aparecem em situações de comunicação mais complexa, principalmente escrita.

Consequentemente, é de suma importância trazer para a realidade escolar a prática destes gêneros textuais que possam acrescentar conhecimentos e ampliar a habilidade comunicativa dos alunos em situações mais formais. Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 36):

[...] o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. (MARCUSCHI, 2002, p. 36).

Marcuschi (2002), questionando a existência, ou não, de gêneros textuais ideais para o ensino de língua, sugere a identificação deles com dificuldades progressivas, do menos ao mais

formal, do mais privado ao mais público. Desta forma, os alunos serão expostos a uma variedade de gêneros que precisarão dominar para que possam se comunicar com competência e adequação nas mais diversas situações.

É interessante observar aqui a posição de Dolz e Schneuwly (2004, p. 179), quanto ao uso dos gêneros textuais em contextos escolares que, segundo eles, leva a transformações, pelo fato de a situação comunicativa não ser a mesma. “Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”.

Ao considerarem os gêneros escolares como variantes dos gêneros de referência, porque só ficcionalmente eles continuam os mesmos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 182) salientam que tal procedimento, o fingir/simular, é uma eficiente maneira de aprender: “[...] é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados”.

Muitos são os aspectos que podem ser trabalhados ao se apresentar um determinado gênero: além de sua *função social* referente a uma determinada situação comunicativa com todos os aspectos a ela implícitos (interlocutores, nível de formalidade etc) e as suas *características básicas* (conteúdo temático, forma composicional e estilo), também os fenômenos da *retextualização* e da *intergenericidade* fazem parte da realidade social cotidiana; portanto poderão ser facilmente tratados no contexto escolar.

Foram tecidos alguns comentários sobre o fenômeno da retextualização na seção 2.2 deste capítulo. Quanto ao fenômeno da intergenericidade, é importante salientar que um gênero pode exercer a função de outro gênero (muito frequente na publicidade), o que mostra a maleabilidade, a flexibilidade existente entre os gêneros e “não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 166).

Ainda um outro aspecto de fácil entendimento que pode ser salientado para os leitores em sala de aula sobre este tema de gêneros são os chamados *domínios discursivos*. Entendendo-se que qualquer atividade humana está relacionada ao uso da língua, que a comunicação humana (oral ou escrita) se realiza através de textos e que os diversos textos pertencem a variados gêneros, estes, conseqüentemente, são originados dos diferentes campos de atuação humana, já que são institucionalmente marcados. Para Marcuschi (2008, p. 155), “domínio discursivo

constitui muito mais uma *esfera da atividade humana* no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas*”. Exemplifiquem-se o discurso médico, o religioso, o jurídico, o político, dentre outros.

É inquestionável, portanto, a importância e a necessidade do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, já que não se produzem enunciados isolados, mas a comunicação se dá, de maneira eficaz, através de práticas socialmente maturadas e estabelecidas. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar a língua em seus usos reais, potencializando os alunos em seus futuros contextos de produção linguística, quer formais, ou informais, privados ou públicos; é torná-los usuários competentes da sua língua materna.

2.2.2 Dialogismo: um diálogo infinito

O filósofo russo Bakhtin ([1979] 2002) contribuiu, significativamente, para o pensamento linguístico contemporâneo, ao criticar as duas grandes concepções de língua, presentes nos estudos filológicos, gramaticais e linguísticos até sua época. Também conhecidas como abordagens “universal” e “particular” do fenômeno linguístico, são por ele nomeadas, respectivamente, como “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

A primeira concepção, ligada ao Romantismo, considera a evolução ininterrupta da língua, o ato de fala, como criação individual, o seu fundamento, devendo, portanto, não apenas o linguista, mas também o psicólogo, estudar as leis da psicologia individual. Nesta abordagem, equipara-se a criação linguística à criação artística e considera-se a língua um sistema estável, abstrato (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 72).

“Os românticos foram os primeiros filólogos da língua materna, os primeiros a tentar reorganizar totalmente a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento” (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 110). Tal orientação pressupõe uma enunciação monológica, onde o exterior funciona como receptáculo do conteúdo interior (consciência individual, desejos, intenções, impulsos criadores, gostos etc.), como material passivo do que está no interior.

Bakhtin ([1979] 2002, p. 112) refuta tal abordagem, por entender que são as condições reais de enunciação, a situação social mais imediata, que determinam e organizam a expressão. O

conteúdo interior muda ao ser expresso no processo da interlocução, inexistindo interlocutor abstrato. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos, socialmente organizados, e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

A dialogicidade é inerente à atividade verbal; toda palavra procede de alguém e para alguém é dirigida; é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, representa uma ponte entre eles. O diálogo, para Bakhtin ([1979] 2002, p. 123), ultrapassa a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, pois envolve qualquer tipo de comunicação verbal. Priorizando a interação verbal, assim diz este filósofo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Quanto à segunda concepção, o objetivismo abstrato, ligado ao Racionalismo, a língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas, um fato objetivo, externo à consciência individual e independente desta; as leis da língua são, predominantemente, lingüísticas; não há valores ideológicos relacionados aos fatos lingüísticos (artísticos, cognitivos ou outros); os atos individuais de fala são simples variações ou deformações das formas normativas. As raízes de uma língua convencional, arbitrária, remontam ao cartesianismo e ao mundo neoclássico, com seu culto da forma física, racional, imutável. (BAKHTIN, [1979] 2002, p. 82-83).

Para Bakhtin ([1979] 2002, p. 96), “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, que exclui a língua da comunicação verbal, considera que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua e rejeita a enunciação, o ato de fala, por considerá-lo individual.

Para aquele que fala/escreve, todavia, o importante não é a forma lingüística em si mesma e sim a sua adequação às condições de uma situação comunicativa específica, o mesmo acontecendo com seu interlocutor, para quem, muito além de reconhecer determinada forma lingüística, importa compreendê-la num contexto concreto.

Na visão bakhtiniana de língua, a palavra chave é, pois, o diálogo; a língua pressupõe interação social, natureza dialogal que se reflete nas próprias estruturas lingüísticas. Opondo-se à concepção de língua como objeto abstrato ideal e homogêneo das duas tendências acima citadas,

esta visão considera a fala, a enunciação, considerando sua natureza social e não, apenas individual, sempre dependente das condições de comunicação (WEEWOOD, 2002.).

Faraco (2009), grande estudioso da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, apresenta a ideia deste filósofo de que a própria vida humana é constitutivamente dialógica, como se pode verificar na seguinte citação de Bakhtin trazida pelo referido autor:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN [1929] 1963 *apud* FARACO, 2009, p. 76).

Os seres humanos, em sua vida cotidiana, reagem, constantemente, a tudo que os cerca, através de suas posições axiológicas (valorativas, avaliativas); segundo Faraco (2009), esta visão axiológica é um dos pilares do edifício teórico bakhtiniano; continuando suas reflexões acerca do filósofo russo, este pesquisador observa que, se enunciar é não apenas responder, mas também pressupor uma resposta, tem-se a inevitável implicação da *compreensão responsiva*, segundo a qual compreender não é decodificar passivamente uma mensagem, mas, muito pelo contrário, trata-se de um processo ativo. Assim comenta Faraco (2009, p. 58) na citação abaixo:

[...] o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc – “não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo.

Salientando este tema bakhtiniano da dialogicidade de todo o dizer, Faraco (2009, p. 59) tece comentários sobre as três diferentes dimensões através das quais Bakhtin a apresenta:

- a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”;
- b) todo dizer é orientado para a resposta;
- c) todo dizer é internamente dialogizado.

A primeira dimensão reforça o que foi dito acima, de nenhuma palavra ser a primeira ou a última, os enunciados sempre retomam outro(s); a segunda dimensão salienta a inevitabilidade de uma réplica, daí dizer-se que é intrínseco ao enunciado o receptor presumido; a terceira dimensão focaliza a heterogeneidade de todo dizer, o que poderá estar mais ou menos marcado no enunciado, a depender do grau de assimilação de alteridade, aspeando-se ou não a palavra do outro.

O pensamento bakhtiniano, difundido no Ocidente, a partir da década de 1960, exerceu grande influência na ampliação dos estudos linguísticos, que passaram a entender a língua como um fenômeno inseparável das condições de produção, ultrapassando as análises formais, predominantes na primeira metade do século XX. Para tanto, contribuíram estudos de diversas áreas, como a Pragmática, a Sociologia, a Psicologia, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e a Linguística de Texto, ocasionando verdadeiras revoluções científicas na análise do fenômeno linguístico. (WEEWOOD, 2002, p. 154).

Este novo olhar para com o fenômeno linguístico foi também refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b), que trouxeram novas propostas para o ensino como um todo. No Capítulo 3, serão apresentadas algumas propostas fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) quanto ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente as que se referem às atividades de leitura, significando um avanço na concepção do que seja língua e do como estudá-la em contextos escolares do Ensino Fundamental.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Este capítulo tem por objetivo reconhecer os avanços propostos para a área da educação como um todo no Brasil a partir de 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); este documento procurou respeitar a imensa diversidade regional, cultural e política deste país, tentando garantir o desenvolvimento dos cidadãos em sua fase escolar, promovendo variadas práticas de linguagem na área de Língua Materna, como a produção/recepção de textos de diferentes gêneros, que ampliarão sua competência discursiva. Também serão apresentados neste capítulo comentários de três pesquisadores que, além de admitir tais avanços trazidos pelos PCN (BRASIL, 1998b), fazem ressalvas sobre alguns aspectos.

Neste documento são de suma importância: a concepção de língua adotada e de leitura como um processo em constante construção, a necessidade do trabalho com gêneros textuais variados e a imprescindível capacitação adequada e contínua de professores.

Diante dos grandes desafios de um mundo cada vez mais globalizado, necessário se fez questionar a posição dos jovens na escola, nos grupos comunitários, na nação, evitando, através da educação, as exclusões, promovendo e integrando todos os brasileiros, à medida que suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas pudessem ser atendidas. “Assim, é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Longe de proporem um modelo curricular homogêneo e impositivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados, respeitando, por um lado, a pluralidade da nação brasileira, tão diversa regional, cultural e politicamente, mas, por outro lado, garantindo o que pode e deve ser um bem de todos.

Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1998a, p. 49).

Tanto nos objetivos educacionais propostos, quanto no conceito do significado das diversas áreas de ensino e dos temas contemporâneos, presentes na sociedade brasileira como um todo, os PCN (BRASIL, 1998a) priorizam o desenvolvimento das diversas capacidades dos

aprendizes, que devem se tornar sujeitos de sua própria formação, em um constante processo interativo: alunos, professores e conhecimento.

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental são apresentados em quatro ciclos, cada qual referente a duas séries, minimizando uma fragmentação de objetivos e conteúdos e permitindo aproximações sucessivas de conhecimentos.

No tocante ao desenvolvimento da linguagem, é um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998a, p. 55).

Os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b) consideram a ampliação do domínio da língua e da linguagem um aspecto fundamental para o exercício da cidadania; para tanto, as propostas didáticas do ensino de Língua Portuguesa devem permitir aos alunos o uso da linguagem e uma constante reflexão sobre ela, tomando o texto como unidade de análise em suas várias manifestações sociais.

O ensino deve garantir aos usuários (aprendizes) da língua o desenvolvimento de seus conhecimentos discursivos e linguísticos, tornando-os capazes de:

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59).

Embora seja muito antiga a necessidade de reorganizar o Ensino Fundamental no Brasil, fato este relacionado, em especial, ao processo de universalização da educação básica, em consequência da política adotada para as nações do Terceiro Mundo, na segunda metade do século XX, as ações neste sentido só se tornaram mais concretas no início dos anos 80; os avanços nas áreas da educação e da psicologia da aprendizagem foram o resultado de pesquisas que se afastaram da tradição normativa e filológica, como a Psicolinguística e a Linguística Funcional. Esta nova visão de língua e de aprendizagem ocasionou o estabelecimento de diferentes currículos e a promoção de cursos de formação e de aperfeiçoamento de professores.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b), tornou-se consensual, nas práticas do ensino de Língua Portuguesa, que é o uso da linguagem tanto o ponto de partida como o ponto de chegada. Somente a partir dos usos já conhecidos pelos alunos é que novas habilidades linguísticas poderão ser adquiridas, sempre considerando os seguintes pontos fundamentais:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998b, p. 19).

Desta forma, a noção de gêneros passa a ser uma prioridade, a fim de que a prática escolar se torne mais eficiente e significativa para aqueles que devem se tornar usuários competentes de sua língua materna nas mais diversas situações comunicativas.

A comunicação pela linguagem é um acontecimento social, histórico, cultural, que envolve conhecimentos, intenções, finalidades, posição social, grau de intimidade e todos estes fatores determinam a seleção de recursos linguísticos, os procedimentos de estruturação e o gênero a ser utilizado.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998b, p. 21).

A proposta do ensino de Língua Portuguesa nos PCN (BRASIL, 1998b) se opõe à concepção de língua como sistema homogêneo, do qual se estudam a morfologia, a sintaxe e a semântica como compartimentos isolados; além da competência linguística, o falante também detém uma competência comunicativa que o faz utilizar a língua de maneira adequada em situações reais de uso. Segundo os PCN a língua é considerada como:

[...] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998b, p. 20).

Entendendo-se, portanto, a complexidade do fenômeno linguístico, sua transformação decorrente de fatores históricos, culturais e sociais, torna-se inviável uma abordagem fragmentada de ensino, descontextualizada, priorizando o estudo gramatical, desconsiderando a competência discursiva, quando apenas se realiza uma análise de estratos: letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. A interação pela linguagem verbal se dá através de textos orais e escritos, que, por sua vez, organizam-se dentro de certos parâmetros temáticos, composicionais e estilísticos que os caracterizam como pertencentes a um determinado gênero.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Os PCN (BRASIL, 1998b) agrupam os gêneros a serem utilizados na prática escolar da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, quanto à sua circulação social, em: gêneros literários, gêneros de imprensa, gêneros publicitários e gêneros de divulgação científica que estão normalmente presentes na realidade escolar.

Para a prática de leitura de textos são sugeridos os seguintes gêneros: conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático (literário); notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira (de imprensa); verbete enciclopédico, relatório de experiências, didático, artigo (de divulgação científica); propaganda (publicidade). Diante da grande diversidade de gêneros, priorizam-se aqueles que, efetivamente, contribuirão para a formação social do cidadão (BRASIL, 1998b, p. 53).

Os PCN (BRASIL, 1998b, p. 69) consideram a leitura um processo em constante construção, do qual participam integradamente diversos conhecimentos, conforme se pode constatar na seguinte citação:

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

Este documento salienta a importância do 3º e 4º ciclos na formação de leitores, pois, nesta etapa, muitos desistem de ler pelas várias exigências que este processo lhes impõe, ou conseguem fazer uso de procedimentos aprendidos em ciclos anteriores, para, gradativamente, lidarem com novos desafios com maior autonomia. Somente com a intermediação da escola nesta etapa “o leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) se tornará o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais” (BRASIL, 1998b, p. 70).

A toda uma variedade de gêneros deve corresponder uma diversidade de atividades, ou a formação de leitores estará comprometida. Segundo a orientação dos PCN (BRASIL, 1998b, p. 70), muitos materiais didáticos ignoram tal diversidade, tratando-os uniformemente. Leia-se o seguinte comentário:

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção de textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.

Cabe à escola do 3º e 4º ciclos fazer a ponte entre textos de entretenimento e textos mais complexos, ampliar procedimentos anteriores, possibilitar um desenvolvimento literário, despertando no educando as relações entre os elementos constitutivos da obra e seu contexto de criação, bem como o fazendo encontrar conexões entre textos.

São muitos os conteúdos sugeridos para a prática de leitura de textos nos PCN (BRASIL, 1998b, p. 55), acompanhados de sub-itens, alguns dos quais serão citados a seguir:

- a) Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc;
- b) Seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte;
- c) Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo

texto para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;

- d) Estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, *boxes*) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- e) Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

Entendendo a complexidade do processo de formação de leitores, os PCN (BRASIL, 1998b, p. 71) sugerem algumas condições que o ambiente escolar deve oferecer, como: uma biblioteca com textos de gêneros variados, momentos de leitura livre organizados pelo professor, uma política de formação de leitores envolvendo toda a comunidade escolar, pois todo o professor e não apenas o de Língua Portuguesa é um professor de leitura.

Finalizando os comentários e propostas sobre o processo de leitura, encontram-se cinco sugestões didáticas, orientadas especificamente, para a formação de leitores, contemplando maneiras diversas de ler: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

Se o professor tiver conhecimento destas variações, mesmo que o livro didático não as mencione, ele poderá diversificar e enriquecer sua prática pedagógica.

Os PCN (BRASIL, 1998b) alertam para a capacitação adequada dos professores que serão os responsáveis pela prática diária destes conteúdos e pelo sucesso (ou insucesso) da aprendizagem, devendo haver, portanto, programas de formação continuada para que as lacunas em sua formação inicial possam ser preenchidas.

Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático-pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muito de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes. (BRASIL, 1998b, p. 67).

Os PCN compreendem a linguagem como uma atividade discursiva, devendo ser o texto (oral/escrito) a unidade de ensino e os aspectos gramaticais analisados de maneira reflexiva, em situações de uso real e não isoladamente, como prescrição.

Em consequência desta visão, propõem atividades discursivas para o desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa como:

[...] uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998b, p. 27).

A seguir, serão registrados alguns comentários de autores que analisaram diversos aspectos dos PCN (BRASIL, 1998b), salientando uma série de avanços que a organização deste documento representou para as políticas educacionais brasileiras, mas também apontando restrições para que todos os envolvidos neste processo possam fazer reflexões e tomar iniciativas que venham a enriquecer as práticas de Língua Portuguesa em sala de aula.

Reconhecendo a importância dos conceitos de texto, discurso e gênero para um ensino mais eficiente, como uma consequência da visão de língua/linguagem adotada, Brait (2005, p. 16) retoma tais noções com o objetivo de demonstrar que:

A dinamicidade dos conceitos bakhtinianos, que não se prestam a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse corpus e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a Língua Portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constante movimento, graças às interações textos / leitores.

Conforme os organizadores dos PCN (BRASIL, 1998b), admite esta autora, é através da linguagem que os homens interagem em diversas situações, constituindo-se uma atividade social e histórica; assim sendo, aprender uma língua não é apenas ter conhecimento de seu léxico e sua sintaxe, mas de como usá-los pragmaticamente, entendendo e interpretando a realidade e as pessoas (BRAIT, 2005, p. 17). Esta concepção, que envolve indivíduo, história, cultura e sociedade, relacionando-os dinamicamente com os processos de produção, circulação e recepção de textos, colabora, de maneira significativa, para um trabalho efetivo com a língua e a literatura.

Em sua análise das propostas dos PCN (BRASIL, 1998b), Brait (2005, p. 18) identifica uma mesclagem indiscriminada dos conceitos de gêneros discursivos e tipologia textual, ao incluírem as sequências discursivas, narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e

conversacional, na descrição dos gêneros, “estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais”.

No conceito bakhtiniano de gêneros textuais, salienta a referida autora que, muito mais importantes que tais sequências de um texto são as condições de produção, de circulação e de recepção. Brait (2005) acredita que as indicações dos PCN (BRASIL, 1998b) quanto ao trabalho com gêneros textuais, ou gêneros discursivos, são coerentes e produtivas em vários aspectos, porém, aponta para sua limitação no que se refere ao trabalho com o texto em modelos pré estabelecidos, impedindo uma abordagem mais aberta e histórica.

[...] em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo. (BRAIT, 2005, p. 22).

Para Rojo (2005, p. 27), os PCN (BRASIL, 1998a) representam um grande passo nas políticas educacionais brasileiras; e quanto aos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), uma ação em prol da cidadania crítica, consciente e contra o iletrismo. A autora distingue quatro níveis de transposição didática dos parâmetros para que ocorra a sua efetivação em sala de aula:

- a) a construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional;
- b) o diálogo entre os PCN (BRASIL, 1998b) e as propostas, documentos e experiências já existentes;
- c) elaboração do projeto educativo de cada escola;
- d) a realização do currículo em sala de aula.

Ao mencionar que os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b) incluem princípios organizadores de conteúdos, critérios para a sequenciação dos mesmos e organizações didáticas especiais, como projetos e módulos didáticos, Rojo (2005, p. 31) aponta para a necessidade de uma efetiva reorganização da formação inicial e continuada dos professores: “Isto porque o enfoque lingüístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) [...] encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras [...]”.

Em sua pesquisa, realizada pelo Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita, entre 1997 e 1999, vários problemas foram detectados, envolvendo a formação de professores para a transposição didática, nos mais diversos aspectos, dentre os quais: a construção da compreensão dos professores da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros do discurso; a ausência de textos de divulgação científica sobre tais teorias; a ausência de descrição dos gêneros do discurso no que diz respeito à sua situação de produção, temas, forma composicional e marcas linguísticas; a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetos de ensino; a necessidade da formação do professor em uma teoria do ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana, também ausente dos cursos de Letras (ROJO, 2005, p. 31).

A referida autora compara duas propostas de agrupamentos de gêneros textuais na literatura atual: a de Dolz e Schneuwly (1996) e a dos PCN (BRASIL, 1998b): a primeira propõe cinco domínios, relativos às capacidades de linguagem diferenciadas, como o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever, indicando quais gêneros de cada um destes domínios devem ser trabalhados; a segunda classifica os gêneros de acordo com sua circulação social: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, como já comentado anteriormente.

Em ambas as propostas, comenta Rojo (2005, p. 35), “[...] gêneros de cada um dos domínios devem ser trabalhados em cada série do Ensino Fundamental, prevendo-se uma progressão didática em cada domínio [...]”.

Para esta autora (2005, p. 35), quaisquer que sejam os critérios adotados por organizadores de livros didáticos para o Ensino Fundamental, o importante é a integração das práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais/escritos, tomando o texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino; a partir daí é que deve ocorrer a análise/reflexão sobre a linguagem.

Uma outra reflexão sobre as propostas dos PCN é a que nos apresenta Barbosa (2005, p. 150); esta pesquisadora questiona sua viabilidade, reconhecendo que “[...] nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula [...]”. É preciso fazer outras intervenções, como a formação continuada dos professores, a re-elaboração

de propostas curriculares nas áreas estadual e municipal, projetos educativos específicos de cada escola, programação de cada professor em sala de aula, etc.

Reconhece-se a necessidade do trabalho escolar em Língua Portuguesa voltado para uma diversidade textual; por isso, diversas tipologias têm sido propostas, mas a sua grande maioria, salienta Barbosa (2005, p. 153), está baseada em critérios formais/estruturais (narração, descrição, dissertação, etc) ou funcionais (textos informativos, textos literários, textos apelativos, etc) que não contemplam aspectos relativos ao discurso ou à enunciação, elementos importantes na produção e recepção de textos, como o social, o histórico, a situação de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal.

Barbosa (2005, p. 158) concorda com a adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino e aponta três razões para tal: a) os gêneros discursivos envolvem aspectos sócio-históricos e culturais, fundamentais para a compreensão e produção de textos; b) os alunos podem vivenciar aspectos concretos de gêneros que circulam socialmente e os professores podem intervir mais claramente nos processos de compreensão e produção de textos; c) as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas linguísticas são melhor compreendidas e avaliadas.

Além de todos os aspectos positivos da abordagem linguística-enunciativa, Barbosa (2005) pôde verificar contradições nos próprios PCN (BRASIL, 1998b), ao analisar os Parâmetros em Ação (BRASÍLIA, 1999), material de apoio, proposto pelo Ministério de Educação (MEC) para o terceiro e quarto ciclos. Uma destas contradições se refere ao trabalho de produção e compreensão de textos, cujo enfoque é, muito mais, de base textual, do que baseado nos gêneros do discurso.

Para comprovar esta constatação, a referida autora cita exemplos da terminologia adotada no documento, como: conhecimento prévio, finalidades de leitura, estratégias de leitura (antecipação/checagem, inferência) que, segundo ela, privilegiam aspectos da textualidade e do cognitivo, ao invés da enunciação (BARBOSA, 2005, p. 160).

Barbosa (2005) também aponta a avaliação como outro aspecto contraditório nos PCN (BRASIL, 1998b), pelas seguintes razões: os itens propostos para esta atividade contemplam predominantemente conteúdos gramaticais; a listagem de componentes dos gêneros pode levar a uma visão normativa e prescritiva; os aspectos mencionados pertencem mais à textualidade que à discursividade.

Concluindo sua análise, Barbosa (2005, p. 173) propõe sete ações para a efetivação de um trabalho que tome os gêneros do discurso como objeto de ensino: a) seleção de gêneros; b) elaboração de uma progressão curricular; c) coleta de vários textos representativos do gênero em estudo; d) análise destes textos, por não haver um modelo teórico previamente produzido; e) descrição do gênero quanto a aspectos sócio-históricos, seus usos e funções sociais, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo; f) elaboração de um projeto de trabalho, considerando a transposição didática, decidindo que textos selecionar e quais elementos da descrição privilegiar, sem que o conteúdo temático ou a forma composicional sejam os únicos focalizados.

Verifica-se que tanto Barbosa (2005), como as autoras anteriormente citadas, Brait (2005) e Rojo (2005), além de reconhecerem os grandes avanços que as propostas dos PCN representaram para o ensino em todas as escolas do país, sobretudo o de Língua Portuguesa, também focalizam a urgência da formação continuada de professores. Leia-se a citação seguinte:

A maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida nenhuma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções. (BARBOSA, 2005, p. 174).

É inquestionável o novo olhar que os PCN lançaram no ensino em geral e no ensino da Língua Portuguesa, em particular, motivo pelo qual foram pontuados aspectos significativos para o objetivo desta pesquisa, que reconhece tais avanços. Porém, da mesma forma como o fizeram Barbosa (2005), Brait (2005) e Rojo (2005), também se admite que outros aspectos precisam ser retomados e melhor trabalhados, como por exemplo a definição dos gêneros textuais/tipos textuais, além de um maior detalhamento sobre sua prática.

4 INVESTIGANDO A LEITURA

Este capítulo é constituído de duas seções: a primeira, intitulada *Conceitos-chave*, apresenta noções fundamentais que esclarecem como o processo de leitura é considerado nesta pesquisa; a segunda, intitulada *Perspectivas no estudo da leitura*, traz a contribuição de diversos autores que pesquisaram a leitura em contextos escolares, algumas de suas críticas e sugestões e consta de cinco subseções, destacando a relevância de seus conteúdos.

4.1 CONCEITOS-CHAVE

Trabalhar a leitura em uma abordagem social, interativa, dialógica, que é a adotada nesta pesquisa, implica reconceituar o que se entende por *língua/texto/compreensão*.

Por muito tempo perdurou o paradigma estrutural, segundo o qual a língua era considerada um código, analisada em seus aspectos formais (morfofossintáticos), sem levar em conta fatores extralinguísticos, como o próprio sujeito da interação, a presença do outro (alteridade), as condições de produção, concepção ainda hoje encontrada, conforme a seguinte citação: “Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código, ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Nesta visão, o texto (oral/escrito) é tomado como um produto acabado, cabendo ao interlocutor (ouvinte/leitor), um papel passivo de captar as idéias do autor (falante/escritor); conseqüentemente, “[...] a escola trata o texto como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas [...] um depósito de informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Desta forma, o processo de leitura (compreensão) fica limitado ao conhecimento do código para que as informações contidas no texto, de maneira objetiva e transparente, sejam dele retiradas. É o que as linguistas Koch e Elias (2007, p. 9-11) apresentam como *leitura com foco no texto* e *leitura com foco no autor*. Leia-se a citação a seguir:

A leitura com foco no autor pressupõe a noção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, resultando o texto como um produto; ao leitor cabe um papel passivo de captação das idéias do autor. A leitura com foco no texto reflete a concepção de língua como estrutura e a de sujeito determinado pelo sistema, sendo o texto simples produto a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, para o que lhe basta seu conhecimento do código. (KOCH; ELIAS 2007, p. 9-11).

Em oposição a tais concepções, o paradigma funcional, em suas variadas vertentes (linguística textual, análise da conversação, sociolinguística, psicolinguística etc), considera a língua muito além de sua função informativa (língua apenas como expressão do pensamento), salientando sua função comunicativa, constitutiva, reconhecendo sua historicidade, sua heterogeneidade, sua constante atividade em sociedade. Assim deve ser a língua conceituada:

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...] (MARCUSCHI, 2009, p. 240).

O texto não pode ser considerado um produto acabado, mas um contínuo processo para o qual convergem diversos fatores: o conhecimento dos interlocutores, suas experiências, as condições de produção/recepção; “[...] é um evento ou um ato enunciativo, [...] em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2009, p. 242). Se o texto é um evento em constante construção, ele se realiza através de linguagens variadas, não apenas a verbal, mas também a não verbal (a música, a pintura, a fotografia, a escultura etc representam a expressão humana através das diferentes artes). É o texto que se torna *multimodal*, como foi salientado no capítulo 2, seção 2.2 desta pesquisa.

Assim, sendo o texto um evento comunicativo, o processo de leitura (compreensão) não é homogêneo; a compreensão varia de indivíduo para indivíduo e, até mesmo, em relação ao mesmo indivíduo, ao reler um mesmo texto, em diferentes momentos.

É esta visão de leitura, aqui adotada, que Koch e Elias (2007, p. 11) denominam de *leitura com foco na interação autor+texto+leitor*, conforme se pode verificar na citação a seguir.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Este vasto conjunto de saberes é resultado dos contextos psicológico, sociocultural, situacional, dentre outros, e vai determinar os sentidos construídos em cada leitura; todo este universo colabora para que um texto, qualquer que seja a sua linguagem (verbal ou não verbal), seja descontextualizado e recontextualizado, como bem salienta Dell’Isola (2001, p. 28) em suas ponderações sobre a produção da leitura:

Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar.

Os sentidos não estão previamente determinados, mas são produzidos, construídos na interação do leitor com o texto (autor); neste processo de compreensão, um aspecto de suma importância são as inferências; a compreensão é um processo eminentemente inferencial, ou seja, um novo conhecimento, uma nova informação é obtida através do estímulo gerado pelo texto. Depois de verificar o conceito de inferência em diversos autores, Dell’Isola (2001, p. 44) o apresenta de maneira bem simples e clara: “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Desta citação bem sintética, merecem destaque as expressões *cognitivo/contexto* pela importância que exercem no processo de leitura; as operações mentais que o leitor realiza, bem como todo o seu universo individual (contexto em sentido amplo) influenciarão, sobremaneira, a construção de sentidos. Este assunto será retomado a seguir.

Estabelecidos os conceitos de *língua/texto/compreensão*, adotados nesta pesquisa, serão apresentadas algumas considerações significativas sobre a leitura, feitas por linguistas que compartilham da perspectiva sociointerativa cognitivista, alguns dos quais já citados nesta primeira seção.

4.2 ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS

Com esta seção pretende-se mostrar a visão de pesquisadores que investigaram as atividades de leitura no contexto escolar, a fim de apoiar e ratificar teoricamente a postura adotada nesta tese de doutorado e os objetivos (geral e específicos) que nortearam a análise de dados: Marcuschi (2001, 2008), Kleiman (2008a, 2008b), Koch e Elias (2007), Dell'Isola (2001), Antunes (2009) e Lerner (2002).

Verificou-se entre eles a convergência de vários aspectos: em primeiro lugar, reconhecem a complexidade deste processo, que vai muito além do conhecimento linguístico, dependendo, igualmente, do conhecimento de mundo e do conhecimento interacional (pragmático); em segundo lugar, adotam uma concepção sociointerativa, considerando a leitura uma prática social; em terceiro lugar, como uma implicação lógica dos dois aspectos anteriores, os sentidos são plurais, não estando apenas no autor, no texto, nem no leitor, mas dependem desta tríade; conseqüentemente, consideram que os livros didáticos não podem apresentar respostas prontas nos manuais do professor, porque o sentido é construído na interação e a compreensão resulta, sobretudo, de um processo inferencial e de todo um contexto sociocultural.

Inicialmente, um dado estatístico entristecedor: o fracasso escolar, ao se verificar a deficiente formação de leitores nas escolas brasileiras. Quando da realização do teste PISA (Programme for International Student Assessment)⁵, em 41 países, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD-PISA), o Brasil ficou entre os cinco últimos países, o que significa que os alunos com 15 anos só responderam satisfatoriamente 40% das questões; este resultado também se verificou pelo teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2001 no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando a compreensão foi bem sucedida em apenas 50-60 % das situações (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Em 2009, quando se verificaram os resultados obtidos no PISA, o México foi o país que obtivera a pior classificação na escala apresentada, ficando o Brasil ainda mais abaixo⁶.

⁵ É o maior teste de aproveitamento escolar mundial desde 2000, realizado a cada três anos, envolvendo leitura e compreensão de texto, matemática e ciências naturais (<http://antonio-justo.eu/?=1619>).

⁶ Resultado publicado em 8/12/2010 às 19:55 (<http://antonio-justo.eu/?=1619>).

É inquestionável, portanto, o valor atribuído à atividade de leitura, tema que tem sido exaustivamente estudado por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, sobretudo diante desta estatística alarmante. Verifiquem-se alguns de seus temas de investigação.

4.2.1 A importância da mobilização de conhecimentos e da existência de objetivos

Como foi pontuado na seção anterior, a leitura requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, proposto por Heinemann e Viehweger (1991 *apud* KOCH, 2006, p. 22), aos quais a literatura geralmente se refere como grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento interacional e o referente a modelos textuais globais. O conhecimento linguístico é o que todo falante sabe sobre o léxico e a gramática de sua língua; o conhecimento enciclopédico ou factual se refere ao saber adquirido ao longo de sua vida; o conhecimento interacional é adquirido em suas práticas comunicativas diárias (por exemplo, ser mais ou menos formal, qual o objetivo da situação, qual gênero textual usar para tal propósito; como a linguagem proporciona a interação); o conhecimento sobre modelos textuais globais é o que permite a identificação de textos pertencentes a determinado gênero ou tipo (vide capítulo 2 seção 2.2.2 sobre diferenças entre gênero/tipo textuais).

Nesta visão de leitura que focaliza a interação autor + texto + leitor os processos inferenciais, através dos diversos conhecimentos acima citados, desempenham um papel preponderante na construção ou reconstrução do significado do texto; os esquemas cognitivos são “[...] estruturas de conhecimento genéricas cujas variáveis específicas podem ser preenchidas com elementos do texto, ao mesmo tempo em que podem servir como constantes para a inferência de elementos não explicitados pelo autor” (KLEIMAN, 2008a, p. 58).

Esta linguista considera que o adulto no processo de ensino-aprendizagem da leitura fica, em sua grande maioria, reduzido ao papel de mero treinador de respostas, o que limita o leitor ao nível da decodificação, concepção de leitura com foco no autor ou no texto, enquanto materialidade linguística, uma vez que as práticas da aula de leitura não condizem com uma concepção construtiva, de base inferencial, quando o conhecimento prévio (tanto linguístico como extralinguístico), ao ser estimulado, contribuiria para o desenvolvimento de processos cognitivos, como o inferencial (KLEIMAN, 2008a, p. 58). Segundo Kleiman (2008b, p. 50), as inferências são estratégias cognitivas que regem os comportamentos automáticos, inconscientes

do leitor, contribuindo para a coerência local do texto. Se as atividades de leitura se limitam ao cotexto, à superfície linguística, reduz-se, sobremaneira, o potencial de compreensão dos sujeitos leitores, impondo-se-lhes um enfoque meramente no código linguístico que é apenas uma das pistas para a compreensão do sentido global do texto.

Analisando que, muitas vezes, os automatismos e mecanicismos característicos do passar o olho no texto são considerados como leitura na escola, Kleiman (2008b, p. 42-43) contrasta tais atividades com a formulação de hipóteses que pressupõe “reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade”. Pergunta Kleiman (2008a, p. 51-52), em outro momento, por que os alunos usariam estratégias mais complexas se o que lhes é solicitado pode ser facilmente resolvido.

A concepção interacional/dialógica de língua, aqui compartilhada pelos autores nos quais esta pesquisa se baseou considera os sujeitos – autor/leitor – como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, cujo sentido é o resultado desta complexa e interativa atividade de leitura (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10-11). Conseqüentemente, grande importância deve ser dada aos diversos objetivos da leitura que norteiam o modo, o tempo, a atenção, a própria interação: “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (KOCH; ELIAS 2007, p. 19). Há textos que são lidos para informação, como jornais e revistas; os que são lidos para realização de trabalhos acadêmicos, como livros, dissertações, teses; outros, para simples deleite, como os poemas, romances; há aqueles que estão à disposição nas ruas, como os *outdoors*, faixas, cartazes. Os diversos gêneros textuais (vide Capítulo 2, seção 2.2.1 nesta pesquisa) existem para cumprir diversas funções comunicativas na sociedade; quanto maior for o contato do leitor com esta variedade genérica e seus diferentes objetivos, melhor se tornará sua capacidade de compreensão textual. Leitores proficientes devem ser gradativamente formados durante toda a sua vida escolar.

Corroborando com a importância que deve ser dada aos objetivos da leitura, Kleiman (2008b, p. 30) não só critica o contexto escolar, que “não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade”, como afirma haver “evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”.

Kleiman (2008a, p. 154) propõe que o professor contribua com a ativação do conhecimento prévio do aluno, fornecendo-lhe um objetivo à leitura o que vai facilitar seu acesso ao texto. Nas palavras desta linguista:

A criança deve aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto aos seus próprios objetivos. Daí a dupla validade de uma prática em que o professor define, antes da leitura, os objetivos da mesma, assim modelando uma atitude importante de acesso ao texto.

O sentido de qualquer texto, qualquer que seja a linguagem usada, mobiliza valores, vivências, crenças, toda uma gama de conhecimentos, além das sinalizações do próprio texto; portanto, nas palavras de Koch e Elias (2007, p. 21), “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” o que implica uma pluralidade de interpretações que precisa ser respeitada e considerada.

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor, dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 22).

Além da ausência de objetivos claros e específicos das atividades de leitura em sala de aula, como parte integrante da preparação prévia que deve existir, aspecto mencionado tanto por Kleiman (2008a; 2008b), como por Koch e Elias (2007), outro ponto que também não contribui com o desenvolvimento da capacidade de compreensão é a leitura em voz alta, sobre o qual serão tecidos comentários na seção 6.4.1, para não se perder o foco desta subseção.

Diante do que foi exposto até aqui, fica evidente que o processo de leitura, estratégico, flexível, interativo, depende de fatores diversos, sobretudo, das inferências e do contexto sociocultural, sobre os quais serão destacados alguns pontos significativos para esta pesquisa nas seções 4.2.2 e 4.2.3 a seguir.

4.2.2 A importância das inferências

O processo inferencial tem sido estudado por diversos campos, como a Psicologia, a Semântica, a Inteligência Artificial, a Linguística e a Cognição, motivo pelo qual são inúmeros os

conceitos e as classificações elaborados, que não serão tratados detalhadamente nesta pesquisa por não fazerem parte de seu objetivo; é interessante registrar os pontos em comum entre diversos estudiosos do assunto, como os que Dell’Isola (2001, p. 43)) apresenta em sua vasta investigação sobre o processo inferencial:

- a) as inferências ocorrem na mente do leitor;
- b) as inferências não se encontram no texto, mas este serve como um estímulo para a geração de inferências;
- c) todo o processo de inferência conduz a traços de memória;
- d) as operações inferenciais ligam-se a diversas possibilidades e aspectos contextuais.

O fato de a inferência conduzir a traços de memória, como apontado acima, leva ao importante questionamento sobre como o conhecimento é armazenado. Existem estruturas cognitivas responsáveis pela organização dos conhecimentos de cada indivíduo, de acordo com a sua experiência pessoal, que vão influenciar diretamente o processo de leitura, conforme reflete Dell’Isola (2001, p. 51): “[...] é fato que os conhecimentos individuais preexistentes, ativam, durante a leitura, *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans* que originam nos indivíduos, compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto”.

Esta terminologia (*frames*, *schemas*, *scripts*, *plans*) é proposta por Beaugrande (1980 *apud* DELL’ISOLA 2001, p. 47) que assim os define: *frames* são elementos do conhecimento, dispostos em uma ordem não hierárquica, mas bem definida; o *schema* (projeto, esquema) já apresenta uma progressão em que determinados elementos ocorrem; os *scripts* (roteiros) são os conhecimentos inter-relacionados em dependência conceitual (estratégias sociais) e os *plans* (planos) levam o indivíduo em direção a um objetivo (estratégias individuais).

Para Marcuschi (2008, p. 249), é de suma importância o papel das inferências que “funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto”, envolvendo fenômenos linguísticos, antropológicos, psicológicos e factuais não podendo, portanto, ser consideradas como um mecanismo espontâneo e natural.

Ao classificar os diversos tipos de inferências, Marcuschi (2008, p. 253) distingue as de base textual (lógicas e semânticas), as de base contextual (pragmáticas e cognitivas) e as sem base textual e contextual (falseadoras e extrapoladoras), o que mostra a grande complexidade da

atividade inferencial que ocorre, segundo este autor, “muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito”.

Nesta pesquisa, não se faz necessário o detalhamento de todos os tipos de inferência, mas sim, trazer a concepção de que o ato da leitura é um processo eminentemente inferencial que, conforme sugestão muito interessante de Marcelo Dascal (1981 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 258), pode ser comparado a uma *cebola* cujas diferentes camadas se referem aos diferentes horizontes da compreensão textual:

- a) falta de horizonte – repetição e cópia do que está no texto (segundo as observações de Marcuschi (2008) aqui se situa a grande maioria dos exercícios escolares nos Livros Didáticos pesquisados);
- b) horizonte mínimo – leitura parafrástica;
- c) horizonte máximo – leitura que vai além das entrelinhas, atividades inferenciais;
- d) horizonte problemático – leitura de caráter pessoal, quase um vale-tudo;
- e) horizonte indevido – leitura errada.

Um dos objetivos desta pesquisa é verificar a ocorrência (ou não) de atividades de leitura que, ultrapassando o explícito do texto, permitam a geração de inferências por parte do leitor, atingindo este “horizonte máximo”, mencionado anteriormente.

Ao pesquisar as atividades de leitura em livros didáticos, além de criticar as concepções de língua, texto e sujeito conforme o paradigma da decodificação, presentes na maioria deles, Marcuschi (2008, p. 269) chama atenção para o pouco contato com gêneros textuais do cotidiano que este material ofereceu entre as décadas de 80 a 90, reconhecendo, todavia, que, a partir do ano 2000, houve mudanças significativas.

Ao considerar a importância de se estudar a compreensão, não apenas por motivos escolares, acadêmicos, mas porque ela é parte integrante de todas as relações cotidianas, Marcuschi (2008, p. 237) apresenta os dois grandes paradigmas teóricos através dos quais este assunto pode ser tratado e sobre os quais já se comentou sucintamente na primeira seção deste capítulo (4.1) e também na seção 2.2 desta pesquisa:

- a) compreender é decodificar
- b) compreender é inferir

Na primeira concepção, a língua é vista como um código, a semântica é lexicalista, a referência é extensionalista na relação linguagem-mundo (língua como *speculum* da realidade) e o texto, um *container* (continente); na segunda concepção, a língua é vista como uma atividade sociointerativa e cognitiva, a referência e coerência produzidas interativamente e o texto, um evento construído na relação situacional, cujo sentido é sempre situado.

Contrastando as diferentes concepções destes paradigmas, Marcuschi (2008) associa esta segunda concepção ao segundo modelo de leitura proposto por Kleiman (2004, p. 115 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 232), que identificara dois modelos de leitura historicamente desenvolvidos nos últimos trinta anos:

- a) Da década de 1970 aos anos 1990, as vertentes teórico-metodológicas eram a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva e a Linguística Textual, sendo o leitor um sujeito cognitivo, inteligente, que faz hipóteses, inferências e mobiliza saberes em novas e imprevisíveis combinações.
- b) A partir dos anos 1990, as vertentes teórico-metodológicas passaram a ser os estudos do Letramento, as Ciências Sociais (antropologia, etnografia e história), a Sociolinguística Interacional, as Teorias da Enunciação e a Análise Crítica do Discurso, sendo o leitor um sujeito ativo que utiliza e mobiliza conhecimentos pessoais para compreender; um sujeito inserido na sociedade. A atividade de leitura recebeu, assim, um novo olhar, contemplando, não apenas o cotexto (materialidade linguística), mas também o contexto.

Esta concepção sociointerativa de língua, texto e sujeito considera os gêneros textuais, focalizados na seção 2.2.1 desta pesquisa, como orientadores da compreensão e o contexto como exercendo um papel central neste processo – o possível ordenador interpretativo, oferecendo informações extralinguísticas e metalinguísticas (MARCUSCHI, 2008, p. 244).

Entendendo a leitura como um processo de construção de sentidos que ocorre cooperativamente entre autor-leitor (falante-ouvinte) e interessado em analisar as práticas de leitura em sala de aula, o linguista Marcuschi (2001, p. 49) critica as atividades de compreensão nos Livros Didáticos de Português (LDP) em geral, sob quatro aspectos:

- a) a compreensão é vista como uma atividade de decodificação;
- b) a mistura de questões não pertinentes à compreensão (questões formais) não colabora com o processo;
- c) indagações genéricas não contemplam o texto em si;
- d) os exercícios não levam a reflexões, mas apenas à identificação de conteúdos.

Conforme Marcuschi (2001, p. 50), “pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monosssemânticos e os sentidos únicos”. Os exercícios refletem uma noção instrumental de língua, de textos como produtos acabados e de sujeito (leitor) como passivo decodificador.

Em sua pesquisa ficou evidente que 70% das questões eram exclusivamente baseadas no texto, situando-se apenas uma minoria delas na classe de perguntas que exigem alguma reflexão, algum tipo de inferência (MARCUSCHI, 2001, p. 55); em seu entender, a compreensão como decodificação, como uma ação objetiva de apreender o que fora codificado tem sido a postura mais encontrada nos livros didáticos (LD), cujos exercícios não admitem respostas diferentes.

Ao enfatizar a leitura como uma atividade cooperativa, sendo autor e leitor co-autores do texto, Marcuschi (2008, p. 233) comenta as várias implicações desta visão:

- a) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- b) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- c) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- d) entender um texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

Refletindo sobre o processo de compreensão textual, que está diretamente ligado à produção textual, Marcuschi (2008, p. 278) critica a grande ocorrência de perguntas de compreensão de texto nos livros didáticos, como se compreender só pudesse ser verificado através de respostas a perguntas e defende a posição de que “ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas),

estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto x se manifesta em um texto y ". Há inúmeras maneiras de se trabalhar a compreensão textual!

Marcuschi (2008, p. 280) apresenta seis propostas de trabalho detalhadas que, a seguir, serão listadas sinteticamente:

- a) *sugestão de um trabalho com atividades inferenciais baseadas na exploração de conhecimentos diversos*: informações sobre o texto lido que não se acham nele explicitamente para serem validadas ou não, através de avaliações, generalizações, comparações, associações, reconstruções, ou seja, atividades frequentes na vida diária;
- b) *tratamentos globais fundados no título do texto*: por ser uma primeira entrada cognitiva, o trabalho com o título permite o levantamento de hipóteses de conteúdos com base em determinadas expectativas; análise, sugestão e justificativa de títulos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente;
- c) *produção de resumos*: resumir um texto é selecionar elementos textuais a partir de um certo interesse que varia de leitor para leitor e só pode ser feito depois de compreender o texto;
- d) *reprodução de um texto indo de um gênero a outro gênero textual*: mudar um texto escrito para a modalidade oral (vice-versa) ou mudar para uma carta o que foi lido em uma notícia de jornal, são maneiras de tratar integralmente a produção e a compreensão textuais.
- e) *reprodução do texto na forma de diagrama, mapa etc*: este tipo de trabalho pode ser feito com textos de outras disciplinas, é um trabalho urgente de relações interdisciplinares e de diálogo entre os diversos professores;
- f) *trabalhos de revisão da compreensão*: rever em outro momento a compreensão de um texto que foi registrada por escrito, para observar novas visões, posições, opiniões, ideias, fato que acontece no dia a dia; se o sentido é historicamente construído, as compreensões de textos variam historicamente, resultante de fatores variados.

Para este pesquisador a compreensão se realiza através de esquemas cognitivos internalizados em conjunto com o sistema sociocultural, aprendido ao longo da vida; é o social que funda a cognição; compreender, portanto, não é decodificar, extrair informações objetivas; a linguagem, que permeia todas as atividades humanas, não é transparente o que implica que compreender um texto (qualquer que seja sua linguagem) é um exercício de convivência sócio-cultural. “[...] na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Ratifica-se, mais uma vez, a concepção de leitura adotada nesta pesquisa que é compartilhada, explícita ou implicitamente, pelos seis autores consultados para este trabalho, como poderá ser observado durante toda a leitura deste capítulo. Tanto a concepção de compreensão (leitura) como um **processo inferencial** quanto a importância do **contexto** neste processo fazem parte integrante destes estudos.

4.2.3 A influência do contexto

Da mesma forma como ocorre no estudo das inferências, também são vários os conceitos e classificações propostos no estudo da influência do **contexto** nos processos linguísticos. Na seção 2.2 desta pesquisa foi dito que, a princípio, a expressão *contexto* se referia apenas ao estritamente linguístico; posteriormente, com os estudos que incluíram os fatores extralinguísticos, diferenciaram-se *cotexto/contexto*, sendo o primeiro referente ao linguístico/verbal e o segundo referente ao extralinguístico.

De maneira abrangente e sintética, serão tecidos alguns comentários para reiterar a importância do contexto na compreensão textual e na extração de inferências.

Primeiramente, cinco tipos de contexto vêm sendo objeto de investigação por parte de vários pesquisadores: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal. Dell’Isola (2001, p. 89) faz um amplo estudo sobre este tópico e aqui ficarão registrados alguns breves comentários.

O *contexto cultural* se constitui das convenções de uma determinada cultura, todos os aspectos que lhe são bastante peculiares e cujo conhecimento influencia diretamente o processo de leitura.

O *contexto situacional* é constituído de elementos que cercam o texto como, por exemplo, instruções, objetivos da leitura e ilustrações; já foi comentada, na seção 4.2.1, a importância de se estabelecerem objetivos claros e definidos nas atividades de leitura (KOCH; ELIAS, 2007, p.19; KLEIMAN, 2008a p. 154); as ilustrações podem criar interpretações, facilitar o processo inferencial ou, até complicar a compreensão textual, como exemplifica Dell’Isola (2001, p. 95), com a figura de um cachorro refletido na água e o título “O cão e sua sombra!” O leitor será levado a concluir que reflexo e sombra têm o mesmo sentido, o que não é verdade.

O *contexto instrumental* diz respeito à audição ou à leitura que podem interferir na compreensão por fatores como diferenças de memória, diferenças no processamento da língua e diferenças em atenção (DELL’ISOLA, 2001, p. 96). O efeito desta forma de recepção em relação às inferências ainda se encontra inexplorado, conforme salienta Dell’Isola (2001).

O *contexto verbal* se constitui do conteúdo linguístico propriamente dito: a escolha lexical, a sequência das sentenças e a conexão entre elas (coesão textual), bem como os títulos desempenham papel crucial na compreensão textual.

O *contexto pessoal* inclui o conhecimento, atitudes e fatores emocionais do interlocutor (ouvinte/leitor); sua maior/menor familiaridade com o texto, suas próprias opiniões e sentimentos diante dele (qualquer que seja a linguagem) vão influenciar de maneira significativa a geração de inferências.

Dell’Isola (2001), interessada em verificar a influência do contexto sócio-cultural no processo inferencial e, conseqüentemente, na compreensão textual, realizou uma pesquisa fantástica, mostrando que leitores de classes sociais diferentes geram inferências diferentes. Nas palavras da autora: “Verificou-se, no resultado da pesquisa, que leitores pertencentes a uma determinada classe social e respirando a mesma cultura geram inferências semelhantes. O leitor é consumidor ativo de mensagens, tece o seu texto enquanto lê” (DELL’ISOLA, 2001, p. 224).

Este fato vem reforçar a necessidade de se promover, em sala de aula, oportunidades para que os leitores construam seus próprios sentidos, sem impor uma interpretação única. Mesmo que os manuais do professor tragam respostas prontas, a eles cabe ir além, colaborando com uma prática de leitura que, antes de tudo, é social. É necessário que os alunos entrem em contato com a diversidade sócio-cultural por meio da criação de inferências, através da leitura. Assim comenta Dell’Isola (2001 p. 231): “O professor atuaria como mediador, sem fixar uma interpretação

definida, permitindo o intercâmbio de informações e levando o aluno a diferenciar inferências autorizadas pelo texto de inferências decorrentes de fatores externos ao texto”.

4.2.4 Repensando a leitura através de oito questionamentos

Reconhecendo a falha da escola em formar leitores competentes, Antunes (2009, p. 185) identifica duas possíveis causas: primeiro, o livro não é o centro das atividades pedagógicas em todas as escolas; segundo, não se reserva tempo para leitura, na obsessão do foco gramatical, limitando-se este ensino nas classes de palavras sem contexto de interação: “Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos”. A referida autora apresenta dois aspectos quanto à leitura: em primeiro lugar, a absurda coincidência de apenas os pobres não aprenderem a ler, convencendo-se de que tem dificuldades de aprendizagem, situação esta que muito compromete o desenvolvimento econômico do país; em segundo lugar, os diversos benefícios da leitura, como o acesso ao conhecimento produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade, questionando até quando se vão protelar atitudes sérias e eficazes por parte de todos os envolvidos para a mudança deste quadro.

Em suas reflexões sobre as funções individuais e sociais da leitura Antunes (2009, p.187) responde a oito questionamentos:

1. A leitura é fundamental apenas nas aulas de línguas?
2. A quem compete desenvolver o apreço à leitura?
3. Que foco escolher para os objetivos pedagógicos?
4. Que competências são esperadas pelo exercício da leitura?
5. Como vem o gosto pela leitura?
6. Onde está o sentido do texto?
7. De que leitura estou falando?
8. E a escola frente a essas concepções?

Quanto à primeira pergunta, se a leitura é fundamental apenas nas aulas de línguas, o processo de leitura está presente em todas as disciplinas, que mobilizam o exercício de múltiplas interpretações, diante de gêneros diferentes. A leitura é dever de toda a escola.

O desenvolvimento do apreço pela leitura, que é o segundo questionamento, depende do ambiente familiar, onde tudo começa, pois a criança já convive com materiais escritos antes de ir à escola. Segundo Antunes (2009, p. 188), falta um envolvimento entre escola e família, além da intervenção de outras instituições sociais, como os meios de comunicação, as associações comunitárias etc.

Em relação à terceira questão, sobre os objetivos pedagógicos, estes devem centrar-se em ampliar competências, que, por sua vez, implicam em saberes acumulados ao longo da vida, na execução de atividades e na resolubilidade das dificuldades enfrentadas; tais saberes se refazem e se ampliam dinamicamente, sendo a escola um lugar social particular de aprendizagem.

A quarta pergunta traz a forte e inevitável interdependência entre leitura, escrita e escola, ao questionar que competências são esperadas pelo exercício da leitura. A escrita é uma das maiores construções da humanidade, permitindo com o seu registro a circulação universal de idéias, a divulgação dos feitos e conquistas.

Consequentemente, a leitura permite o acesso ao conhecimento e à ampliação de novos saberes – o exercício da partilha do poder: os “não-leitores” são excluídos de muitas oportunidades e não têm consciência do que os circunda. Daí a importância dos livros didáticos, como veiculadores de novas informações que possibilitarão melhor compreensão para futuras interações; ouvir, refletir, tirar conclusões, estabelecer relações entre os fatos são atitudes de cidadania plena que só são possíveis com o exercício da leitura e da escrita. A referida autora considera a leitura como partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade.

Uma outra competência desenvolvida através da leitura é a escrita, embora não baste ler para escrever bem: é através da leitura que tomamos conhecimento de formas particulares e específicas de escrever, da pluralidade de registros que devem ser salientados em sala de aula, do uso da língua nas suas modalidades falada e escrita e dos diversos gêneros através dos quais os textos se realizam.

A leitura ainda favorece o contato com a arte da palavra: ler por prazer, perceber a pluralidade de sentidos das palavras, o mistério, a emoção, a ficção, a beleza criada com a palavra. Antunes salienta, neste aspecto, a inadequação de muitas tarefas em sala de aula, impossibilitando o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos, limitados ao literal, ao óbvio e sugere a leitura de diversos gêneros textuais, inclusive os literários, para o desenvolvimento da sensibilidade artística e do gosto estético.

Ao responder o quinto questionamento sobre a origem do gosto pela leitura, a autora não considera o ato de ler uma habilidade inata, necessitando, portanto, de ser estimulado, exercitado e vivido, função esta que cabe à escola. O professor é o mediador entre o aluno-leitor e o autor, possibilitando o ato do descobrimento pessoal, sem excluir a participação necessária de outros segmentos na formação do leitor: família, meios de comunicação, políticas públicas. Os “não-leitores” são outro tipo de excluídos sociais.

A questão seis trata dos sentidos do texto que resultam de fatores internos e externos: conhecimento linguístico + conhecimento textual + conhecimento de mundo + a “cena” de sua produção e de sua circulação. A leitura, como um evento comunicativo, como uma prática social, pressupõe a participação integral de seus interlocutores (escritor/leitor) que atuam cooperativamente, buscando o sucesso deste momento. Para tanto, Antunes (2009, p. 88) reconhece a importância da autoria dos textos, bem como o seu destinatário no processo interativo de qualquer atividade verbal, quando afirma que “[...] o texto precisa ser visto como uma intervenção histórica de determinado sujeito para outro ou outros. Daí que, numa atividade de interpretação, atribuir uma autoria ao texto e identificar seu destino são medidas úteis para que se obtenha o sucesso desejado”.

Respondendo à questão sete, sobre o tipo de leitura proposto, a autora acima citada identifica a leitura interacionista: os leitores-autores e os autores-leitores já trazem experiências de outras leituras; diversos tipos de conhecimento são mobilizados; os objetivos e propósitos interativos devem ser claros, diversificados e não apenas uma atividade escolar; através de hipóteses vai muito além do explícito, sentido plural que está no texto, no leitor, no contexto; leitura como atividade de “encontro”. Observe-se a seguinte citação: [...] a atividade verbal se efetiva por meio do lingüístico, mas, sob a intervenção e a regência dos interlocutores, o que constitui condição inalienável de sua real efetivação. (ANTUNES, 2009, p. 80).

A questão oito reafirma a posição da autora que considera a escola o lugar de leitura, como a igreja é lugar de oração e o estádio, lugar de jogo. A escola é o lugar onde os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas, segundo ela.

Finalizando sua reflexão sobre as funções da leitura, Antunes (2009, p. 205) propõe este “mergulho” através das seguintes atitudes: estímulo a uma cultura do livro; fartura de um bom e diversificado material de leitura; acesso fácil e bem orientado a esse material; diversidade de objetivos de leitura; frequência de atividades de ler e de analisar materiais escritos; formação do

gosto estético na convivência com a literatura. Portanto, para ela a leitura é um projeto social inadiável, uma conquista possível, uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos, onde a autêntica e democrática construção humana pode acontecer com maior sucesso.

4.2.5 Prática escolar e prática social: um abismo

Outra pesquisadora que também se interessou em investigar a leitura e a escrita como práticas sociais foi Lerner (2002) que, a partir da situação real, atual destas práticas didáticas, apresenta o que é possível e necessário ser feito para que a escola desempenhe eficientemente sua tarefa de formar leitores e escritores proficientes.

Para tanto, ela reconhece este grande desafio que transcende a tarefa de alfabetizar e implica na reconceitualização do objeto de ensino que deve estar baseado em práticas sociais de leitura e escrita, sendo a escola uma microcomunidade de leitores e escritores, conforme citação abaixo:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

Segundo Lerner (2002, p. 19), alguns aspectos que contribuem para a dificuldade desta tarefa são os seguintes:

- a) leitura e escrita são práticas indissociáveis que implicam conhecimentos implícitos e privados, não se podendo determinar o que, como e quando os sujeitos as aprendem;
- b) os propósitos didáticos nem sempre incluem os propósitos comunicativos da prática social;
- c) estas práticas pressupõem aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento e o ensino estruturado em um eixo temporal único (linear, acumulativo e irreversível) prejudica o aprendizado;
- d) a necessidade escolar de ensinar e controlar faz com que os alunos não tenham oportunidades de autocontrolar o que leem e autocorrigir o que escrevem.

Para Lerner (2002, p. 23) é possível ter uma postura diferente no âmbito escolar, para que tal realidade seja transformada. Inicialmente, incluindo-se como conteúdos de ensino não apenas os saberes linguísticos, mas também as tarefas do leitor e do escritor; segundo, organizando-se projetos de produção-interpretação com objetivos reais (sociais), sentidos atuais; finalmente elaborando atividades com uma finalidade partilhada em diferentes etapas durante o ano. A citação abaixo detalha os benefícios desta postura:

O entrecruzamento destas diferentes temporalidades permite aos alunos realizar simultaneamente diferentes aproximações às práticas – participar num mesmo período em atos de leitura e de escrita dirigidos a diversos propósitos – assim como voltar mais de uma vez ao longo do tempo a por em ação um certo aspecto da leitura ou da escrita – escrever, reescrever, reler, transcrever, resumir... -, para trabalhar um tema, um gênero ou um autor. (LERNER, 2002, p. 23).

Por fim, é preciso compartilhar a função avaliadora, permitindo aos alunos criar estratégias para ler cada vez melhor e revisar seus escritos. Através dos séculos, a escola tem mantido sua missão alfabetizadora, que está nas raízes de sua função social. Quebrar um paradigma sempre traz resistências, mas nem sempre as “inovações” significam mudanças efetivas que solucionem problemas anteriores, conforme comenta Lerner (2002, p. 30):

É importante, então, distinguir as propostas de mudança que são produto da busca rigorosa de soluções para os graves problemas educativos que enfrentamos daqueles que pertencem ao domínio da moda. As primeiras têm, em geral, muita dificuldade para se expandir no sistema educativo, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; as segundas – embora sejam passageiras – se irradiam facilmente porque se referem a aspectos superficiais e muito parciais da ação docente.

Segundo Lerner (2002, p. 33), não é suficiente a capacitação dos professores para que ocorra uma mudança na proposta didática porque esta também é uma consequência da instituição escolar que vem cumprindo sua função reprodutivista de democratizar o conhecimento; é preciso que se conheçam todos os mecanismos que ocorrem na escola e que impedem que os alunos em sua totalidade se apropriem destas práticas sociais da leitura e da escrita.

A referida autora admite o abismo existente entre a prática escolar e a prática social destas atividades. Ler e escrever na escola não correspondem ao que se faz socialmente com estas práticas (a leitura em voz alta é muito mais frequente na escola do que a silenciosa); esta discrepância acontece pelo parcelamento do conhecimento – “A necessidade de comunicar o

conhecimento leva a modificá-lo” (LERNER, 2002, p. 34). É a pedagogia analítica de decomposição e da recomposição. Esta fragmentação permite a simplificação do objeto de conhecimento e o controle da aprendizagem; entendendo a inevitabilidade da transposição didática, Lerner (2002, p. 35) sugere que a prática escolar da leitura e da escrita se aproxime ao máximo da realidade extra-escolar: “É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis”.

É imprescindível que o papel desempenhado pelos professores e alunos no exercício das atividades de leitura e produção de textos seja repensado para que os jovens educandos se tornem, efetivamente, futuros leitores e escritores na vida social, praticantes autônomos de sua língua, o que não acontecerá enquanto suas possibilidades de interpretação forem validadas pelo professor que também é o único avaliador daquele texto que não passou pelo processo de releituras e reescritas.

Enquanto nas ciências, em geral, o novo sempre colabora para seu avanço e progresso, comenta Lerner (2002, p. 43), na educação sempre se questiona quando a prática se afasta da tradição:

O “novo” preocupa pelo simples fato de ser novo – não é preciso averiguar se está bem fundamentado ou não -; o “velho” tranquiliza apenas pelo fato de ser conhecido, independentemente da sustentação científica ou teórica que possa ter. A lamentável consequência dessa situação é que não se apresenta a necessidade de avançar no campo didático [...].

Com esta colocação a autora reforça a necessidade de se rever e substituir os métodos e procedimentos tradicionais, o que não depende apenas da capacitação dos professores, mas também dos governos, instituições e pessoas que têm acesso aos meios de comunicação para que a opinião pública seja conscientizada nesta direção e possa haver, realmente um avanço no campo didático. Se o grande propósito da escola é formar alunos como cidadãos da cultura escrita, as práticas didáticas devem se basear nas práticas sociais da leitura e da escrita e não apenas no ensino da língua. Quanto a este aspecto, Lerner (2002, p. 56) contrasta dois modelos:

- a) Ensinar a ler para ler ou a escrever para escrever
- b) Ensinar a ler e escrever para ensinar a língua escrita

É mais comum ainda hoje, se verificar o segundo modelo nas práticas escolares – textos escolhidos com o objetivo de ensinar aspectos descritivos e normativos, mas também se verifica o estudo destes textos através de sua superestrutura (características gerais nos diferentes textos de um mesmo gênero). Lerner (2002, p. 57) chama a atenção de que nenhuma das duas abordagens se basta, pois o mais importante é salientar os objetivos destas práticas sociais em diferentes situações comunicativas:

[...] definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações – quer dizer, às razões que levam as pessoas a ler e escrever – às maneiras de ler, a tudo o que *fazem* os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos.

Preocupados em contribuir com a melhora das práticas de leitura em sala de aula, os pesquisadores consultados durante esta pesquisa criticam as propostas inadequadas em diversos livros didáticos e oferecem alternativas, algumas das quais foram abordadas no decorrer deste capítulo. Muito além de capacitar os docentes que em sala de aula desenvolverão as atividades de leitura do livro didático, é preciso repensar o sistema de ensino como um todo que, segundo Lerner (2002, p. 32), “existe independentemente de nós e tem leis próprias”, havendo mecanismos na própria instituição que muitas vezes atuam “à margem ou inclusive contra a vontade consciente dos professores”, conforme citação abaixo:

Lamentavelmente, não podemos modelar o sistema de ensino à imagem e semelhança de nossos desejos, não temos uma varinha mágica capaz de conseguir que deixe de se cumprir a função implicitamente reprodutivista da instituição escolar e que só se cumpra a função explícita de democratizar o conhecimento. Mas tampouco podemos renunciar a modificar de forma decisiva o sistema de ensino. (LERNER, 2002, p. 33).

Retomando a postura de Antunes (2009), é preciso que todos os setores da sociedade estejam engajados neste objetivo de fazer das atividades de ler e escrever na escola um verdadeiro reflexo do que elas representam no dia a dia de cada cidadão: práticas sociais e como tais interativas e históricas.

As reflexões desta pesquisa podem representar mais um passo nesta direção para todos os que se tornarem seus leitores, sejam professores, alunos do curso de Letras ou quaisquer profissionais de áreas afins.

5 METODOLOGIA

Este capítulo consta, inicialmente, dos objetivos, geral e específicos, desta pesquisa, de sua delimitação e das razões que motivaram a escolha das coleções escolhidas como *corpora*; a seguir, da descrição da estrutura destas coleções, acompanhada de citações de seus respectivos autores; finalmente, da apresentação das seções que desenvolveram o capítulo de análise dos dados.

5.1 OBJETIVO GERAL

Verificar o tratamento que é dado às atividades de leitura nos livros didáticos de Português de 5ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Verificar se existe uma variedade de gêneros textuais e se estes gêneros são apresentados com suas características peculiares e sua função.

b) Observar se as atividades apresentam alguma preparação prévia, mobilizando o conhecimento de mundo dos alunos.

c) Analisar se são utilizadas inferências, comparações, reflexões, ou seja, se o leitor vai ultrapassar o dito no cotexto.

5.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A análise das atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Fundamental será realizada através de duas coleções: A Coleção Português: Linguagens, da 5ª à 8ª séries, cujos autores são: William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães, publicado pela Atual Editora, de São Paulo, no ano 2002, em quatro volumes e a Coleção Novo Diálogo, da 5ª à 8ª. Séries, dos autores Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicado pela Editora FTD, de São Paulo, no ano 2004, em quatro volumes.

5.4 ESCOLHA DAS COLEÇÕES

O primeiro critério de escolha foi o ano de publicação: trata-se de duas coleções novas, recentemente publicadas (2002/2004), que podem trazer um novo olhar ao tratamento das atividades de leitura.

Outros dados também colaboraram com esta escolha:

A **Coleção Português: linguagens** foi aprovada pelo MEC, em primeira opção, no Programa Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD) de 2005 (código da coleção 010127); esta informação consta da capa do volume da 8ª Série (figura 35); na contracapa deste volume também é enfatizado o trabalho de leitura desta reedição que, se já era considerado pelo MEC um dos aspectos mais destacados na obra, fica ainda mais enriquecido com a inclusão de textos do cotidiano.

Quanto à **Coleção Novo Diálogo**, a editora FTD gentilmente disponibilizou alguns dados significativos. Primeiro, os diversos colégios da cidade do Salvador, onde tal coleção tem sido adotada; outra informação fornecida por esta editora foi o número de livros vendidos no período de 01 de abril de 2005 a 11 de abril de 2006, data em que os volumes das quatro séries do Ensino Fundamental foram cedidos para a realização da pesquisa de Mestrado; o número expressivo mostrou a grande aceitação desta coleção. Também sua escolha foi reforçada quando uma professora de Língua Portuguesa de um dos colégios em Salvador comentou que utilizava esta coleção paralelamente ao uso da Coleção Português: linguagens por considerar pertinentes e interessantes diversas propostas de trabalho.

Concluiu-se, diante disto, que também se tratava de uma boa indicação para os objetivos desta pesquisa.

5.5 ESTRUTURA DAS OBRAS

Os quatro volumes da Coleção “**Português: Linguagens**” apresentam quatro unidades temáticas, cada uma subdividida em três capítulos. Observa-se que, no texto de abertura de cada capítulo, há o predomínio da variedade padrão culta e a preocupação em incluir nas diversas unidades gêneros textuais de ampla circulação social como o anúncio publicitário, a carta pessoal, o e-mail, a notícia (oral/escrita) e o debate.

O conceito de língua proposto pelos autores no manual do professor (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 05), como meio de interação, deve ser refletido nas diversas atividades, tanto de leitura, de construção de conhecimento gramatical, como de produção textual. Verifique-se a citação a seguir: “A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 05).

Cada capítulo está organizado em cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Lendo textos do cotidiano*, *Produção de texto*, *Para escrever com Adequação* e *A língua em foco*.

O momento planejado para que os alunos desenvolvam sua habilidade oral é intitulado “Trocando Idéias”, posteriormente ao trabalho de leitura e compreensão do texto de abertura de cada unidade, que, por sua vez, acontece através das seguintes etapas:

- a) compreensão e interpretação
- b) a linguagem do texto
- c) leitura expressiva do texto
- d) cruzando linguagens

A partir daí, os alunos são levados a expor suas próprias ideias diante do tema proposto, transferindo-o para a sua própria realidade.

Nos quatro volumes, este momento tem o objetivo de desenvolver a capacidade de expressão e argumentação oral do aluno, sem, contudo, pretender estudar sistematicamente os gêneros orais. Conforme pontuado no manual do professor (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04), este trabalho é realizado na seção intitulada “Produção de Texto”.

As discussões promovidas nesta seção decorrem naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais, que é feito em uma seção específica, intitulada Produção de Texto.

A seção intitulada “Produção de texto” pretende trabalhar com diferentes gêneros textuais e variados textos de grande circulação social. Consta de uma primeira parte, voltada ao

desenvolvimento do conteúdo do ponto de vista teórico, conforme salientam Cereja e Magalhães (2002, p. 05) na introdução da obra:

[...] partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação.

A outra parte, voltada para a prática destes aspectos teóricos, leva o aluno a produzir seus textos, orientando-o quanto ao seu planejamento, avaliação e, se necessário, refacção.

Nota-se, claramente, porém, que este trabalho com a produção textual é, predominantemente, centrado na modalidade escrita, pela listagem dos gêneros escolhidos em cada um dos volumes desta série, como será mostrado, a seguir, no capítulo de análise dos dados.

A seção “Para falar/escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade” enfoca diversos aspectos, não só referentes à materialidade linguística, como ortografia, acentuação, vocabulário, bem como os relacionados à textualidade e ao discurso.

O enfoque gramatical “A língua em foco”, que não será abordado nesta pesquisa, pretende ir além da gramática tradicional, que apenas se atém à classificação morfológica e sintática, contemplando tanto a gramática normativa, quanto a gramática do uso e a gramática reflexiva. Levar o aluno a observar a língua, porém a usá-la, efetivamente, de forma consciente, apropriando-se de seus recursos de expressão, orais e escritos. Nas palavras de seus autores:

Normalmente se parte da observação de um fato lingüístico em texto – texto literário ou jornalístico, quadrinho, propaganda, cartum etc – ou de exercícios operatórios; em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para então se chegar ao conceito. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 06).

Conscientizando o aluno de que há um motivo nas escolhas efetuadas por quem usa a língua, esta abordagem pretende fazê-los entender que são tais escolhas as responsáveis pela produção de sentido de qualquer texto. Assim comentam seus autores:

Partindo do princípio de que as escolhas lingüísticas do texto não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo sentido pretendido pelo autor, esse trabalho visa demonstrar que essas escolhas (o suporte gramatical) são em grande parte responsáveis pela construção de sentidos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 06).

A cada três capítulos, existem duas outras etapas intituladas, respectivamente, “Passando a limpo” e “Intervalo”.

Na primeira, são oferecidos exercícios complementares que retomam e misturam os conteúdos gramaticais trabalhados em cada unidade e podem ser utilizados como revisão, tarefa para casa, atividade de recuperação paralela, avaliação etc. Na segunda, são oferecidos momentos de vivência lúdica dos conteúdos, de desenvolvimento de várias formas de expressão, verbais e não verbais, de situações concretas de criação e recepção de textos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002).

É ao final de todas estas propostas de trabalho diversificadas que os projetos são apresentados, seguindo o que diz Rodolfo Ilari que “não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 14). Tais produções permitem e estimulam a interatividade, a criação e recepção de textos, em situações concretas (interlocutor real), a ampliação de conhecimentos com a inclusão de diferentes áreas, capacitando os alunos a permanentemente avaliarem seu percurso criador.

Os quatro volumes da coleção “**Novo Diálogo**” apresentam sete unidades temáticas, denominadas *módulos*, e em cada uma existem dois ou três textos, com base nos quais as propostas de compreensão textual serão desenvolvidas. Após cada texto, pretende-se verificar a compreensão do aluno, etapa esta intitulada “*Entendendo o texto*”, seguida do enfoque gramatical, cujo nome é “*Trabalhando a gramática*” e, em alguns módulos, acrescentam-se “*Trabalhando a ortografia*” ou “*Trabalhando a fonética*”.

O “*Projeto de redação*” que finaliza cada módulo propõe diversas etapas de trabalho, estimulando os alunos a interagirem, compartilharem, analisarem e reescreverem suas produções textuais, cujos temas se relacionam com os tópicos trabalhados em cada módulo.

Outra atividade presente em todos os sete módulos de cada série desta coleção são os “Exercícios suplementares” que permitem maior sistematização dos fatos linguísticos trabalhados no módulo.

É na seção “*Dialogando com a imagem*” que os autores pretendem desenvolver habilidades da linguagem oral, ao interagirem com outras linguagens, conforme indicado no manual do professor, ao apresentarem a estrutura da obra; leia-se a citação a seguir.

Esta seção possibilita ao aluno interagir com outras linguagens: filmes, pinturas, charges, fotografias. As atividades propostas objetivam desenvolver a observação, a análise, a descrição, a interpretação e o julgamento de textos não-verbais, além das habilidades na linguagem oral. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 07).

Desta forma, o processo de leitura na Coleção Novo Diálogo envolve, não apenas, o contato com diversos gêneros, mas atividades relacionadas com outras linguagens o que contribui para a construção de novos sentidos, tornando a leitura mais significativa, embora um dos objetivos desta seção, como dito acima, seja desenvolver habilidades da linguagem oral; este diálogo com outras linguagens pressupõe a concepção de leitura em sentido amplo, leitura de textos de diversas linguagens, que é a adotada nesta pesquisa.

Outra estratégia de leitura usada nesta coleção é a comparação de textos que faz o aluno perceber a amplitude de significados quando se pode encontrar o fenômeno da intertextualidade ao se comparar diversos textos. Este fenômeno foi comentado na seção 2.2. Assim dizem os autores da Coleção Novo Diálogo sobre este momento:

A seção **Comparando os textos** permite ao aluno compreender que o significado de um texto não se esgota nele mesmo, mas se estende na relação com outros. As atividades promovem a intertextualidade ora por meio de conteúdos que se assemelham, ora pela estrutura, ora pela maneira de veicular a informação. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 07).

Alguns exemplos destas duas atividades acima citadas (dialogando com a imagem e comparando os textos) constarão do capítulo de **Análise dos dados** a seguir.

É importante salientar aqui que, embora o manual do professor traga as respostas sugeridas, os autores adotam a concepção de leitura como um processo interativo e não passivo o que pode ser constatado com a seguinte citação, embora isto nem sempre aconteça totalmente.

As questões do **Entendendo o texto** levam o aluno a analisar, relacionar, predizer, comparar, identificar informações, argumentar etc. É importante lembrar que, embora o livro do professor apresente sugestões de respostas, numa prática de leitura não há apenas uma interpretação possível; existem outras possibilidades de interpretação que estão relacionadas à história pessoal de cada aluno e que devem ser respeitadas. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 07).

Em linhas gerais, a organização das duas coleções contempla, basicamente, os mesmos aspectos: leitura, compreensão de texto, análise da língua (aspectos gramaticais contextualizados, produzindo determinados sentidos) e produção textual. Pode-se observar, contudo, na introdução

da Coleção Novo Diálogo a ênfase dada às habilidades linguísticas de ler e escrever, conforme a citação seguinte: “A linguagem escrita é uma das grandes construções da humanidade, e a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e o mundo da leitura/escrita” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 03).

Para que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos, o capítulo de **Análise de Dados** a seguir foi organizado em quatro seções: as três primeiras estão subdivididas por coleção para que os comentários referentes a cada uma delas (objetivos específicos desta pesquisa) fiquem suficientemente claros e o foco de cada uma seja mantido; a quarta seção constitui-se de aspectos que chamaram atenção durante a análise e também representam o olhar investigativo, questionador da autora desta pesquisa; tais aspectos poderão ser retomados pelos autores das coleções escolhidas em edições futuras, se já não o foram até o presente momento.

Primeira seção: *VARIEDADE GENÉRICA* – identificação dos gêneros textuais presentes nos textos para leitura de cada unidade das duas coleções em forma de quadro. Desta forma, teremos, de imediato, uma visão da sua variedade, ou não. Comentários dos autores de cada coleção serão trazidos nesta etapa, para corroborar a escolha dos gêneros textuais apresentados em cada coleção. Serão identificados os momentos em que os autores caracterizam estes gêneros: sua função, forma composicional, conteúdo temático e estilo. Apresentar um determinado gênero sem focalizar estes aspectos peculiares não é utilizar a proposta de trabalho com gêneros, mas apenas usá-los como pretexto. Considerações sobre isto farão parte desta etapa com exemplos digitalizados ou em anexo, conforme a quantidade de páginas necessárias como ilustração. A importância do trabalho com gêneros textuais para a leitura também será comentada nesta seção.

Segunda seção: *PREPARAÇÃO PARA A LEITURA* – verificação do momento que precedeu à leitura, ou seja, como os autores introduzem o tema. Também, aqui, serão tecidos comentários de pesquisadores, com os quais esta pesquisa concorda, mostrando a razão deste trabalho prévio à leitura propriamente dita. Será apresentado um exemplo digitalizado de uma unidade representativa de cada série de ambas as coleções. Após o exemplo da abertura de cada unidade, será mostrado outro exemplo digitalizado de como o tema é trabalhado antes da leitura de um dos textos.

Terceira Seção: *EXTRAPOLANDO O COTEXTO* – escolha das atividades que levam os leitores a ultrapassarem o nível estrito do cotexto; devido à grande variedade de exemplos

presentes em todas as séries de ambas as coleções, serão apresentados exemplos digitalizados de cada unidade dos volumes de 5ª e 8ª séries de ambas as coleções escolhidas como *corpora* desta pesquisa, por se tratarem das séries extremas do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Quarta seção: REPENSANDO ALGUNS ASPECTOS – a análise detalhada das atividades de compreensão de textos nas duas coleções permitiu que certos pontos fossem questionados, como a leitura em voz alta, a existência de uma seção específica para textos do cotidiano, o conceito de texto, a falta de clareza quanto ao uso das terminologias *tipo textual/gênero textual*, o uso do conceito de “*intertextualidade*” ao lado do nome de Bakhtin e a ocorrência de várias perguntas com respostas alternativas objetivas. São aspectos considerados complementares que, se revistos, representarão ainda um maior avanço e uma maior adequação às propostas didáticas das coleções em análise.

Exceto a primeira seção, que é basicamente descritiva, as demais ocorrerão paralelamente, à medida que se tomar contato com cada proposta de compreensão do texto e se lançar sobre elas um olhar interpretativo, entendendo-se a complexidade do processo de leitura.

A convergência destes diversos fatores analisados permitirá uma maior compreensão dos princípios que nortearam os autores das coleções escolhidas na elaboração destas atividades: se elas realmente refletem o que está proposto na introdução das coleções e, sobretudo, se elas contribuem para a formação de leitores reflexivos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está desenvolvido em quatro seções já apresentadas na Metodologia: a primeira seção, intitulada *Variedade genérica*, traz, inicialmente, os quadros que citam quais os gêneros textuais trabalhados no momento de leitura de cada uma das coleções, seguidos das observações sobre como este trabalho é realizado, de acordo com as propostas de seus autores; a segunda seção, intitulada *Preparação para a leitura*, mostra como cada coleção apresenta os diversos temas, estimulando o conhecimento prévio dos leitores; a terceira seção, intitulada *Extrapolando o contexto*, é constituída por uma variedade de exemplos de atividades de leitura das duas coleções que ultrapassam a materialidade linguística, o explícito e exigem do leitor o uso de inferências, conclusões, resumos, comparações, ou seja, atividades que promovem seu crescimento como leitor reflexivo e crítico; cada uma destas três seções está, por sua vez, subdividida em duas subseções, referentes aos dados analisados em cada uma das coleções escolhidas como *corpora* desta pesquisa, a fim de manter o foco de observação claramente; a quarta seção, intitulada *Repensando alguns aspectos*, se refere aos tópicos que merecem ser repensados e retomados pelos autores das coleções analisadas, em edições futuras, se já não o foram até então.

6.1 VARIEDADE GENÉRICA

A comunicação verbal se realiza através de textos orais e escritos que, por sua vez, se organizam em *gêneros* os quais são determinados pela situação comunicativa: os interlocutores, o objetivo do que se tem a dizer, sua função social, aspectos estes que determinam o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo dos diversos gêneros textuais. Este tema de gêneros textuais foi desenvolvido no capítulo 2, seção 2.2.1.

Pelo fato de os gêneros textuais fazerem parte da rotina de qualquer sociedade, o contato com uma variedade genérica através da leitura é considerado, nesta pesquisa, indispensável para uma adequada formação escolar, devendo-se partir dos gêneros mais familiares à realidade dos alunos, fato que dependerá do seu contexto sociocultural e variará de escola para escola.

6.1.1 Coleção Português: linguagens

Na **Coleção Português: linguagens**, ao apresentarem a metodologia e estrutura da obra, Cereja e Magalhães (2002, p. 03) salientam que o processo de leitura está presente em toda a obra e consideram o texto como **unidade significativa** o que os fez optar por uma escolha de textos que circulam socialmente, conforme citação abaixo:

Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*, faça ela uso da linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal. Dessa forma, os textos trabalhados são aqueles que circulam socialmente: o ficcional, o poético, o jornalístico, o autobiográfico, o publicitário, a entrevista, o de iniciação científica, o cartum, a charge, o quadrinho etc.

Através dos quatro quadros a seguir, pode-se visualizar esta variedade textual pretendida pelos autores.

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
01	01	Cartum	O cartão postal
01	02	Diálogo	A carta pessoal
01	03	História	O e-mail
02	01	Conto de fadas	O conto maravilhoso
02	02	Lenda	O conto maravilhoso
02	03	Fábula	A fábula
03	01	Conto	História em quadrinhos (I)
03	02	Poema	História em quadrinhos (II)
03	03	Diálogo	História em quadrinhos (III)
04	01	Autobiografia	O relato pessoal
04	02	História	Um relato pessoal
04	03	História	Texto de opinião

Quadro 1: 5ª Série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
01	01	História	O mito
01	02	História	Uma história recriando um mito
01	03	Depoimento Resenha	Uma história de aventura
02	01	Texto narrado e dialogado	O texto de opinião
02	02	Crônica	Texto argumentativo
02	03	6 depoimentos	Texto de opinião
03	01	Aventura	A notícia
03	02	História Real	A entrevista
03	03	Relato	A entrevista citada
04	01	Conto/poema	O poema
04	02	Poema	O poema
04	03	História Receitas	Poema concreto (Poema-imagem)

Quadro 2: 6ª Série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
01	01	Peça teatral Anedotas e casos engraçados	O texto teatral escrito
01	02	Comédia	Uma cena de texto teatral
01	03	Um texto comparativo A charge	A crítica
02	01	A crônica	A crônica
02	02	Texto informativo	A crônica narrativa
02	03	Texto jornalístico de opinião Folhetos sobre a dengue	A crônica argumentativa
03	01	Crônica	O texto publicitário
03	02	Crônica Rótulo de alimentos	O anúncio classificado
03	03	Texto informativo O anúncio	A carta de leitor
04	01	Poema Cartaz	O debate regrado público
04	02	Artigo de revista informativo	O debate regrado público: o papel do moderador
04	03	Conto Cartaz	O debate regrado público: a contra-argumentação

Quadro 3: 7ª Série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
01	01	Artigo de opinião Cartum	O conto
01	02	Conto	O conto
01	03	Artigo de revista	O conto inspirado em outros gêneros
02	01	História Cartum	A reportagem
02	02	Artigo de opinião	A reportagem
02	03	História	O editorial
03	01	O poema Folheto	O texto argumentativo escrito
03	02	Artigo de opinião	O texto argumentativo
03	03	Poema	O texto argumentativo
04	01	Crônica Artigos de opinião	A dissertação escolar e a argumentação
04	02	Textos informativos	O texto argumentativo
04	03	Anúncio	O texto expositivo oral: o seminário

Quadro 4: 8ª Série

No volume da 5ª Série houve o predomínio do gênero *história* em textos para leitura, sendo retomado em três capítulos no volume da 6ª Série; no volume da 7ª Série observa-se maior ocorrência do *texto informativo*; já no volume da 8ª Série predominou o gênero *artigo de opinião*. Desta forma, confirma-se o que foi dito na citação anterior, ou seja, contemplam-se textos que circulam socialmente.

Quanto às peculiaridades e função dos gêneros apresentados, outro questionamento desta pesquisa, Cereja e Magalhães (2002, p. 04) realizam um trabalho mais sistemático com toda a diversidade textual (genérica e tipológica) na seção intitulada *Produção de Texto*, onde o tema discutido leva ao enfoque de um determinado gênero, conforme pontuam os próprios autores na citação a seguir:

Objetivando trabalhar com diferentes *gêneros textuais* e *tipos de texto* de ampla circulação social – [...] esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos. Por exemplo, no volume da 5ª série, na unidade 2, cujo tema é *o caminho da fantasia*, é dada ênfase ao *conto maravilhoso*; no volume de 6ª série, na unidade 1, cujo tema é *heróis*, é dada ênfase ao *mito*; na unidade 4 do volume de 7ª série, cujo tema é *mundo moderno*, trabalha-se com o *debate público* como gênero; na unidade 4 da 8ª série, cujo tema é *século XXI*, trabalha-se com o *seminário* como gênero; e assim por diante. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 4).

Organizada em duas etapas, esta seção “Produção de Texto” oferece aos alunos um primeiro momento de observação de um texto representativo de determinado gênero quanto aos aspectos: tema, modo composicional, estilo, finalidade, esfera de circulação, quem são o locutor e interlocutor. Em seguida é o momento de aplicação de tais aspectos teóricos a uma produção pessoal. Como ilustração, este processo está exemplificado no anexo A (p. 209): a primeira produção textual solicitada é uma “carta pessoal”; as questões de número 1-6 trabalham os detalhes deste gênero através do modelo apresentado para que, a seguir, os alunos possam escrever uma carta pessoal (Agora é a sua vez) e avaliá-la, seguindo determinadas instruções.

Interessante notar que Cereja e Magalhães (2002) trazem os conceitos de *texto e gêneros textuais*, já no volume de 5ª série, mostrando que a comunicação verbal se faz através de textos e que estes podem ser escritos e orais, havendo, socialmente, uma certa padronização, conforme se pode observar na figura abaixo:

TEXTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Professor: Sugerimos estimular os alunos a responderem oralmente as questões propostas. Além da receita, da carta, do cartão e do discurso político, pergunte-lhes também sobre a notícia, a entrevista, o conto de fadas, a fábula, o debate, o e-mail, etc.

Toda vez que utilizamos a língua para nos comunicar e interagir com outras pessoas, produzimos **textos**. Eles podem ser longos ou curtos e também podem ser **escritos** ou **orais**.

Dependendo da situação em que produzimos esses textos, eles ganham características especiais. Por exemplo, você sabe como se chama o texto utilizado para ensinar alguém a preparar um prato culinário? E como se chama o texto que um parente envia a outro pelo correio para contar como vai a família? E o texto que enviamos a alguém no Natal, geralmente acompanhado de desenho ou foto, desejando boas festas? E o texto que um político fala na televisão em época de eleições?

Esses textos são padronizados, isto é, são produzidos quase sempre de um mesmo jeito e recebem o nome de **gêneros textuais**.

Professor: Se julgar necessário, explique o que é um texto padronizado: é um texto que apresenta características que se repetem, como o assunto, a estrutura e o tipo de linguagem. Além disso, o gênero diz respeito à situação, isto é, o texto é utilizado para atender a uma necessidade relacionada a uma situação específica.

Figura 1. Fonte: Coleção Português: linguagens (5ª série, p. 38).

6.1.2 Coleção Novo Diálogo

Na **Coleção Novo Diálogo**, Beltrão e Gordilho (2004) também contemplam uma variedade de gêneros textuais nas quatro séries, acreditando que, desta forma, estão colaborando com o desenvolvimento de leitores e intérpretes eficientes, opinião compartilhada nesta pesquisa. Das nove propostas de trabalho com o texto, listadas no manual do professor, com o objetivo de aprofundar a leitura, destaquem-se as duas primeiras, na seguinte citação:

Contato com diversos tipos de texto: contos, crônicas, cartas, receitas, notícias [...] etc com a finalidade de explorá-los, lê-los e usá-los de acordo com a função social de cada um; trabalho com textos diversificados, objetivando a ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de registro e de organização estrutural e o reconhecimento das características comuns a cada tipo de texto. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

Na seção 6.4.4 serão tecidos comentários quanto ao uso das terminologias *tipo textual* (*tipos de texto*) e *gênero textual* (*gêneros de texto*). O importante a ser frisado aqui é a preocupação dos autores em apresentar uma diversidade de gêneros textuais, o que enriquece o processo de leitura.

Os quatro quadros a seguir mostram este trabalho com textos variados em cada uma das séries, conforme citação dos autores acima.

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
1	1	Conto	
1	2	Diário	
1	3	Poema	Álbum
2	1	Aventura	
2	2	Relato	
2	3	Entrevista	
2	4	Depoimento	Relato
3	1	Lenda	
3	2	Romance policial	
3	3	Crônica	História de aventura
4	1	Reportagem	
4	2	Testamento	
4	3	Relato	Mural SOS Terra

5	1	Poema	
5	3	Cordel	Almanaque
6	1	Crônica	
6	2	Poema	
6	3	Artigo informativo	Álbum de poemas
7	1	Poema	
7	2	História em quadrinho	
7	3	Receita	Textos instrucionais

Quadro 5: 5ª série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
1	1	Conto	
1	2	Carta	
1	3	Poema	História
2	1	Artigo informativo	
2	2	Artigo informativo	
2	3	Poema	
2	4	Artigo informativo	Texto publicitário
3	1	Artigo informativo	
3	2	Crônica	
3	3	Artigo jornalístico	Cartaz
4	1	Poema	
4	2	Narrativa poética	
4	3	Poema	Cartão poético
5	1	Textos informativos	
5	2	Romance	
5	3	Artigos informativos	
5	4	Trechos de livros	A exposição oral
6	1	Poema	
6	2	Artigo jornalístico	
6	3	Estatutos do homem	Jornal
7	1	Artigo de revista	
7	2	Artigo de revista	

7	3	Texto do livro: Papo de garota	
7	4	Fotografia	Jornal

Quadro 6: 6ª Série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
1	1	Diário	
1	2	Cordel	Relato de memórias
2	1	Conto	
2	2	Conto	Conto
3	1	Reportagem de revista	
3	2	Fábula	Plenário
4	1	Crônica	
4	2	Artigo de revista	
4	3	Artigo de opinião da Internet	
4	4	Poema	Folheto ilustrado
5	1	Texto informativo	
5	2	Crônica	Programa de rádio
6	1	Poema	
6	2	Conto	Festival de música
7	1	Cordel	
7	2	Biografia	Autobiografia

Quadro 7: 7ª Série

Unidade	Capítulo	Texto para estudo	Produção textual
1	1	Crônica	
1	2	Crônica	
1	3	Poesia	Crônicas
2	1	Biografia	
2	2	Crônica	Debate
3	1	Crônica	
3	2	Poesia	Cartas
4	1	Conto	
4	2	Crônica	Resenha
5	1	Relato	
5	2	Depoimento	Painel
6	1	Reportagem	
6	2	Artigo informativo	Arquivo pessoal
7	1	Poema	
7	2	Poema	Poema

Quadro 8: 8ª Série

No Volume da 5ª Série, a maior incidência foi dos gêneros *poema* (três textos) e *conto* (dois textos); no da 6ª Série, houve o predomínio de *textos informativos*; no da 7ª, o gênero *conto* foi mais contemplado do que os demais e na 8ª série houve maior ocorrência da *crônica*.

Quanto às peculiaridades e funções dos gêneros apresentados, Beltrão e Gordilho (2004) optaram por apresentar algumas definições de determinados gêneros à proporção em que eles ocorrem. A primeira vez em que se faz menção para o aluno da terminologia *gênero* é, também, no volume da 5ª série, ao apresentarem a definição de *crônica*, no módulo três, como “um gênero literário que valoriza fatos e acontecimentos do dia-a-dia, narrando-os de uma forma simples e descontraída” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 125). Até este momento, não há nenhum trabalho específico com as características dos gêneros apresentados. Diversos aspectos do tema e da linguagem destes textos são questionados, visando à interpretação do leitor.

É no momento intitulado *Projeto de Redação* (figura 2) que diversas etapas são sugeridas para que um determinado gênero seja contemplado neste processo criativo de produção textual, fato que também foi verificado na Coleção Português: linguagens e já mencionado anteriormente nesta seção.

As etapas sugeridas podem ser verificadas na figura a seguir e no anexo B (p. 213) com mais detalhes.

**PROJETO
DE REDAÇÃO**

**ÁLBUM
MINHA HISTÓRIA**

Neste projeto, você vai lembrar momentos que viveu no passado, registrar aspectos da sua vida hoje e fazer projetos para o futuro. No final, esse material será compilado para compor o álbum **Minha história**, dedicado a arquivar sua história pessoal. Para isso faça cada etapa com muita dedicação...

... Passo a passo

- I.** Registro pessoal • relatando momentos vividos
- II.** Auto-retrato • descrevendo como sou
- III.** Projetos • planejando o futuro
- IV.** Minha história • montando o álbum

Figura 2. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 40.

Para cada uma destas quatro etapas é apresentado um modelo, seguido de perguntas para análise e coleta de dados, o que vai preparar o aluno para seu momento de produção textual escrita, também referente a cada uma destas etapas.

Concluindo esta primeira investigação, sobre a variedade genérica e sua apresentação, existe, sim, uma grande diversidade de gêneros textuais para a atividade de leitura nestas duas coleções, o que colabora com o desenvolvimento dos leitores em seu processo de compreensão textual, mesmo que cada gênero não seja apresentado sistemática e plenamente em suas

características prototípicas: tema, forma composicional e estilo que, por sua vez, dependem da situação comunicativa, interlocutores e objetivo. Tais elementos nem sempre são abordados.

No quadro 09, a seguir, verifiquem-se os gêneros predominantes para leitura em cada uma das coleções escolhidas como *corpora*, sobre o que serão tecidos alguns comentários na seção 6.4.2.

	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
PORTUGUÊS LINGUAGENS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	TEXTOS INFORMATIVOS	ARTIGOS DE OPINIÃO
NOVO DIÁLOGO	POEMA / CONTO	TEXTOS INFORMATIVOS	CONTO	CRÔNICA

Quadro 9: Gêneros predominantes

6.2 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

O questionamento desta pesquisa quanto ao *como os autores dos LD introduzem o tema para leitura*, que constitui a **segunda seção** deste capítulo de análise dos dados, baseia-se nas considerações de diversos autores, compartilhadas pela autora desta pesquisa, em relação ao conhecimento prévio dos leitores, sua visão de mundo decorrente de suas experiências pessoais as quais muito contribuem para a compreensão textual.

Koch e Elias (2007, p. 13) reforçam o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação; também reconhece que conhecimentos da língua e das coisas do mundo orientam a leitura e a produção de sentido – bagagem sociocognitiva.

Kleiman (2008a, p. 151) salienta a atitude de expectativa que deve ser instaurada no momento da leitura: “Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão”. É fazer com que o leitor, antes de começar a ler, traga tudo o que sabe sobre o assunto, assim engajando seu conhecimento prévio para facilitar a compreensão.

Antunes (2009, p. 204), ao referir-se à leitura como uma “atividade de encontro”, uma atividade interacionista que envolve diversos tipos de conhecimento, menciona o levantamento de hipóteses, baseadas no conhecimento prévio do leitor, como se verifica na seguinte citação: “Falo, portanto, de uma leitura que, a partir de *hipóteses*, de *predições inicialmente levantadas*, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto”.

Correa e Cunha (2006, p. 81) também consideram o acionamento de conhecimento prévio de suma importância a qualquer ato de comunicação quando afirmam que:

Atividades de exploração de textos jornalísticos [...] são propícias ao desenvolvimento da capacidade leitora porque contam com um fator imprescindível a todo tipo de comunicação: o acionamento do conhecimento prévio, que permite a antecipação de conteúdos e a formulação de hipóteses sobre os fatos e acontecimentos relatados.

Todos estes autores citados acima reconhecem a necessidade de se levar em conta tal conhecimento que contribui, sobremaneira, para a construção de sentidos durante o processo de leitura e seu posicionamento, que é o adotado nesta pesquisa, foi levado em conta nesta segunda seção da análise de dados.

Trazendo a minha própria experiência em sala de aula, é evidente o contraste entre uma atividade de leitura que vai direto ao texto e aquela que mobilizou conhecimentos prévios do leitor: não apenas o faz prever possíveis conteúdos a serem detectados na leitura, como, sobretudo, o sintoniza com o tema, motivando-o a dar início à leitura do texto. Mesmo que o Livro Didático não contribua com este aspecto, é de suma importância que o professor o faça.

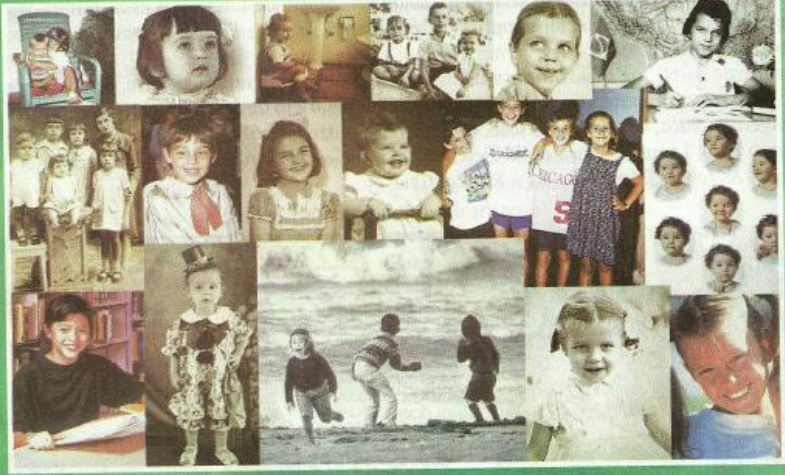
6.2.1 Coleção Português: linguagens

Quanto à **Coleção Português: linguagens**, observa-se o seguinte nos quatro volumes: cada unidade traz um tema central que é despertado, inicialmente, com uma gravura sobre a qual os autores do LD tecem comentários ou lançam perguntas. A curiosidade sobre este tema é aguçada através das sugestões de vídeos, livros, sites e pesquisas propostas, o que é uma rica fonte de conhecimento que a criatividade do professor, em diálogo com seus grupos, pode resultar em maior informação para todos e maior variedade de atividades desenvolvidas.

No exemplo a seguir da **5ª Série**, os comentários preparam o leitor para o tema da unidade, *Descobrimo quem sou eu*: as diversas fotos, certamente, o levarão a identificar ou não sua vida pessoal com o que está sendo mostrado e pode ser um momento rico de troca de ideias entre os alunos sobre semelhanças ou diferenças entre suas realidades.

unidade 4

Descobrimo quem sou eu



A vida de cada um de nós são capítulos da grande história do livro da humanidade. Ainda no ventre materno, iniciamos nossa história, que se enriquece à medida que crescemos, nos relacionamos com os outros e participamos do mundo em que vivemos. E como é bom podermos partilhar nossos deslumbramentos e descobertas, nossas falhas e sucessos, nossas ideias e desejos, nossas dúvidas e sentimentos e tantas outras coisas grandes e pequenas com outras pessoas que também se deslumbram, descobrem, falham, têm ideias, desejos...

Figura 3. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 198.

No exemplo que segue, as perguntas que são colocadas no terceiro texto desta unidade (quatro) promovem uma reflexão sobre o conteúdo que será lido, retomando o tema maior *Descobrimo quem eu sou*, não apenas motivando os leitores para esta atividade como estimulando seus posicionamentos pessoais em relação ao tema, que refletirão suas individualidades.



Figura 4. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 236.

Além disto, em vários momentos, os autores explicitamente orientam o professor, sugerindo mais algumas perguntas ou dando dicas sobre como facilitar o processo de leitura, como pode ser verificado nas seguintes citações:

Professor: sugerimos que, antecipadamente, solicitem aos alunos que tragam para a classe exemplos variados de linguagem: textos verbais, recortes de sinais de trânsito, partituras musicais, pinturas, alfabeto dos surdos, anúncios publicitários, etc. Esse material poderá ser manuseado durante as atividades e servir para exemplificar os conceitos trabalhados.

(5ª Série, p. 14, Unidade 1, Capítulo 1: Linguagem, ação e interação).

Professor: antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos (ou peça a eles que leiam) muitos contos de fadas, principalmente os mais conhecidos, como, por exemplo, Cinderela, A Bela Adormecida, Rapunzel, João e Maria, A Pequena Sereia. Se quiser, peça a eles que tragam livros com contos de fadas e incentive comentários sobre impressões e lembranças (quando ganharam os livros, se alguém lia para eles quando eram menores, se eles gostavam, etc). Promova uma troca de livros para leitura e, se possível, uma conversa sobre contos, perguntando se conhecem outras versões de uma mesma história, em que diferem, de qual gostam mais, por que, etc.

(5ª Série, p. 80, Unidade 2, Capítulo 1: Era uma vez ...).

Professor: antes de iniciar a leitura do poema (Na rua do sabão), pergunte aos alunos se eles conhecem a música Cai, cai, balão e peça a eles que a cantem.

(5ª Série, p. 152, Unidade 3, Capítulo 2: Ser livre).

Professor: antes de iniciar esta atividade, sugerimos perguntar aos alunos que lendas eles conhecem. Se possível, peça a um dos alunos que conte uma lenda conhecida.

(5ª Série, p. 99, Unidade 2, Capítulo 2: A lenda do saci).

Isto também se verifica nos volumes da 6ª e 8ª Séries, porém em menor proporção:

Professor: como meio de estimular o interesse dos alunos por aventuras inesperadas, sugerimos que, antes da leitura, converse com eles sobre viagens. Pergunte, por exemplo, se já viajaram ou aonde gostariam de ir; como acham que seria chegar a um lugar totalmente desconhecido, habitado por seres estranhos; como seria chegar a Marte, se o planeta fosse habitado etc.

(6ª Série, p. 140, Unidade 3, Capítulo 1: Para além do horizonte).

Professor: antes de iniciar o trabalho com este capítulo, converse com os alunos sobre leitura. Pergunte a eles, por exemplo, se gostam de ler, o que lêem normalmente, se têm algum livro especial em casa, se alguém lia histórias para eles quando eram pequenos etc.

(6ª Série, p. 181, Unidade 3, Capítulo 3: Viagem pela leitura e pela memória).

Professor: sugerimos que, antes de ler o texto, realize uma enquête oral com os alunos, fazendo-lhes as perguntas que se encontram na página 110. Mas não os deixe ver, neste momento, os resultados publicados pelo jornal.

(8ª Série, p. 106, Unidade 2, Capítulo 2: Beleza se põe na mesa?)

Neste momento da 8ª Série, o professor qualificado e experiente também poderá testar a percepção do aluno em relação ao ditado popular que aqui está aludido “Beleza não põe mesa, mas ninguém come no chão”, porém de uma outra forma; é um caso de *intertextualidade não explícita* que só poderá ser percebida por aqueles que tiverem conhecimento deste dito popular,

que é mencionado na atividade de compreensão: a questão 4 b (Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 108) pede que o aluno explique o sentido deste ditado popular. É uma ótima oportunidade de informar aos alunos deste nível o fenômeno da intertextualidade, tão presente na própria linguagem de várias maneiras. Verificar comentários na seção 2.2.

Não foi encontrado nenhum exemplo de sugestão ao professor, como os acima citados, no volume da 7ª Série, mas é neste momento que o assunto *intertextualidade* é abordado, trazendo duas pinturas de artistas de épocas diferentes para mostrar o *diálogo* entre eles e fazendo, inclusive, alusão ao filósofo russo Bakhtin, para quem não existe o discurso puro; verifiquem-se a figura 5 abaixo e a figura 6 a seguir. Registre-se a importância de se trabalhar com este fenômeno linguístico tão frequente que pode ocorrer tanto explicita como implicitamente (vide seção 2.2).

Discurso é a atividade comunicativa — constituída de texto e contexto discursivo — capaz de gerar sentido, desenvolvida entre interlocutores.

O DISCURSO CITADO: A INTERTEXTUALIDADE

Observe as duas pinturas que seguem, de dois dos principais pintores de todos os tempos:



A pérola (1981), de Salvador Dalí.

As meninas (1665), de Diego Velázquez.

Figura 5. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 41.

<p>Discurso citado é um discurso dentro de outro discurso.</p> <p>A intertextualidade ocorre quando um texto cita outro.</p>	<p style="text-align: center;">DE QUEM É O MEU DISCURSO?</p> <p>Para Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem russo, todo discurso é uma resposta ao discurso do outro. Em outras palavras, tudo o que dizemos é motivado e influenciado pelo que os outros dizem, seja numa relação direta, por meio da fala, seja por meio dos livros, da tevê, do cinema, dos jornais, da música, da pintura, etc.</p> <p>Assim, não há discurso puro. Mesmo sem ter consciência, estamos sempre dialogando com outros discursos que lemos, ouvimos, ou de que nos lembramos, seja para concordar com eles, seja para discordar.</p>
<p>Você conheceu um caso de diálogo entre duas obras da pintura. Esse tipo de diálogo, entretanto, não acontece apenas nas artes plásticas. Na linguagem verbal, aliás, ele é muito comum, uma vez que a todo momento estamos contando ou comentando o que alguém disse ou o que lemos ou ouvimos.</p>	

Figura 6. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 42.

Serão tecidos comentários sobre o fato dos autores desta coleção terem trazido a terminologia “*intertextualidade*” ao lado do “*diálogo*” em Bakhtin na seção 6.4.6, porque fugiria ao foco desta seção fazê-lo aqui.

As pequenas sugestões ao professor, presentes nos volumes de 5ª, 6ª e 8ª séries, conforme enfatizado anteriormente, relembram a importância das atividades prévias à leitura propriamente dita, segundo a proposta descrita na “Estrutura e metodologia da obra” no manual do professor da Coleção Português: linguagens, onde é dito que as imagens artísticas, os pequenos textos e perguntas servem “de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subseqüentes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 02).

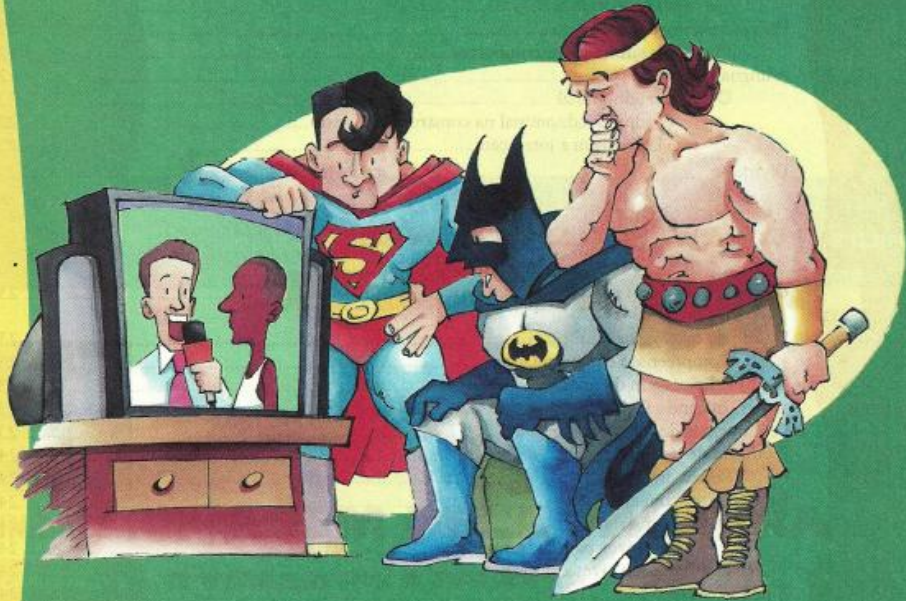
Nos exemplos a seguir, tirados dos volumes das demais séries, confirma-se a estratégia utilizada pelos autores desta coleção, visando preparar os leitores em relação ao tema de cada unidade, ou seja, como já foi dito, há sempre uma imagem (um texto visual) com perguntas ou comentários, apresentando o tema geral e em cada capítulo, os diversos textos trazem novas imagens, comentários ou perguntas para reflexão.

Na figura 7, a seguir, representando a **6ª Série**, com o tema *Heróis*, a imagem retrata tanto três heróis do mundo da fantasia, que os alunos imediatamente reconhecerão, como também um “herói” do dia a dia, que se sobressaiu por sua bravura. Desta forma os alunos poderão também entender que existem nossos heróis reais, participantes de nossas histórias de vida. Este tema será desenvolvido e ampliado em três capítulos, com textos variados. A título de exemplo, verifique-

se a figura 8, a seguir (o texto não está na íntegra), cuja imagem e questionamentos fazem o leitor associar ou não a imagem do herói com o seu próprio pai.

unidade 1

Heróis



Click! E lá está na televisão um repórter entrevistando um cidadão comum que salvou uma criança de uma enchente, ou um atleta que numa jogada audaciosa conseguiu a vitória para seu time. Heróis? Sim, heróis. Pessoas que se distinguem por seu valor, bravura e ações corajosas. Nosso mundo está povoado deles. Alguns vieram de outros mundos, de outras civilizações, de outras culturas e chegaram (e ainda chegam) até nós por meio de livros, de histórias em quadrinhos e de filmes. Seus atos corajosos, sua luta contra o mal e a tenacidade com que perseguem seus ideais nos atraem como ímãs. Talvez porque, nesta nossa vida tão rotineira, sonhemos, quem sabe um dia, ser um deles.

Figura 7. Fonte: Coleção Português: linguagens, 6ª Série, p. 12.

capítulo
3

O herói do dia-a-dia

Talvez os heróis e super-heróis sejam tão valorizados por terem o poder de realizar justamente aquilo que não conseguimos fazer no dia-a-dia. Mas e o cidadão comum? Aquele que, anonimamente, trabalha, toma ônibus lotado, paga as contas no final do mês, faz esforços sobre-humanos para simplesmente sobreviver... Será que ele não tem nenhum valor?

QUAL DESTES É SEU PAI?

Lamento dizer, meu filho, mas não sou nenhum desses.

Não sou, por exemplo, o Superman. Não consigo sair por aí voando, embora muitas vezes tenha vontade de fazê-lo; tenho de me mover no atrapalhado trânsito desta cidade num modesto Gol, com a esperança de não chamar a atenção dos assaltantes nem de ficar na rua com um pneu furado. Também não tenho, como o Superman, a visão de Raios X; mal consigo ler, com muita dificuldade e incredulidade, as notícias que aparecem diariamente nos jornais e que nos falam de um mundo convulsionado e de um país perplexo.

Não sou o Homem Invisível. Não consigo passar despercebido; tenho de ocupar meu lugar na sociedade, goste dele ou não.

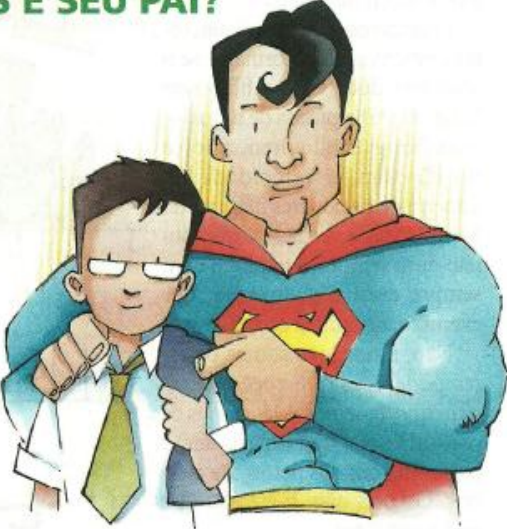


Figura 8. Fonte: Coleção Português: linguagens, 6ª Série, p. 51.

Observa-se, porém uma certa indução ao leitor, o que seria evitado se as questões tivessem sido mais amplas, como: Por que o Tarzan, o Super-homem e o Batman são considerados heróis? O que é um herói para você? Existem heróis no dia-a-dia?

A figura 9, a seguir, apresenta o tema da unidade dois da 7ª Série, *Adolescer*, com um poema de Mário Quintana, proporcionando a reflexão através do contato com outro gênero e, talvez, um primeiro momento de identificação com a própria realidade.

unidade 2

Adolescer



O ADOLESCENTE

A vida é tão bela que chega a dar medo.
Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas
esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicentemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
— vestida apenas com o teu desejo!

(Mário Quintana, *Alanz de voto*, 2. ed. São Paulo: Moderna, 1984, p. 7.)

Figura 9. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 81.

capítulo
2

Crescer dói?

De repente, aquelas espinhas no rosto. “Como chegar perto dela assim? Ela, tão bonita... e eu... o rei da feiúra!” Mal sabe ele que a garota dos seus sonhos sente-se a última das meninas simplesmente porque, na opinião dela, seu cabelo forma uns cachinhos “esquisitos” na testa — os mesmos cachinhos que sua melhor amiga, entretanto, considera “supercharmosos”... Por que ninguém está satisfeito com o corpo que tem ?



Menina ao espelho (1954), de Norman Rockwell.

PUBERDADE: O INÍCIO DAS COMPLICAÇÕES

Figura 10. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 97.

O tema *Adolescer* focaliza no segundo texto para leitura uma das complicações da puberdade que é a transformação do corpo, o que vem antecipado pelos questionamentos e pela imagem ilustrados na figura acima.

Para exemplificar e reiterar como os autores da “Coleção Português: linguagens” preparam o leitor para a atividade de leitura, com imagens significativas e perguntas e/ou comentários que o farão envolver-se com o tema e expressar sua visão de mundo na **8ª Série**, escolheu-se a unidade três, figura 11 a seguir, cujo tema é *Amor*, introduzido por diversas citações de poetas e compositores famosos (Guimarães Rosa, Caetano Veloso, Hesíodo, Mae

West, Carlos Drummond de Andrade, John Lennon, Junqueira Freire, Mário Quintana, Djavan e Almeida Garret) e uma intrigante imagem que pode suscitar variadas interpretações:

unidade 3

Amor

“O amor é sede depois de ter bebido.”
(Gumarrans Rosa)

“Vê só que cilada o amor me armou
Eu te quero (e não queres) como sou
Não te quero (e não queres) como és.”
(Caetano Veloso)

“O amor é o arquiteto do universo.”
(Heráclito)

“Ama o teu próximo — e, se ele for alto,
moreno e bonitão, será muito mais fácil.”
(Mae West)

“O amor é grande e cabe no breve espaço
de beijar.”
(Carlos Drummond de Andrade)

“Eu pensava de verdade que todos nós
seríamos pelo amor.”
(John Lennon)

“Quem sente amores, mil infernos vence,
se mil infernos que penar lhe desses.”
(Junqueira Freire)

“Tão bom morrer de amor... e continuar
vivendo.”
(Mário Quintana)

“Por ser exato, o amor não cabe em si
Por ser encantado, o amor revela-se
Por ser amor, invade e fim.”
(Djavan)

“Este inferno de amar — como eu amo!
Quem me pôs aqui n'alma... quem foi?”
(Almeida Garret)




Figura 11. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 152.

Este tema global, *Amor*, vem ampliado nos textos para leitura dos três capítulos da unidade três, como acontece nos quatro volumes desta coleção em análise e aqui será ilustrado, na figura abaixo, o capítulo 2, intitulado *Quem tem namorado*. Os termos usados na introdução e as perguntas colocadas farão o leitor pensar em sua própria realidade:

capítulo
2

Quem tem namorado?

Namorar, “ficar”, paquerar, “ficar de rolo”, apaixonar-se, gostar, casar-se, juntar-se, separar-se, divorciar-se... Os verbos utilizados para expressar os tipos de relacionamento entre duas pessoas são inúmeros. Saber, porém, o significado exato de cada um é bastante difícil e complicado... Por exemplo, paquerar exige paixão? Uma pessoa pode divorciar-se do ser amado? Depois que se casa, deixa-se de namorar?

TER OU NÃO TER NAMORADO? EIS A QUESTÃO



Getty Images

Figura 12. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 178.

Os exemplos apresentados até aqui ilustram a proposta de Cereja e Magalhães (2002, p. 02), autores da Coleção Português: linguagens que enfatizam a importância de preparar o leitor:

As aberturas de unidade contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes.

Este aquecimento a que se referem estes autores é exatamente o que vários pesquisadores apontam como de extrema importância, conforme colocado anteriormente, pois orienta a produção de sentido (KOCH, 2007, p. 21), cria uma atitude de expectativa prévia em relação ao conteúdo que será lido, facilitando a compreensão (KLEIMAN, 2008a, p. 154), permite o levantamento de hipóteses, baseado no conhecimento prévio do leitor (ANTUNES, 2009, p. 204) o que se constitui um fator imprescindível a todo tipo de comunicação (CORREA; CUNHA, 2006, p. 81).

6.2.2 Coleção Novo Diálogo

Diferentemente da “Coleção Português: linguagens”, verifica-se que os módulos são apresentados apenas através do título e de imagens, não havendo comentários nem questionamentos; portanto, caberá ao professor aproveitá-los para despertar a curiosidade do leitor e trabalhar com seus conhecimentos prévios sobre o tema em foco, o que é um momento muito rico para o processo de leitura, como se pode observar a partir da figura a seguir.



Figura 13. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 07.

Neste primeiro módulo da **5ª Série**, as imagens e o título permitem que o leitor traga suas experiências pessoais ao tentarem prever do que os textos a seguir deverão tratar para expandir esta ideia de que é num “pisar de olhos” que se vai do passado ao futuro. Os alunos poderão se identificar com as crianças desta imagem, que criam animais, ou serem crianças totalmente urbanas que se distraem na Internet (o símbolo @ pode evocar outras experiências); verifica-se, desta forma que caberá ao professor incentivar a troca de ideias e o uso da imaginação.

Cada um dos três textos apresentados após a abertura de cada módulo traz ilustrações e comentários que instigam a curiosidade do leitor, bem como há dados sobre cada um dos autores, preparando, desta forma, o processo de leitura, como no exemplo abaixo:



Você já viveu uma grande aventura? De verdade ou na imaginação? Já se viu como um herói salvando o mundo de perigos ou descobrindo tesouros perdidos? Ou como um detetive capaz de enfrentar o medo para investigar... uma velha casa mal-assombrada? Este texto de Fernando Sabino faz parte do livro O menino no espelho e conta uma aventura de infância muito intrigante...

Figura 14. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 08.

O conhecimento da autoria de um texto também contribui para a sua melhor interpretação porque, segundo Antunes (2009, p. 88), “atribuir uma autoria ao texto e identificar seu destino são medidas úteis para que se obtenha o sucesso desejado”. Porém, nem sempre os dados oferecidos do autor são suficientes para colaborarem com a compreensão textual.

O autor deste primeiro texto, “O mistério da casa abandonada”, é Fernando Sabino, cujos dados são oferecidos ao leitor, ao lado do texto.



Figura 15. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 09.

Trazer dados do autor de vários textos é outro diferencial na estrutura desta Coleção Novo Diálogo, fato que não acontece na outra coleção em análise, Português: linguagens.

A presença de dados do autor em diversos módulos da Coleção Novo Diálogo também será ilustrada a seguir, ao final desta seção, após a exemplificação da abertura de um módulo de cada uma das quatro séries.

Conforme a introdução da obra, “[...] ensinar a ler é dar condições para o aluno apropriar-se do conhecimento historicamente construído e inserir-se nessa construção como produtor de conhecimento” (BELTRÃO; GORDILHO, p. 03).

No volume da **6ª Série**, foi escolhido o Módulo 06, cujo tema é *Cidadão: uma parceria com a vida*. A imagem na figura abaixo estimulará associações no leitor, em maior ou menor intensidade, a depender de sua vivência e é sempre interessante perceber como um mesmo texto (qualquer que seja a linguagem) provoca diversas interpretações.



Figura 16. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 6ª Série, p. 245.

Este tema será abordado em dois diferentes textos, mostrando diferentes realidades, sendo que o primeiro vem logo contrastar esta paisagem urbana da figura 16 com a dura vida do sertanejo. Esta apresentação (figura 17) se configura um tanto tendenciosa, já explicitando as diferenças, impedindo que o aluno traga seu conhecimento de mundo e expresse suas expectativas quanto ao texto a ser lido.

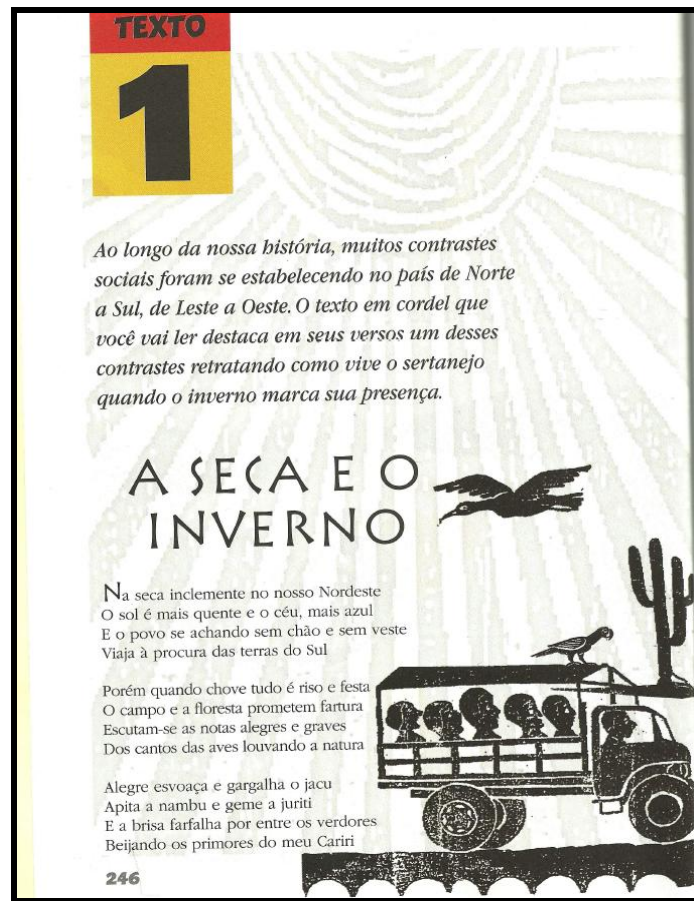


Figura 17. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 6ª Série, p. 246.

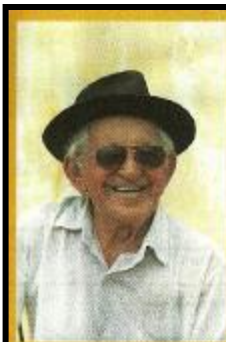
Antes da leitura, o professor deverá verificar se existe algum conhecimento prévio em relação a este gênero; poderá trabalhar com os contrastes evocados pelas duas imagens (figuras 16-17); o gênero aqui apresentado, *cordel*, certamente não é familiar aos alunos de 6ª Série, motivo pelo qual os autores trazem uma explicação sobre ele, além de dados sobre o autor, conforme se verifica na figura a seguir. Quando são suficientes, colaboram com o processo de compreensão textual, o que nem sempre acontece nesta coleção.

Uma breve história do **cordel**

Cordel é um tipo de literatura desenvolvida no calor do improviso pelos violeiros brasileiros especialmente do Nordeste. O poeta repentista louva em verso a natureza, cria e divulga, a modo próprio, notícias de todo tipo: fantásticas, jocosas, de forte apelo social e amorosas.

Esses textos são publicados em folhetos baratos que são vendidos em feiras livres, livrarias ou passados de mão em mão nos teatros, bares e outros locais públicos pelos próprios autores ou pelo folheteiro.

As capas desses folhetos — geralmente impressos em preto-e-branco e em papel-jornal — são ilustradas com fotos, desenhos bicos-de-pena ou xilogravura, que é a sua forma histórica e tradicional.



Antônio Gonçalves da Silva, conhecido como Patativa do Assaré, nasceu em Serra do Santana, no município de Assaré, em 1909. Cego de um olho desde os 4 anos, aos 5 já exercia a arte de fazer versos. A poesia em sua vida chegou antes da escrita. Alfabetizou-se aos 12 anos, ficando apenas alguns meses na escola; foi considerado, por isso, um autodidata. Em 1956, publicou seu primeiro livro, *Inspiração nordestina*. Vieram depois outras coletâneas de versos: *Cante lá que eu canto cá*, *Ispinho e fulô*, *Cordéis...* Morreu em 8 de julho de 2002, aos 93 anos.

Figura 18. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 6ª Série, p. 247.

Escolheu-se o Módulo 06 da 7ª Série, cujo tema é *Poemas e outras histórias*. Conforme se pode perceber na figura abaixo, a imagem vai possibilitar ao leitor associar este tema com a fotografia escolhida, imaginar uma possível história deste homem sozinho à beira-mar, podendo haver uma comparação entre as diferentes histórias criadas pelos diversos grupos em sala de aula, para só depois terem acesso ao primeiro texto.

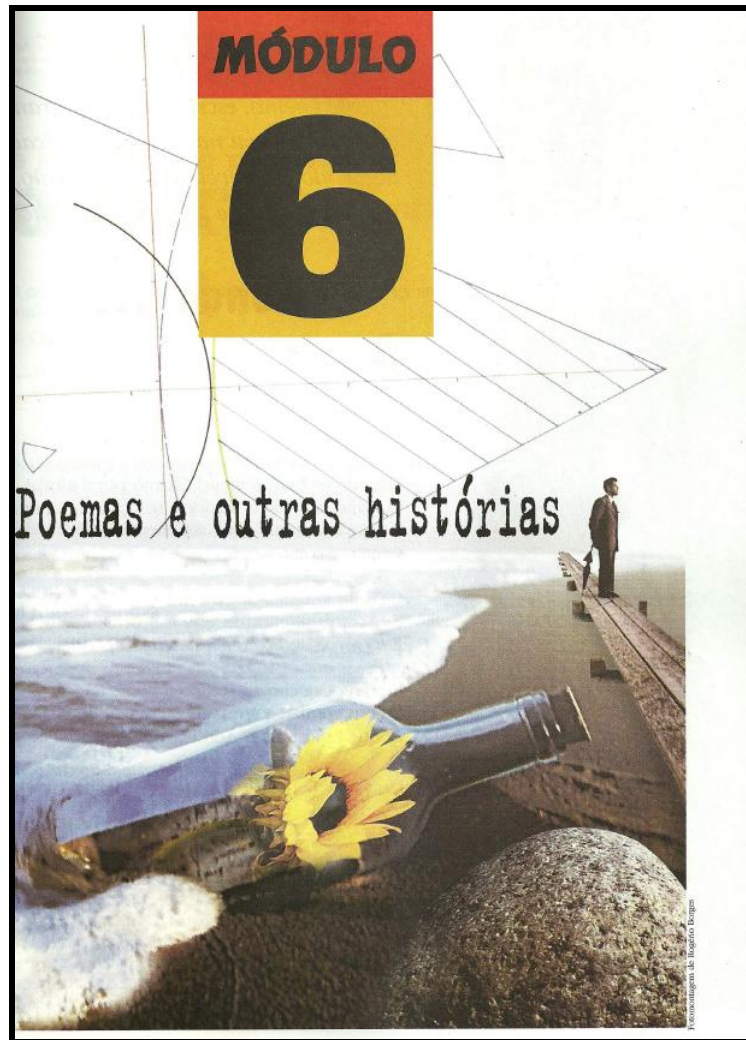


Figura 19. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 7ª Série, p. 199.

O tema é retomado com um poema, intitulado *Aonde*, que vem ilustrado por uma mulher chorosa envolta em um véu, mãos cruzadas, talvez em forma de oração ou angústia. A introdução ao poema já antecipa sentimentos que o leitor poderia concluir ou não; os dados da autora colaboram com o leitor para construir o(s) sentido(s) do texto. Observe-se a figura a seguir:



Florbela Espanca (1894-1930)

Ignorada pelo público leitor e pela crítica, sua poesia só foi reconhecida após sua morte precoce. Florbela imprime a seus versos toda a angústia, a tristeza, a solidão e atração pela morte, características dos poetas românticos que a antecederam. Também como eles, é na natureza que encontra refúgio e cumplicidade para a expressão de sua dor.

Este poema, escrito por uma grande poeta que viveu nas primeiras décadas do século XX, revela intensa paixão, imensa ternura e um desejo de felicidade.

Aonde?...

Figura 20. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 7ª Série, p. 200.

O Módulo 03 da **8ª Série** aborda o tema *Inventos e Inventores* que é ilustrado com imagens significativas, fazendo o leitor ativar seus conhecimentos sobre este assunto, conforme a figura a seguir:

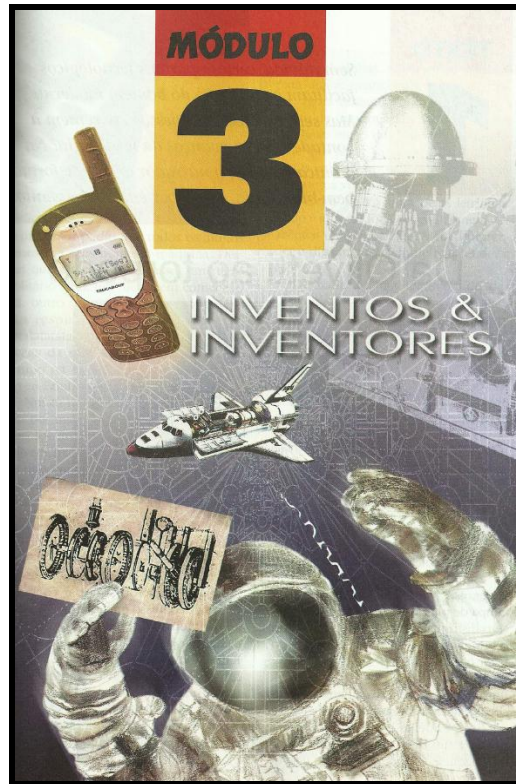


Figura 21. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 89.

No primeiro texto que segue a abertura deste módulo, o leitor é questionado quanto aos avanços tecnológicos, que, para uns, faz parte do cotidiano de suas vidas, mas, para outros, ainda oferece grandes dificuldades. Este assunto é bem familiar dos jovens leitores, que nasceram em um mundo tecnológico, o que os fará expor sua própria realidade, contrastando-a com a de seus familiares e conhecidos de outra geração, para quem a tecnologia não parece tão confortável. Os dados do autor também colaboram com o processo de leitura. Observem-se as figuras a seguir.

TEXTO

1

Sem dúvida, certos aparatos tecnológicos facilitam o cotidiano do homem moderno. Mas será que todas as pessoas se sentem à vontade com os avanços da tecnologia? Na crônica a seguir, o narrador expõe, de forma bem-humorada, sua experiência no assunto.

Da Olivetti ao torpedo

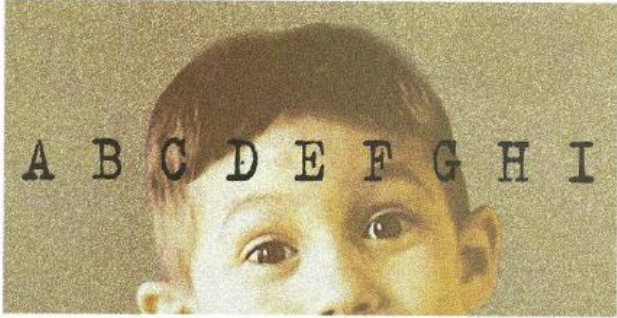
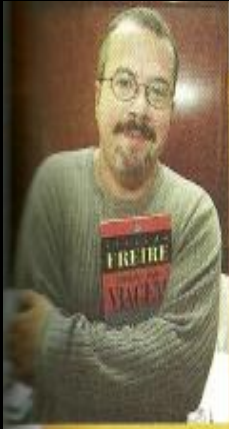


Figura 22. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 90.



Ricardo dos Santos **Freire** Jr. é escritor, publicitário e jornalista de turismo. Em 1998, lançou o livro *Viagem na viagem*, uma obra bem-humorada, com dicas sobre roteiros, destinos e outras informações úteis para quem gosta de viajar. O sucesso do livro abriu-lhe as portas como editor de viagem de uma revista. Escreve também crônicas de humor, atualmente para a revista *Época*, sob o nome Xongas. Outras obras publicadas: *Postais por escrito*, *Freire's Brasil Praias* e *O efeito sanfona: confissões de um dependente químico de comida*.

Figura 23. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 91.

Conforme foi exemplificado, todos os sete módulos das quatro séries da Coleção Novo Diálogo introduzem o tema com imagens, o que desperta a curiosidade do leitor e já é um momento de abertura para o professor explorar o conhecimento prévio dos alunos, bem como verificar suas expectativas e antecipações a respeito do respectivo tema. Em cada diferente texto,

alguns comentários focalizam o tema específico e/ou são colocadas perguntas de reflexão. Tais estratégias, recorrentes em toda a coleção, devem ser consideradas pelo professor ao trabalhar com a leitura, entendendo a importância destes momentos que a antecedem.

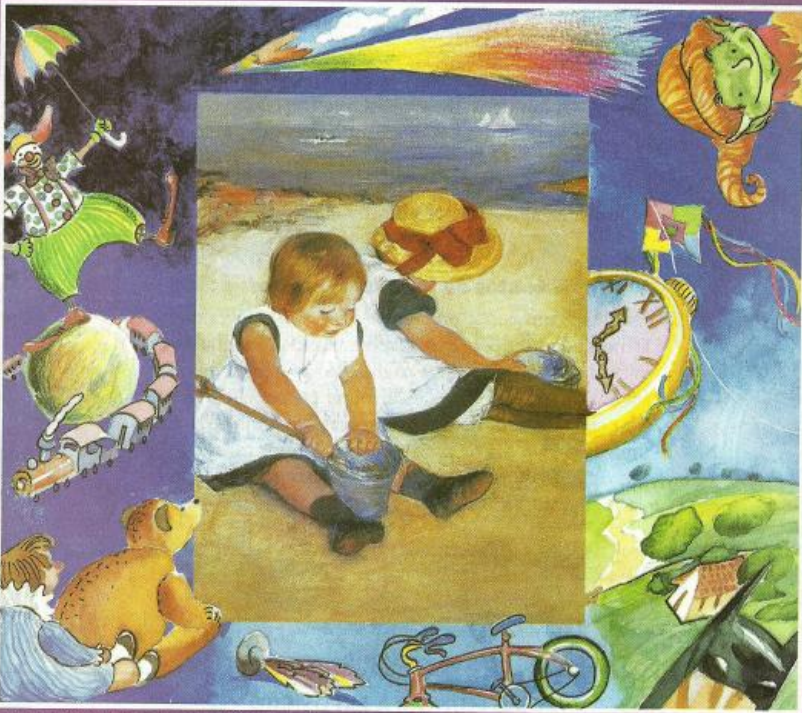
Todavia, verificou-se, também, que esta preparação às vezes tende a antecipar o que poderia ser concluído, mostrando a visão do autor, o que já influencia, sobremaneira o leitor.

Finalizando a seção 6.2 que mostrou como os autores das duas coleções preparam o leitor para o momento da leitura, mais uma observação: as leituras complementares e sugestões de filmes são propostas nas quatro séries das duas coleções, fato que também pode ser usado pelo professor como uma etapa que anteceda à leitura propriamente dita. A título de ilustração, poderão ser verificados, a seguir, um exemplo da 5ª série de cada coleção.

Nos quatro volumes da **Coleção Português: linguagens** estas sugestões vêm com o título *Fique ligado! Pesquise!* ao lado da abertura de cada unidade, conforme exemplo a seguir (figuras 24 e 25). Para que este capítulo não fique muito denso com muitas figuras digitalizadas, será registrado aqui um exemplo de cada coleção, já que o mesmo ocorre nas quatro séries de ambas.

O tema *Crianças*, da **5ª Série da Coleção Português: linguagens** vem acompanhado de uma série de nomes de livros, vídeos e sites que podem ser explorados de diversas maneiras pelo professor. Observem-se os exemplos.

Crianças...



Crianças brincando na praia (1884), Mary Cassat.

Talvez o período mais bonito da vida do homem seja a infância — período da inocência, dos porquês, das descobertas, das brincadeiras... Pessoas, móveis, objetos, árvores e quintais são grandes, muito grandes, e, por mais que fixemos os olhos nos ponteiros do relógio, não vemos o tempo passar... Mas crescer também é bom! De preferência, com olhos e alma de criança...

Figura 24. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 134.

FIQUE LIGADO!
Pesquise!

Para você ver, ler e conhecer, sugerimos:

 **Vídeos**

✓ *Menino Maluquinho* — O filme, de Helvécio Ratton; *Menino Maluquinho 2 — A aventura*, de Fernando Meirelles e Fabrizia Pinto; *O pequeno Nemo*, de Masami Hata e William Hurtz; *A guerra dos botões*, de John Roberts; *Matilda*, de Danny de Vito; *Labirinto — A magia do tempo*, de Jim Henson; *Jumanji*, de Joe Johnston.



 **Visitas**

✓ Visite, se houver em sua cidade, bibliotecas especializadas em quadrinhos. Em São Paulo, encontra-se a Gibiteca Municipal Henfil, que fica na rua Sena Madureira, 298 (próximo ao metrô Vila Mariana).

 **Livros**

✓ Para quem gosta de poesias: *Antologia escolar de poemas para a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Ediouro); *Vejam como eu sei escrever*, de José Paulo Paes (Ática); *O jogo das palavras mágicas*, de Elias José (Paulinas); *Receitas de olhar*, de Roseana Murray (FTD); *Di-versos russos*, adaptação de Tatiana Belinky (Scipione).

✓ Para quem se interessa por quadrinhos: *Como fazer histórias em quadrinhos*, de Juan Acevedo (Global); *Como desenhar cartuns*, de Maddocks (Melhoramentos); *Como desenhar cartuns*, de Bill Kresse (Ediouro); *Quadrinhos em ação — Um século de história*, de Mário Feijó (Moderna); *O mundo das histórias em quadrinhos*, de Leila Rentroia Iannone e Roberto Antonio Iannone (Moderna); *O menino quadradinho*, de Zivaldo (Melhoramentos); *O homem no teto*, de Jules Feiffer (Cia. das Letras).

 **Sites**

www.monica.com.br/
www.dcomics.com
www.marvel.com
www.comborangers.com.br
www.uol.com.br/ecokids/hq.htm

Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no projeto do capítulo Intervalo.

Intervalo

Projeto: O mundo das histórias em quadrinhos — Participe da mostra sobre quadrinhos, com exposição de livros, revistas, vídeos, etc., além de uma revista e cartazes produzidos pela turma.

Figura 25. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 135.

Na **Coleção Novo Diálogo**, as leituras complementares e sugestões de filmes são propostas nas quatro séries sob os títulos: “*Leia também*” e “*Veja*”, respectivamente, o que vai

exigir tanto do professor como dos alunos muita organização e disciplina porque há muito que fazer em cada módulo.

No volume da **5ª série**, estas sugestões começam após o primeiro texto do segundo módulo, cujo tema intitula-se *Longe de casa... o céu é o limite*. A ilustração abaixo exemplifica as sugestões de leitura e vídeo após o segundo texto “Piratas no fim do mundo”.



Figura 26. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 65.

Concluindo o segundo questionamento, sobre se e como os temas são apresentados previamente, as duas coleções oferecem oportunidades de trabalho, anteriormente à leitura propriamente dita, com os diversos temas apresentados, representando um avanço em relação ao tratamento da compreensão textual, embora com ressalvas, como foi pontuado nesta seção.

6.3 EXTRAPOLANDO O COTEXTO

Para o desenvolvimento da **terceira seção** referente às atividades que extrapolam o cotexto, trabalhando a compreensão como um processo eminentemente inferencial e entendendo que o leitor tem sempre um papel dinâmico, responsivo, cinquenta e seis atividades foram verificadas na Coleção Novo Diálogo (sete módulos com dois ou três textos em cada série) e quarenta e oito atividades na Coleção Português: linguagens (quatro unidades com três textos em cada série). Selecionar entre os dados coletados as atividades que melhor representariam cada série das coleções escolhidas foi uma tarefa bastante difícil, pois em cada atividade proposta pelos autores das duas coleções existe a inclusão do leitor que, em maior ou menor intensidade, é sempre levado a usar seu conhecimento de mundo, fazer inferências, suposições, comparações, ou seja, a extrapolar o explícito. Os exemplos escolhidos para ilustrarem esta seção, conforme dito anteriormente, contemplarão a 5ª Série e a 8ª Série por se tratarem dos níveis inicial e final, respectivamente, do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Alguns comentários sobre o desenvolvimento da leitura em cada coleção, bem como uma citação de seus autores precedem as atividades escolhidas como exemplos significativos.

6.3.1 Coleção Português: linguagens (5ª e 8ª Séries)

A seção dedicada ao desenvolvimento da leitura nesta coleção intitula-se “**Estudo do texto**” que consta de outros momentos, dos quais alguns são facultativos: *compreensão e interpretação, a linguagem do texto, leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando idéias, ler é... e lendo textos do cotidiano*.

É no primeiro momento, “Estudo do texto”, em que se situa a atividade principal de leitura cuja habilidade pretende ser gradativamente desenvolvida, através de operações diversas, como se pode verificar através dos comentários dos autores sobre esta seção:

[...] este tópico tem por objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa, por meio do exercício de determinadas operações, como *antecipações*, a partir do conhecimento prévio que possuam acerca do título ou do gênero; a *apreensão do tema e da estrutura global do texto*; o *levantamento de hipóteses*, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir [...] etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 03).

Nesta citação, observem-se as expressões “levar os alunos a...” e “captando o que não está explícito”: o professor não leva os alunos a nada, mas oferece ferramentas e oportunidades; o texto não é um *container* do qual coisas podem ser retiradas!

A partir deste momento, serão apresentados quatro exemplos da **Coleção Português: linguagens, do Volume da 5ª Série.**

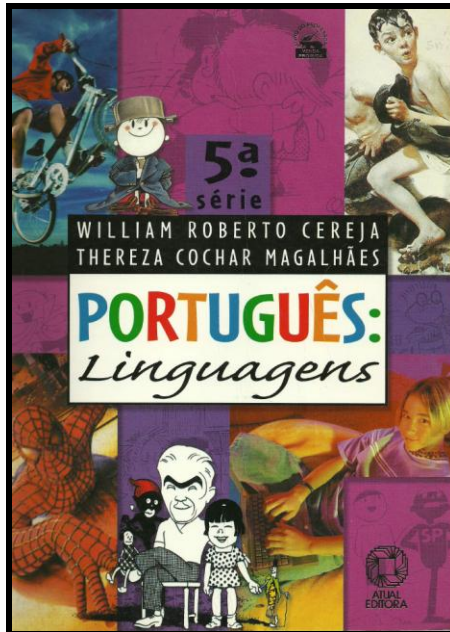


Figura 27. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série.

No volume da **5ª série da Coleção Português: linguagens**, escolheu-se da **Primeira Unidade**, cujo tema é *A Comunicação*, o primeiro capítulo, intitulado *Linguagem e interação* que traz um texto do gênero Cartum – *Quino*. Verifica-se que a primeira pergunta de compreensão e interpretação já é baseada na opinião do leitor, a segunda usa a suposição do leitor, a terceira faz uso da capacidade do leitor de fazer previsões, operações estas que consideram o papel responsivo do leitor, como será exemplificado a seguir (figura 28).

Esta pesquisa vê o leitor como sujeito social e histórico que traz suas vivências e todo um conhecimento acumulado através de sua vida; portanto, ao ter contato com um texto, com ele interage, mobilizando esta bagagem para construir um sentido (KOCH; ELIAS 2007, p. 09). No exemplo que será mostrado, verifica-se que os autores consideram a interatividade do processo de leitura (autor + texto + leitor), reconhecendo o texto como um processo e não um produto acabado, fazendo o leitor, muitas vezes, participar ativamente deste processo com o seu conhecimento de

mundo, sua capacidade cognitiva de refletir, inferir, hipotetizar, entre muitas outras. Porém, também são encontrados outros momentos em que é o autor que está fazendo a leitura, como o enunciado da questão 03, antecipando onde está a graça!

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O cartum é organizado em quatro cenas. Na 1ª cena, observe o local, as pessoas presentes, o modo como estão vestidas, os tapetes, o microfone.
 - a) Por que, na sua opinião, essas pessoas estão reunidas? Elas esperam o início de uma cerimônia oficial, talvez uma inauguração ou o discurso político de uma autoridade.
 - b) Algumas pessoas estão olhando as horas. O que isso significa? Significa que estão preocupadas com o horário, provavelmente está havendo algum atraso.

2. Na 2ª cena, um homem de bicicleta se aproxima e, na 3ª cena, todos saem correndo.
 - a) O que você supõe que o homem de bicicleta comunicou às pessoas? Que ocorreu um acidente com a pessoa esperada.
 - b) O que a fala do homem provocou nas pessoas? Provocou uma reação: elas saíram correndo.

3. A graça desse cartum está principalmente na 4ª cena. Observe os elementos dela.
 - a) O que você acha que vai acontecer no momento retratado na cena? Vai começar a cerimônia.
 - b) Por que essa situação é engraçada? É engraçada porque as pessoas presentes querem realizar a cerimônia de qualquer jeito, nem esperam a vítima se recuperar do acidente.

Professor: Chame a atenção dos alunos para a paisagem ao fundo, a situação do carro e a nova posição do tapete. Esses elementos acentuam o absurdo da situação, da qual nasce o humor.

Figura 28. Fonte: Coleção Português:linguagens, 5ª Série, p. 15.

O tema da **Unidade Dois** é “No caminho da fantasia”. O primeiro capítulo, “Era uma vez...”, traz o texto “Chapeuzinho vermelho”. A estrutura do gênero *histórias* é analisada nas quatro primeiras questões (figura 29), enquanto as outras quatro (figura 30) se concentram no conteúdo temático, levando os leitores, ao final da atividade, a comparar as personagens Chapeuzinho Vermelho e Magali, o que os faz ampliar sua capacidade interpretativa, já que terão que considerar as semelhanças e/ou diferenças entre duas personagens de duas diferentes histórias. Já neste primeiro ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o jovem leitor se acostuma a sair do texto lido e usá-lo como referência para compará-lo a um outro. Verifiquem-se as figuras a seguir.

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O conto *O Chapeuzinho Vermelho* conta uma história. O texto que conta uma história chama-se **texto narrativo**. Todo texto narrativo apresenta fatos em seqüência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante. No conto em estudo, a mãe prepara tortas e pede à menina que leve uma torta e um potezinho de manteiga à avó. Que efeito esse pedido causa em Chapeuzinho Vermelho? Ela sai para visitar a avó, levando a torta e a manteiga.
- Os fatos apresentados em uma história acontecem em determinado tempo e lugar. Na casa da menina, que ficava em uma cidadezinha; no bosque; e na casa da vovó, situada depois do rio, em outra cidadezinha.
 - No conto *O Chapeuzinho Vermelho*, em que lugares ocorrem os fatos?
 - Nos textos narrativos, o tempo é marcado por palavras e expressões como **no dia seguinte**, **ontem**, **ao meio-dia**, **depois**, etc. Que expressão do 2º parágrafo do texto indica tempo? A expressão um dia. Professor: Se julgar oportuno, faça oralmente e de maneira coletiva um levantamento de outras expressões que indicam tempo no texto.
- Uma história pode ser vivida por pessoas, animais e, às vezes, até por objetos. Quem vive uma história chama-se **personagem**. As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal é chamada de **protagonista**. A que se opõe ao protagonista, seja porque sua ação atrapalha a do protagonista, seja porque suas características são opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.
 - No conto *O Chapeuzinho Vermelho*, quem é protagonista? E antagonista? Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, respectivamente.
 - Num texto narrativo, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos freqüente na história. No conto *O Chapeuzinho Vermelho*, quem são as personagens secundárias? A mãe e a avó da menina.
- No final da história, o Lobo alcança seu objetivo: devorar a menina. Essa intenção do Lobo é clara já no início do conto.
 - Identifique o parágrafo em que aparece pela primeira vez a intenção do Lobo de comer Chapeuzinho Vermelho. No 5º parágrafo: "[...] encontrou compadre Lobo, que logo teve vontade de comer a menina".
 - O que impediu o Lobo de comer a menina nesse momento? A presença de lenhadores na floresta.
- Além de divertir, os contos de fadas, ou contos maravilhosos, normalmente procuram transmitir às crianças algum ensinamento. No caso do conto *O Chapeuzinho Vermelho*, a história parece alertar as pessoas contra os perigos da ingenuidade e da imprudência. Mandar a filha pequena atravessar sozinha o bosque até a casa da avó, que morava em outra cidadezinha.
 - Qual teria sido a imprudência da mãe de Chapeuzinho Vermelho?
 - Qual a imprudência da avó? Ter explicado como entrar na casa, sem verificar se realmente era sua neta quem estava à porta.
 - O trecho "A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um lobo" e a explicação que ela dá ao Lobo demonstram que a menina foi ingênua ou imprudente? Por quê? As duas coisas, Chapeuzinho foi ingênua por ser muito nova e inexperiente; imprudente, por ter parado e falado com um estranho.
- Numa parte do conto, fica clara a intenção de alertar as moças, principalmente, sobre os riscos da imprudência e da ingenuidade.
 - Que parte é essa? A moral.
 - De acordo com essa parte, existe um tipo de lobo que é o mais perigoso de todos. Qual é esse tipo? Por que ele é o mais perigoso? É aquele que finge ser bem-intencionado (gentil, íntimo, risonho). É mais perigoso porque confunde as pessoas.



Figura 29. Fonte: Coleção Português:linguagens, 5ª Série, p. 82.

7. Você já imaginou se Chapeuzinho Vermelho fosse Magali, a personagem comilona de Mauricio de Sousa? Observe esta capa da revista *Magali*, em que a menina mostra a cesta de lanches ao Lobo.

a) Por que, provavelmente, a cesta está vazia? Porque Magali, provavelmente, comeu o que havia nela.

b) Compare as expressões faciais dos dois. O que sugere cada uma delas? Magali está sem graça, meio envergonhada por ter de admitir que comeu o conteúdo da cesta. E o Lobo está com ar de confuso, por não saber como enganar Magali.

8. A capa dessa revista sugere uma história diferente da versão original. Chapeuzinho se comportou como uma garota ingênua e inexperiente, e Magali como uma garota esperta e gulosa.

a) Na história sugerida pela capa, em que o comportamento de Magali difere do comportamento de Chapeuzinho Vermelho?

b) Nessa história, quem seria a personagem mais faminta: o Lobo ou Magali? Provavelmente Magali.




Figura 30. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 83.

A **Unidade Três**, cujo tema é *Crianças*, traz em seu primeiro capítulo “Linha dura ou diálogo” o texto intitulado “Garoto linha-dura”: o estudo proposto é um típico exemplo de inclusão da subjetividade do leitor, pois em todas as sete questões é solicitado que ele expresse sua opinião, tire conclusões e use sua imaginação, reiterando o que foi dito anteriormente sobre o processo de leitura e a proposta dos autores. Observe-se a figura 31 a seguir.

1. Depois que quebrou a vidraça jogando bola, Pedrinho sumiu até a hora do jantar “com medo de ser espinafrado pelo pai”. Na sua opinião, o menino realmente estava com medo? Justifique sua resposta. *Talvez não, pois ele vai jogar bola em outro lugar e na hora do jantar já está em casa.*

2. O texto mostra uma situação familiar em que os pais desejam repreender uma falta do filho. A mãe sabia que Pedrinho tinha quebrado a vidraça, mas preferiu esperar o pai chegar. Por que você acha que ela própria não repreendeu o filho? *Resposta pessoal. Sugestão: Talvez por ser mais tolerante que o marido, ou por achar que problemas desse tipo quem devia resolver era o pai.*

3. A forma como os pais educam os filhos varia muito, mas é possível dizer que existem dois modelos básicos de educação: um tradicional e outro moderno.
No modelo tradicional, os pais são mais duros com os filhos e dialogam pouco; o pai é a figura principal.
Como você imagina que seja o modelo de educação moderno?
É o contrário: os pais preferem o diálogo; o pai e a mãe têm a mesma importância e tomam decisões conjuntamente.

4. O pai de Pedrinho, ao saber da aprontação do menino, conversou com ele e disse:

“— Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? [...] Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.”

a) Por esse trecho, pode-se dizer que o pai estava procurando seguir um modelo tradicional ou um modelo moderno de educação? *Essa forma de agir é própria do modelo moderno, porque se baseia na compreensão e na busca do diálogo.*

b) Por essa fala do pai de Pedrinho, pode-se concluir que ele já sabia quem era o culpado? Por quê? *Sim, pois o pai disse que não ia punir o filho.*

c) O pai de Pedrinho inicialmente chamou o filho de “meu filho” e depois de “meu filhinho”. O que o pai pretendia com isso? *O pai esperava tranquilizar o garoto. Professor: Chame a atenção dos alunos para a gradação nas formas de tratar o filho: parece que o pai já estava se desesperando ante a recusa do filho, ou estava tentando “desarmar” uma possível reação do menino.*

5. Com a insistência de Pedrinho, “o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo”. Depois, “chateadíssimo”, pegou o filho pela mão e “rumou para a casa do vizinho”.

a) Qual o sentido de se queimou nesse contexto? *O pai ficou furioso, muito bravo, nervoso.*

b) Por que, na sua opinião, o pai, mesmo antes de ir, já estava chateadíssimo? *Porque, ao acusar o filho do vizinho, Pedrinho invertiu totalmente a situação, modificando a verdade. Era ele quem estava “subvertendo” a ordem natural das coisas.*

6. Pedrinho, prevendo que o filho do vizinho o desmentiria, deu um conselho ao pai. Por que, na sua opinião, podemos dizer que, em vez do vizinho, Pedrinho é que era um subversivo?


Figura 31. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 137.

A **Quarta Unidade** trabalha com o tema “Descobrimos quem sou eu”; o terceiro capítulo “Irmãos ... Bah!” traz o texto “Irmão de enxurrada” no qual um irmão mais velho relembra um episódio ocorrido com ele e o irmão mais novo. Observem-se as questões e comentários a seguir.

1. Quem narra a história é o irmão mais velho. Que idade provavelmente ele tem? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal. Sugestão: Pela linguagem que apresenta, deve ser um pré-adolescente; deve ter em torno de 12 anos.

2. No início do texto, o irmão mais velho descreve o irmão mais novo como “coisica”, “montinho”, “uma sementinha viva”.
Provavelmente porque, pelo fato de ser pequeno, despertava curiosidade, requeria cuidados, era frágil, indefeso.

a) Por que, na sua opinião, ele ficava horas olhando-o no berço?
b) Que tipo de sentimento, provavelmente, ele tinha pelo irmão?
Amor, ternura, carinho, afeto.



3. A partir do segundo parágrafo do texto, o menino passa a chamar o irmão de “pancada”, “um saco”, “meleca”, “bostinha” e “burro”.
a) Que sentimento, na sua opinião, o irmão mais velho revela, agora, em relação ao irmão mais novo?
ciúme, dor de cotovelo, rancor.
b) Por que seu sentimento mudou?
Porque ele acha que a mãe dá um tratamento especial ao irmão e, por causa dele, o castiga sem necessidade, sem que ele mereça.

4. Sempre que um irmão sente ciúme do outro, achando que está em segundo plano quanto ao carinho dos pais, a tendência é ele ver a situação de modo exagerado e se fazer de vítima. Você acha que esse é o caso do irmão mais velho? Por quê?
Sim; porque ele maltratava o irmão (tropeçava nele, deixava-o engolir coisas, inventou que ele era adotivo), mas sentia-se injustiçado quando ouvia sermões e era castigado.

5. No final da história, o comportamento do irmão mais velho surpreende o leitor.
a) Qual é esse comportamento? *Ele defende Augusto das brincadeiras dos colegas.*
b) Na sua opinião, qual é a razão dessa mudança de comportamento?
Na verdade, ele sempre gostou do irmão, mas andava enciumado. Nesse momento, surge nele o amor fraternal.

6. O irmão mais novo não conta à mãe a história da enxurrada.
Por que, na sua opinião, ele escondeu essa história de irmão de enxurrada?
Respostas esperadas: Porque, pelo fato de o irmão tê-lo defendido diante dos amigos, ele não acreditou na história de ser adotivo; ou porque amava o irmão mais velho e não queria ver a mãe castigando-o; etc.

7. O irmão mais velho, ao contar a Augusto a história que inventou, termina dizendo que gosta dele, mesmo ele sendo “irmão de enxurrada”, expressão que é o título do texto. Por que, nessa situação, ele chama Augusto desse modo? *Porque, de acordo com a história que inventou, Augusto não era um irmão legítimo e tinha sido trazido pela enxurrada.*

8. Leia este trecho:

“Lembra outro dia, a gente ficou sentado no meio-fio lá de casa, com o pé numa água que descia a rua... Fizemos barquinho com formiga dentro, lembra?”

Considerando esse contexto, que outro sentido, figurado, ganha a expressão “irmão de enxurrada”?

Professor: Se necessário, explique aos alunos o que é sentido figurado. O sentido de companheirismo, de amizade. São irmãos nas brincadeiras e é daí que surge a expressão.




Figura 32. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 238-239.

Das oito questões, quatro focalizam a opinião do leitor e a oitava questão trabalha a interpretação de uma expressão figurada. O leitor é levado a se colocar na história do texto e a compará-la à sua vivência para poder emitir uma opinião. Ter oportunidade de verificar como as palavras de sua língua podem adquirir diversos sentidos, a depender do contexto, é ajudar o leitor a ampliar seu próprio vocabulário, entendendo esta pluralidade. O enunciado da questão 2 poderia ser mais amplo, sem citar os adjetivos, para fazer o leitor opinar sobre como o irmão mais

velho tratava o caçula e o porquê disto, trabalhando mais a indução, já que os usos são intencionais.

Em quatro momentos diferentes deste volume da 5ª Série, *textos do cotidiano* são apresentados para leitura (serão tecidos comentários sobre isto na seção 6.4.2): na unidade 1, o *cartão*, na unidade 2, a *capa de livro*, na unidade 3, o *anúncio de exposição* e na unidade 4, a *certidão de nascimento*. Intitulada “*Lendo textos do cotidiano*”, esta seção permite que os leitores conheçam novas tipologias e gêneros textuais, cuja leitura implica determinadas habilidades, conforme pontuam os autores na introdução da obra:

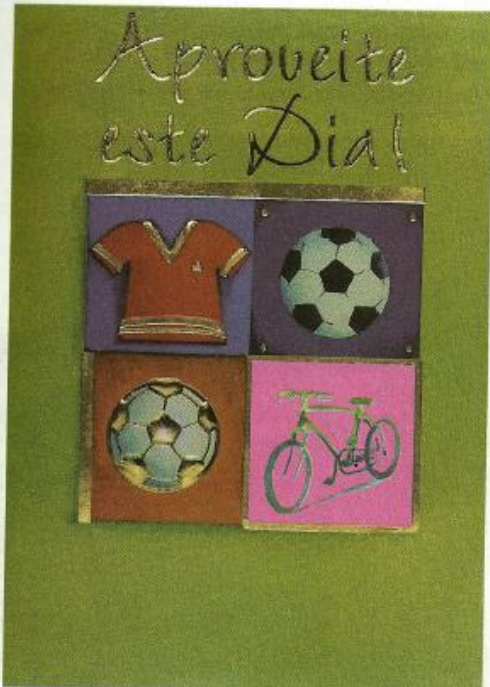
Esta seção visa levar o aluno a ter contato com gêneros e tipos de texto que fazem parte de nosso cotidiano e que requerem habilidades específicas de leitura, como, por exemplo, gráficos e tabela, folhetos de campanha pública, quarta ou quarta capa (resumo incitativo) de um livro [...]. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04).

Como poderá ser observado a seguir (figuras 33 e 34), são salientados, nesta seção, a forma composicional, o tema e o estilo, as três características dos gêneros textuais apontadas em Bakhtin ([1992], 2003, p. 261), o que não ocorre sistematicamente com os textos apresentados na seção “*Estudo do texto*”, onde o conteúdo e a interpretação do leitor, propriamente dita, parecem ser o objetivo maior. No exemplo ilustrado do *cartão postal*, chama-se a atenção do leitor para os aspectos formais (local, data, remetente, destinatário), para a informalidade da linguagem utilizada, além de propor, na última questão, depois de todos estes aspectos característicos do gênero terem sido apresentados, que o leitor faça o seu próprio cartão postal, fato este que o leva a vivenciar o gênero em sua realidade. A escrita como a leitura são práticas sociais que mobilizam diversos tipos de conhecimento: linguístico, enciclopédico, pragmático. Quanto maior for o acesso aos diversos gêneros textuais, maior conhecimento será adquirido para ser transformado em usos reais na vida social, acadêmica e profissional.

Lendo textos do cotidiano

Quantas datas comemorativas existem, não é? Aniversário, Natal, ano-novo, Páscoa, nascimento de bebês, casamentos, bodas de prata, formatura... Além de serem momentos de celebrações, as datas comemorativas representam possibilidades de enviar e receber um cartão com mensagens de amor, de desculpas, de brincadeira, de felicitações, de amizade...

Leia este cartão:



*Tico, gracinha,
Aproveite este Dia!*

Sei de muitas coisas
que são do seu gosto:
espero que hoje você
faça um pouco de todas elas.
Assim estará comemorando
este Aniversário no seu
melhor estilo — e, afinal,
VOCÊ MERECE!
Parabéns!
*Um abração de tua maninha do peito,
Veroca
Brasília, 28 de novembro de 2002.*

1. Esse cartão apresenta duas folhas: na primeira, há uma imagem acompanhada de uma frase; na segunda, um texto impresso.
 - a) A imagem da frente do cartão faz referência a objetos que, normalmente, lembram um menino ou uma menina? *Um menino.*
 - b) A mensagem impressa se refere a que data comemorativa? *A um aniversário.*
 - c) Como é esse texto: curto ou longo? *Curto.*
2. Identifique no cartão os seguintes elementos:
 - a) local e data; *Brasília, 28 de novembro de 2002.*
 - b) o nome do destinatário (vocativo), acompanhado de uma palavra carinhosa; *Tico, gracinha.*
 - c) a assinatura do remetente, sem o sobrenome. *Veroca*
3. Que sinal de pontuação foi empregado depois do vocativo? *Uma vírgula.*

Figura 33. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 19.

4. Além de **local** e **data**, **vocativo** e **assinatura** do remetente, um cartão também contém a **mensagem** e a **despedida**.

- a) Na cartão de Veroca, o assunto começa em "Sei de muitas coisas". Onde ele termina? *Parabéns!*
 b) Que frase Veroca usa para se despedir de Tico? *Um abração de tua maninha do peito*

5. Observe a linguagem empregada pelo remetente. Que palavras e expressões mostram que entre Tico e Veroca há intimidade e informalidade? *A palavra afetiva gracinha, a despedida informal, o tratamento por apelidos.*

6. Há, a seguir, a imagem e o início do texto de dois cartões. Escolha um deles e escreva uma mensagem. Você deve, primeiramente, pensar em para quem o cartão poderia ser enviado: se for para uma pessoa íntima, por exemplo, você pode usar uma linguagem informal. Além de escrever a mensagem, lembre-se de colocar **local** e **data**, **vocativo**, **assinatura** e **despedida**. Quando terminar, leia seu texto para os colegas. Se quiser, adquira um cartão (ou desenhe um), escreva uma mensagem e envie-o para a pessoa escolhida.



Figura 34. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 20.

A seguir, serão comentados quatro exemplos da **Coleção Português: linguagens**, do volume da 8ª Série.

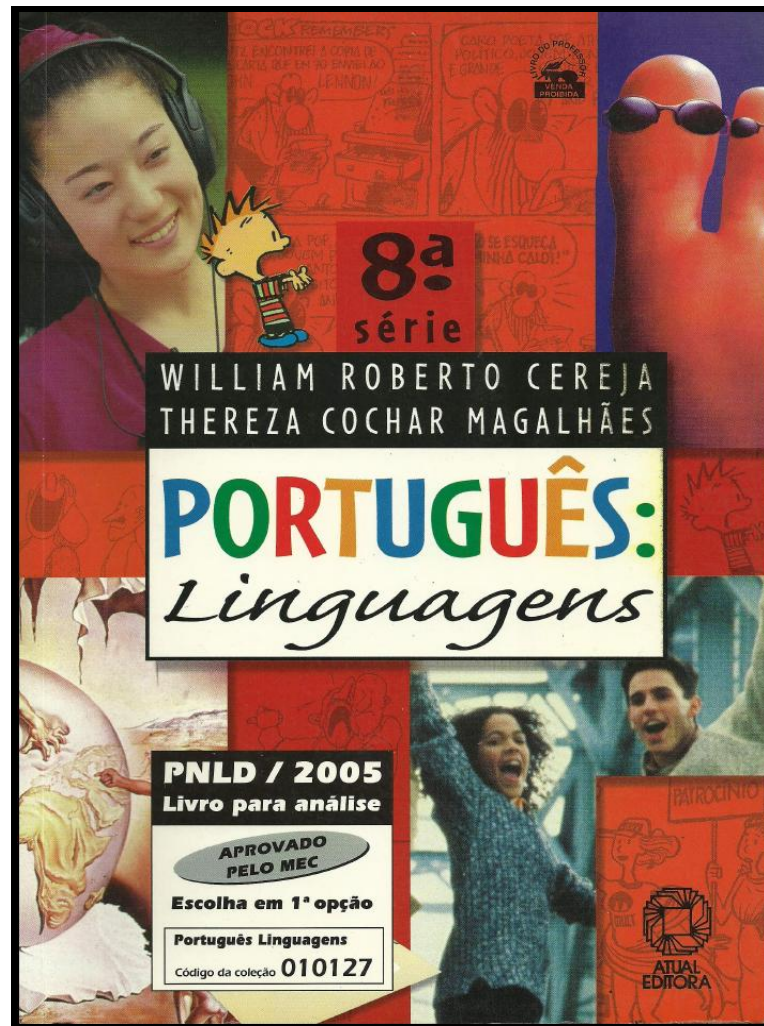


Figura 35. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série.

O tema da **Primeira Unidade** é *Juventude*, da qual escolheu-se o segundo capítulo, intitulado *Em tempo* que traz o texto do gênero *Crônica: Quando se é jovem e forte*.

Verifiquem-se os seguintes comentários na figura 36 a seguir: a questão 02 trabalha com uma metáfora, o que exige um nível mais complexo de compreensão, pois se trata de linguagem figurada, da mesma forma que a questão 3a, associando juventude com realeza. A questão 04 faz o leitor associar as expressões usadas metaforicamente, “bela”, “adormecida”, “encastelada”, com um conto de fadas, percebendo, assim, uma intertextualidade, fato que deve ser enfatizado pelo professor neste momento. Na questão 05, o leitor vai dar uma opinião pessoal, o que lhe permite fazer comparações, associações e trazer sua visão de mundo.

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Todo o texto se estrutura a partir de uma frase que o narrador ouviu, segundo conta, de certa mulher quando ele era jovem. Qual é essa frase? Vocês jovens não sabem a força que têm.

b) Falar a partir de um ponto de vista próprio de quem já passou pela maturidade, isto é, pelo auge da vida, e caminha lentamente para o fim.

2. No 4º parágrafo, o narrador comenta: “Aquele frase me fez olhá-la de onde ela falava; do lugar da não-juventude”. De acordo com o texto: a) Não necessariamente; ela seguramente não é jovem, assim, pode tratar-se tanto de uma pessoa de meia-idade quanto de uma pessoa idosa.

a) A mulher é caracterizada como uma pessoa idosa? Justifique sua resposta.

b) Considerando-se que o texto reflete sobre a passagem do tempo e sobre as fases da vida, o que significa colocar-se propositadamente “no crepúsculo”?

c) Na comparação das fases da vida com a trajetória do sol durante o dia, a que etapa do sol corresponderia a fase da juventude do ser humano? Espera-se que o aluno associe a juventude, isto é, o momento máximo de vida, ao momento de plenitude do sol, ou seja, ao meio-dia.

3. As palavras da mulher produzem no narrador a impressão de que ele, como os demais jovens, tinha o cetro na mão, embora não tivesse consciência disso.

a) Por que a fase da juventude é associada à situação de realeza? Porque os jovens têm nas mãos o poder da juventude.

b) Considerando a história pessoal do narrador, você acha que a afirmação de que ele não tinha consciência de sua força era verdadeira? Por quê? Sim, porque foi preciso que ele também chegasse à maturidade para que as palavras da mulher fizessem sentido para ele.

4. Embora a frase dita pela mulher tenha iluminado o narrador, ela ficou adormecida por vários anos, até que fosse despertada pela presença das filhas do amigo. Diz o narrador que a frase “ficou bela e adormecida muitos séculos, encastelada”.

a) As expressões **bela**, **adormecida** e **encastelada** remetem a um conto de fadas. Qual é ele? A Bela Adormecida

b) Em que a condição da personagem principal desse conto de fadas e a condição dessa frase na memória do narrador se assemelham? Tanto a personagem quanto a frase permaneceram adormecidas até que algo as despertasse.

5. O narrador exemplifica o que é, para ele, **ser jovem**: é ter a beleza jovial das três filhas do amigo e a descontração dos estudantes da universidade. E compara o deslumbramento provocado pela juventude ao deslumbramento que se tem diante de um bebê, ou diante da perfeição de um artista no auge de sua técnica, ou diante da beleza máxima de uma flor na sua curta existência. Não, eles simplesmente são jovens à sua maneira. Mesmo os universitários, que agem como se dissessem “eu tenho a juventude”, parecem não valorizar a juventude em si, mas a sensação de liberdade que ela proporciona.

a) Na sua opinião, as filhas do amigo ou os jovens universitários retratados pelo texto demonstram consciência da “força que têm”? Por quê?

b) Ao comparar a juventude com a flor, o narrador afirma que a flor, depois do momento máximo em que “potencializa toda a sua vida”, nunca mais será a mesma. E com as pessoas, isso também acontece? Por quê? Sim, pois a vida, como o tempo, é irreversível. A cada novo segundo, somos diferentes do que éramos.

CARPE DIEM: APROVEITE O DIA

A consciência de que a vida é breve e de que o tempo é irreversível gera, naturalmente, o desejo de aproveitar a vida, de viver intensamente cada momento que ela oferece. Esse tema foi muito explorado na poesia de várias épocas e recebeu o nome de *carpe diem* (expressão latina que significa “aproveite o dia”). No filme *Sociedade dos poetas mortos*, o professor de literatura (representado pelo ator Robin Williams) dá uma bela aula sobre o assunto, mostrando aos seus alunos a fotografia de antigos alunos do colégio, então todos mortos, e dizendo a eles “*carpe diem, carpe diem...*”.





Figura 36. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 37.

Na figura a seguir os seguintes comentários podem ser observados: na questão 07, além de se trabalhar com contrastes “jovem velho” x “velho adolescente”, continua-se pedindo a resposta pessoal do leitor, o que mostra a consciência dos autores desta coleção quanto à interação autor + texto + leitor. Na questão 09, o leitor vai concluir se o narrador conseguiu

realizar seu desejo, o que vai depender da coerência que o texto teve para cada leitor e das pistas nele usadas pelo autor na materialidade linguística. Conforme já pontuado nesta pesquisa, os conceitos de coesão e coerência eram confundidos nos primórdios da Linguística Textual, mas foram, gradativamente, sendo reformulados. Sabe-se que o fenômeno da coerência é o resultado de uma pluralidade de fatores cotextuais e contextuais, é uma construção “situada” dos interlocutores (KOCH, 2006, p. 46), daí Charolles, segundo Koch (2007, p. 179) a considerar um princípio de interpretabilidade do discurso.



6. No 16º parágrafo, o narrador afirma que os jovens universitários agem como se dissessem: “eu tenho a juventude, o saber vem por acréscimo”. Em seguida afirma: “Infelizmente não vem”. De acordo com o texto:

O amadurecimento, o envelhecimento.

a) Qual seria, então, o preço que se paga para obter o saber?

b) Você acha que esse saber envolve apenas o saber universitário? Justifique sua resposta. Não, refere-se ao saber como um todo, ao saber que se adquire com o passar dos anos.

c) Apesar de seus aspectos negativos, que conseqüências positivas a perda da juventude traz? A alma se torna mais “densa e encorpada”, ou seja, o ser se torna mais pleno, mais rico de experiências e emoções.

7. O narrador distingue “jovens que são foscos e velhos” de “velhos que são radiosos adolescentes”. Em seguida acrescenta: “Não é disto que falo”. O jovem velho é aquele que não tem alegria de viver, que não sente prazer em descobrir a vida, em experimentar, em conhecer coisas novas, etc. O velho adolescente é aquele que, apesar da idade, não perdeu o encanto da vida e a alegria de viver.

a) Qual é a diferença entre um **jovem velho** e um **velho adolescente**?

b) De que juventude, então, fala o narrador? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o narrador não está discutindo a juventude pela perspectiva individual, isto é, pelo valor que ela teria para cada um de nós, mas do ponto de vista filosófico, isto é, como uma fase que representa o apogeu da vida de todo ser humano.

8. Traçando um movimento circular, o texto termina como se inicia. Estando agora no lugar da não-juventude, é o narrador quem diz às filhas a mesma frase que há tempos ouvira de uma mulher. Não; antes ele não conseguia alcançar a dimensão do significado da frase. Agora, maduro, ele compreende seu verdadeiro significado.

a) Essa frase tem, para ele, o mesmo significado de antes? Por quê?

b) O texto retrata uma contradição inevitável da vida, existente na relação entre juventude e maturidade. Por que essa relação é contraditória? Porque, quando se é jovem, não se tem consciência do valor da juventude; quando se é maduro, chega-se à essa consciência, mas, então, não se tem a juventude.

9. A frase dita pela mulher, depois de ficar adormecida muitos anos na memória do narrador, renasce com outra importância e significado. “Gostaria de doá-la a alguém”, pensa ele. É possível dizer que o narrador conseguiu realizar esse desejo? Por quê? Sim. Ao redigir a crônica, ele a transmite a seus leitores, que podem transmiti-la a outras pessoas, e assim por diante.

Figura 37. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 38.

O tema da **Unidade Dois** é *Valores*. Foi escolhido o terceiro capítulo, intitulado *Conservador ou Liberal?* que traz o texto dialogado *O casamento*. Nas três figuras a seguir serão identificados diversos momentos em que o leitor terá que ultrapassar a materialidade linguística: momentos para levantamento de hipóteses, como a primeira questão (figura 38), para dar uma opinião pessoal, questões 2b e 9a (figuras 38 e 39), para tirar conclusões, questão 4c (figura 39) e

para fazer comparações entre gêneros, questão 11 (figura 40), ao identificar semelhanças/diferenças entre o conteúdo da crônica e dos versos de uma música. As questões de números 03, 4b e 9b (figuras 38 e 39), com alternativas, se tornariam mais ricas se fossem questões abertas (este assunto será tratado na seção 6.4.5). Observem-se a figura 38 abaixo e as figuras 39 e 40 a seguir.

■ COMPREENSAO E INTERPRETAÇÃO

1. A filha comunica ao pai seu desejo de casar-se de modo tradicional. Ele acha ótimo. Considerando-se o papel que o pai da noiva tem no casamento tradicional, levante hipóteses: Por que ele gosta da idéia? *Talvez porque desejasse isso para a filha ou porque, no casamento tradicional, o pai da noiva tem um destaque especial, já que é ele quem conduz a noiva até o altar.*

2. A filha quer ter um casamento tradicional, mas com algumas novidades.

a) O que ela imagina no lugar do órgão e da música de Mendelssohn? *Um sintetizador e uma música do Queen.*

b) Na sua opinião, o que verdadeiramente há de tradicional nesse casamento? *O fato de eles se casarem na igreja e a noiva ser levada ao altar pelo pai.*

3. Repare agora nestes dois comentários do pai:

“— Eu sei que não é da minha conta. Afinal, eu sou só o pai da noiva. Um nada. Na recepção vão me confundir com um garçom.”

“— Desculpe. Eu sou apenas o pai. Um inseto. Me esmigalha. Eu mereço.”

Por esses comentários, é correto dizer que o pai:

a) se faz de vítima e quer maior atenção.

b) ficou decepcionado com o tipo de casamento que a filha deseja fazer e, por isso, se menospreza.

c) está feliz e orgulhoso com a idéia de participar do casamento da filha, mesmo que seja um casamento diferente dos convencionais.

Figura 38. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 127.

4. Observe o que o pai diz, referindo-se ao futuro genro e à filha:

- “— Eu não estou implicando. Eu gosto dele. Eu até o beijaria na testa se algum dia tirasse aquele capacete de motoqueiro.”
- “— Mas que implicância? É um ótimo rapaz. Tem uma boa cabeça. Pelo menos eu imagino que seja cabeça o que ele tem debaixo do capacete.”
- “É como se fosse um filho. Eu às vezes fico esperando que ele me peça uma mesada.”
- “Por um estranho processo de degeneração genética, eu sou pai de uma gatona.”
- “Varum e Gatona, a dupla dinâmica, está neste momento, sozinha, no meio do mato.”

Ele afirma que não implica com o genro; mas, na verdade, crítica e ironiza o fato de o rapaz não tirar o capacete da cabeça.


a) Que contradição se verifica na primeira e na segunda fala do pai?
 b) Em todas essas falas, com que tipo de postura o pai se refere ao rapaz?

• irônica • compreensiva • amiga

↙ c) Com base nessas falas, conclua: O rapaz é o genro ideal, aquele que o pai da moça esperava ter? Que comportamentos do pai justificam sua resposta?
Não; o pai da moça aceita o genro com reservas. Ele é irônico e implica com o rapaz.

5. Varum e Gatona se preparam para acampar. O pai fica preocupado, mas todos dizem que não há perigo.
É que ela se relacione sexualmente com o namorado antes do casamento.

a) Qual é a verdadeira preocupação do pai da Gatona?
 b) Isso revela que os valores do pai, quanto a relacionamento amoroso, são liberais ou conservadores? São conservadores.



6. O pai vai conversar com o Padre Osni a respeito da cerimônia.
Além de “tirar satisfações” sobre aquele tipo de casamento, é possível que ele tivesse a intenção de influenciar o padre a levar a moça a desistir de entrar na igreja dançando.

a) Na sua opinião, qual é a provável intenção dele ao procurar o padre?
 b) A expectativa do pai é atendida? Por quê? Não; porque o padre estava firme quanto à disposição de modernizar a igreja para atrair os jovens.

7. Padre Osni também surpreende o sogro de Varum. Com base nas idéias do padre, no seu apelido, na sua linguagem e no boné que ele usa na cerimônia, conclua:
Provavelmente é jovem, pois tem um apelido, fala gíria (rock “pauleira”) e usa boné na cerimônia do casamento.

a) O padre provavelmente é jovem ou idoso? Justifique.
 b) O padre revela ter sobre o casamento uma concepção liberal ou conservadora? Justifique.
O padre, como os jovens, provavelmente tem valores liberais; por isso, ele deve acreditar que a cerimônia religiosa de casamento é importante para a união dos jovens, e não como cumprimento de um protocolo.

8. O sogro mostra-se o mais conservador de todos nessa história. Contudo, nem sempre foi assim. Que fatos de sua juventude comprovam que ele também foi um jovem de comportamento ousado? Os fatos de ele ter sido “rei do chá-chá-chá” e de ter tido um Gordini envenenado.

9. O narrador não descreve como foi o casamento. Mas, por meio da conversa entre o sogro e o genro, é possível conhecer alguns detalhes da cerimônia.

↙ a) Considerando sua resposta à questão 8, responda: O comportamento do sogro surpreende? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Não inteiramente, pois ele também foi moderno e liberal no passado.

b) O desfecho da história faz crer que o comportamento do sogro na cerimônia não ocorreu por acaso, mas é resultado de um processo de mudanças que ele vinha assimilando aos poucos. Dos trechos a seguir, identifique aquele que comprova isso e, em seguida, explique por quê.

- “— Como, não tem perigo? Um homem e uma mulher, dentro de uma tenda, no meio do mato?”
- “— Não, Padre Tuco. É que a Ga... A Maria Helena me disse que ela pretende entrar dançando na igreja.” O pai, já se acostumando com as novidades, quase chama a filha pelo apelido de “Gatona”.
- “— Acampar? Só vocês dois?”

Figura 39. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 128.

10. O texto enfoca uma situação em que se chocam valores de duas gerações. Sobre esse choque, responda:

a) A diferença de valores é vista como uma barreira intransponível para o relacionamento familiar entre pais e filhos? Justifique. Não, pois no texto, apesar das diferenças, o pai participa do casamento da filha, conforme ela queria.


b) De acordo com o texto, os valores das pessoas são fixos e imutáveis ou podem mudar como resultado de novas experiências? Comprove sua resposta com dados do texto. Podem mudar. A prova disso é que o pai, sendo liberal na juventude, tornou-se conservador na fase madura. Ao participar do casamento da filha, entretanto, reencontra-se com seu passado liberal.

11. Os versos que seguem são um trecho de uma música do grupo Legião Urbana. Leia-os:

↗

Você me diz que seus pais não entendem
 Mas você não entende seus pais.
 Você culpa seus pais por tudo
 E isso é absurdo.
 São crianças como você.
 O que você vai ser
 Quando você crescer?

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá)



Comparando os versos com o texto lido, aponte:

a) uma semelhança entre eles; Os dois textos tratam do relacionamento entre pais e filhos; em ambos há uma posição de abertura em relação aos pais, uma visão de que eles podem compreender os filhos e ser compreendidos por estes.

b) uma diferença entre eles. Na canção, o relacionamento entre pais e filhos a que se faz referência é mais conflituoso do que o retratado no texto de Veríssimo.

Figura 40. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 128.

A **Unidade Três** traz como tema o *Amor*. Para esta ilustração, observe-se a atividade proposta para o texto intitulado *Ter ou não ter namorado? Eis a questão* do segundo capítulo cujo título é *Quem tem namorado?* – observem-se os seguintes comentários na figura 41 a seguir: a primeira questão traz à tona a intertextualidade implícita neste título, sem, contudo apresentar esta terminologia; uma outra abordagem seria deixar o leitor percebê-la (aqueles que tivessem conhecimento iriam identificá-la); a questão 1c pede uma resposta pessoal; a 3b faz o leitor perceber a finalidade da organização de certos parágrafos.

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O escritor inglês William Shakespeare (1564-1616), em uma de suas peças, escreveu: "Ser ou não ser, eis a questão". Artur da Távola, inspirado em Shakespeare, deu o título "Ter ou não ter namorado? Eis a questão" a esse texto e tenta no seu transcorrer responder à pergunta feita.

a) Observe a forma como cada parágrafo se inicia. Alguns deles têm uma estrutura inicial semelhante, que contém quase sempre as mesmas palavras. Destaque três desses inícios de parágrafo em que ocorra esse procedimento. Quem não tem namorado (1º e 6º); Não tem namorado quem (8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º); Se você não tem namorado (14º e 18º)

b) A pergunta lançada pelo título do texto tem duas possibilidades de resposta: ter ou não ter namorado. As estruturas observadas na questão anterior relacionam-se apenas com uma dessas possibilidades. Qual é ela? É não ter namorado.

→ c) Em nenhum momento o texto desenvolve a outra possibilidade de resposta à pergunta feita no título. Na sua opinião, por que isso ocorre? Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque seja mais difícil dizer o que é ter namorado. É muito difícil delimitar conceitos tão amplos como vida, amor, beleza, etc. Uma das formas de driblar a dificuldade é a técnica da aproximação e da negação, tentando mostrar o que é por meio do que não é.

2. Embora o texto discuta a partir do ponto de vista da negação a questão proposta pelo título, ele às vezes nega a própria negação, como na frase "Não tem namorado quem **não** tem música secreta com ele [...]".

a) O que ocorre em matemática quando dois sinais negativos se encontram, como, por exemplo, em $1 - (-1)$? Os sinais equivalem a um sinal positivo: $1 + 1$.

b) Qual seria, assim, outra forma possível de comunicar o mesmo conteúdo do trecho acima sem utilizar a negação? Tem namorado quem tem música secreta com ele...

3. O texto está organizado em duas partes: a 1ª vai do 1º ao 13º parágrafo e discute, pela negação, o que é ter namorado; a 2ª vai do 14º parágrafo até o último.

a) Indique o modo em que estão estas formas verbais da 2ª parte: **ponha, enfeite-se, escove, saia, descubra, acorde, sorria, ponha**, etc. modo imperativo

→ b) Nessa parte, o texto organiza-se com uma determinada finalidade em relação ao leitor. Qual é essa finalidade? A de aconselhar o leitor sobre como arranjar namorado.

c) Qual é a relação entre o modo verbal escolhido e essa finalidade? O modo escolhido, o imperativo, é o mais indicado para aconselhar o interlocutor.

4. Releia o 6º e o 13º parágrafos. c) Solidão é um estado de espírito em que se sente a necessidade da presença de outra pessoa, enquanto estar sozinho e em paz faz pensar que a pessoa pode, apesar de só, estar bem, sem sentir solidão. Não, de acordo com a visão expressa no texto, ter namorado é diferente, exige outros requisitos.

a) Ter namorado equivale a ter uma paquera, um caso, uma paixão, um amor? Por quê?

b) Qual a condição básica, apresentada no 6º parágrafo, para ter namorado? É ter o "gosto de namorar".

c) De acordo com o 13º parágrafo, qual é a diferença entre **solidão** e **estar sozinho e em paz**?

SHAKESPEARE NO CINEMA

As peças teatrais de Shakespeare foram adaptadas para o cinema várias vezes. Entre as adaptações mais recentes estão os filmes *Othelo* (1995), de Oliver Parker, *Romeu e Julieta* (1996), de Baz Luhrmann, e *Shakespeare apaixonado* (1998), de John Madden, que retrata a vida sentimental e literária do escritor William Shakespeare e ganhou seis Oscars.



Cena do filme Shakespeare apaixonado.


Figura 41. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 180.

Na questão 05, seria mais desafiador fazer o leitor concluir os requisitos necessários para ter namorado (a seção 6.4.5 tecerá comentários sobre este aspecto); a questão 06 é muito

interessante por fazer o leitor associar a cada substantivo empregado de forma metafórica ou metonímica um requisito correspondente, ampliando, assim, seu universo de significações; as questões 7a e 7b pedem resposta pessoal que exigem compreensão da metáfora “jardim” e conclusão sobre o espírito de quem quer ter um namorado de verdade, após a leitura deste artigo de Artur da Távola. Estes comentários podem ser verificados na figura 42 abaixo:

5. Apesar de o texto desenvolver apenas a idéia relativa ao que é não ter namorado, pela inversão é possível deduzir quais sejam os requisitos necessários para ter namorado. Indique, entre os itens que seguem, quais correspondem a esses requisitos, de acordo com o

• ser bonito	X • ser sensível
X • ser carinhoso	X • ser companheiro
X • ser sonhador	• ser medroso
• ser forte e protetor	X • ser espontâneo
X • ser afetivo	• ser excessivamente ciumento
X • ser atento aos detalhes	X • ser amante das coisas simples



6. De acordo com o 3º parágrafo, para ter namorado é necessário “adivinhação, [...] pele, saliva, lágrimas, nuvem, quindim, brisa ou filosofia”. Esses substantivos foram empregados de forma metafórica ou metonímica e representam outras necessidades do namoro. Para cada um deles, indique um requisito correspondente. *Resposta pessoal. Sugestões: adivinhação: intuição, percepção; pele: identificação, sensação; saliva: beijos, palavras; lágrimas: tristeza, brigas; nuvem: sonhos; quindim: carinho, ternura; brisa: leveza; filosofia: reflexão, profundidade.*

7. Observe agora, na 2ª parte, os conselhos destinados a quem deseja ter namorado(a).

a) No 15º parágrafo, se lê: “[...] saia do quintal, da janela, de si mesmo e descubra o próprio jardim”. Interprete: O que representa **jardim**, nesse contexto? *Resposta pessoal. Sugestão: O lado bonito de si próprio e do mundo exterior.*

b) Releia estes trechos do texto:

- “passeie de mãos dadas com o ar”
- “escove a alma de leves fricções de esperança”
- “beba o licor de contos de fadas”
- “Ande como se o chão estivesse repleto de sons de flauta e do céu descesse uma névoa de borboletas [...]”

Resposta: Que estado de espírito deve ter a pessoa que quer ter um namorado de verdade?
Um espírito leve, sonhador, otimista.

Figura 42. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 181.

Um texto de outro autor sobre este tema é apresentado na questão 08 (figura 43 a seguir) para que se estabeleçam semelhanças, o que é um excelente exercício para os leitores.

8. Releia os dois últimos parágrafos do texto. De acordo com eles, é preciso enlouquecer um pouco para ter namorado.

a) Não, pois a loucura é socialmente triste de modo negativo. [...] não enlouqueceu aquele pouquinho necessário a fazer a vida parar e de repente parecer que faz sentido.

a) O valor que a loucura tem, no texto, é o mesmo que ela recebe socialmente? Por quê? Destaque um fragmento que comprove sua resposta.

b) Crescer, não apenas fisicamente, mas também como pessoa.

b) No último parágrafo, um trocadilho feito com as palavras **enlouqueça** e **cresça**, dá origem à palavra **enlou-cresça**. Deduza: Se, para ter namorado, é preciso enlouquecer, o que é necessário para enlouquecer?

c) Leia, ao lado, o texto de Rainer-Maria Rilke. Em seguida, compare-o com o texto de Artur da Távola e identifique em que eles se assemelham.

Ambos vêem o amor ou o namoro como forma de autoconhecimento, crescimento interior e porta de entrada para o relacionamento com outras pessoas.

O AMOR COMO AMADURECIMENTO

O escritor austríaco Rainer-Maria Rilke, já em 1904, via o amor como forma de crescimento individual e de autoconhecimento. Veja o que ele diz sobre o amor:

Amar [...] é bom porque o amor é difícil. O amor de um ser humano por outro é talvez a experiência mais difícil para cada um de nós, o mais alto testemunho de nós próprios, a obra suprema em face da qual todas as outras são apenas preparações. É por isso que os seres muito novos, novos em tudo, não sabem amar e precisam aprender. [...] O amor é a ocasião única de amadurecer, de tomar forma, de nos tornarmos um mundo para o ser amado.

(Cartas a um poeta. Lisboa: Portugal, 1961, p. 65-6)

Figura 43. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 182.

A **Unidade Quatro** traz como tema o *Século XXI*; o capítulo 1, intitulado *A vida e o vídeo* trabalha este tema com o texto *Ela tem alma de pombo*, do gênero *crônica*. Na questão 01, o leitor vai perceber o ponto de vista do autor, o que é um primeiro momento de construção de sentidos para, a seguir, na questão 02, ao identificar as consequências da TV, emitir um juízo de valor sobre elas, o que envolve a sua própria visão de mundo, que pode coincidir ou não com a do autor.

■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Apesar da receptividade da televisão — hoje presente em quase todos os lares do país — há socialmente uma tendência a criticá-la, sob a alegação de que ela prejudica o relacionamento familiar, a leitura, os estudos dos jovens, etc. De que ponto de vista Rubem Braga discute o tema? Ele ataca ou defende a TV? *Ele aponta aspectos positivos e negativos dela.*

2. De acordo com o texto:

a) Que conseqüências a TV trouxe:

- para o relacionamento entre as pessoas, nas pequenas cidades? *As pessoas se isolam; pouco se encontram e pouco se falam.*
- para o cinema? *Foi deixado de lado.*
- para o futebol de várzea? *Ninguém mais se interessa por ele, pois a TV transmite jogos mais interessantes, de grandes times.*
- para as crianças? *Pouco brincam, pouco inventam, ficam presas à tela.*

b) Essas conseqüências foram positivas ou negativas? Por quê? *Foram negativas, pois as pessoas deixaram de ter participação social, de se encontrar, se divertir, etc.*

Figura 44. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 227.

Na questão 06 (figura 45 abaixo), o leitor vai levantar hipóteses sobre o título do texto, o que implica em fazer associações com o significado que a pomba tem de maneira universal e particular. Hipotetizar é uma atividade que trabalha o cognitivo do leitor, mobilizando vários conhecimentos a partir do que o texto o faça evocar. Certamente, será interessante constatar as diferentes respostas dos leitores de um mesmo grupo.

6. O texto intitula-se “Ela tem alma de pomba”. Considerando que a pomba é normalmente associada a significados como pureza, leveza, paz, tranquilidade, espiritualidade, fidelidade (os pombo escolhem um único parceiro por toda a vida), levante hipóteses: Por que o autor deu esse título ao texto? *Resposta pessoal. Sugestão: A pomba é a metáfora da TV. De acordo com a ótica do texto, a TV representa para algumas pessoas a companhia fiel, que oferece tranquilidade e paz para os conflitos interiores.*

Figura 45. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 228.

Em quatro momentos diferentes deste volume da 8ª Série também *textos do cotidiano* são apresentados para leitura (comentários sobre isto na seção 6.4.2): na unidade 1, *grafites e pichações*, na unidade 2, a *reportagem*, na unidade 3, o *folheto* e na unidade 4, o *anúncio*. Intitulada “*Lendo textos do cotidiano*”, esta seção permite que os leitores conheçam outras tipologias e diferentes gêneros textuais, cuja leitura pressupõe determinadas habilidades, conforme já se comentou ao apresentar a 5ª Série.

Como ilustração, escolheu-se o texto da **Terceira Unidade**, gênero *folheto*. Além de associar as linguagens verbal e não verbal (questão 2), esta atividade leva o leitor a refletir sobre os objetivos deste folheto e seu conteúdo específico (questões 1 e 3), bem como solicita sua opinião pessoal que certamente dependerá de sua realidade atual e de seu conhecimento sobre o tema. Desta forma, o leitor está extrapolando o cotexto, a materialidade linguística. Verifique-se a figura 46 a seguir.

Lendo textos do cotidiano

Leia este folheto:

The flyer is divided into three sections. The left section lists logos of the Brazilian Government, Ministry of Health, INCA, and the National Tobacco Control Council. The middle section has a dark blue background with white text: 'SABE O QUE PODE ACONTECER SE VOCE PARAR DE FUMAR?' and a hand graphic. The right section has a light blue background with the title 'Veja o que acontece quando VOCÊ pára de fumar...' and a list of benefits: 'Após 20 minutos: a pressão sanguínea e a pulsação voltam ao normal', 'Após 2 horas: não há mais nicotina circulando no seu sangue', 'Após 8 horas: o nível de oxigênio no sangue se normaliza', 'Após 12 a 24 horas: seus pulmões já funcionam melhor', 'Após 2 dias: seu olfato já percebe melhor os cheiros e seu paladar já degusta melhor a comida', 'Após 3 semanas: você vai tomar mais fácil e a circulação notará que sua respiração se melhora', 'Após 1 ano: o risco de miocárdio já foi reduzido', and 'Após 5 a 10 anos: o risco de sofrer infarto será igual ao das pessoas que nunca fumaram'. A hand graphic is also present on the right side.

- Esse folheto foi distribuído à população às vésperas do dia 31 de maio.
 - O que essa data comemora? O dia mundial sem tabaco.
 - A campanha que o folheto promove restringe-se apenas ao Brasil? Explique. Não, como se observa na data comemorativa, a campanha ocorre no mundo todo.
 - Quais são, provavelmente, os objetivos de se “comemorar” um dia apenas sem tabaco? Promover uma campanha de conscientização dos malefícios do tabaco para fumantes e não fumantes e propor aos tabagistas que deixem de fumar pelo menos um dia no ano.
- Observe a imagem na página de abertura do folheto.
 - O que geralmente uma mão espalmada representa? Um pedido para que a pessoa pare.
 - Associe a imagem ao texto. Se substituíssemos a mão espalmada por frases, quais poderiam ser elas? “Pare de fumar”, “Pare e leia”, “Pare e participe da campanha”, “Não fume”, etc.
- De acordo com os itens arrolados sob o título “Veja o que acontece quando você pára de fumar”:
 - Que tipos de malefícios o fumo causa no organismo das pessoas que fumam? Alterações na pressão sanguínea e na pulsação; baixo nível de oxigênio no sangue; mau funcionamento dos pulmões; alterações no olfato e paladar.
 - Entre eles, há um mais grave. Qual é ele e por que é o mais grave? O maior grave dos malefícios é o risco de infarto do miocárdio, porque pode provocar morte imediata da pessoa.
- Troque idéias com os colegas e responda:
 - Você acha que essa campanha atinge seus objetivos? Por quê? Resposta pessoal.
 - Caso não, como você acha que as campanhas contra o fumo poderiam ser? Resposta pessoal.

Figura 46. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 158.

6.3.2 Coleção Novo Diálogo (5ª e 8ª Séries)

Na **Coleção Novo Diálogo**, a seção de compreensão do texto é intitulada “**Entendendo o texto**”; as autoras consideram a leitura um ato pessoal que implica a ativação de conhecimentos linguísticos, extralinguísticos bem como suas próprias experiências e assim descrevem, na introdução, o que a abordagem textual deve levar em consideração:

A abordagem textual, então, deve considerar os elementos que constituem o texto, tais como: recursos lingüísticos e expressivos utilizados e os efeitos produzidos; o que não foi dito, mas produz significado (os implícitos); e as relações que o texto mantém com outros textos (intertextualidade). (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

Desta forma, pode-se constatar que as propostas de leitura que constam da apresentação das coleções em análise são bastante semelhantes, extrapolando o nível estritamente da forma (co-texto) e permitindo aos alunos uma participação ativa, trazendo seu olhar pessoal e suas próprias experiências, diante de uma variedade de gêneros textuais. Em diversas atividades, como exemplificadas com a Coleção Português: linguagens, os autores apresentam questões que levam o leitor a inferir, comparar, refletir, posicionar-se, criar, o que torna impossível seu registro aqui em sua totalidade. A partir deste momento serão apresentadas as atividades da **5ª Série**.

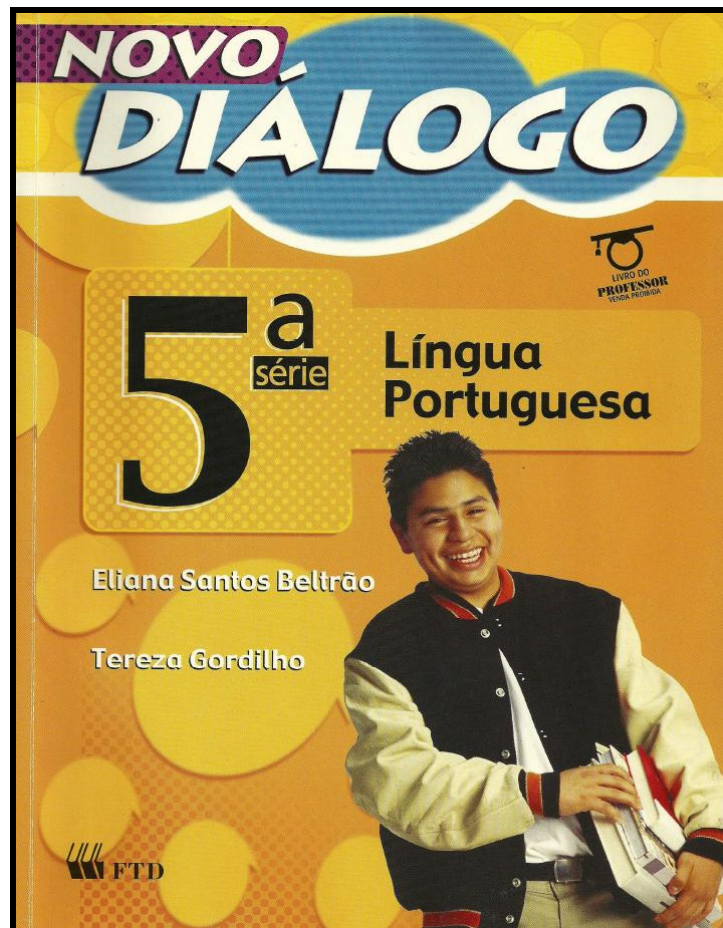


Figura 47. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série.

No volume da **5ª série da Coleção Novo Diálogo**, verifica-se a preocupação das autoras em trabalhar a reflexão do leitor, não apenas lhe pedindo sua opinião pessoal sobre os acontecimentos, mas o estimulando com outras solicitações, como se pode observar nas figuras a seguir. Como esta coleção constitui-se de sete módulos em cada volume da 5ª à 8ª Séries, serão apresentados, aproximadamente, sete exemplos ilustrativos das duas séries escolhidas (5ª e 8ª).

Do **Primeiro Módulo** desta coleção *Do passado ao futuro ... é só um pulo*, escolheram-se três exemplos. O primeiro, do texto inicial, intitulado *O mistério da casa abandonada*, cuja atividade de compreensão e interpretação além de solicitar que sejam levantadas hipóteses, também pede que o leitor suponha outro desfecho para a história lida, trabalhando, assim, com sua capacidade criadora, fazendo-o parte do processo de produção textual, tornando-o, de alguma forma, um co-autor também. Estas questões permitirão respostas variadas, pois cada leitor se sentirá no lugar das crianças do texto e reagirá conforme suas próprias vivências. Observe-se o exemplo abaixo:

Por que as crianças ficaram quietinhas e nem se encontraram no dia seguinte ao episódio narrado? Levante algumas hipóteses. *Resposta pessoal.*

Sugestão: Elas ficaram quietas e não se encontraram para não levantar suspeitas de que seriam as crianças perseguidas em fuga. / Elas não contaram aos adultos sobre sua participação nos acontecimentos da noite por medo de serem punidas, afinal tinham corrido grande perigo. / Como elas tinham saído escondidas de casa, sabiam que seus pais as repreenderiam se soubessem do ocorrido.)

Solte sua imaginação e suponha outro desfecho para a história. Imagine o que teria acontecido se o cachorro não tivesse permitido a fuga das crianças e elas tivessem sido pegadas pelo velho. Lembre-se de que existem muitos tipos de desfecho: surpreendente, trágico, engraçado, feliz, intrigante etc.

Resposta pessoal. Professor, essa questão possibilita ativar a imaginação do aluno e desenvolver a noção de coerência e verossimilhança do enredo, pois o desfecho deverá ser adequado à situação inicial, à complicação e ao clímax da narrativa.

Figura 48. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 15.

O segundo exemplo, do segundo texto, tirado de um *diário*, leva o leitor a comparar determinados fatos apresentados no texto com a sua realidade, o que favorece seu processo interpretativo e crítico, conforme se constata na figura abaixo:

c) Na sua opinião, esse tipo de conflito em relação ao modo como os jovens querem se apresentar e se vestir ainda acontece nos dias atuais?

Resposta pessoal. (Sugestão: Hoje os jovens gozam de maior liberdade de escolha quanto ao que querem vestir, mas os conflitos ainda acontecem, porque nem sempre os pais aceitam essas escolhas.)

5. Na sua opinião, quais são os conflitos mais comuns entre pais e filhos nos dias de hoje? Justifique.

Resposta pessoal.

Figura 49. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 26.

O terceiro exemplo, trabalha com o fenômeno da retextualização, já mencionado na seção 2.2, do qual serão salientados certos aspectos mais importantes a seguir; este exemplo é tirado do terceiro texto do primeiro módulo que é um poema, *Profissão, paixão*, reproduzido a seguir (figura 50).

Profissão, paixão

Finalmente eu decidi!
Depois de muito pensar
e de tanta indecisão
descobri minha vocação.

Entre os caminhos da vida
já fiz a minha opção:
daqui pra frente serei
profissional da paixão!

Apaixonado por tudo
vou cultivar a emoção
de mergulhar neste mundo
com a cabeça e o coração.

No amor serei tremendo,
no esporte, um fanático.
Farei tudo que sonhar...
Serei um cara fantástico.

Quero ter uma aventura
a cada dia da vida...
Quero provar o prazer
de só tentar o impossível.

Quero colher, com desdém,
poder, glória, prestígio.
Construirei minha lenda
entre a fama e o perigo!

Mas se algo não der certo
nesta proposta espantosa...

Saberei ser mais modesto
e curtir uma vidinha
simples, feliz e gostosa.

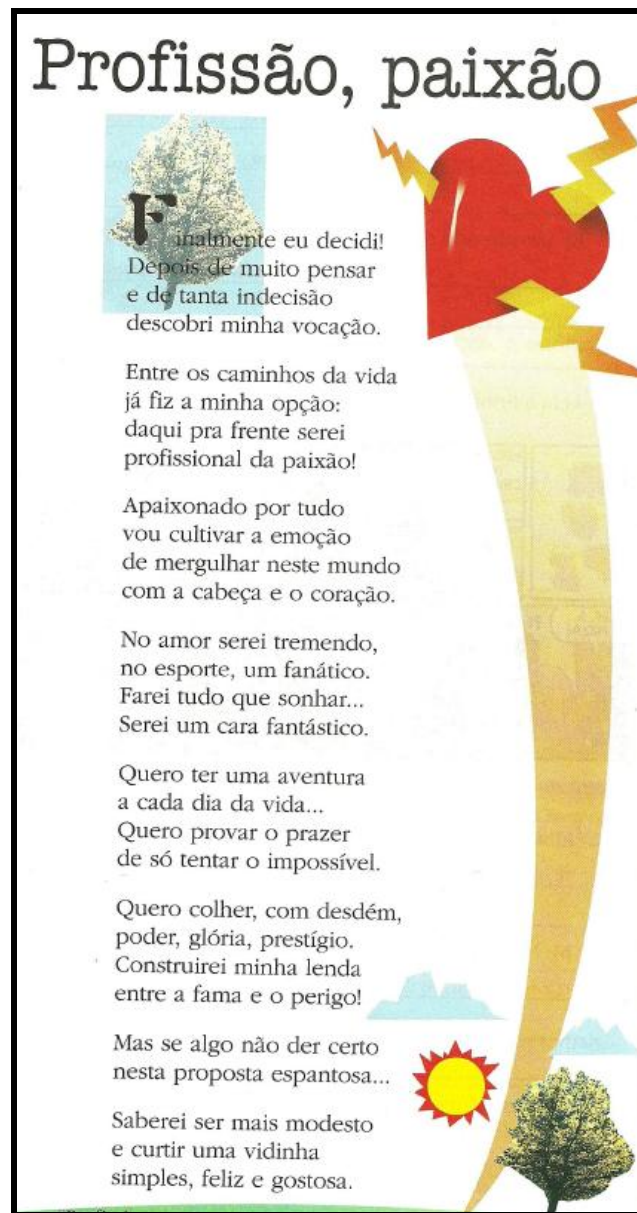


Figura 50. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 32.

Sugerir recontar a situação lida em outro gênero (figura 51), como se vê a seguir, é fazer o aluno vivenciar uma atividade que faz parte do cotidiano, a *retextualização*, que tanto ocorre entre gêneros de uma mesma modalidade (fala/fala, escrita/escrita) como entre as próprias modalidades (fala/escrita), como se pode verificar na citação a seguir.

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. (MARCUSCHI, 2003, p. 48).

Marcuschi (2003, p. 48) traz como exemplo de retextualização da fala para a fala a tradução simultânea de uma conferência; da escrita para a escrita, um resumo de qualquer texto escrito; da fala para a escrita, uma entrevista oral que será publicada em uma revista; e da escrita para a fala, uma exposição oral de qualquer texto escrito. O ser humano está frequentemente fazendo retextualizações em toda a sua vida pessoal, profissional e acadêmica. Realizar esta atividade em sala de aula torna-se um excelente exercício que, gradativamente, contribuirá para que o aluno faça uso da sua língua com mais autonomia, flexibilidade e adequação.

B. Complete este texto, que pretende expressar, em **prosa**, as mesmas idéias e emoções do poema *Profissão, paixão*. Leia o começo a seguir e dê continuidade, reescrevendo os versos sem mudar o sentido.

Finalmente decidi! Pensei muito e descobri minha vocação: daqui pra frente serei profissional da paixão!

Como sou apaixonado por tudo, vou cultivar a emoção de mergulhar neste mundo com a cabeça e o coração. Vou amar bastante, _____

Mas, se alguma coisa não der certo, não tem problema, curtirei uma vidinha simples, feliz e gostosa.

- Você gostou mais do texto em versos ou em prosa? Por quê?

Resposta pessoal

Prosa é o modo natural de falar ou de escrever sem ser em verso




Figura 51. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 34.

Se em vez de praticamente repetir a maioria dos versos, o leitor tivesse a liberdade de escrever em prosa as principais idéias deste poema, a atividade de retextualização ocorreria mais plenamente; todavia, como se trata da 5ª Série, o que está proposto já é um bom começo.

Do **Segundo Módulo** desta série, *Longe de casa o céu é o limite*, escolheu-se o terceiro texto, *Por um triz*. A primeira proposta de compreensão do texto é muito interessante, pois trabalha a linguagem visual como uma maneira de mostrar o que foi entendido da narrativa lida, ampliando, assim o processo de leitura, contemplando aqueles leitores que também expressam sua apreensão de conteúdos verbais através da linguagem visual (desenhos). Observe-se a ilustração abaixo:

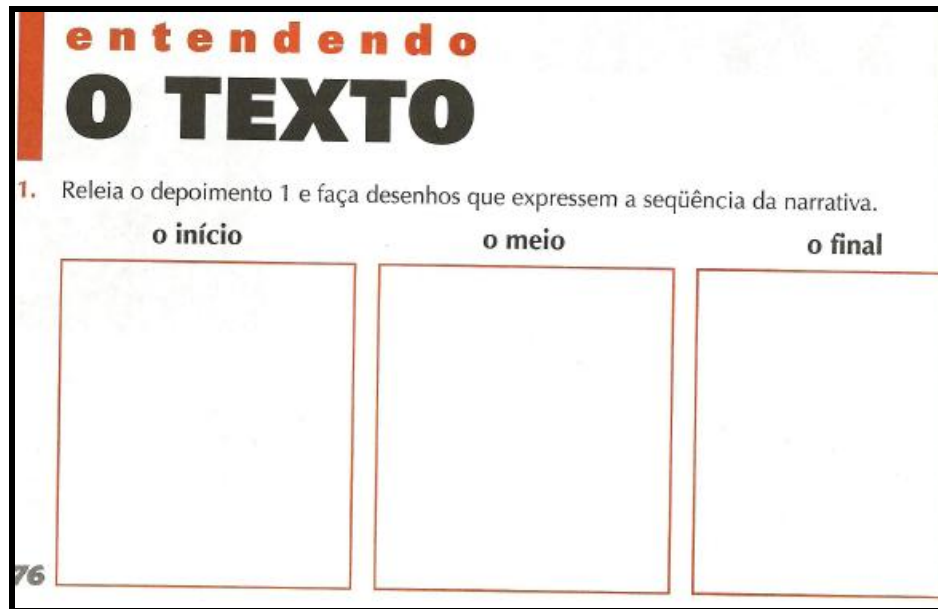


Figura 52. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 76.

Sendo este texto constituído de depoimentos de três aventureiros (Anexo C, p. 221), o leitor terá oportunidade de levantar hipóteses quanto ao porquê das revistas os publicarem, atividade que, certamente, levará a diversas respostas, dependendo de como cada leitor apreendeu e construiu os sentidos deste texto, bem como escolherá palavras significativas que representem as idéias destes depoimentos, mesmo que não apareçam explicitamente. Desta forma, o leitor evoca suas experiências pessoais e sua capacidade de associação, extrapolando o que foi dito (a materialidade linguística), conforme figura 53 a seguir. Também nesta coleção foram observadas questões que trazem a leitura do autor, antecipando a compreensão do leitor, como a questão 3 (situações emocionantes e perigosas).

2. Leia este trecho do depoimento 1.

“[...] foi o suficiente para o pessoal de asa-delta aparecer fazendo malabarismo em minha volta. [...] Assim, mantivemos um emocionante diálogo entre radicais, eu pendurado na montanha por um fio, eles libertos no espaço como pássaros...”

a) O que existe de comum no comportamento desses “radicais”?

Gostam de esportes aventureiros e perigosos; gostam de desafiar o perigo.

b) Por que o autor do depoimento descreve o diálogo mantido entre eles como “emocionante”?

Pelo local onde conversavam; por estarem em situações inusitadas; pelo prazer da aproximação.

c) A partir das expressões “pendurado [...] por um fio” e “libertos [...] como pássaros”, analise e responda.

- Quem parece sentir maior sensação de liberdade?

As pessoas na asa-delta.

- Quem corre mais riscos?

Tanto o alpinista como as pessoas na asa-delta.

3. Os textos lidos são depoimentos de pessoas que estão vivendo situações emocionantes e perigosas. Cada uma delas expressa esse fascínio de diferentes maneiras.

a) Identifique o trecho em que cada pessoa expressa sua emoção e aprendizado.

Depoimento 1 — “Esta escalada acabou sendo a melhor [...] sozinho.”

Depoimento 2 — “A sensação de liberdade é enorme.”

Depoimento 3 — “Talvez o mais importante seja o aprendizado espiritual.”

b) Levante hipóteses: qual o objetivo das revistas ao publicar esses depoimentos?

(Sugestão de resposta: Provavelmente passar uma lição de vida para o leitor, mostrando que, quando nos aventuramos, devemos garantir a segurança e prever riscos possíveis.)

4. Circule as palavras que expressam idéias dos três depoimentos, estando ou não presentes nos textos.

riscos • liberdade • medo • vergonha •

companheirismo • fraqueza • tristeza • coragem

Professor, o aluno deverá perceber que essas palavras unem os três depoimentos, pois, embora nem todas estejam presentes nos textos, as idéias que elas transmitem são claramente percebidas.

77

Figura 53. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 77.

A figura abaixo mostra outro rico momento desta atividade para o desenvolvimento do processo de leitura: a questão final pede a reelaboração do desfecho de dois depoimentos; conforme já comentado nesta análise, fazer o leitor imaginar uma outra maneira de finalizar o texto lido é desenvolver sua criatividade e torná-lo um produtor também.

6. Leia os trechos a seguir e reelabore o final, criando um desfecho surpreendente.

Depoimento 2

“Mas a vez que tive mais medo foi quando eu e uns amigos estávamos descendo o rio Formoso, no Mato Grosso, e uma corredeira sugou o bote para o fundo do rio. Fiquei enroscado numa galhada e não conseguia me soltar.”

Depoimento 3

“Convivíamos diariamente com gelo, frio, vento, tempestades e nevascas. [...] O mais preocupante era a água. Precisávamos derreter um bloco de gelo no fogareiro para matar a sede. Pouco antes de voltar, os fogareiros quebraram e ficamos dois dias sem água.”

78

Figura 54. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 78.

Do **Terceiro Módulo**, *Coisas misteriosas*, verifique-se na figura 55, a seguir, uma das questões do terceiro texto que se intitula *Histórias extra-terrestres*, trazendo à tona a realidade do leitor, ao solicitar que ele a relacione com a realidade mostrada na crônica lida. Ratifica-se a concepção de leitura como interação, tendo o leitor uma participação ativa. Já a questão 6 traz a leitura do autor, ao falar em crítica/ironia, antecipando o que o leitor viria a perceber ou não! A

pergunta poderia ser: O que pode ser concluído em relação ao terceiro parágrafo? Como a sociedade e as pessoas são vistas?

3. A crônica tem como base uma notícia jornalística. Podemos afirmar que a história narrada por Scliar pode acontecer na vida real? Justifique.

Espera-se que o aluno identifique, na crônica, que há fatos que podem acontecer na vida real

(algumas pessoas afirmaram ter visto objetos voadores não identificados) e que há outros

fantasiosos (a loira sendo levada por extraterrestres; servindo de desculpa para as escapadas do

narrador-personagem).

4. Observe o narrador dessa crônica: ele participa dos fatos como personagem ou é um observador do que narra ou comenta? Comprove sua resposta.

É um narrador-observador dos fatos. Todo o texto é narrado em 3ª pessoa.

Algumas sugestões: a utilização de verbos na 3ª pessoa do singular: "Dias depois conheceu uma

loira..."; "Saiu da casa dela..."; "Como não sabia exatamente de quem falavam..." etc.

5. Observe a linguagem empregada no texto.

a) O cronista, ao elaborar a crônica, emprega:

() uma linguagem jornalística, informal, impessoal e objetiva.

(x) uma linguagem pessoal e subjetiva.

b) O padrão da linguagem adotado no texto é:

() o culto formal.

(x) o culto informal.

() o coloquial.

6. O texto explora o cotidiano das pessoas com humor e critica alguns aspectos da sociedade.

a) O que é criticado, em tom de ironia, no terceiro parágrafo?

O fato de não se saber ao certo quem manda politicamente no país.

b) Que crítica é feita à sociedade, às pessoas?

O fato de o marido inventar desculpas para enganar a mulher.

Figura 55. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 127.

O tema do **Quarto Módulo** é *O papel de cada um*, também abordado em três textos; foi selecionado o primeiro, *Nossos caros amigos*. A questão quatro faz o leitor associar a situação mencionada no texto com o seu contexto social; a questão cinco pede o posicionamento do leitor, conforme exemplo a seguir (figura 56).

↘ 4. Dos problemas listados quanto à ocupação do espaço pelo homem, quais deles são observados em sua região?

Resposta pessoal.

5. No parágrafo referente à “Exploração econômica”, são citados exemplos de ações do homem contra o animal.

↘ a) Na sua opinião, qual dessas ações é mais dramática para o animal? Justifique.

Resposta pessoal.

b) Que relação pode ser estabelecida entre os exemplos e o título do texto, *Nossos caros amigos?*

Professor, o aluno provavelmente concluirá que o título é uma ironia ao comportamento do homem no trato com os animais, além de uma chamada de conscientização para a preservação dos animais.



Figura 56. Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 152.

Outro aspecto a ser salientado nesta atividade é a questão cinco, letra b. Ao pedir que os exemplos sejam relacionados com o título do texto, os autores estão colaborando com o processo interpretativo do leitor, porque nenhum título é aleatório, conforme Marcuschi (2001, p. 56), “O título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto”. E assim continua este linguista suas reflexões sobre a importância do trabalho com o título dos textos durante o processo de leitura em sala de aula: “Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar conteúdos globalmente. Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”. (MARCUSCHI, 2001, p. 56-57).

Prosseguindo esta atividade, as questões exemplificadas a seguir (figura 57) fazem o leitor, mais uma vez, posicionar-se, tirar conclusões e trazer sua comunidade associada ao tema em discussão:

b) Você concorda com o autor do texto? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Michelangelo disse no século XVI que “enquanto os homens não aprendessem a respeitar os animais, não saberiam respeitar a si próprios”.

a) Determine quem é o agente das ações especificadas abaixo.

- Domesticam outros animais para seu próprio benefício.

Os homens.

- Esquadrinham mares e oceanos com redes gigantescas.

Os homens.

b) Relacionando o agente dessas ações à afirmação feita no século XVI, o que podemos concluir sobre o comportamento dos homens na época atual? ←

Os homens ainda agem sem pensar nos malefícios e prejuízos que suas ações podem causar à humanidade.

Identifique duas ações praticadas pelo homem que promovam a melhoria do ambiente em sua comunidade. ←

Professor, estimule os alunos a olharem cuidadosamente à sua volta para encontrar essas ações positivas. Isso permitirá uma interação efetiva com o meio em que vivem.

A expressão os homens refere-se à humanidade.



Figura 57. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 153.

O tema do **Quinto Módulo** é *Esporte*. O terceiro texto, escolhido para ilustrar a atividade de compreensão da leitura, *Bimba espalhou capoeira nas praças do mundo inteiro*, gênero *cordel*, vai extrapolar o estritamente linguístico, o cotexto, à medida que solicita conclusões a

respeito do mestre Bimba, na questão três (figura 58) e relações de semelhanças entre ele e mais dois gênios (Pelé e Luiz Gonzaga) na questão cinco (figura 59) Verifiquem-se as figuras abaixo:

3. A partir dos versos citados a seguir, indique o modo de ser de mestre Bimba.

a) "E sempre dando risada."
Alegre e bem-humorado.

b) "Apertava sempre os olhos / Estudando o inimigo"
Observador, astuto.

c) "Não dobrava em uma esquina" / Nem pra ganhar dinheiro."
Desconfiado.

Figura 58. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 215.

5. Releia a última estrofe, depois responda.

a) No texto é estabelecida uma relação entre mestre Bimba, Luís Gonzaga e Pelé. Qual a semelhança entre eles?
Todos eles são considerados "reis", pois se destacaram no que fizeram, divulgando sua arte por todo o país.

b) Qual dos três você menos conhece: Luís Gonzaga, Pelé ou mestre Bimba? Que explicação você daria para isso?
 → Resposta pessoal.
Professor, considere a possibilidade de que alguns alunos desconheçam mestre Bimba e Luís Gonzaga, representantes de uma cultura regional (regiões Norte e Nordeste). Esta é uma boa oportunidade de abordar a diversidade cultural de nosso país.

Figura 59. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 216.

Para que esta relação de semelhança seja estabelecida, é preciso que o leitor ative seu conhecimento de mundo sobre uma cultura regional do Norte e do Nordeste. Os autores desta coleção imaginam a possibilidade de falta deste conhecimento e incentivam o professor a aproveitar esta oportunidade para abordar a diversidade cultural de nosso país. Será um momento de leitura de ampliação do saber. Tal diversidade cultural que se reflete no léxico da língua é abordada na questão seis abaixo (figura 60) que pede a opinião pessoal do leitor sobre uma expressão característica do Nordeste:

6. Leia esta expressão, típica da linguagem regional.

cabra da peste — indivíduo valente, disposto, com coragem e determinação

No Nordeste, os homens que apresentam essas características recebem essa denominação. Na sua opinião, mestre Bimba pode ser chamado de cabra da peste? Por quê?

Figura 60. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 216.

Esta leitura também favorece a abordagem da variedade de gêneros textuais; esta coleção apresenta a definição de alguns; neste caso, por se tratar de um gênero que certamente não faz parte do cotidiano de todos os alunos, alguns comentários vêm destacados como se observa na figura 61 abaixo:



Figura 61. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 212.

O **Sexto Módulo**, *Coisas do Coração*, apresenta três textos que serão retomados para comparação após a leitura do terceiro, o que está exemplificado posteriormente. No trabalho com o segundo texto, *Apaixonado*, gênero *poesia*, também é feito um cotejo com outro poema de outro autor sobre o mesmo tema, fazendo o leitor não só refletir sobre a linguagem usada como também sobre a adequação dos títulos e o próprio conteúdo. Verifiquem-se as questões a seguir.

3. O poema *Apaixonado* foi escrito por um jovem que nasceu na última década do século XX e o poema *Fanatismo*, por uma poeta que viveu nas primeiras décadas do século XX.

a) Em que o eu-lírico dos poemas se assemelha quanto à expressão do sentimento amoroso?

Ambos exageram ao expressar o que sentem pelo ser amado.

b) Na sua opinião, o título do poema *Apaixonado* poderia ser usado para o poema *Fanatismo* e vice-versa? Justifique.

Sim, porque os dois títulos revelam a intensidade amorosa do eu-lírico dos dois poemas.

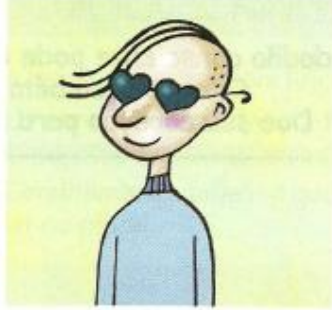

4. Leia os versos.

“Amor, que queima meu peito
Ofusca meu coração,
me fere por dentro
não sinto fome
nem frio [...]”

Apaixonado — final do século XX

“Minh'alma de sonhar-te anda perdida,
Meus olhos andam cegos de te ver!
Não és sequer razão do meu viver,
Pois que tu és já toda a minha vida!”

Fanatismo — início do século XX

Agora responda: Que diferença você observa na linguagem empregada pelos dois poetas na construção dos poemas?

Figura 62. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 253.

O terceiro texto, *Sentimento animal*, trata-se de um texto do domínio discursivo jornalístico; a atividade desperta a consciência do leitor para este gênero textual, através dos

recursos usados, a tipologia, a finalidade, o destinatário, além de pedir a sua opinião sobre o interesse despertado pela leitura, como se observa na figura abaixo:

1. Que recursos são utilizados pela jornalista para prender a atenção do leitor?
<u>Ela utiliza pequenos textos, ilustrando-os com as imagens dos animais mencionados.</u>
2. Considerando a revista em que o texto foi publicado — <i>Superinteressante</i> —, responda.
a) Que características apresenta esse tipo de texto?
<u>Professor, espera-se que o aluno responda que se trata de um texto informativo, com dados e exemplos que comprovam as afirmações.</u>
b) Qual é a finalidade desse texto?
<u>Informar os leitores sobre os sentimentos dos animais.</u>
c) A quem o texto é dirigido?
<u>A leitores que se interessam por animais.</u>
d) Você achou o texto interessante? Justifique sua resposta.
<u>→ Resposta pessoal.</u>

Figura 63. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 262.

Na seção *Comparando textos*, presente em vários momentos desta coleção, os dois outros textos trabalhados anteriormente são retomados: *Mila*, uma crônica, *Apaixonado*, um poema e *Sentimento animal*, um artigo informativo de revista, com o objetivo de identificar conteúdos e a tipologia textual, conforme pode ser verificado na figura 64 a seguir.

• comparando •
OS TEXTOS

Os textos Mila, Apaixonado e Sentimento animal referem-se a sentimentos e emoções de seres humanos e de outros animais.

Relacione os trechos retirados desses textos aos sentimentos e atitudes de:

(1) proteção (2) amor (3) aconchego

(1) “[...] encostei-a ao meu peito para que ela não caísse [...]” (*Mila*)

(2) “[...] quando dois animais se gostam eles adoram se tocar.” (*Sentimento animal*)

(1) “[...] na maioria das espécies, as fêmeas [...] gostam de ter suas crias grudadas no corpo”. (*Sentimento animal*)

(2) “[...] sinto um calor excessivo, / querendo sair [...]” (*Apaixonado*)

(3) “Dormimos muitas noites juntos, a patinha dela em cima do meu ombro”. (*Mila*)

(2) “[...] só sai com teu toque, / tua mão, / do tocar sutil e macio [...]” (*Apaixonado*)

Quanto ao tipo de texto, escreva **V** para as afirmações verdadeiras e **F** para as falsas.

(V) Só *Sentimento animal* é informativo.

(F) *Mila* e *Sentimento animal* não são em prosa.

(V) *Apaixonado* é um poema.

(F) *Apaixonado* e *Sentimento animal* são em versos.

Figura 64. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 263.

É sempre interessante a comparação entre textos que tratam do mesmo tema porque diversos níveis de análise podem ocorrer, quanto ao conteúdo, o gênero textual, o tipo textual, a linguagem etc, um ótimo meio de trabalhar a compreensão do leitor. Há, porém, duas observações a serem feitas quanto a esta atividade: a primeira questão poderia ter sido deixada em aberto e na outra questão o termo *tipo de texto* não está sendo usado adequadamente (comentários sobre estes dois aspectos nas seções 6.4.4 e 6.4.5 desta tese).

O **Sétimo Módulo**, *Campo ou Cidade*, também apresenta três textos e o terceiro, *Receita de neurose*, foi o escolhido, pelo excelente exemplo de *intergenericidade*, *intertextualidade intergêneros* ou *hibridização*:

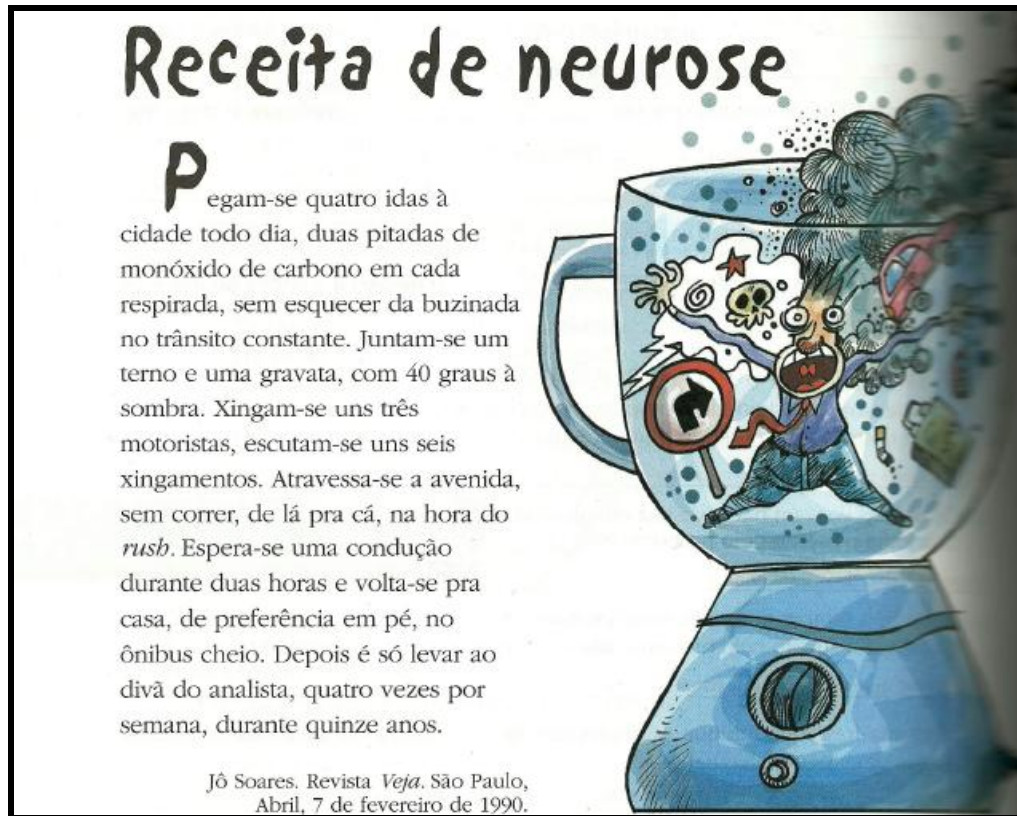


Figura 65. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 302.

No exemplo dado (figura 65), tem-se um gênero, artigo de revista, criticando as péssimas condições do transporte público, em forma de receita, que é um gênero da área culinária, mostrando a maleabilidade dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2002, p. 31) “isto não deve trazer nenhuma dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamismo dos gêneros”. Logo na primeira questão, verifica-se o uso da palavra *tipo* em lugar da palavra *gênero*, cujos comentários serão feitos na seção 6.4.4. Observe-se a atividade a seguir.

1. A receita é um tipo de texto que apresenta duas partes: **Ingredientes** e **Modo de fazer**. Embora no texto *Receita de neurose* essas partes não estejam definidas, que elementos ajudam o leitor a identificá-lo como uma receita?

Os ingredientes e as respectivas quantidades; e o emprego de verbos como "pegam-se", "juntam-se", "espera-se", e da expressão "depois é só levar".

2. Responda.

a) Em que modo as formas verbais estão empregadas: no indicativo, no subjuntivo ou no imperativo? Justifique.

No modo indicativo; as formas verbais expressam fatos habituais, certos, definidos e contínuos.

b) É possível determinar a quem os verbos se referem?

Não. Pode ser qualquer pessoa; não há determinação do sujeito.

c) Com que objetivo foram empregadas essas formas verbais?

Para generalizar, isto é, para mostrar que qualquer pessoa pode passar por momentos de neurose numa cidade grande.

3. Na sua opinião, por que o autor aborda as neuroses do dia-a-dia de uma cidade grande em forma de receita?

Resposta pessoal. (Sugestão: Para tratar do tema de forma criativa e bem-humorada.)

4. Que "ingrediente" da receita você considera o maior causador de estresse e de neurose em um ser humano? Justifique.

Resposta pessoal.

Figura 66. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 303.

Se houvesse pretensão de esclarecer a diferença entre tipos textuais e gêneros textuais, este seria um ótimo momento. Como o texto é publicado em uma revista (Veja, 1990), o gênero em questão é um artigo, pelo suporte (local) em que é realizado, pelo seu conteúdo temático e pela sua finalidade, alertando a população quanto à situação dos transportes públicos, do tráfego, da postura dos motoristas. A forma é de receita, outro gênero, porque identificamos as sequências linguísticas (tipos) com formas verbais no modo indicativo e o que poderia ser considerado ingredientes e modo de fazer. A questão três dá ao professor a oportunidade de comentar de maneira simples este fenômeno da língua, *intergenericidade*, porque são leitores de 5ª Série.

A seguir serão apresentados os exemplos mais significativos do volume da **8ª Série** desta **Coleção Novo Diálogo**, uma atividade de cada um dos sete módulos.



Figura 67. Fonte: Coleção Novo Diálogo

Todos os sete módulos desta série constam de dois textos. Vários destes temas são ampliados com as seções: *Ampliando o texto*, *Dialogando com a imagem/cinema* ou *Comparando textos*.

Do **Primeiro Módulo**, intitulado *Depende de nós*, escolheu-se o primeiro texto, do gênero *crônica*, *Eu queria ter e ser*.

Dados do autor, Reginaldo Ferreira da Silva, deverão possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do conteúdo do texto; também contribui com o processo de leitura a informação sobre o gênero, *crônica*, que pode aproveitar, conforme informação no LD, a estrutura de outros

gêneros; neste caso, parece tratar-se de um longo poema. É interessante trazer para os leitores esta intertextualidade intergêneros, um gênero com a função de outro, o que não dificulta a interpretação porque o predomínio da função supera a forma, evidenciando a plasticidade e dinamicidade dos gêneros, como já comentado anteriormente.

As nove questões de estudo do texto possibilitam, em sua maioria, a reflexão do leitor sobre diversos temas atuais – comunidades carentes, consumo exagerado, desigualdades sociais, preservação de áreas verdes, fazem-no posicionar-se diante deles e perceber a visão de mundo do autor, os efeitos por ele pretendidos. Algumas destas questões serão ilustradas abaixo:

4. Você acha que os desejos enumerados no exercício 3 podem revelar problemas vividos pela sociedade atual? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: espera-se que o aluno compreenda que tais desejos revelam problemas porque são indicadores de situações graves vividas pela humanidade atual e de desigualdades sociais.

Estimule a troca de opiniões entre os alunos sobre essas questões.

5. Nos últimos períodos da crônica, há uma mudança na forma de iniciar as frases, de “Eu queria [...]” para “Eu acho que ainda queria [...]”.

a) O que essa nova forma de iniciar as frases indica sobre o que sente o cronista?

Indica que ele sente o desejo de voltar ao tempo em que era criança, tempo em que acreditava nas possibilidades de um mundo justo e idealizado.

b) O que essa mudança determina sobre a visão de mundo do cronista?

Determina a constatação de que os acontecimentos e as situações que o cercam trazem inquietações e preocupações que não existiam quando ele era criança.

c) O que, então, o cronista conclui no último período?

Figura 68. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 13.

Enquanto na questão quatro o leitor vai fazer associações de ideias apresentadas no texto com a sociedade atual, mobilizando seu próprio conhecimento de mundo e suas vivências pessoais, na questão cinco o leitor deve observar os sentidos produzidos através da linguagem escolhida, fazendo-o refletir sobre os diferentes usos da língua.

Nas questões sete e oito (figura 69), o leitor vai dar uma resposta pessoal, mostrando sua noção de valores para a formação de uma sociedade, bem como apresentando-os em ordem de importância, o que poderá gerar polêmica em sala de aula, se houver ideias diferentes; momento essencial para se trabalhar o respeito pela opinião do outro e a prática de compartilhar ideias, que faz parte do dia a dia.

7. O individualismo é o apego excessivo ao eu, à satisfação de desejos e necessidades pessoais. Na sua opinião, essa atitude possibilita a formação dos valores de uma sociedade? Justifique. ↖

Resposta pessoal. _____

Professor, é preciso que o aluno perceba que, para a formação de valores em uma sociedade, é preciso que os desejos e as ações sejam frutos de um pensamento coletivo e não de pensamentos e interesses individuais. _____

8. Seleccione dez idéias com as quais você se identificou e escreva-as em ordem decrescente, ou seja, a partir da que considera mais importante. ↗

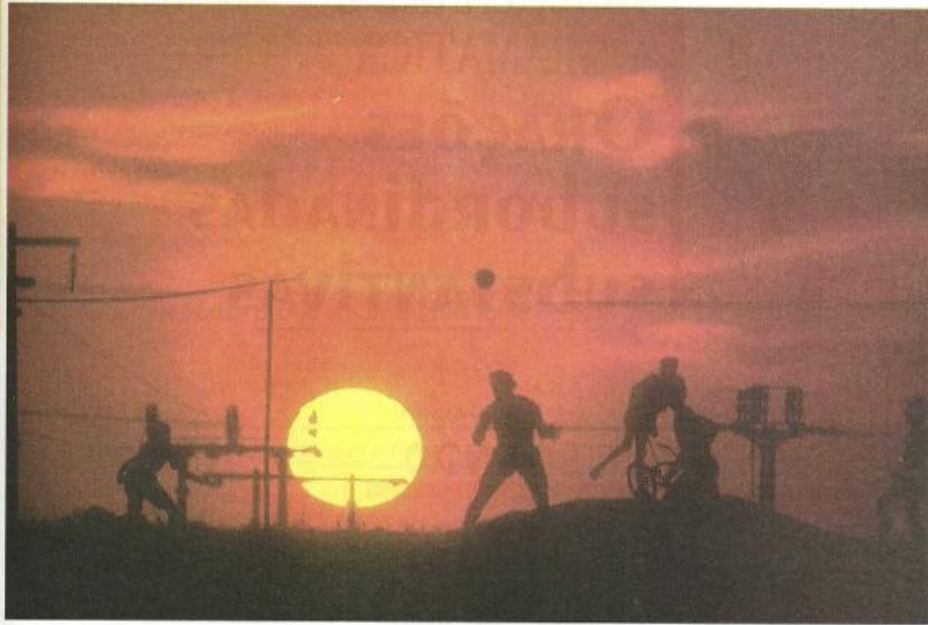
Resposta pessoal. _____

Figura 69. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 14.

Na seção *Dialogando com a imagem* (figura 70), o aluno deve encontrar na fotografia algo associado com o texto lido, além de usar sua criatividade, ao escolher um título para tal imagem. Os autores desta coleção entendem a importância de trabalhar com linguagens diferentes, o que foi salientado no início deste capítulo, como um ponto bastante positivo; trabalhar com o título é, segundo Marcuschi (2001, p. 56) “uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos”, uma forma de trabalhar conteúdos de maneira global; desta forma esta atividade favorece e enriquece o processo de leitura. Verifique-se o exemplo a seguir.


DIALOGANDO com a imagem

Professor, não há respostas incorretas para estas atividades. O objetivo é estimular a leitura da linguagem visual, percebendo a arte como uma forma de expressão do ser humano. Sugerimos que sejam trabalhadas oralmente.



Bruno Alves/Inflevo

No texto, o cronista afirma que “queria ter [...] o poder de convencer que as pequenas coisas são as mais gostosas”. O fotógrafo Bruno Alves registrou uma cena que mostra uma brincadeira de crianças ao pôr-do-sol.



Arquivo de família

Economista, 38 anos, **Bruno Alves** especializou-se em fotos de surf, natureza e gente. Foi um dos fundadores da revista *Fluir* e um dos idealizadores da revista *Caminhos da Terra*. Já viajou por cerca de 30 países em busca de imagens, publicadas nas principais revistas brasileiras e em trabalhos publicitários. É autor das fotos de diversos livros de arte, entre eles *Caminhos paulistas*.

Brasil retratos poéticos. São Paulo, Escrituras, 1999.

1. A fotografia retrata um momento na vida de um grupo de crianças. O que torna essa imagem poética?
As cores da fotografia, o momento de descontração e simplicidade das crianças, a alegria e a espontaneidade do flagrante retratado.
2. Que afirmação no texto pode ser associada a essa imagem? Justifique sua escolha. ←
Resposta pessoal. Professor, é necessário que o aluno relacione a afirmação ao momento retratado, estabelecendo a valorização dos atos simples e espontâneos do cotidiano das pessoas.
3. Que imagem se destaca na fotografia e o que ela simboliza?
O sol. Simboliza a vida: sua luz e seu calor são necessários para a sobrevivência das pessoas.
4. Dê um título a essa fotografia.
Resposta pessoal.

Sugestão: Professor, o primeiro passo (pág. 36) do Projeto de redação poderá ser iniciado neste momento.

15

Figura 70. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 15.

Do **Segundo Módulo**, *Gente brasileira*, foi escolhido o primeiro texto, *Quem são eles*: quatro textos biográficos (Milton Santos, Maria das Graças Marçal, Anita Garibaldi e Renato Russo). Várias questões ultrapassam o cotexto: a questão um solicita comparações entre os textos, para pontuar aspectos comuns e a questão dois, o levantamento de hipóteses, conforme se verifica abaixo (figura 71):

→ **1.** Os textos narram a trajetória de vida de quatro pessoas. O que elas têm em comum?
 Todas elas se destacaram no que fizeram ou fazem, com ações ou idéias importantes para a comunidade.

2. Esses textos, em geral, apresentam os fatos respeitando uma ordem temporal.

a) Que informações sobre as pessoas são fornecidas no início de cada um deles?
 São fornecidos os dados pessoais, como ano de nascimento, local, ano da morte e alguns fatos que introduzem e explicam a trajetória de vida de cada uma delas.

→ **b)** Qual desses textos não apresenta essas informações? Estabeleça uma hipótese para justificar a ausência delas no texto.

Figura 71. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 50.

Nas questões ilustradas a seguir (figura 72), mais uma vez o levantamento de hipóteses é pedido (questão seis), bem como uma comparação entre os dados de dois textos (questão sete), além de levar o leitor a se identificar com uma das personalidades apresentadas (questão oito). São, portanto, diferentes maneiras de fazer o leitor refletir, associar conteúdos lidos, tirar conclusões e se colocar diante da situação do texto, ultrapassando a mera cópia de respostas, encontradas explicitamente.

6. O texto sobre Renato Russo contém opiniões, característica que não aparece nos demais textos.

↘ a) Estabeleça uma hipótese para justificar o acréscimo das opiniões de amigos a respeito do artista.

Resposta pessoal. (Sugestão: O autor da reportagem deixa transparecer, por meio das citações dos amigos, sua opinião e a importância do artista para a música brasileira.)

b) Embora o texto seja impessoal, algumas expressões indicam a opinião do jornalista sobre o cantor. Identifique uma delas. ←

Resposta pessoal. (Sugestão: “bandas de rock mais queridas em todos os tempos”, “sua importância só é igual a de Raul Seixas”, “Impossível a Legião sem ele”.)

7. Analisando a vida de Maria das Graças Marçal, “a dama que veio do lixo”, e a de Anita Garibaldi, o que se observa de semelhante quanto à personalidade de ambas? ↗

A persistência e a coragem para lutar pelos seus objetivos e ajudar os seus semelhantes.

8. Com qual das pessoas retratadas no texto você se identificou? Justifique sua escolha, destacando os aspectos que influenciaram sua decisão.

→ Resposta pessoal.

Figura 72. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 51.

Na seção “*Ampliando o texto*” (figuras 73 e 74) são apresentados os ícones das décadas de 60, 80 e 90 para que os leitores façam suas escolhas de seus ícones atuais, comparando-os entre si. Na observação ao professor, abaixo ilustrada, as autoras enfatizam a importância destas escolhas que refletem um momento histórico, sua identidade cultural:

Professor, o objetivo dessas questões é possibilitar ao aluno refletir como as escolhas (modelos, objetos, ídolos, heróis etc) retratam o modo de pensar e agir de uma sociedade em um momento histórico. [...] são a tradução de anseios, esperanças, sonhos e representam a identidade cultural de cada momento.









Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 52.

AMPLIANDO O texto

Cada época tem seus ícones — símbolos que traduzem anseios, sonhos e identidade cultural daquele momento e ajudam a materializar modelos de pensar e agir. Conheça os ícones de algumas décadas do século XX.

Leia o texto.

Os ícones de cada década

	VISUAL	ELETRDOMÉSTICO	SOM
60	 <p>MINISSAIA Marca da revolução sexual feminina.</p>	 <p>ASPIRADOR DE PÓ O antepassado do Vaporetto. Donas de casa aliviadas.</p>	 <p>ROBERTO CARLOS É uma brasa, mora? A Jovem Guarda canta e faz o Brasil cantar.</p>
80	 <p>YUPPIE Os profissionais jovens bem-sucedidos.</p>	 <p>VIDEOCASSETE Possibilidade de fugir da programação das emissoras.</p>	 <p>MICHAEL e MADONNA Revolucionam a venda de discos.</p>
90	 <p>PIERCING O corpo enfeitado.</p>	 <p>MICROCOMPUTADOR O mundo se conecta e encurta distâncias.</p>	 <p>SANDY, JÚNIOR... Os baixinhos consomem.</p>

1. Na atualidade, quem ou o que você incluiria no quadro dos ícones?

Visual	Som	Carro	A frase
			Professor, o objetivo dessas questões é possibilitar ao aluno refletir como as escolhas (modelos, objetos, ídolos, heróis etc) retratam o modo de pensar e agir de uma sociedade em um momento histórico.
Eletrodoméstico	Símbolo sexual	Ídolo esportivo	

Figura 73. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 52.

SÍMBOLO SEXUAL	CARRO	ÍDOLO ESPORTIVO	A FRASE
 <p>BRIGITTE BARDOT Considerada a mais perfeita criação de Deus.</p>	 <p>FUSCA O carro da família.</p>	 <p>GARRINCHA Pernas tortas e um talento indiscutível.</p>	<p>“É proibido proibir.”</p> <p>“Faça amor, não faça guerra.”</p>
 <p>MICHELLE PFEIFFER Rosto bonito, talento versátil...</p>	 <p>SANTANA Nacional com jeito de importado.</p>	 <p>NELSON PIQUET Competência a 300 km/h.</p>	<p>“Diretas já!”</p> <p>“Primeiro meu trabalho.”</p>
 <p>SHARON STONE Aquele, do instinto selvagem...</p>	 <p>CHEROKEE Objeto de consumo número 1 dos admiradores de carro.</p>	 <p>AYRTON SENNA Mito nas pistas e na imaginação do povo.</p>	<p>“Mas você não tem e-mail?”</p> <p>“É proibido fumar.”</p>

Quadro baseado em concepção original da *Folha de S. Paulo* — *Especial Família*, 20/9/1998.

- Na sua opinião, quem você escolheria para ser um ícone brasileiro?
Resposta pessoal.
- Que atributos, realizações e/ou idéias justificam sua escolha?
Resposta pessoal.
- Compare a sua escolha com a dos colegas e analise as justificativas apresentadas. O que essa escolha pode revelar sobre a maneira de pensar e de agir do mundo atual? Exponha sua opinião para a classe.

Professor, é importante concluir com os alunos que cada época tem os seus ídolos, seus ícones, pois eles são a tradução de anseios, esperanças, sonhos e representam a identidade cultural de cada momento.

Sugestão: Professor, o primeiro passo (pág. 78) do Projeto de redação poderá ser iniciado neste momento.

Figura 74. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 52.

O tema do **Terceiro Módulo** é *Inventos e inventores* e foi selecionado o segundo texto, *O homem; as viagens*, do gênero *poema*. A abertura deste texto antecipa o que os leitores,

certamente, viriam a perceber, a ironia presente quanto às viagens espaciais do séc. XX, conforme se verifica abaixo:



Figura 75. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 103.

A questão 1b vai trabalhar com imagens que representam o conteúdo do poema e o leitor deve fazer mais uma, trabalhando, assim, sua criatividade, como se verifica abaixo:

b) Complete a ilustração com uma imagem que expresse a progressão das conquistas do homem.

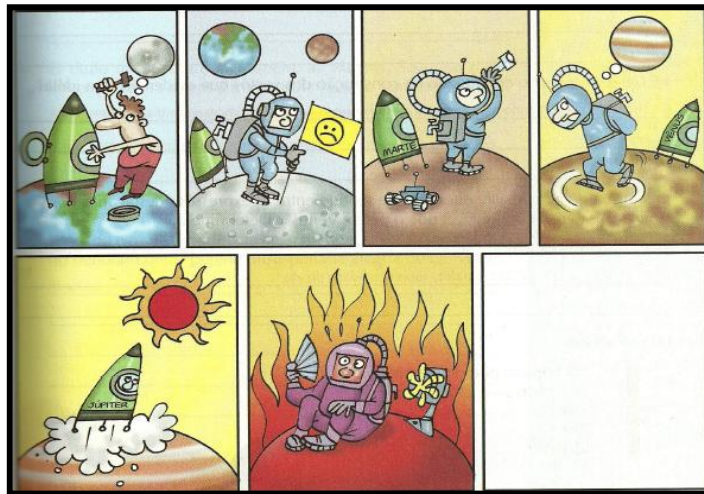


Figura 76. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 105.

Na questão 02, ilustrada a seguir, o leitor vai apontar o implícito nos três versos apresentados, saindo, assim, do dito (cotexto) para o não dito, estimulando a interpretação do leitor.

2. Identifique, nos versos que seguem, o que está implícito sobre a natureza humana.

a) "O homem, bicho da Terra tão pequeno / chateia-se na Terra"
 A inquietude e o espírito de busca constante.

b) "pisa em Marte / experimenta / coloniza / civiliza / humaniza Marte com engenho e arte."
 O espírito desbravador e conquistador.

c) "Põe o pé e: / mas que chato é o Sol, falso touro / espanhol domado."
 A insatisfação constante.

Figura 77. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 106.

A questão 06 faz o leitor comparar os dois tipos de viagem empreendidos pelo ser humano e decidir qual é a mais difícil segundo o texto, opinião que pode diferir da sua própria, como leitor; a questão 07 faz o leitor trazer sua experiência pessoal do dia a dia, para interpretar a última frase do poema, ampliando sua leitura do próprio mundo em sua volta.

6. O título do poema é *O homem; as viagens*. Segundo o eufórico qual das viagens é a mais difícil para o homem? Por quê?
 A viagem de si a si mesmo, do autoconhecimento. Porque requer que o homem (re)aprenda a conviver consigo mesmo e com as pessoas.

7. Baseado em sua experiência pessoal, que ações do seu cotidiano denotam uma "perene, insuspeitada alegria de conviver"?
 Resposta pessoal.

Figura 78. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 107.

Na seção *Dialogando com a imagem*, o leitor vai se posicionar diante de três perguntas sobre alguns trechos de especialistas que não acreditaram nos avanços. Os leitores vão trabalhar com sua vivência pessoal e seu juízo de valor, frente ao avanço tecnológico. Excelente momento para análise, interação, discussão e aprendizado, como se observa no exemplo a seguir (figura 79).

DIALOGANDO com a imagem

O desenvolvimento tecnológico não deixa dúvida quanto à velocidade com que novas técnicas passam a fazer parte de nosso cotidiano. Mas nem sempre os instrumentos que sinalizavam mudanças futuras receberam crédito. Leia, do livro *Profetas do erro*, algumas idéias e pontos de vista expostos em uma determinada época.

Não há qualquer razão para as pessoas terem um computador em casa.

Ken Olsen
Presidente da Digital Equipment Corporation, 1977.

As viagens espaciais são mera bobagem.

Richard Woolsey
Astrônomo oficial do governo britânico, 1956.

→ 1. Na sua opinião, por que esses especialistas não acreditaram que tais avanços seriam assimilados pelo homem?
Professor, o aluno poderá concluir que, para esses especialistas, tais inventos não seriam importantes ou necessários para o homem naquele dado momento histórico.

→ 2. Que ensinamento podemos apreender a partir da leitura dessas “profecias do erro”?
(Resposta pessoal. Sugestão: Acreditar na capacidade do ser humano de assimilação das tecnologias / Na capacidade inventiva do ser humano etc.)

→ 3. Pense e responda:
Qual é a maior invenção de todos os tempos na sua opinião? Por quê?

Figura 79. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 108.

Do **Quarto Módulo**, *Ah, essa história de beijos*, serão ilustrados a seção *Dialogando com a imagem*, que conclui as atividades do primeiro texto e o segundo texto *Beijos em todas as bocas*.

Para facilitar a leitura de uma tela de arte pop, apresentam-se informações sobre este estilo que ajudam ao leitor situar a obra e melhor entendê-la; as três perguntas exigem respostas pessoais, permitindo-lhe que se coloque diante desta obra de arte ilustrativa do tema deste módulo, evocando sentimentos, emoções, construindo seus sentidos através de linguagens diversas, embora a terceira traz a leitura do autor, que poderia ter perguntado qual o clima criado e como o artista conseguiu isto. Observe-se a seguinte figura:



Os temas desenvolvidos nos textos deste módulo referem-se a sentimentos, emoções e... beijos, assuntos que fazem parte da afetividade do ser humano. Observe na tela acima o que expressa o artista Roy Lichtenstein sobre esse assunto.

1. Roy Lichtenstein utiliza a linguagem das histórias em quadrinhos em um tipo específico de arte — a *Pop art*. Você gosta desse tipo de obra de arte? Justifique.
Resposta pessoal.
2. Observe as cores empregadas nessa tela. Quais chamam mais a atenção? O que elas provocam no observador?
Resposta pessoal. Professor, o uso das cores fortes e tons intensos como o azul, o amarelo e o vermelho ajudam a criar impacto no observador.
3. O artista conseguiu criar um clima de amor e emoção? Como?
Resposta pessoal. Professor, o aluno deverá perceber que as cores fortes e quentes empregadas na tela e a posição em que as figuras foram retratadas permitem inferir que elas vivenciam um momento amoroso.

Figura 80. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 143.

O segundo texto deste módulo, intitulado *Beijos em todas as bocas*, é informativo, da Revista Galileu (março de 2001). Nas questões 03 e 04, a linguagem é contrastada através de duas definições que aparecem no texto lido, o que leva o leitor a perceber sua adequação à situação e ao gênero; em vez da palavra *tipo* na questão abaixo deveria aparecer a palavra *gênero*. A questão 05 faz o leitor perceber um juízo de valor expresso, uma crítica e pede a sua opinião sobre isto, desenvolvendo, assim, sua capacidade de se posicionar e de criticar, conforme a figura abaixo:

a) Que diferenças são percebidas em relação à linguagem utilizada?
 A primeira definição apresenta a linguagem objetiva, denotativa, científica. A segunda apresenta linguagem conotativa, poética e simbólica.

b) Cada uma dessas linguagens é própria de que tipo de texto?
 A primeira é própria de texto científico, informativo, e a segunda é própria de texto literário, poético.

4. Quanto à linguagem empregada no texto:

a) Encontramos a culta formal, a culta informal, a popular coloquial ou a regional?
 A linguagem culta formal.

b) O texto revela maior preocupação com a expressividade, com a emotividade ou com a precisão das informações?
 Revela uma preocupação com a precisão das informações.

5. Leia.

“Felizmente, apesar da vulgarização, [o beijo] continua a ser uma metáfora da paixão.”

a) No trecho, que expressão empregada transmite um juízo de valor?
 “apesar da vulgarização”

b) Qual a crítica que está contida nessa expressão?
 O autor critica os tempos atuais, em que o ato de beijar tornou-se banal.

c) Você concorda com a afirmação do autor? Justifique.
 Resposta pessoal.

Figura 81. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 148.

As questões 6a e 6b abaixo fazem o leitor contrastar a linguagem usada, mais uma vez, perceber o público a que se destinam e a 6c pede sua opinião sobre uma possível diferença, caso as reportagens lidas tivessem sido escritas por homem (figura 82). Momento ideal para os leitores expressarem sua visão de gênero (homem x mulher) diante do tema e refletir se isto é ou não um fator que interfira na linguagem utilizada. A vivência pessoal de cada leitor vai evidenciar, certamente, se o meio social em que vivem os diferentes leitores do grupo tem posturas semelhantes ou não.

a) Que diferença pode ser observada quanto à forma de referir-se ao beijo nesse trecho e no texto *Beijos — em todas as bocas*?

Nesse trecho as informações sobre o beijo revelam sentimento e emoção e no texto *Beijos — em todas as bocas* as informações revelam dados históricos e científicos.

b) Os dois textos foram veiculados em revistas nacionais. O público leitor de cada uma delas é o mesmo? Justifique.

Não. O texto *Beijos — em todas as bocas* foi veiculado por uma revista de cunho científico, dirigida a um público restrito, o outro foi publicado numa revista para adolescentes.

c) As duas reportagens foram redigidas por mulheres. Existiria alguma diferença, em sua opinião, na maneira de referir-se ao tema se fossem escritas por homens? Por quê?

Resposta pessoal.

Figura 82. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 149.

Do **Quinto Módulo**, *As mil faces do Brasil*, foi selecionado o primeiro texto, *Anarquistas, graças a Deus*, livro de memórias onde a narradora, Zélia Gatai, também é personagem.

A questão 02 (figura 83) leva o leitor a estabelecer semelhanças entre as comparações que a autora faz (o navio como uma prisão), além de pedir o implícito sobre a condição econômica dos imigrantes, estimulando, assim, sua capacidade de interpretação:

2. Os imigrantes viajavam no porão do navio *Città di Roma*, que é comparado pela narradora-personagem a uma prisão.

a) A partir dessa afirmação, estabeleça semelhanças quanto:

- aos aspectos físicos do porão.
O local era escuro, sem conforto, apertado.
- aos aspectos emocionais dos imigrantes.
Sentiam-se confinados e isolados do resto do navio.

b) O que fica implícito sobre a condição econômica desses imigrantes?
Eram pessoas de poucas posses, não podendo, por isso, alojar-se em aposentos melhores.

Figura 83. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 178.

Os seguintes comentários poderão ser observados na figura 84: a questão 3b trabalha com a inferência, o que é extremamente significativo porque, como apontado nesta pesquisa, a leitura é, acima de tudo, um processo inferencial; também estimulando a imaginação do leitor e sua capacidade de fazer associações, inferências e tirar conclusões, a questão 04 vem pedir que o leitor crie uma imagem de três personagens, através da leitura global do fragmento. A questão 05, que solicita a identificação de tipos textuais pode ser um ótimo momento para que o professor contraste as noções de tipos e gêneros, aspecto abordado na seção 2.2.1 e retomado na seção 6.4.4. Verifique-se a figura a seguir.

b) A partir das reações das pessoas descritas nos trechos, que sentimentos podem ser inferidos?

Tristeza, impotência. Humilhação diante da situação desconfortável.

4. Durante o relato são traçadas imagens de personagens da narrativa. A partir da leitura global do fragmento, que imagem você conseguiu formar:

a) do avô?

Um homem forte, determinado, carinhoso, preocupado com a família.

b) da avó?

Uma mulher sofrida, resignada, companheira, corajosa.

c) das crianças?

Alegres, brincalhonas, soltas, livres.

5. Com base no último parágrafo do texto, é possível afirmar que ele é narrativo, descritivo ou narrativo com aspectos descritivos? Justifique sua resposta.

Figura 84. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 179.

Na seção *Comparando os textos*, um poema de Castro Alves é apresentado, *O navio negreiro*, com o objetivo de fazer o leitor estabelecer comparações entre este poema e o texto lido, *Anarquistas*, o que é uma excelente oportunidade de ampliar a capacidade interpretativa do leitor: um mesmo tema em gêneros diferentes (figura 85).

3. Estabeleça semelhanças entre o texto *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, e *O navio negreiro*, de Castro Alves, nos seguintes aspectos:

a) ambiente onde eram alojados os viajantes;
O local era escuro, apertado, sem conforto e sem higiene.

b) situação física e psicológica dos passageiros no navio.
As pessoas mostravam-se desesperançadas e cansadas da longa viagem. Muitas ficavam doentes e morriam, devido às condições precárias em que viviam, às vezes confinadas em porões.

Figura 85. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 181.

O tema do **Sexto Módulo** é *Projetos de vida* e o segundo texto, *Índio com diploma não é mais índio?*, foi o selecionado para exemplificar os momentos em que o processo de leitura é enriquecido com perguntas que vão além da materialidade linguística.

Verifiquem-se os seguintes comentários na figura 86 a seguir: a questão 1b faz o leitor refletir sobre a que público este texto se destina; o processo de comunicação implica quem escreve/fala, qual a situação e a quem o texto é dirigido, aspectos sobre os quais o leitor deve ter consciência para uma melhor compreensão. A questão 02 chama a atenção do leitor sobre o porquê do título; nesta pesquisa já se focalizou a importância do trabalho com o título que é, segundo Marcuschi (2001, p. 56) “uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos”. Também é salientado para o leitor o possível efeito que outros questionamentos dentro do texto podem gerar. A questão 3b pede que o leitor se posicione quanto ao ponto de vista do autor; solicitar uma opinião pessoal é uma constante nesta coleção, conforme já ilustrado com diversos exemplos desta pesquisa.

1. No texto, quem defende o ponto de vista de que o índio deve ter acesso a uma formação especializada e que lugar ele ocupa na sociedade?

Quem defende a formação especializada do índio é um índio com formação superior e ele ocupa um papel de destaque não só na comunidade indígena como também na sociedade brasileira em geral.

↘ b) Tomando como base o veículo de publicação, a que tipo de leitor é dirigido o texto?

A um leitor preocupado com questões sociais e que busca um conhecimento de mundo mais amplo e apurado.

2. O autor desenvolve seu texto dividindo-o em sete parágrafos.

↗ a) Por que ele intitula o texto com uma pergunta?

Para levar o leitor a uma reflexão, questionando-o logo de início sobre a formação e especialização do índio.

↗ b) Observe que, além do questionamento que aparece no título, existem outros dentro do texto. Que efeito é pretendido com o uso desse recurso lingüístico?

Destacar, com essas questões, os problemas colocados e fazer com que o leitor reflita e se posicione sobre elas.

c) Quem responde a essas perguntas? Onde é possível encontrar as respostas para elas?

As respostas são dadas pelo próprio autor através de argumentos desenvolvidos por ele no texto.

3. No primeiro parágrafo, o autor expõe a tese principal.

a) O que ele defende?

O autor defende o direito ao estudo e à formação dos índios, para que eles possam adquirir ferramentas científicas e tecnológicas.

↘ b) Você concorda ou discorda do ponto de vista defendido pelo autor?

Figura 86. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 232.

A questão 06 (figura 87) abaixo solicita hipóteses sobre o tema em questão, levando o leitor a fazer associações entre o assunto abordado e sua realidade.

6. Levando em conta a sociedade em que vivemos e as exigências do mercado de trabalho, estabeleça hipóteses que justifiquem o fato de o índio necessitar de uma educação escolar indígena.

↗

Resposta pessoal. (Sugestão: Ter as mesmas chances de trabalho de qualquer cidadão escolarizado, adaptar-se ao mercado de trabalho e às exigências da nossa sociedade, possibilitando uma completa integração.)

Figura 87. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 233.

O **Sétimo Módulo Verso e universo** vai apresentar dois textos do gênero *poema*. Para Antunes (2009), um dos objetivos da leitura é o contato com a arte da palavra, levando o leitor a perceber os diversos efeitos que a linguagem produz. Escolheu-se o primeiro texto, intitulado *Guardar*, um poema de Antônio Cícero.

As questões 1b, 2a, 2b (figura 88), 04 e 05 (figura 89) fazem o leitor perceber os diversos recursos estilísticos, poéticos, figuras de linguagem, estimulando, assim, sua sensibilidade para a poesia. A questão 07 (figura 89) faz o leitor usar diferentes linguagens para expressar o tema do poema em relação à sua própria realidade, ampliando, desta forma, tanto a compreensão do leitor como sua capacidade de expressão. Observem-se a figura 88 abaixo e a figura 89 a seguir.

1. O poema define o que é **guardar**. No dicionário, **guardar** significa “esconder”, “preservar”, “vigiar”.

a) O que é afirmado no primeiro verso confirma ou contradiz esse sentido? Justifique.

Contradiz o sentido do dicionário. No poema, guardar tem o sentido de “mostrar”.

⇒ b) Que efeito o uso desse recurso poético imprime ao poema?

O recurso da contradição tem o efeito de tornar a afirmação original, inusitada.

2. Na construção do poema, encontramos cinco vezes a expressão “isto é”.

⇒ a) Com que finalidade é usado esse recurso expressivo?

Para dar ênfase à idéia do que significa “guardar uma coisa”.

↗ b) Que efeito estilístico a repetição proporciona ao texto?

A repetição proporciona ritmo aos versos, já que se faz pausas durante a leitura dessa expressão.

Figura 88. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 257.

4. Observe a linguagem do poema.

→ **a)** Que recurso lingüístico proporciona sonoridade aos versos 1, 4, 5 e 6?
A repetição do pronome pessoal oblíquo **a** junto aos verbos.

↗ **b)** E nos versos 7 e 8 o que marca a sonoridade?
A repetição cinco vezes do pronome **ela**.

→ **c)** Que efeito o emprego desses recursos estilísticos transmitem ao texto poético?
Esses recursos estilísticos possibilitam dar ritmo e musicalidade ao poema.

5. A linguagem empregada no texto é figurada, conotativa e permite ao leitor construir imagens.

a) Que imagem poética pode ser construída a partir dos versos “Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro. / Do que um pássaro sem vôos.”?
É construída uma imagem de liberdade.

b) Que figura de linguagem é empregada na construção dessa imagem?
Metáfora — pássaro sem vôos.

c) Uma seqüência de ações explica por que se “guarda” um poema. Que figura de linguagem é empregada nessa seqüência? Que sentido ela imprime ao poema?
A figura de linguagem empregada é a gradação. Escrever, dizer, publicar, declarar, declamar é um processo que revela uma seqüência de ações, numa gradação, atribuindo à palavra **guardar** um sentido diferente do usual.

6. No último verso, “Por guardar-se o que se quer guardar.”, é dito o que se deve, realmente, guardar em um poema. Que coisas deve “guardar” um poema?
É possível colocar no poema tudo o que precisa ou que se deseja mostrar, vigiar, cuidar.

↗ **7.** E você, o que gostaria de “guardar”? Que lembranças, cenas, gestos, palavras, momentos foram significativos para você nesse ano e merecem ser guardados? Expresse o seu desejo por meio de imagens, usando desenho ou colagem; ou por palavras, usando versos, trechos de música, pensamentos...

Figura 89. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 258.

Para finalizar este capítulo, escolheu-se mais um exemplo do diálogo entre linguagens que os autores desta coleção oferecem em todas as séries (5ª - 8ª). Na figura 90, a seguir, *Dialogando com o cinema*, o leitor vai se colocar na trama em diversos momentos, avaliando, inclusive, a trilha sonora escolhida. Por outro lado, 4 e 6 explicitam a interpretação do autor ao falar em “enredo poético” e “final surpreendente”, impedindo que o próprio leitor faça seu julgamento.

1. Edward, o protagonista do filme, é um vendedor casado e pai de um filho que mora numa cidade pequena do estado do Alabama, nos Estados Unidos. O que o torna uma personagem especial na trama?
O fato de narrar as histórias de sua vida de forma fantasiosa e mágica dando novos sentidos aos acontecimentos.
2. Entre as várias histórias e personagens que vão aparecendo nas narrativas contadas pela personagem, cite:
 - a que mais o (a) emocionou. ↙
 - a que mais o (a) surpreendeu. ↙
 Resposta pessoal.
3. Como o filho, Will, reage à maneira de ser do pai?
Sente-se atormentado com essas fantasias, não aceitando a maneira de seu pai ver o mundo. Acha-o mentiroso.
4. Na sua opinião, o que torna o enredo desse filme poético? ←
Resposta pessoal. (Sugestão de resposta: O fato de constatar que podemos enxergar coisas que outras pessoas não vêem, isto é, que percebemos fatos de formas diferentes e podemos ressignificá-los com emoção e sensibilidade.)
5. Que relação pode ser estabelecida entre a cena inicial e o título do filme? ←
A cena inicial mostra um peixe grande sendo fígado por um pescador; essa imagem pode ser associada a histórias exageradas que geralmente são contadas pelos pescadores.
6. O que torna o final do filme surpreendente e que efeito causa no espectador? ←
O recurso cinematográfico de dar vida às personagens das histórias inventadas pelo protagonista. Mostra que o nosso olhar, a nossa maneira de ver os fatos é que têm o poder de determinar o que é ou não real.
7. O elemento fundamental para o desenvolvimento da narrativa é a sonoridade, que se estabelece como uma linguagem carregada de sentido.
 - a) O que predomina nas cenas: um tom festivo ou um tom melancólico?
 - b) Na sua opinião, a escolha da trilha sonora está adequada ao enredo? Ajuda ou prejudica a mensagem da narrativa? Resposta pessoal.
 a) Resposta pessoal. Professor, é importante que o aluno perceba que a sonoridade ajuda a reforçar a mensagem e participa ativamente do enredo, estabelecendo uma relação estreita com as imagens.

Figura 90. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 258.

Nesta **terceira seção** deste capítulo de *Análise dos dados*, foram contempladas várias atividades significativas dos volumes da 5ª e da 8ª Séries das duas coleções em análise, mostrando a concepção de leitura dos autores: um processo interativo que inclui diversas linguagens e aciona todo um conhecimento de mundo dos leitores, ao solicitar comparações, inferências, hipóteses, opinião pessoal, além de fazê-los parte do processo de criação quando lhes pede que mude um desfecho, sugira um outro título e até mesmo realize uma retextualização. Desta forma, ambas as coleções representam um avanço quanto ao tratamento da compreensão textual; mas se trata de um momento de transição, pois ainda são encontrados vários resquícios de uma abordagem estruturalista, bem como questões que revelam a leitura feita pelos autores das coleções, limitando o amplo e complexo processo de compreensão textual.

6.4 REPENSANDO ALGUNS ASPECTOS

A análise dos dados desta pesquisa, através das três seções anteriores, permitiu registrar alguns aspectos que refletem questionamentos despertados pela postura teórico-metodológica aqui escolhida; longe de criticar os autores das coleções que foram os *corpora* desta investigação, espera-se contribuir com tais aspectos aqui em destaque, no sentido de poderem ser retomados, em edições futuras, se já não o foram, o que tornará ambas as coleções ainda de maior qualidade.

Foram os seguintes os aspectos para reflexão:

- 1 leitura em voz alta;
- 2 uma seção específica para textos do cotidiano;
- 3 o conceito de texto;
- 4 a imprecisão das terminologias *tipo textual/gênero textual*,
- 5 várias perguntas com alternativas
- 6 inclusão do conceito de *intertextualidade* ao lado do *diálogo* em Bakhtin

6.4.1 Leitura em voz alta

Observou-se que esta atividade faz parte integrante da estrutura da obra da *Coleção Português: linguagens* (Cereja; Magalhães, 2002), sob o título de “Leitura expressiva do texto”. Seus autores pretendem atingir dois objetivos: inicialmente, encerrar o processo de compreensão e interpretação dos textos lidos, com a releitura enfática de algumas passagens, o que, para eles, reflete uma compreensão mais aprofundada; além disto, explorar a entonação, as pausas, a impostação de voz, conforme se pode verificar na citação abaixo:

Depois de várias incursões feitas no texto, este tópico objetiva ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos – tarefa que só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do texto. Deseja-se explorar também a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto, [...]. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04).

Refletindo sobre os comentários feitos por Kleiman (2008a, p. 153) em sua pesquisa quanto a este assunto, observa-se que a leitura em voz alta é por ela considerada uma prática inadequada, quando usada para verificar a capacidade de compreensão de um texto por dois

motivos: primeiro, porque a preocupação do leitor recairá na decodificação para pronunciar corretamente as palavras, deixando, assim, o significado em segundo plano; segundo, pela impossibilidade do leitor retomar trechos lidos, prática frequente no processo de leitura, o que lhe garantirá melhor e maior compreensão. Esta também é a posição adotada pela autora desta pesquisa. Cada leitor tem o seu ritmo próprio, seus momentos de retomada peculiares, precisando, portanto, de acessar o texto silenciosamente para melhor compreendê-lo.

Concordando com Kleiman, a leitura silenciosa e não em voz alta é a maneira mais eficiente e produtiva de se ler. Leia-se a seguinte citação: “A leitura silenciosa, no entanto, excluindo a preocupação com a pronúncia e entonação, permite à criança envolver-se totalmente na busca de significados utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura e as regressões e releituras que se lhe fizerem necessárias” (KLEIMAN, 2008a, p. 153).

Considerando a atividade de leitura em voz alta um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor, Kleiman pondera que há variadas tarefas para se atingir o objetivo de avaliar a compreensão textual, como se pode verificar nas palavras desta linguista:

Em suma, o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor. Se quisermos avaliar se o aluno está desenvolvendo a flexibilidade necessária para adaptar suas estratégias de leitura à natureza da tarefa, bem como a independência característica do leitor proficiente, devemos observar seu desempenho enquanto propomos diversas tarefas, que o ajudem a relacionar o texto com o que ele já sabe, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos. (KLEIMAN, 2008a, p. 153).

Todavia, esta pesquisadora também reconhece que a leitura em voz alta pode ser uma prática adequada se o interesse é verificar o conhecimento de regras ortográficas e dos diversos sinais de pontuação; assim comenta a referida autora:

Se, por exemplo, queremos descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, a leitura em voz alta é um bom instrumento de avaliação, considerando que a criança, para fazer isso, deverá conhecer as correspondências entre grafia e som. Se tivermos interessados em saber se o aluno reconhece os valores dos diversos sinais de pontuação, também a leitura em voz alta é adequada, porque a evidência está na entonação com que lê. (KLEIMAN, 2008a, p. 152).

Portanto, Cereja e Magalhães (2002, p. 04), autores da **Coleção Português: linguagens**, também sinalizaram estes objetivos, ao comentarem que se deseja “explorar a entonação, as

pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto ...”, conforme citação no início desta seção.

A título de ilustração observem-se os exemplos a seguir, da 5ª e da 8ª séries:

Um aluno lê a história fazendo o papel de Joel, e outro fazendo o papel da mãe. Para isso é necessário eliminar partes do texto, como **ela disse, eu perguntei**, etc, deixando somente as falas. As cenas devem ser lidas inicialmente de forma lenta e tranqüila e, aos poucos, de maneira a transmitir nervosismo e irritação.

(Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 56).

Leia com outros dois colegas os diálogos que há no texto: um lê as falas do irmão mais velho, outro lê as do irmão mais novo, e o terceiro, as dos amigos. Procurem dar às falas a entonação adequada, isto é, mostrar curiosidade, irritação, zombaria, etc, conforme as situações.

(Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 239).

Dois alunos lêem a parte final do texto, em que o sogro e o genro comentam como foi o casamento. O aluno que ler a fala do genro deve incorporar o modo descontraído e brincalhão dessa personagem. O que ler a fala do sogro deve captar o clima de alegria e de jovialidade em que ele se encontra.

(Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 130).

Cinco alunos lêem a 2ª parte do texto (a partir do 14º parágrafo). Cada um lê um parágrafo, buscando enfatizar a sonoridade e as imagens do texto. Todos lêem o último parágrafo, de modo bastante forte e enfático.

(Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 183).

No volume da 5ª Série desta coleção, a leitura expressiva do texto é solicitada em oito momentos: unidade 1, capítulo 3 (p. 56); unidade 2, capítulos 2 e 3 (p. 103 e 117 respectivamente); unidade 3, capítulo 2 (p. 154) e unidade 4, capítulos 1, 2 e 3 (p. 203, 222 e 239 respectivamente).

No volume da 8ª Série desta coleção, a leitura expressiva do texto é realizada em seis momentos: unidade 1, capítulo 2 (p. 39); unidade 2, capítulo 3 (p. 130); unidade 3, capítulos 1, 2 e 3 (p. 157, 183 e 202 respectivamente) e unidade 4, capítulo 3 (p. 267).

A leitura em voz alta, conseqüentemente, é apropriada para determinados objetivos, como foi salientado anteriormente; porém há tanto que pode ser feito para se trabalhar a compreensão dos leitores, sempre responsiva/ativa, que, em vez de tantos momentos de leitura expressiva do texto, outras atividades podem ser solicitadas para concluir ou ampliar o processo de interpretação e compreensão de textos, como sugerir um outro desfecho, um outro título, fazer um resumo, uma retextualização etc.

Na *Coleção Novo Diálogo* (BELTRÃO; GORDILHO, 2004), a leitura em voz alta não é solicitada sistematicamente, embora se faça referência a ela como uma das propostas da obra, para que os alunos possam atuar como leitores eficientes. Leia-se a seguinte citação: “Participação em diferentes situações de comunicação: ler para os outros, contar ou explicar oralmente o que leu, comentar, recomendar (ou não) outros textos lidos, opinar e confrontar seus argumentos com os de outros [...]” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

6.4.2 Textos do cotidiano

Outro aspecto que foi observado e sobre o qual se pode fazer uma pequena reflexão ou um simples questionamento foi o fato da *Coleção Português: linguagens* apresentar, em uma seção à parte, textos considerados “do cotidiano”. Assim comentam seus autores sobre esta seção, intitulada “**Lendo textos do cotidiano**”:

Esta seção visa levar o aluno a ter contato com gêneros e tipos de texto que fazem parte de nosso cotidiano e que requerem habilidades específicas de leitura, como, por exemplo, gráficos e tabelas, folhetos de campanha pública, capa ou quarta capa (resumo incitativo) de um livro, sumário de livro ou revista, certidão de nascimento [...] pichação ou grafite, primeira página de jornal, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04).

Em outro momento desta pesquisa (seção 6.1), já se fez referência aos textos do cotidiano, ao se comentar a diversidade de gêneros textuais. Porém, fica aqui a pergunta sobre o porquê de nenhum destes gêneros ditos do cotidiano ter sido escolhido para a abertura dos capítulos de várias unidades nas quatro séries desta coleção.

Retome-se o quadro a seguir, já mostrado na seção 6.1, e verifique-se que os gêneros mais contemplados na seção intitulada “Estudo do texto” (Coleção Português: linguagens) e “Entendendo o texto” (Coleção Novo Diálogo) não são, em sua maioria, os gêneros considerados do dia a dia por estas coleções.

	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
PORTUGUÊS LINGUAGENS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	TEXTOS INFORMATIVOS	ARTIGOS DE OPINIÃO
NOVO DIÁLOGO	POEMA / CONTO	TEXTOS INFORMATIVOS	CONTO	CRÔNICA

Quadro 9: Gêneros predominantes

Uma hipótese seria a de que os gêneros prototípicos da literatura, por, talvez, não fazerem parte da realidade rotineira dos alunos, deveriam ser os mais trabalhados; observe-se na citação abaixo o que dizem os autores da Coleção Português: linguagens sobre a escolha dos textos:

Os critérios de escolha dos textos levaram em conta não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto ao gênero ou ao tipo de texto, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura do aluno. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 03).

No entanto, justamente para facilitar o acesso do aluno-leitor aos gêneros textuais que lhe são menos familiares, o processo de leitura deve começar exatamente com o que lhe é mais familiar, textos do seu dia a dia e, a partir destes, haver uma gradativa variedade genérica, ampliando em complexidade/dificuldade durante as quatro séries do Ensino Fundamental.

Para uma melhor visualização destes gêneros considerados do cotidiano na Coleção Português: linguagens verifique-se o quadro a seguir, onde um gênero é apresentado em cada uma das quatro unidades temáticas de cada série:

5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
CARTÃO	GUIA DE CINEMA	A CHARGE	GRAFITES E PICHações
CAPA DE LIVRO	GRÁFICO SOBRE AIDS	FOLHETO DE COMBATE À DENGUE	ANÚNCIO DE CAMPANHA PÚBLICA
ANÚNCIO DE EXPOSIÇÃO	PRIMEIRA PÁGINA DE JORNAL	EMBALAGEM	O FOLHETO
CERTIDÃO DE NASCIMENTO	RECEITA	CARTAZ DO PROJETO TAMAR	ANÚNCIO

Quadro 10: Gêneros do cotidiano

Comparando-se os dois quadros acima, não se encontra, praticamente, quase nenhum destes gêneros do cotidiano como texto de abertura de nenhuma unidade, muito menos como gênero mais contemplado. Fica a pergunta, será que para o contexto escolar estes gêneros seriam considerados, menos importantes, de menor valor, para terem lugar de destaque em abertura de capítulos/unidades?

Na *Coleção Novo Diálogo*, não existe uma separação entre os gêneros textuais mais/menos usados no cotidiano e uma das propostas dos autores desta coleção, já mencionada na Seção 6.1, ao descreverem como trabalham o texto, é a seguinte: “Contato com diversos tipos de texto: contos, crônicas, cartas, receitas, notícias, reportagens, biografias, cartazes, poemas, manifestos etc., com a finalidade de explorá-los, lê-los e usá-los de acordo com a função social de cada um” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

O quadro 09 acima mostra que os gêneros predominantes dos textos de abertura das unidades desta coleção também não são os mais cotidianos. Portanto, se a comunicação verbal se faz através de textos (orais e escritos) que se realizam através de determinados gêneros e se a

leitura é uma prática social, os textos de abertura de cada unidade devem contemplar tanto os gêneros prototípicos da literatura quanto os gêneros do cotidiano, por serem de igual importância.

6.4.3 O conceito de texto

O terceiro tópico para reflexão é o **conceito de texto** que permeia as atividades de leitura. Na descrição da estrutura da obra de ambas as coleções, fica claro que seus autores consideram texto de maneira ampla, global, envolvendo linguagens diferentes, verbal e não verbal; todavia, isto não fica explícito nas diversas atividades.

Na **Coleção Português: linguagens** tem-se, inicialmente, a impressão de que texto se refere exclusivamente à linguagem verbal, como na seguinte citação:

As aberturas de unidade contem normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 02).

Mais a diante, ao descreverem o estudo do texto, Cereja e Magalhães se colocam mais claramente quanto ao conceito de texto, como se pode observar nesta citação: “Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*, faça ele uso da linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 03).

Ao descreverem a seção “Cruzando linguagens”, Cereja e Magalhães (2002) também deixam claro que linguagens diferentes se realizam através de textos, não se restringindo o conceito de texto, portanto, à linguagem verbal apenas. Leia-se esta outra citação:

Tem por objetivo proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal – por exemplo, um poema com uma crônica ou um artigo de jornal – quanto no âmbito das linguagens verbal e não verbal – por exemplo, um texto literário com uma foto – e ainda no âmbito da linguagem mista – por exemplo, uma narrativa literária com uma tira de quadrinhos ou um Cartum. (CEREJA; MAGALHÃES, 2002, p. 04).

Logo no volume da 5ª Série da coleção Português: linguagens, o estudo do texto é realizado através do gênero *Cartum*, quando Cereja e Magalhães apresentam o que é linguagem e

contrastam as linguagens verbal/não verbal, conforme se pode verificar na figura abaixo. Este é um excelente momento para deixar claro aos leitores que todas as linguagens se realizam através de texto. Nas atividades que apresentam quadrinhos, fotos, telas, ou seja, linguagens não verbais, a terminologia *texto* poderia estar presente, para reforçar o conceito nela implícito, o que não acontece.

■ LINGUAGEM: UMA FORMA DE AGIR E INTERAGIR

Você observou, no cartum, que o homem de bicicleta, ao se comunicar com as outras pessoas, provocou nelas uma **ação**: elas saíram correndo para ajudar a pessoa esperada.

Para se comunicar, o homem de bicicleta usou o corpo, isto é, fez gestos e falou, produzindo sons com o ar e a boca. Tanto o que ele expressou por palavras quanto o que expressou por gestos são **linguagens**. Por meio da linguagem, houve uma **interação** (inter = entre) entre as pessoas envolvidas na situação.

Usando a linguagem, o homem de bicicleta não apenas transmitiu o que estava pensando, mas também conseguiu **agir** sobre as outras pessoas, modificando o comportamento delas.

Assim, concluímos:

A **linguagem** é um meio de comunicação e interação entre as pessoas.

■ LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL

Existem muitos tipos de linguagem. A fala, os gestos, o desenho, a pintura, a música, a dança, o código Morse, o código de trânsito, tudo isso é linguagem.

Cada tipo de linguagem apresenta uma unidade diferente. Por exemplo, na **linguagem verbal** a unidade é a **palavra**; nas **linguagens não verbais** são unidades diferentes da palavra, como o gesto, a imagem, a nota musical, etc. Existem também as **linguagens mistas**, que combinam unidades próprias de diferentes linguagens. Nas histórias em quadrinhos, por exemplo, a linguagem geralmente é mista, pois elas contêm imagens e palavras.

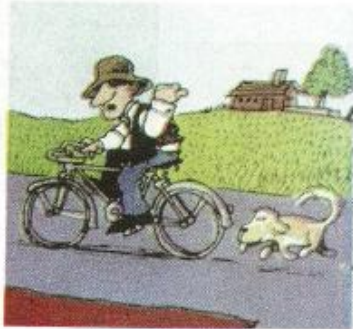


Figura 91. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série p. 15.

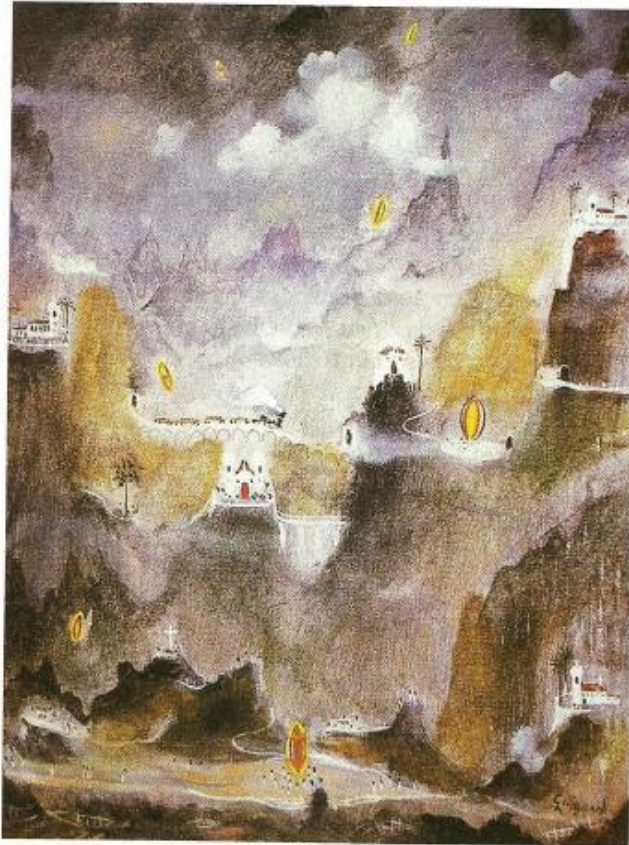
No volume da 5ª Série desta coleção, a seção **Cruzando linguagens** que possibilitaria a apresentação de textos verbais e não verbais aparece quatro vezes, predominando a comparação entre linguagens verbais:

- a) Dois textos de linguagem verbal (p. 54, p. 56);
- b) Uma fábula e um texto de tiras (p. 114-115, p. 117);

- c) Um poema com um quadro (p. 152, p. 155);
- d) Dois textos de linguagem verbal (p. 220-221, p. 223).

Como ilustração, observe-se (figuras 92 e 93 a seguir) a comparação feita entre o poema de Manuel Bandeira, “*Na rua do sabão*”, com o quadro de Guignard, “*Noite de São João*”, através das questões quatro e cinco. Não se salienta que o quadro também é um texto e nas três primeiras questões verificam-se os elementos visuais apenas.

O quadro a seguir chama-se *Noite de São João* e foi feito pelo pintor brasileiro Guignard. Observe-o com atenção:



1. O quadro mostra uma paisagem noturna e nebulosa. Apesar disso, alguns elementos nele se destacam, pelo fato de estarem iluminados.
 - a) Quais são esses elementos? Os elementos que pertencem à cidade (principalmente as igrejas) e os balões.
 - b) Com base nos elementos destacados, justifique o título do quadro.
Observa-se que o quadro, ressaltando balões e igrejas, faz referência a uma festa religiosa cristã, o Dia de São João, que é comemorado com procissões, rezas, quermesses, quadrilhas, fogos de artifício, balões, fogueira.
2. Você deve ter observado, em sua cidade ou em fotografias e pinturas, que muitas igrejas são construídas em lugares altos, como no quadro *Noite de São João*.
Por que você acha que isso ocorre?
Resposta pessoal. Sugestão: As igrejas construídas em lugares elevados estão mais próximas de Deus.
3. Observe o tamanho das pessoas na parte inferior do quadro. Em seguida, compare o tamanho delas com o tamanho das igrejas e dos balões.
 - a) Qual desses dois elementos tem um tamanho desproporcional em relação às pessoas? Os balões.
 - b) Por que você acha que o pintor deu tanto destaque a esse elemento?

Figura 92. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 155.

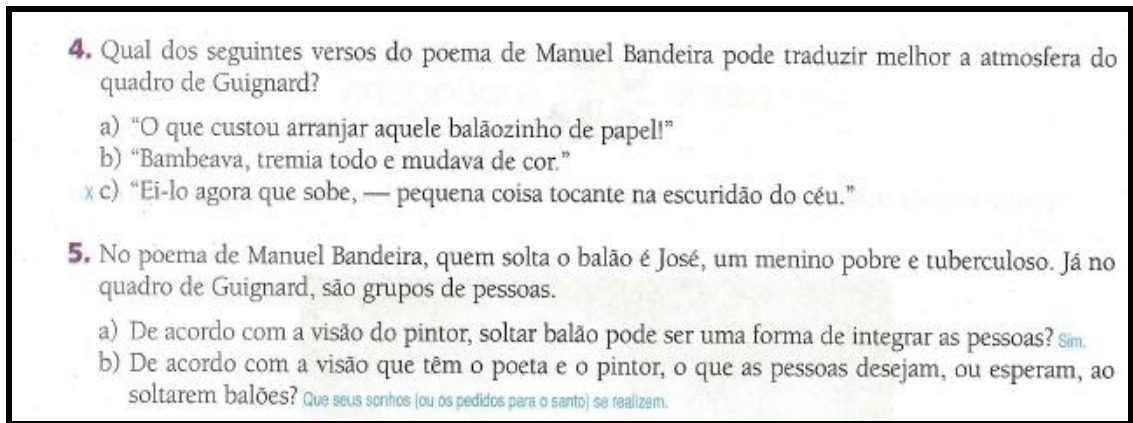


Figura 93. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 156.

Para que se reforçasse o conceito de texto englobando qualquer linguagem, seria necessário que as questões referentes ao quadro também a ele se referissem como “*texto*”.

Outro momento em que os autores desta coleção mostram o uso do verbal e do não verbal é quando apresentam o anúncio, oportunidade ideal para reforçar que o todo é um texto. Verifiquem-se os seguintes comentários na ilustração a seguir (figura 94): nesta atividade, fica explícito, na primeira questão, o uso das linguagens visual e verbal na constituição deste gênero textual e a segunda questão confirma que *texto é o todo* e não apenas o verbal. Esperava-se encontrar esta mesma ocorrência nos demais exemplos desta coleção, o que deixaria claro para o leitor o conceito de texto envolvendo qualquer linguagem; porém isto não é recorrente.

Leia este anúncio:

História em Quadros
Pinturas de Mauricio de Sousa

**VEJA A TURMA MAIS FAMOSA DO GIBI,
NAS TELAS MAIS FAMOSAS DO MUNDO**

A Turma da Mônica invadiu o mundo da arte para apresentar 47 quadros incríveis com paródias de vários gênios da pintura como Leonardo Da Vinci, Monet, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Almeida Júnior, Anita Malfatti e muito mais! Organizada para toda a família, a exposição **História em Quadros** também traz reproduções dos quadros originais e biografias dos autores. Não perca esta aventura inédita, divertida e cheia de informações sobre a história da arte!

Mônica
Exposição de Arte - 1400 (11-99)
Cidade - Rua Santa Cruz, 150
São Paulo - SP - 05400-000

Mona Lisa
Exposição de Arte - 1400 (11-99)
Cidade - Rua Santa Cruz, 150
São Paulo - SP - 05400-000

Pinacoteca
Rua do Lavador, nº 3 - São Paulo - Fone: (011) 508-0884
7 de outubro a 30 de dezembro,
de terça a domingo, das 9h às 19h.

Patrocínio:
Embratel
WVW

(Marie Claire, out. 2001.)

Um anúncio publicitário geralmente faz uso de duas linguagens: a visual e a verbal. Compare a parte visual do anúncio com a parte verbal e responda:


- O que é paródia? Consulte o dicionário, se necessário. *imitação engraçada de uma composição artística, literária.*
- Que tela famosa a personagem mais famosa do gibi parodia? *A Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.*
- Como serão apresentados os gênios da pintura e as paródias na exposição? *Junto aos quadros com paródias, a exposição colocará as reproduções dos quadros originais e a biografia dos autores.*
- Quem é o autor das paródias? *Maurício de Sousa.*

O anúncio é um texto publicitário, isto é, um gênero que tem por objetivo promover um determinado produto.

- Qual é o “produto” que esse anúncio promove? *A exposição História em Quadros.*
- Esse anúncio se destina a que tipo de público?
Ele se destina a toda a família, como confirmo a frase “Organizada para toda a família...”.

Figura 94. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª Série, p. 139.


Observou-se, porém, que, primeiro, nenhum dos anúncios faz parte da abertura das unidades na seção “Estudo do texto” na 5ª e 6ª Séries e apenas uma ocorrência na 7ª e 8ª Séries; é neste momento que se verifica a compreensão mais detalhadamente e para a qual as linguagens verbal e não verbal contribuem igualmente; segundo, a maioria dos anúncios aparece para verificação de questões morfosintáticas, como se vê na figura 95 a seguir, cuja questão 3b representa uma contradição com a proposta de “gramática reflexiva” da estrutura desta obra.



"SE EU PUDESSE ESCOLHER, EU SÓ USAVA LULICA BABY."

"Fui no shopping com a Dindinha. Ela me levou em tudo que é loja. Todo mundo falava: — que gracinha... que bonitinha... Só que não tinha nada gostoso, tudo me apertava, me enforcava..."

"Se eu pudesse escolher, só usava Lulica Baby."

 **Lulica Baby, a roupinha que o seu bebê vai gostar de vestir. Para crianças de 0 a 4 anos.**

3. Leia o texto verbal da parte lateral do anúncio. No texto entre aspas, foi empregada uma variedade lingüística não padrão.

a) Quem é que fala o texto entre aspas? *O bebê.*

b) Com a orientação de seu professor, transforme esse texto empregando a variedade padrão da língua. *Professor: Sugerimos resolver oralmente o exercício. Resposta possível: Fui ao shopping com a madrinha. Ela me levou a todas as lojas. Todos me elogiavam, porém não havia nada agradável, tudo me incomodava... Se eu pudesse escolher, só usaria Lulica Baby.*

c) Considerando o locutor desse texto, você acha coerente o uso dessa variedade lingüística? Por quê? *Sim; não teria sentido um bebê usar a variedade padrão da língua. Professor: Chame a atenção do aluno para o fato de que, na verdade, um bebê com essa idade seria incapaz de falar esse texto, mesmo numa variedade não padrão. Contudo, o anúncio cria uma situação imaginária na qual esse fato se torna possível.*

4. No texto verbal da parte lateral do anúncio, várias vezes é empregado o pretérito imperfeito do indicativo: **falava, tinha, apertava, enforcava.**

Ao repetir tantas vezes o pretérito imperfeito, que idéia o anunciante tem a intenção de transmitir?

a) ação concluída b) ações simultâneas c) polidez d) tempo impreciso ~~e) ação repetida~~

5) Sim, pois a foto e o tipo de linguagem ajudam a atrair/seduzir as leitoras. Professor: Se necessário, comente com os alunos o poder de sedução da publicidade. No caso desse anúncio, ele mexe com os sentimentos tanto das mulheres que já são mães quanto daquelas que pretendem ser.

5. Esse anúncio foi publicado na revista *Claudia*. O público leitor dessa revista é formado basicamente por mulheres, na maior parte casadas e mães. Você acha que a foto e o uso dessa variedade lingüística ajudam a vender o produto anunciado a esse tipo de público? Por quê?

Figura 95. Fonte: Coleção Português: linguagens, 5ª série, p. 234.

É preciso deixar claro para o aluno leitor que a foto e o texto verbal formam um só texto em que diferentes linguagens interagem.

No volume da 8ª Série, a seção **Cruzando linguagens** também aparece quatro vezes, duas delas comparando um texto de linguagem verbal com um Cartum (p. 18 e p. 86) e as outras duas comparando linguagens verbais (p. 202 e p. 229). Portanto, não fica claro para os usuários da coleção que a noção de texto também inclui outras linguagens já que houve o predomínio da

linguagem verbal. Quanto aos anúncios, também são muitos e o mesmo comentário feito anteriormente para a 5ª série também fica aqui registrado para a 8ª série. Observe-se a figura 96 abaixo, onde questões formais se misturam a questões de interpretação, além do enfoque gramatical puramente tradicional:



1. Foram empregados dois pronomes relativos nesse anúncio. Identifique-os e indique a função sintática que desempenham nas orações em que foram empregados. A boneca que...: sujeito; Coleção... que vai...: sujeito
2. O texto principal, escrito com letras grandes, é intencionalmente ambíguo.
 - a) Por que esse texto causa impacto no leitor? Porque inicialmente se pensa que os meninos trocarão carrinhos por bonecas.
 - b) Lendo-se o texto escrito com letras pequenas, percebe-se o verdadeiro sentido da mensagem. Qual é ele? Que a boneca é, na verdade, um modelo de sapato.
3. Relacionando os dois textos com a foto, notamos ainda outros sentidos implícitos no anúncio.
 - a) Levando em conta a foto, que outro sentido pode ter a palavra **boneca**? A palavra também se refere à garota que vai usar esse tipo de sapato — uma "menina bonita".
 - b) Por que realmente os garotos esqueceriam os carrinhos? O anúncio sugere que, com os sapatos boneca, as meninas ficarão tão irresistíveis que farão os meninos descobrirem o sexo oposto.
4. O anúncio faz uso de algumas expressões próprias da variedade coloquial da língua. Dê o significado destas expressões:
 - a) "colocar o seu menino nos eixos" O menino vai agir corretamente.
 - b) "não vai tirar você da cabeça" Ele vai pensar apenas na garota.
 - c) "nem largar do seu pé" Ele vai ficar apaixonado pela garota.
5. Considerando que o anúncio foi publicado numa revista voltada para o público feminino e adolescente, responda:
 - a) A linguagem é adequada ao público que tem esse perfil? Por quê? Sim, porque emprega palavras, expressões e gírias próprias da linguagem dos adolescentes.
 - b) Qual é o principal argumento (motivo, razão) utilizado para convencer o público-alvo a consumir esse tipo de sapato? A atração que o sapato vai exercer sobre os meninos.

Figura 96. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª série, p. 52-53.

Na **Coleção Novo Diálogo**, a princípio, parece que **texto** seria apenas a realização de uma linguagem verbal, conforme citações abaixo:

A abordagem textual, então, deve considerar os elementos que constituem o texto, tais como: recursos lingüísticos e expressivos utilizados, e os efeitos produzidos; o que não foi dito, mas produz significado (os implícitos); e as relações que o texto mantém com outros textos (intertextualidade). (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

Trabalho com textos diversificados, objetivando a ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de registro e de organização estrutural e o reconhecimento das características comuns a cada tipo de texto. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04).

Posteriormente, ao sugerirem novas ideias de trabalho com o texto, os autores deixam claro que as diferentes linguagens também são textos, como se pode observar nestes excertos: “Atividades com outras linguagens, visando o estabelecimento de relações entre a linguagem escrita e essas linguagens, o que confere novos sentidos aos textos trabalhados e torna a leitura significativa” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 04). “Utilização de diferentes estratégias na compreensão e interpretação dos textos, relacionando-as a imagens, poemas, charges, situações do cotidiano, experiências vividas, situações e personagens da história, enfim, a outras linguagens e formas de expressão”. (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 05).

Ao descreverem a seção Dialogando com a imagem, Beltrão e Gordilho (2004) mostram, de maneira explícita, que linguagem não verbal também é texto. Nas palavras dos autores: “Esta seção possibilita ao aluno interagir com outras linguagens: filmes, pinturas, charges, fotografias. As atividades propostas objetivam desenvolver a observação, a análise, a descrição, a interpretação e o julgamento de textos não-verbais, além das habilidades da linguagem oral” (BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 07).

No volume da 5ª Série, esta seção aparece em três momentos: dialogando com a foto (p. 35 e p. 163); dialogando com o cinema (p. 128). No volume da 8ª Série, em quatro momentos: dialogando com a foto (p. 15 e p. 108), com a tela (p. 143) e com o cinema (p. 271). Estes quatro exemplos também se encontram na seção 6.3.2.

Como ilustração, observe-se o exemplo a seguir:



O poema Profissão, paixão traduz com palavras os desejos e os sonhos do eu-lírico. A fotografia traduz em imagens um momento que sensibilizou o fotógrafo.

Professor, não há respostas incorretas para estas atividades. O objetivo é estimular a leitura da linguagem visual, percebendo a arte como forma de expressão do ser humano. Sugerimos que sejam trabalhadas oralmente. ↗

3. Professor, esta questão possibilita ao aluno refletir sobre seu próprio processo de crescimento, sobre os aspectos que marcam e delimitam a infância e a adolescência.

O que chama sua atenção na cena retratada? Justifique sua escolha.
Resposta pessoal.

Como essa imagem retrata a infância?
Resposta pessoal. (Sugestão: Como um período da vida em que as brincadeiras e a imaginação permitem viver e sentir muitas emoções.)

Na sua opinião, o que se perde e o que se ganha ao passar da infância para a adolescência?

Figura 97. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 35.

A fotografia é uma das muitas formas de expressão humana, também é uma linguagem, um momento de comunicação, de interação, de construção de sentidos, portanto, também é um texto e este conceito precisa ficar explícito para os leitores no contexto escolar, em seu gradativo contato com diversos gêneros textuais em suas mais variadas linguagens.

Os anúncios publicitários, como já salientado anteriormente, são exemplos adequados para mostrar a interação entre o verbal e o não verbal em um só texto, confirmando a noção de texto que se refere também a diferentes linguagens. Verifiquem-se as figuras 98 e 99:

Leia o texto publicitário e faça o que se pede.

O Banco do Brasil já é o braço forte do nosso tênis. Além da parceria com o Guga e com a seleção brasileira, estamos abrindo escolinhas do Tênis Brasil por essa terra adorada. Com fé no sonho intenso e o brado retumbante da sua torcida, só vai dar o nosso hino na cabeça.

GOVERNO FEDERAL
Trabalhando em todo o Brasil

Tênis amado, idolatrado, salve salve.

BB Responde 0800 785678 www.bancodobrasil.com.br

TênisBrasil **BANCO DO BRASIL**

Ministério da Campanha - Tênis Brasil - © Banco do Brasil

Figura 98. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 199.

a) Identifique o sujeito das orações a seguir, seu núcleo e os adjuntos adnominais que o caracterizam.

- “O Banco do Brasil já é o braço forte do nosso tênis.”

sujeito: O Banco do Brasil / núcleo: Banco / adjuntos adnominais: O, do Brasil

- O brado da torcida ecoa no estádio.

sujeito: O brado da torcida / núcleo: brado / adjuntos adnominais: o, da torcida

b) Escreva as locuções adjetivas presentes em cada sujeito.

Do Brasil, da torcida.

2. Retire do texto os adjetivos que caracterizam os substantivos a seguir.

seleção _____ brasileira _____ sonho _____ intenso _____

terra _____ adorada _____ tênis _____ amado, idolatrado _____

3. O *slogan* do texto é: “Tênis amado, idolatrado, salve salve”. Elabore um *slogan* que ressalte a importância do esporte para as pessoas. Nele devem aparecer dois adjetivos ou um adjetivo e uma locução adjetiva.

Resposta pessoal.

O slogan é uma frase curta que comunica rapidamente uma mensagem.




Figura 99. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª série, p. 200.

O anúncio mostrado na figura anterior faz parte da seção *Trabalhando a gramática* (adjetivo e locução adjetiva), daí as três questões que se podem ler na figura acima. Embora no enunciado da figura 98, “Leia o texto publicitário e faça o que se pede”, talvez esteja implícito que texto é o todo e não apenas o verbal, perde-se uma oportunidade de se trabalhar com as duas linguagens e enfatizar que este gênero textual as integra. Este texto publicitário, todavia, tem o objetivo apenas de trabalhar um aspecto gramatical e não a compreensão textual.

Na figura 100 a seguir, um exemplo da 8ª série, a atividade solicitada faz o leitor identificar os elementos deste anúncio e perceber a interdependência entre palavras e imagens: outro momento adequado para se reforçar o conceito de texto que ultrapassa o verbal, o linguístico. Como também ocorreu na 5ª série e na outra coleção analisada, o gênero *anúncio* não faz parte da abertura de nenhuma unidade quando a compreensão textual é trabalhada.

1. A publicidade usa a linguagem figurada para tornar a mensagem mais criativa. Observe este anúncio publicitário.

Agora responda.

a) Quais são os elementos que compõem o anúncio?

A figura dos óculos e da máscara e uma frase explicativa sobre os vôos da empresa.

b) Escreva a frase presente no anúncio.

“Miami em 2 vôos diários: um diurno e outro noturno.”

c) A que a imagem dos óculos escuros está associada?

Está associada aos vôos diurnos.

d) A que a imagem da máscara está associada?

Está associada aos vôos noturnos.

Nesse anúncio publicitário, estabeleceu-se uma relação de interdependência entre as imagens (óculos/máscara) e as palavras (diurno/noturno).



Aracaju da TAM DM&O

SADY	CHEGADA	SADY	CHEGADA	SADY	CHEGADA	SADY	CHEGADA
016	GRJ	GRJ	MIA	MIA	GRJ	GRJ	016
22:45	21:05	22:55	01	11:05	22:05	-	-

A TAM tem acordo operacional com a American Airlines®. Reservas: 0800123100. www.tam.com.br

Figura 100. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª série, p. 199.

Esta atividade faz parte da seção *Trabalhando a linguagem* e, neste caso, o objetivo é trabalhar a linguagem figurada.

Tanto a *Coleção Português: linguagens* como a *Coleção Novo Diálogo* apresentam textos de diversas linguagens que poderiam, ou poderão (se ainda não o foram) ser utilizados, para reforçar o conceito de texto como um evento interativo, uma prática social e histórica, qualquer que seja a linguagem empregada, “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2006, p. xii); esta é a concepção de texto, aqui adotada, “o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos

como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*” (MARCUSCHI, 2008, p. 80), como já foi salientado na seção 2.2 desta pesquisa.

6.4.4 Imprecisão no uso das terminologias: tipo textual x gênero textual

No Capítulo 2, na seção 2.2.2 desta pesquisa, apresentou-se um cotejo entre estas noções que ainda são confundidas, merecendo um maior trabalho nos LD.

Durante a apresentação da estrutura da Coleção Novo Diálogo, Beltrão e Gordilho (2004, p. 04) assim comentam:

Contato com diversos tipos de texto: contos, crônicas, cartas, receitas, notícias [...] etc com a finalidade de explorá-los, lê-los e usá-los de acordo com a função social de cada um; trabalho com textos diversificados, objetivando a ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de registro e de organização estrutural e o reconhecimento das características comuns a cada tipo de texto.

Pode-se observar nesta citação que a expressão *tipos de texto* se refere, na realidade, a *gêneros textuais*, textos empíricos que refletem determinadas práticas sociais, enquanto os tipos são sequências linguísticas em número limitado (injunção, argumentação, descrição, narração, explicação) que aparecem nos mais diversos gêneros. Embora tenha havido uma imprecisão de terminologias, registra-se a preocupação dos autores em apresentar uma variedade genérica o que enriquece o processo de leitura.

A seguir, verifiquem-se duas atividades ilustrativas desta imprecisão (uma da 5ª Série e outra da 8ª Série), que ocorre em alguns momentos nesta coleção. Isto não foi encontrado na Coleção Português: linguagens.

entendendo O TEXTO

1. A receita é um tipo de texto que apresenta duas partes: **Ingredientes** e **Modo de fazer**. Embora no texto *Receita de neurose* essas partes não estejam definidas, que elementos ajudam o leitor a identificá-lo como uma receita?

Os ingredientes e as respectivas quantidades; e o emprego de verbos como “pegam-se”,
“juntam-se”, “espera-se”, e da expressão “depois é só levar”.

Figura 101. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 303.

a) Que diferenças são percebidas em relação à linguagem utilizada?
A primeira definição apresenta a linguagem objetiva, denotativa, científica. A segunda apresenta linguagem conotativa, poética e simbólica.

b) Cada uma dessas linguagens é própria de que tipo de texto?
A primeira é própria de texto científico, informativo, e a segunda é própria de texto literário, poético.

Figura 102. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 8ª Série, p. 148.

A *receita*, o texto *científico informativo* e o texto *literário poético* não são tipos textuais e sim *gêneros textuais* porque são textos empíricos, usados em determinadas situações sociais, com características próprias, uma função específica, dirigidos a um determinado público alvo (interlocutores) e são em número vastíssimo, mudando de uma cultura a outra. Os tipos textuais (tipos de texto) se referem apenas a sequências linguísticas, com características estruturais, como, por exemplo, o tempo verbal; são em número limitado e podem ocorrer em diversos gêneros textuais; são considerados tipos de texto, como dito anteriormente, a narração, a explicação, a injunção, a descrição e a argumentação.

6.4.5 Perguntas com alternativas

Se a leitura é conceituada nesta pesquisa como um momento de interação entre autor + texto + leitor, para o qual convergem toda uma gama de saberes e todo um contexto sociocultural, a construção de sentidos é variável de leitor para leitor e até mesmo no próprio leitor, quando realiza suas releituras. Ler é sempre um rico momento de construir e reconstruir conhecimento, reconceituar valores.

Nas atividades de leitura analisadas nos *corpora* desta pesquisa, são vários os momentos em que um questionamento ao leitor é feito através de **alternativas que limitam bastante a sua interpretação**, pois já encontra na atividade proposta uma gama de possibilidades; trabalhar com questões mais amplas, sem oferecer respostas prévias permitirá que o leitor tire suas próprias conclusões, baseado em seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico, seu conhecimento enciclopédico, sua própria história e possa se colocar diante do texto lido. Verifiquem-se a figura 103 abaixo e a figura 104 a seguir.

comparando

OS TEXTOS

Os textos Mila, Apaixonado e Sentimento animal referem-se a sentimentos e emoções de seres humanos e de outros animais.

Relacione os trechos retirados desses textos aos sentimentos e atitudes de:

(1) proteção (2) amor (3) aconchego

(1) “[...] encostei-a ao meu peito para que ela não caísse [...]” (*Mila*)

(2) “[...] quando dois animais se gostam eles adoram se tocar.” (*Sentimento animal*)

(1) “[...] na maioria das espécies, as fêmeas [...] gostam de ter suas crias grudadas no corpo”. (*Sentimento animal*)

(2) “[...] sinto um calor excessivo, / querendo sair [...]” (*Apaixonado*)

(3) “Dormimos muitas noites juntos, a patinha dela em cima do meu ombro”. (*Mila*)

(2) “[...] só sai com teu toque, / tua mão, / do tocar sutil e macio [...]” (*Apaixonado*)

Quanto ao tipo de texto, escreva V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas.

(V) Só *Sentimento animal* é informativo.

(F) *Mila* e *Sentimento animal* não são em prosa.

(V) *Apaixonado* é um poema.


(F) *Apaixonado* e *Sentimento animal* são em versos.

Figura 103. Fonte: Coleção Novo Diálogo, 5ª Série, p. 263.

A identificação de sentimentos e de atitudes da primeira questão na figura anterior poderia ter sido deixada em aberto, sem nenhuma das três opções, para que cada leitor, ao rever as citações, as associasse a um determinado sentimento e atitude dentro do seu próprio universo ou, ao ler os três itens dados, buscassem no texto passagens que os refletissem.

5. Apesar de o texto desenvolver apenas a idéia relativa ao que é não ter namorado, pela inversão é possível deduzir quais sejam os requisitos necessários para ter namorado. Indique, entre os itens que seguem, quais correspondem a esses requisitos, de acordo com o

• ser bonito	X• ser sensível
X• ser carinhoso	X• ser companheiro
X• ser sonhador	• ser medroso
• ser forte e protetor	X• ser espontâneo
X• ser afetivo	• ser excessivamente ciumento
X• ser atento aos detalhes	X• ser amante das coisas simples



6. De acordo com o 3º parágrafo, para ter namorado é necessário "adivinhação, [...] pele, saliva, lágrimas, nuvem, quindim, brisa ou filosofia". Esses substantivos foram empregados de forma metafórica ou metonímica e representam outras necessidades do namoro. Para cada um deles, indique um requisito correspondente. Resposta pessoal. Sugestões: adivinhação: intuição, percepção; pele: identificação, sensação; saliva: beijos, palavras; lágrimas: tristeza, brigas; nuvem: sonhos; quindim: carinho, ternura; brisa: leveza; filosofia: reflexão, profundidade.

7. Observe agora, na 2ª parte, os conselhos destinados a quem deseja ter namorado(a).

a) No 15º parágrafo, se lê: "[...] saia do quintal, da janela, de si mesmo e descubra o próprio jardim". Interprete: O que representa **jardim**, nesse contexto? Resposta pessoal. Sugestão: O lado bonito de si próprio e do mundo exterior.

b) Releia estes trechos do texto:

- "passeie de mãos dadas com o ar"
- "escove a alma de leves fricções de esperança"
- "beba o licor de contos de fadas"
- "Ande como se o chão estivesse repleto de sons de flauta e do céu descesse uma névoa de borboletas [...]"

Responda: Que estado de espírito deve ter a pessoa que quer ter um namorado de verdade?
Um espírito leve, sonhador, otimista.

Figura 104. Fonte: Coleção Português: linguagens, 8ª Série, p. 181.

Na questão 05 acima, seria mais desafiador fazer o leitor concluir os requisitos necessários para ter namorado, já que o texto apresenta o inverso, sem oferecer nenhuma das doze opções; sabe-se que questões abertas dão oportunidade ao leitor de se colocar mais naturalmente, sem se limitar a escolher alternativas.

Os dois exemplos acima, representativos de cada uma das coleções escolhidas ilustram a ocorrência muito frequente deste tipo de questão em livros didáticos em geral, que pode ser perfeitamente substituído por outros que não restrinjam as respostas do leitor, direcionando-o exclusivamente ao contexto, à materialidade linguística.

6.4.6 Intertextualidade e Diálogo

Na Seção 6.2.1, ao apresentar-se a *preparação para a leitura*, na Coleção Português: linguagens, comentou-se que no volume da 7ª Série não foi encontrada nenhuma sugestão ao professor, como ocorreu nas demais séries, porém é neste volume que o fenômeno da intertextualidade, muito frequente na vida diária, é apresentado.

Cereja e Magalhães (2002) trouxeram dois quadros de épocas diferentes que dialogam em sua temática conforme verificado na figura abaixo:



Figura 105. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 41.

Embora os conceitos de intertextualidade e dialogicidade estejam imbricados de certa forma, é preciso deixar claro que o filósofo russo Mickail Bakhtin ([1992] 2003), citado no livro didático neste momento, não usou a terminologia intertextualidade e sim relações dialógicas. É fácil perceber-se a intenção dos autores de reforçar estas “retomadas”, que acontecem nas artes plásticas, como em quaisquer linguagens, trazendo a posição de Bakhtin, como mostra a figura 106 a seguir.

<p>Discurso citado é um discurso dentro de outro discurso. A intertextualidade ocorre quando um texto cita outro.</p>	<p style="text-align: center;">DE QUEM É O MEU DISCURSO?</p> <p>Para Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico da linguagem russo, todo discurso é uma resposta ao discurso do outro. Em outras palavras, tudo o que dizemos é motivado e influenciado pelo que os outros dizem, seja numa relação direta, por meio da fala, seja por meio dos livros, da tevê, do cinema, dos jornais, da música, da pintura, etc.</p> <p>Assim, não há discurso puro. Mesmo sem ter consciência, estamos sempre dialogando com outros discursos que lemos, ouvimos, ou de que nos lembramos, seja para concordar com eles, seja para discordar.</p>
<p>Você conheceu um caso de diálogo entre duas obras da pintura. Esse tipo de diálogo, entretanto, não acontece apenas nas artes plásticas. Na linguagem verbal, aliás, ele é muito comum, uma vez que a todo momento estamos contando ou comentando o que alguém disse ou o que lemos ou ouvimos.</p>	

Figura 106. Fonte: Coleção Português: linguagens, 7ª Série, p. 42.

O diálogo em Bakhtin ([1992] 2003, 297) enfatiza a responsividade do discurso (outros detalhes no Capítulo 2, seção 2.2.3) e não necessariamente a citação de um texto por outro, que configura a intertextualidade explícita (vide capítulo 2, seção 2.2); leia-se a citação abaixo:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...].

Quem trabalha o conceito de *intertextualidade* tanto *stricto sensu* como *lato sensu* é Koch e Elias (2007); outros comentários podem ser lidos no Capítulo 2, seção 2.2.

Como se trata de alunos de 7ª Série, acredita-se que o assunto *intertextualidade* seja um ótimo momento para fazê-los perceber, através de diversas atividades, quando este fenômeno ocorre explícita ou implicitamente. Citar Bakhtin aqui implicaria em trazer outros conceitos, talvez um pouco complexos para esta faixa etária.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cuidadosa análise dos dados desta pesquisa permitiu reconhecer os avanços encontrados no tratamento da compreensão textual nas duas coleções escolhidas como *corpora* desta tese, além de registrar alguns questionamentos que, em suas edições futuras poderão ser retomados pelos seus autores, se já não o foram.

Foram encontrados os seguintes avanços na abordagem das atividades de leitura nas quatro séries das duas coleções analisadas que correspondem aos três objetivos específicos lançados no início da pesquisa:

1. Quanto à *variedade genérica*, primeiro objetivo desta investigação, existe uma grande diversidade de gêneros textuais, o que permite ao leitor um crescimento em seu processo de compreensão; sendo a leitura uma prática social, estimulada e ampliada pela escola, é importante que o aluno, como cidadão, seja exposto a maior variedade de gêneros possível; todavia, observou-se que os gêneros mais **informais**, que, certamente, fazem parte da realidade cotidiana dos leitores de 5^a à 8^a séries, não são os que abrem cada uma das unidades (ou módulos) de cada coleção; acredita-se que o ensino deve partir do que o aluno já conhece (o que varia a depender do contexto social) para, gradativamente, acrescentar novos conhecimentos (novas informações); verificou-se que a abertura dos temas principais é geralmente realizada através de gêneros prototípicos da literatura, que podem, sim, ser familiares aos leitores, mas fica a impressão de que estes deveriam ser priorizados, o que reflete uma postura mais ortodoxa;
2. Considerando-se a importância de estimular saberes diversos, já que cada leitor traz todo o seu universo social, cultural e histórico, durante o processo de compreensão dos textos, quaisquer que sejam as linguagens utilizadas, o segundo objetivo foi verificar de que maneira ocorre a *preparação para a leitura*; em ambas as coleções, os diversos temas para leitura são sempre precedidos de preparação, através de textos variados: através da linguagem visual apenas, ou também oferecendo comentários e questionamentos sobre o conteúdo a ser lido, o que estimula o leitor a criar hipóteses sobre o texto e a mobilizar todos os seus diversos conhecimentos, tornando-se, desta

forma, melhor preparado e mais motivado para a atividade de leitura propriamente dita; porém, muitas vezes esta preparação fica comprometida quando se antecipa, através de comentários, o que o leitor viria a concluir, ou não!

3. Outro questionamento que mostra o novo olhar dos autores destas coleções em relação à compreensão textual se refere ao terceiro objetivo desta pesquisa: verificar se as atividades de compreensão *extrapolam o explícito* na materialidade linguística; em todas as atividades de compreensão de texto nas duas coleções, existe uma grande diversidade de questões que ultrapassam o cotexto (o explícito), levando o leitor a fazer inferências, comparações entre o que foi lido e sua realidade pessoal/social, a tirar conclusões, a se posicionar criticamente quando emite uma opinião pessoal, a observar o implícito e a intertextualidade e, até mesmo, a criar outro desfecho para o texto lido; outras linguagens que não a verbal também são usadas, mostrando a amplitude do processo de leitura e do que a terminologia **texto** pode significar; verificou-se que, apesar do uso de linguagens não verbais, estes textos em nenhum momento foram assim denominados; o livro didático a eles se refere como a foto, a pintura, deixando de reforçar para o aluno-leitor que todas estas linguagens se realizam através de textos, que um texto pode ser composto por linguagens diferentes; também se verificou que se mesclam questões estruturais e que nem sempre as induções são estimuladas!

Ao lado dos avanços encontrados, refletiu-se sobre seis aspectos que representam o olhar questionador desta pesquisa, dois dos quais já foram pontuados acima: o fato de praticamente nenhum texto de gêneros considerados cotidianos aparecer na abertura das unidades de ambas as coleções e do conceito de texto, englobando qualquer linguagem, não estar explícito.

Questionou-se, também, a *leitura em voz alta*, que aparece em cada uma das quatro unidades das quatro séries, em uma das coleções analisadas, entendendo-se que tal atividade tem seu valor e seu objetivo específico que não é o de testar a compreensão textual; considera-se que este momento, tão recorrente nesta coleção, poderia ter dado espaço para outras formas de explorar o tema em questão e, assim, verificar a compreensão de maneira mais ampla e variada.

Outro ponto a ser repensado é quanto às terminologias *tipo de texto/gênero de texto* que são usadas imprecisamente, o que não leva o leitor a distingui-las; como esta também é uma das

críticas feitas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (vide capítulo 3 desta tese), conclui-se que muita leitura e muita conscientização sobre este assunto ainda precisam acontecer.

Outra reflexão realizada nesta pesquisa foi quanto às perguntas com *respostas alternativas objetivas*, fato que limita, sobremaneira, o processo de compreensão, pois o leitor fica restrito às opções dadas; partindo-se do pressuposto de que a compreensão varia de leitor para leitor, há inúmeras formas de verificá-la e tais atividades não mais se justificam.

Finalmente, também se questionou a apresentação do fenômeno da *intertextualidade* ao lado do conceito de *diálogo* em Bakhtin, na Coleção Português: linguagens, por uma questão teórica. Enquanto a intertextualidade é a retomada explícita ou implicitamente do texto de outrem (vide seção 2.2 desta pesquisa), o diálogo em Bakhtin acentua a responsividade do discurso, segundo a qual a palavra nunca é original, sempre suscita uma resposta e é sempre um encontro e um confronto de múltiplas vozes (vide seção 2.2.2 desta tese).

Tanto a Coleção Português: linguagens como a Coleção Novo Diálogo representam um avanço no tratamento da compreensão textual; trata-se, porém, de um **momento de transição**, uma vez que ainda se podem verificar resquícios de uma abordagem mais tradicional.

Reforça-se, aqui, que tais questionamentos em nada desmerecem a qualidade das coleções escolhidas, muito pelo contrário, representam detalhes que, se forem retomados em edições futuras, caso ainda não os tenham sido, tornarão tais coleções ainda mais coerentes com as propostas apresentadas na estrutura destas obras.

Espera-se que a *leitura* das atividades de compreensão textual na “Coleção Português: linguagens” e na “Coleção Novo Diálogo”, realizada pela autora desta pesquisa possa contribuir com a concepção de leitura e sua prática em sala de aula; a atitude do professor pode fazer toda a diferença, independentemente do material didático utilizado, respeitando as diversas interpretações que um determinado tema pode suscitar, pela certeza de que compreender é uma atividade mental que varia, inquestionavelmente de leitor para leitor, influenciado, indubitavelmente, pela sua bagagem histórica, social, cultural.

A todas as instituições privadas e públicas que lidam com a educação cabe promover uma constante atualização de seus profissionais, para que cada vez mais o contexto escolar seja um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, de reflexão sobre como a aprendizagem se realiza, de transformação de cidadãos que, seguros de seu conhecimento e de seu potencial, possam atuar concretamente em seu espaço pessoal, acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Annablume, [1979] 2002.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2003.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1.
- BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Teresa. **Novo Diálogo: 5ª à 8ª Séries**. São Paulo: FTD, 2004.
- BENTES, Anna Christina. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza de Cochar. **Português: linguagens: 5ª à 8ª Séries**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002.
- CORRÊA, Ângela M.S.; CUNHA, Tânia Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: PAULIKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck. **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise lingüística. In: HEINE, Lícia Maria Bahia; Heine, Palmira (Org.). **Questões do texto e do discurso**. Salvador: UFBA, 2010. No prelo.

_____. **Considerações sobre a Lingüística de Texto**. Salvador, 2005. Universidade Federal da Bahia-UFBA.

JUSTO, Antônio . **Pisa**. Disponível em: <<http://antonio-justo.eu/?=1619>>. Acesso em 10 de novembro de 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Curso de Lingüística de Texto**. Texto mimeografado de palestra proferida na Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da Lingüística:** da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

PINTO, Joana Plaza: Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000 (3ª reimpressão 2005).

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. v. 2.

WEEWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística.** São Paulo: Parábola, 2002.

ANEXO A

ANEXO B

ANEXO C