



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**ANTENOR MACHADO DA SILVA SOARES**

**OS IMPACTOS DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS  
DE ENSINO DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO  
PESSOA.**

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA**

**2017**

ANTENOR MACHADO DA SILVA SOARES

**OS IMPACTOS DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS  
DE ENSINO DE LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO  
PESSOA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael.

JOÃO PESSOA

2017

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que sempre esteve ao meu lado e me dando forças para poder chegar até aqui.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Verônica, ao meu pai, Gene e a minha tia Bernadete, que sempre fizeram com todo o esforço que eu tivesse todos os meios para bem viver à vida acadêmica.

A minha orientadora a professora Eliana Esvael, que com toda a paciência esteve ao meu lado durante esses 8 meses, dando apoio, paciência e motivação para que este trabalho acontecesse.

Também as professoras, Graça e Ester, que aceitaram estar nesta banca, com certeza a presença de vocês foi de uma grande importância para mim, pois foram pessoas que marcaram a minha graduação.

Aos meus companheiros de graduação, que sempre me auxiliaram durante este tempo e que fizeram com que a graduação em Letras fosse de tamanha importância para minha vida, cito aqui em especial à minha turma original de 2012.1 (Karla, Ellis, Walquiria, Gaúcha, Ivanildo e tantos outros) e também à turma de 2013.2, sem deixar de citar pessoas como Éricas, Rayanne e Wolgrand companheiros de longos trabalhos e atividades acadêmicas.

Aos meus amigos e irmãos da Paróquia Nossa Senhora Aparecida e Comunidade Doce Mãe de Deus, que me acompanharam com tamanho carinho durante este tempo de TCC, entre tantos gostaria de citar Matheus Bezerra, Hebert Luís e Fernando Brito, grandes irmãos e amigos que com o apoio muito ajudaram neste tempo.

Por fim e não menos importante, a tantos professores que passaram em minha caminhada acadêmica, foram de uma importância sem igual para a minha formação, aqui cito as pessoas de Arturo Gouveia, Luciana Callado, Leonor Maria, Bernardete Nóbrega, Hermano Rodrigues, Socorro Cláudia entre tantos.

## **RESUMO**

A leitura e seu ensino são fundamentais na formação do aluno-leitor, para isso, o uso do livro didático, nas aulas de leitura, tem papel importante. Este tema será analisado neste trabalho, cujo objetivo foi de: analisar como o livro didático influencia (ou não) a formação do sujeito leitor nas aulas de leitura e como a professora se utiliza do mesmo na ministração dessas aulas para cumprir seu papel no ensino da leitura como prática social. Para isto, nos apoiamos nos estudos de concepção de língua e de leitura (SOARES 1998) nos estudos de leitura como prática social (YUNG 2007; SOARES 1999), bem como nas orientações sobre o ensino da leitura propostos pelos PCN (1998). Foram observadas aulas de Língua Portuguesa, e a partir delas, pode-se ver como que os professores trabalham o aprendizado de leitura através do uso do livro didático. Alguns dos resultados apontam para a necessidade de melhor formação dos professores, para que possam fazer melhor uso do livro didático. Este, por sua vez, também necessita de aprimoramento, principalmente, no que se refere a algumas atividades de leitura.

**Palavras-chave:** Atividades de leitura. Ensino. Livro didático de português.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>CAPÍTULO 1- UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA LEITURA.....</b>	<b>09</b>
1.1 O ENSINO DA LEITURA NOS PCN .....	13
<b>CAPÍTULO 2- A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PNLD E O ENSINO DA LEITURA.....</b>	<b>17</b>
2.1 ALGUMAS REPERCUSSÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	16
2.2 O LIVRO E O PROFESSOR.....	19
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....</b>	<b>21</b>
3.1 O LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS – 6º ANO E AS ATIVIDADES DE LEITURA</i> .....	21
3.1.1 O MANUAL DO PROFESSOR.....	22
3.1.2 O LIVRO DO ALUNO.....	25
3.2 DESCRIÇÃO E OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE LEITURA.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>49</b>

## INTRODUÇÃO

Em nossos dias, a leitura é uma atividade de grande importância para todos. Facilmente ouvimos falar nas nossas rodas de amizade, em nossas famílias e até mesmo no mundo acadêmico “eu não gosto de ler”. Talvez ouçamos tão frequentemente esta afirmação pelo fato de que as pessoas, até hoje, ligam a leitura ao fato de decodificar as letras e as palavras em um livro de inúmeras páginas ou, até mesmo, trazem traumas das vezes que foram obrigadas a fazer algum tipo de leitura.

Sabemos que a leitura é bem mais do que reconhecer palavras e letras em uma frase ou em um texto. Leitura é dar sentido a algo que está sendo lido. Por isso, quando olhamos, por exemplo, para a capa de um livro didático, ao reconhecer todos os elementos necessários que ele contém em sua composição como: nome da disciplina, série a qual deve ser trabalhada, nós estamos fazendo uma leitura e já desde a capa dando uma significação e um sentido ao que pode estar tratando o livro em seu todo.

São muitas as vezes que esta concepção de leitura não é levada em conta pelos professores, e também por aqueles que até mesmo dizem que não sabem ler. É importante entendermos que a leitura está relacionada também ao conhecimento da língua materna, ao conhecimento das vogais e consoantes que juntas formam as palavras, e elas ligadas às outras frases, mas estamos tentando apresentar a leitura como um processo mais profundo. Tomemos, como exemplo, uma pessoa pode fazer a leitura de um determinado texto por inteiro, palavra por palavra, e ao final não entender o que o autor quis dizer com aquilo que escreveu. Neste caso, a leitura não fez sentido, pois ele não reconheceu aquilo que estava por trás das palavras, da mensagem que deveria ser transmitida.

Diz-nos Paulo Freire que a “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (18 ed, p. 11). Podemos entender que, no ato da leitura, a linguagem e a “leitura do mundo” não devem caminhar separadas cada qual em suas formas mas são duas visões da leitura que precisam estar interligadas, pois uma vai estar sempre auxiliando a outra.

O livro didático é material de uso muito frequente hoje nas salas de aula. Muitos deles oferecem diversas atividades de leitura aos alunos, porém muitas dessas atividades

nem sempre desenvolvem nos alunos o gosto pela leitura e nem sempre faz com que os alunos se envolvam efetivamente em práticas sociais de leitura. Se cabe à escola formar sujeitos leitores proficientes, como isso tem acontecido nas aulas de leitura? O uso do livro didático, nas aulas de leitura, tem contribuído para a formação desse sujeito leitor que deve participar de práticas sociais de leitura? Qual o papel do professor de português nessa formação?

Procurando responder a esses questionamentos, o objetivo deste trabalho foi analisar como o livro didático influencia (ou não) a formação do sujeito leitor nas aulas de leitura e como a professora se utiliza na ministração dessas aulas para cumprir seu papel no ensino da leitura como prática social, como nos diz Yung. A pesquisa realizada é de cunho qualitativo em que, a partir da descrição dos dados, procede-se sua interpretação, procurando compreender os fenômenos encontrados. Para proceder às investigações ora descritas, foram realizadas observações de 3 aulas de leitura de Língua Portuguesa, cujo material usado foi o livro didático. Trata-se de aulas de português na turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola Pública de João Pessoa, o acesso à escola se deu pelo contato que já existia através de um estágio realizado na instituição. Além das observações de aula de leitura também foi objeto de análise o livro didático adotado para essa turma, a saber o livro *Português linguagens* de Willian Cereja e Thereza Magalhães da editora Saraiva (2005), mais especificamente, analisamos algumas atividades de leitura constates nesse livro didático.

Para bem auxiliar nas análises, buscamos embasamento teórico nas concepções de leitura e ensino defendidas por YUNG (2007). A autora afirma que não basta ao sujeito dominar o alfabeto, mas saber fazer uso da leitura (e da escrita), para se envolver em práticas sociais. Nesse sentido, a concepção de leitura é ampliada e vai muito além de desenvolver habilidades de leitura, para agir socialmente. É o que Soares (1999, p.72) chama de letramento: “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Buscamos, ainda, nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) diretrizes sobre o ensino de leitura nas salas de aula do fundamental II. Segundo esse documento, o trabalho com a leitura em sala de aula tem importância fundamental, que faz “Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de

um projeto educativo comprometido com a interpretação da passagem do leitor de textos facilitados (BRASIL, 1998, p. 70).

Tomando a leitura como prática social se faz necessário, para seu ensino, diversos procedimentos para que o aluno desenvolva, efetivamente, habilidades que o ajudarão a agir socialmente. A prática da leitura, assim, deve tornar-se usual para o aluno, fazendo com que a escola possa contribuir para que o aluno goste e tenha interesse pela leitura.

O trabalho está organizado em 3 capítulos, no primeiro, abordamos o ensino de leitura ao longo do período do ensino no Brasil, relacionando esse ensino com as concepções de língua e de leitura. Abordamos ainda nesse primeiro capítulo, o processo de compreensão do texto. No segundo capítulo, discutimos sobre o livro didático e seu papel nas aulas de português, e como a leitura é abordada nesse material. No terceiro capítulo apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Encerramos com nossas considerações finais e referências.

## CAPÍTULO 1- UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA LEITURA

A leitura está presente na vida do homem deste muito tempo. Desde a antiguidade já eram lidas imagens desenhadas nas cavernas. O ato de ler acompanha a vida até mesmo daqueles que, de uma forma ou de outra, não possuem o que se chama de alfabetização que, segundo Soares (1998, p. 16-17), surgiu na necessidade de compreender a presença da escrita na sociedade, o que, para a autora, “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (p. 17).

Com o passar do tempo, pôde-se perceber que a leitura não é somente o ato de saber a formação das palavras, de como “b+o+l+a” se lê “bola”, mas que a leitura é também algo muito mais profundo do que nós imaginamos. Tomemos, por exemplo, alguns fatos que são bastante próximos de alguns de nós. É comum quando chegamos em cidades do interior ouvir dos mais velhos “hoje a sombra está à direita daquela árvore é sinal que vem chuva”, como podemos dizer que esta pessoa fez uma leitura? Mais do que as próprias letras ou palavras o ato de ler está relacionado a dar sentido a algo. Pela sua experiência, este senhor pôde fazer a leitura da sombra da árvore e dizer que iria chover naquele dia. Temos, nesse caso, uma leitura que não depende das letras, não exige o conhecimento das letras e de sua decodificação, mas depende dos conhecimentos desse sujeito, isto é, de seus letramentos.

O ensino de português e, especificamente, o ensino da leitura, nessa perspectiva, deve ser levado em conta nas salas de aula, fazendo com que se mude a ideia de que o ensino dessa disciplina esteja relacionado somente com o aprendizado de regras e normas da língua e o de leitura com a decodificação. Para Soares (1998), o ensino de português vai muito além disso. De acordo com a autora, há duas perspectivas relevantes no ensino, são elas, a:

*Perspectiva sociopolítica*, que evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre o ensino de Língua Portuguesa, e a perspectiva das ciências de que se recorda o conteúdo “Língua Portuguesa” (as ciências linguísticas), portanto, a *perspectiva linguística*, que evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes a propostas pedagógicas – informam esse ensino e o determinam (SOARES, 1998, p. 54).

Se no ensino de português temos de considerar essas duas perspectivas, isto é, as influências internas e externas à língua, não é diferente com relação ao ensino da leitura. Mas, na história do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, não foi sempre assim. No Brasil, desde o seu descobrimento até meados da década de 1950, segundo Soares (1998), o ensino era destinado somente às camadas mais importantes da população, ou seja, àquelas que tinham mais condições, que eram donas de terra, políticos etc. Os alunos, em sua grande maioria filhos destes senhores, eram levados a aprender o *Português* para aprimorar o que já sabiam. Por serem da mais alta camada social, muitos já chegavam à escola sabendo informações suficientes e também muitas regras da chamada norma culta da língua.

Diz-nos, também, Soares que, até por volta dos anos 50,

A função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao *reconhecimento*, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a *respeito* da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolvem as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 1998, p. 54).

Este ensino de *Português* também era destinado à alfabetização, no qual poucos alunos eram levados a aprender o latim (a gramática da Língua Latina), a retórica e a poética, e era estudado nas formas das disciplinas: Gramática, Retórica e Poética. Após o século XIX, quando se deu realmente a formação da disciplina *Língua Portuguesa*, se tem também o conhecimento do surgimento dos primeiros materiais didáticos que eram chamados de *Antologia*, ou seja, a coleção de textos escritos em prosa ou versos, normalmente por autores variados, considerados clássicos. Havia também uma gramática - livro em que se encontravam as formas da língua com suas regras - podemos dizer que era o *livro de português* propriamente dito, porém só por volta dos anos 50 e 60 é que os dois, a gramática e antologia de textos literários, juntaram-se em apenas um volume, primeiro o manual de gramática e depois a antologia.

Assim, até aproximadamente, os anos 40, esses manuais eram uma gramática e uma antologia: lembrem-se da *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet que, publicada em 1895, esteve presente nas aulas de português da escola brasileira até os anos 60, tendo tido 43 edições ao longo de mais de setenta anos, e lembrem-se das gramáticas publicadas para a escola nesse mesmo período (SOARES, 1998, p. 55).

Nesse contexto, podemos nos perceber: como se dava o ensino de leitura nesse período da história. Até os anos 60, o ensino era voltado para o conhecimento da língua, com suas regras e normas. Até então as atividades de leitura estavam condicionadas a

esses materiais didáticos, porém o seu ensino era de forma complementar. A partir da década de 1960, com a democratização do acesso à escola, sua clientela mudou e a escola passou a ser frequentada não só pelas camadas mais importantes, mas também pelos mais populares. Foi neste tempo que o Brasil enfrentou um dos momentos mais tenebrosos de sua história, o regime militar que também teve influência na educação fez com que certas disciplinas tivessem até o seu nome modificado, a nossa foi uma delas, que passou de *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão* (nas primeiras séries) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas últimas séries) (cf. SOARES, 1998, p. 56).

Nesse momento da nossa história, mais precisamente metade dos anos 60, o ensino de língua deixa de ser somente algo preso a regras. Não está mais se levando tanto em consideração que o ensino de língua materna seja passar para o aluno somente a estrutura do Português em suas regras, mas fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar através da língua, transmitir uma mensagem por meio da relação emissor e destinatário. Nessa nova perspectiva “o quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser o da *teoria da comunicação*, e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação* (SOARES, 1998, p. 57).

A partir desse período, o ensino de leitura torna-se mais frequente e não mais como algo complementar. Entretanto era um ensino secundário, restrito ao trabalho com as habilidades de leitura. Essas habilidades eram trabalhadas com textos jornalísticos, literários que, de certa maneira, ampliaram o repertório de texto nas escolas sem, no entanto, se aproximar do que se faz hoje, por exemplo, com os gêneros textuais.

Por todo o período das décadas de 1960 a 1970, a concepção de língua como instrumento de comunicação foi se solidificando, porém, por volta da metade dos anos 80 essa perspectiva passou a ser questionada, porque não se atingia os resultados de aprendizagem esperados. Surgiram, assim, aqueles que defendiam a volta aos parâmetros do ensino tradicional da Língua Portuguesa vigorados até à década de 1950, principalmente, uns estudiosos que criticavam os problemas que foram surgindo pelo ensino de leitura e também pela má escrita dos alunos.

Uma evidencia da rejeição à concepção no ensino do português é que a segunda metade dos anos 80 viu serem eliminadas as denominações *Comunicação e expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* e recuperada a denominação *Português*, por meio da medida do então Conselho Federal de Educação, que assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional (SOARES, 1998, p. 58).

Com esses questionamentos, a concepção de língua como instrumento de comunicação foi perdendo espaço, abrindo caminho para as novas teorias do campo das Ciências Linguísticas e de outras aéreas como o da Psicologia da aprendizagem. A *Linguística*, a *Sociolinguística*, e mais tarde a *Psicolinguística*, *Pragmática*, *Linguística Textual* e a *Análise do Discurso* influenciaram o ensino de língua portuguesa, alterando a concepção de língua e conseqüentemente a de leitura e seu ensino. O uso do texto, na sala de aula, passa a ter mais espaço, dando mais ênfase ao que hoje chamamos de “gramática do texto”.

Nesse novo contexto, o ensino da leitura passa a ter um novo olhar, em que a construção de sentidos deixa de se centrar no autor (língua como expressão do pensamento) ou no texto (língua como instrumento de comunicação) e passa a ser vista na interação entre autor, texto e leitor. Neste sentido, o trabalho com o ensino de leitura é ampliado, porque passa a abranger o contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1998, p. 22 – 23).

Essas transformações no ensino de língua e de leitura podem ser sintetizadas no quadro 1, abaixo:

Quadro 1: (sem ideia de que nome dar a este quadro).

<b>Concepção de língua</b>	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Interação / ação
<b>Texto</b>	Produto lógico do pensamento	Código/ produto acabado	Resultado de um processo dialógico
<b>Sujeito leitor</b>	Psicológico / ideal	Determinado pelo sistema	Sujeito dialógico (social)
<b>Leitura</b>	Pensamento do autor	Decodificação	Resultado da interação: autor, texto, leitor
<b>Sentido (s)</b>	Nas ideias do autor	Pronto no texto	No espaço da interação
<b>Ensino</b>	Para ler e escrever	Para comunicação /	Para atuar

	bem	Habilidades de leitura	socialmente
--	-----	---------------------------	-------------

Fonte: adaptado de Esvael (2013)

Podemos observar, no quadro 1, um pouco de como foi se fundamentando o ensino de língua no Brasil, e com isto também o ensino da leitura. É possível perceber que há um avanço em cada uma das perspectivas, ao longo dos anos. Vemos que, até a década de 1950, o processo de leitura era realizado para se saber o que o autor do texto estava pensando ou querendo dizer com o que escreveu. Já por volta dos anos 60, a leitura era vista como um processo de decodificação de informações, bastar saber ler para “entender” o texto. Ler era captar o sentido pronto no texto. Mas, foi por volta do final dos anos 70 e início dos 80 que a leitura entra no campo da interação. É possível agora, ainda mais para o leitor, expressar a sua opinião, colher informações a partir de seus conhecimentos e construir sentidos, por meio da relação autor-texto-leitor.

A leitura, nessa terceira perspectiva, passa a ter outros parâmetros, principalmente o de que ler é também agir no mundo. Diz-nos Paulo Freire (1981) que esta ação no mundo se faz através da dinâmica entre a leitura do mundo e a leitura da palavra:

De alguma maneira, porém, podemos ir longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de “transformá-lo através de prática constante (FREIRE, 1981, p. 21).

Podemos dizer que o ensino da leitura precisa, necessariamente, formar leitores para agir no mundo. Não basta buscar o que o autor quis dizer ou o sentido pronto no texto, mas envolver aspectos do contexto, dos letramentos do aluno, das suas experiências de leitura, para que ele possa se apropriar efetivamente do que está lendo e extrapolar as linhas do texto.

### 1.1. O ENSINO DA LEITURA NOS PCN.

Em 1998 foram elaborados, pelo Governo Federal, os PCN do ensino fundamental. O documento apresenta, em seu capítulo inicial, os objetivos para o ensino de língua portuguesa, no qual a escola desenvolve um papel importante, fazendo com que os estudantes possam “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em

situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto” (BRASIL, 1998, p. 49).

Vejam agora algumas das expectativas com relação ao trabalho com a leitura que são apresentadas por este documento e sintetizadas no quadro 2:

**Quadro 2: Expectativas sobre o leitor para a aprendizagem de leitura**

✓ Saber selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
✓ Ler de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade;
✓ Desenvolver sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.);
✓ Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
✓ Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
✓ Ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
✓ Compreender a leitura em suas diferentes dimensões- o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

(Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Brasil (1998, p. 49-50)

Essas expectativas direcionam o trabalho dos professores nas aulas de leitura em salas de aulas, devendo fazer com que os próprios alunos participem deste processo não somente como ouvintes, mas também como aqueles que se envolvem trazendo suas escolhas de textos para serem partilhados em sala de aula.

A perspectiva de leitura adotada pelos PCN concebe-a como processo de interação: “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69). Com isto, a leitura não deve ser ensinada como um processo de reconhecimento de letras e palavras e o texto como produto. O leitor é aquele que saberá ler o que está no texto, isto é, nas entrelinhas do texto e o que está fora do texto, incluindo aí o contexto de produção. É a partir desses elementos que se inicia todo o processo de compreensão do texto.

O processo de compreensão deve exigir dos alunos e também de todos os leitores, como diz Marcuschi (2008), habilidade, interação e trabalho. A compreensão segundo Kleiman (2001), é um processo cognitivo, durante a leitura se tem o trabalho da mente que de imediato liga todos os conhecimentos que já temos como um auxílio para se chegar ao reconhecimento daquilo que o texto traz. Por isto, a ativação do conhecimento prévio e o conhecimento de mundo são tão importantes nesse processo. A compreensão vem a ser um caminho de construção de sentidos, não o fazemos por completo na primeira vez que realizamos uma leitura; podemos a cada leitura descobrir ainda mais algo que não foi percebido anteriormente.

O documento traz também algumas das formas de leitura para serem praticadas, que são: Leitura autônoma (ou leitura individual), Leitura colaborativa, Leitura em voz alta pelo professor, Leitura programada e Leitura de escolha pessoal. Essas leituras direcionadas auxiliam bastante para que os alunos sejam inseridos no trabalho da relação entre leitura e oralidade e faz com que se torne mais interessante este ensino.

## **CAPÍTULO 2- A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PNLD E O ENSINO DA LEITURA**

Neste capítulo vamos abordar a forma pela qual o livro didático de Português é avaliado para que possa chegar até os alunos. O estudo, que é organizado através dos programas do Governo Federal utilizasse de meios para fazer uma análise e perceber se os livros que chegam até eles trazem em seus capítulos e em seus conteúdos apresentados as perspectivas que o ensino de Português deve oferecer aos alunos.

### **2.1. ALGUMAS REPERCUSSÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.**

Vimos que, desde o século XIX, um instrumento antes chamado de “antologia”, era usado pelos professores para a ministração de aulas, porém antes dessas antologias eram usados outros recursos e instrumentos como livros de leitura, hinários, catecismos, leis, etc. Anos depois, este mesmo instrumento vem a ser chamado de “livro didático”, e até hoje, na maioria das escolas, é o principal recurso utilizado pelos professores para a aplicação de atividades em sala de aula.

Os materiais didáticos, no ensino de língua portuguesa, tiveram bastante progresso, juntamente com as concepções de língua e ensino. Nesse sentido, a tendência do ensino de leitura, com o apoio do livro didático, seria acompanhar esse ritmo, mas nem sempre as atividades de leitura presentes no livro didático estão atreladas ao que se espera, considerando um ensino que prime pela formação do sujeito leitor.

Como forma de minimizar esses aspetos, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 1995, porém antes havia outros programas de avaliação, havia também documentos normativos que foram iniciados com a lei de 1938, como política pública de avaliação de livros didáticos, cujos critérios de avaliação direcionam as editoras a reverem suas publicações, no sentido de atenderem à demanda da formação dos estudantes, com materiais didáticos de qualidade. Além do PNLD, outros aparelhos avaliativos repercutem na elaboração de livros didáticos, como o que ocorre com os exames avaliativos brasileiros e internacionais, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O mesmo ocorre com a publicação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com todos esses aparelhos

avaliativos ou de orientações, podemos dizer que o Livro Didático de Português sofre um efeito retroativo em sua constituição.

Todos esses aparelhos refletem o que Pietri (2003, p. 32) chama de “discurso da mudança”, que se iniciou ainda nas décadas de 1970 e 1980, em que o livro didático foi considerado um vilão, responsável pelo mau desempenho dos estudantes. Nesse sentido, as avaliações do PNLD tentam repercutir nas mudanças teórico-metodológicas do livro didático de Português<sup>1</sup>.

Rojo; Batista (2003) apresenta alguns dos grandes auxílios que o PNLD tem dado as escolas desde a sua criação:

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores: vem possibilitando uma reformulação de padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (ROJO; BATISTA, 2003, p. 41).

Algumas mudanças no processo de escolha dos livros didáticos foram se concretizando ao longo do tempo, principalmente, naqueles materiais que fossem escolhidos pelos professores. Uma primeira mudança segundo se deu ao trazer uma avaliação pedagógica dos livros realizada em parceria entre a SEF/MEC e Universidades públicas do país. Uma segunda mudança foi que não mais seriam os livros separados que seriam avaliados e, sim, toda a coleção, com isso auxiliaria que os trabalhos nas escolas fossem feitos numa parceria que acabasse fazendo com que toda a escola se unisse em um projeto escolar e didático. A terceira mudança fez com que os livros nos quais em anos anteriores foram excluídos do PNLD passassem por uma reforma e fossem inseridos em um guia.

Para o livro didático de Língua Portuguesa, o PNLD adota seis componentes a serem avaliados nos livros, que são: A natureza do material textual, leitura e compreensão de textos escritos, produção de textos escritos, produção e compreensão de textos orais, conhecimentos linguísticos, manual do professor / Aspectos gráficos-editoriais, segundo também nos apresenta o texto de

---

<sup>1</sup> Não abordaremos, aqui, interesses outros envolvidos na publicação e venda de livros didáticos, inclusive a distribuição em grande escala pelo governo.

Para que o livro seja liberado para distribuição é necessário que apresente boa avaliação nesses quesitos. É bom lembrar que cabe a cada editora a escolha dos textos e a forma que irá trazer cada conteúdo de ensino, não cabe ao programa esta escolha.

Uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, no ano de 2002 (BATISTA, 2003), com livros didáticos das antigas 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (hoje com a mudança 6º ao 9º ano) apresentou que cerca de 66% dos livros, no quesito “manual do professor”, mostrou uma avaliação positiva, e também que 72% deles traziam dicas de outras leituras para o professor. Nesta mesma pesquisa, pôde-se perceber que os temas dos textos são bastante variados e que se concentram em sua grande maioria nos contextos brasileiros, urbanos e sulistas. Nesses textos, encontramos realidades vividas pelas diversas camadas da população, também textos que remetem a culturas de diversas partes do Brasil e etc.

Apresentam, também, em 97%, grande diversidade de gêneros textuais, porém esses gêneros são poucos explorados nas atividades de leitura. Para o ensino e as atividades de leitura se percebeu que em 64% das coleções analisadas há estratégias diversificadas de leituras. E em 54% delas apresentam-se boas atividades, mas ainda apresentam problemas, por exemplo, com relação ao trabalho que se faz (ou não) com os elementos do contexto sócio-histórico mais amplo, como afirmam Grillo e Cardoso (2003, p. 113):

O trabalho com as condições de produção/recepção dos gêneros textuais no livro do aluno apresenta as seguintes regularidades nas coleções analisadas: em algumas coleções, aparecem dados biográficos e literários dos autores que ajudam a contextualizar o texto de leitura; as condições de produção/recepção aparecem preferencialmente quando se abordam textos da mídia, principalmente da imprensa (reportagem, notícia, editorial, anúncios, publicitários, crônicas, entrevista etc.); aparecem, em menor proporção, os elementos do contexto sócio histórico mais amplo, bem como os aspectos pragmáticos dos textos literários.

O que não significa, necessariamente, que esse efeito resulte na qualidade de suas proposições, como mostra pesquisa de Rojo; Batista (2003), sobre cultura escrita e livro escolar, no que se refere ao ensino da leitura:

[...] embora uma média regular dos livros – entre 72% e 64% – incorpore uma exploração das estratégias de leitura [...], o tratamento linguístico discursivo dos textos na leitura deixa a desejar. Majoritariamente centrados em aspectos estruturais ou formais [...], os LDs avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos linguístico-discursivos cruciais para a construção da leitura, em especial da leitura crítica, tais como a percepção

dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura (ROJO; BATISTA, 2003, p. 17-18)

Essa realidade vem se alterando, paulatinamente, mas ainda há muito a ser percorrido com essas pedras no meio do caminho. Vale lembrar que o livro didático de português, apesar dos problemas ainda apresentados, tem sua importância em sala de aula, por ser, muitas vezes, o único meio de acesso a textos diversificados pelos alunos.

As atividades de leitura presentes nos livros didáticos devem apresentar uma grande diversidade de opções para ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade crítica, por exemplo, explorar bem o contexto de produção do gênero, dados dos autores que vão auxiliar a contextualizar no texto apresentado. Também trazer textos que circulam facilmente na sociedade, como aqueles que estão relacionados com o que os alunos têm bastante contato: textos de *blogs*, de reportagens, notícias, crônicas e sites.

Pode-se perceber a grande importância que o PNLD tem para com a construção e distribuição dos livros didáticos pelo fato de que, principalmente nas escolas públicas, o livro passa a ser o instrumento principal para que os alunos acessem textos diversos e de qualidade, fazendo com que esses livros tragam opções de leitura que contribuam com a formação crítica desse aluno.

## 2.2. O LIVRO E O PROFESSOR

Sabe-se que a cada dia a relação do professor com o livro didático tem sofrido mudanças, algumas positivas outras negativas. Não se pode negar que o uso deste material tem sido de grande auxílio tanto para professores como alunos, porém é fato que o livro didático ainda traz em si pontos que precisam ser explorados com maior detalhamento para fazer com que o seu uso seja eficaz em sala de aula.

O que hoje se vê em diversas salas de aula é o uso do livro didático como principal instrumento para que a ministração das aulas aconteça. Alguns professores usam o livro didático única e exclusivamente como material didático. O livro didático não deve ser visto com um manual que contém tudo que precisará ser visto em sala e ser seguido da maneira como ali está. Muitas vezes, o professor, ao se deparar com o dia a dia de preparo de aula, apoia-se nos livros didáticos por vários motivos. Um deles pode estar relacionado com a sua formação inicial, quando na Universidade, esta não tenha dado conta de formá-lo adequadamente, isto é, para não depender só do livro didático.

Dionísio (2001) nos traz essa discussão, ao responder se o livro didático de português forma (ou não) os professores:

Responder que sim, que o livro didático tem também a função de formar professor, seria reconhecer que ainda estamos com os pés na década de 1950, uma vez que caberiam ao autor do livro didático a seleção e a preparação dos conteúdos a serem ministrados (DIONÍSIO, 2001, p. 83).

Esse é um dilema ainda a se resolver. Em algumas escolas, podemos encontrar professores que fazem deste meio o único pelo qual se dá a ministração da aula. Mas também encontramos aqueles casos nos quais poucas vezes o professor se utiliza deste material, pelo fato de, no seu ponto de vista, o livro não conter um bom conteúdo, não trazer de forma clara e didática os assuntos a serem trabalhados naquele ano e também os exercícios, em certas ocasiões, não serem tão claros para o entendimento do aluno. De acordo com Marisa (1996, p. 8) o problema nem sempre parte do professor ou do livro didático, mas do aproveitamento que se faz dele:

O caso é que, não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois, o melhor livro, repita-se mais uma vez, *é apenas* um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem.

Nesse sentido, a formação inicial do professor, na Universidade, tem importância fundamental. É dever da Universidade, nos cursos de Letras, preparar o professor para saber avaliar o material que utiliza em sala, preparar material quando falta o livro didático e, ainda, adaptar as atividades do livro didático quando julgar pertinente.

Dada essa vacância na formação do professor de língua portuguesa, temos de reconhecer que o livro didático vem desempenhando tanto o papel de formador do professor, como vem contribuindo, apesar de falho, com o desenvolvimento da competência leitora do aluno, principalmente, devido à ausência de outros materiais disponíveis tanto para professor quanto para o aluno.

Falar do livro didático como o principal meio para o ensino de leitura tem seus pontos positivos e negativos. Positivos pelo fato de que iremos encontrar nas suas composições bons textos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, textos que levam os alunos a um pensamento crítico, fazendo com que se crie a interação entre o leitor e o autor, negativos pelo fato de que ainda hoje muitos professores não conseguem fazer do seu auxílio uma forma tão eficaz para o aprendizado.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Neste capítulo será apresentado o material da pesquisa e análise, organizado sob dois eixos: a observação de aulas de leitura que foi realizada em uma escola pública de João Pessoa, objetivando acompanhar o uso do livro didático e seu impacto nas aulas de leitura, bem como a metodologia utilizada pela professora. Além das observações de aula, apresentamos, também, a análise de algumas atividades de leitura <sup>2</sup> constantes no livro didático de português adotado por essa professora, incluindo observações sobre *Manual do Professor*.

A observação de aulas 4 aulas de leitura foi realizada no 6º ano do ensino fundamental, na turma da manhã, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas, localizada no Bairro dos Ipês, na Cidade de João Pessoa, onde já se tinha realizado um Estágio Supervisionado no ano de 2016. Na turma estão matriculados 22 alunos, porém 6 foram transferidos e a turma ficou com 16 alunos que frequentaram as aulas. Durante o período de aulas observadas 8 estavam no primeiro dia e 12 no segundo. A professora da turma é formada em Letras Francês pela Universidade Federal da Paraíba, desde o ano de 1982. Trabalha nessa escola há 31 anos. O livro didático utilizado pela professora, faz parte da coleção *Português Linguagens*, de autoria de Willian Cereja e Thereza Magalhães e foi publicado no ano de 2015, publicação mais recente. Como a pesquisa foi realizada na turma do 6º ano, analisaremos apenas atividades de leitura constantes no livro didático desse ano do Ciclo.

### 3.1 O livro didático *Português Linguagens* (2015) – 6º ano e as atividades de leitura.

O livro *Português Linguagens* (2015) do 6º ano não traz em seu conteúdo nem na capa se faz parte do PNLD. É composto por 4 unidades que trazem como tema principal infante-juvenis e relacionadas à idade dos alunos que normalmente frequentam este nível do ensino fundamental. Os temas, por ordem de unidade, são: “No mundo da fantasia”; “Crianças”; “Descobrimos quem sou eu”, e “Verde, adoro ver-te”. Segundo o *Manual do Professor* “Os temas que organizam cada uma das unidades são variados e

---

<sup>2</sup> Se escolheu no seguinte trabalho analisar uma atividade por completo, algumas que retratassem as diversas formas como a leitura é trabalhada no livro e, por fim, as de acordo com que a professora foi trabalhando durante as aulas observadas.

levam em conta tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 296, itálico dos autores).

O livro é dividido em duas partes: uma voltada para os alunos, com as atividades e apresentação dos conteúdos e, outra, voltada para o professor, o *Manual do Professor*. Cada unidade do livro didático é composta por 4 capítulos, fazendo com que o livro tenha 16 capítulos em sua composição. Outra característica que podemos encontrar são os títulos dados aos capítulos, assim como os temas das unidades que fazem também menção ao universo infanto-juvenil.

As unidades terminam com o capítulo denominado “Intervalo”. Trata-se de um projeto cujo tema relaciona-se com tudo o que foi trabalhado na Unidade. A intenção, segundo os autores, é fazer com que o aluno revise tudo o que ele aprendeu durante a unidade, de forma mais dinâmica e através de intervenções criativas.

### 3.1.1 O MANUAL DO PROFESSOR

O *Manual do Professor* nos apresenta sobre os capítulos,

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/ coerência/ coesão/ expressividade, A língua em foco e De olho na escrita. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 297).

O primeiro ponto na seção “Pressupostos teóricos e metodológicos” do *Manual do Professor* nos mostra a concepção de leitura adotada pelos autores. Para eles, a leitura é vista como um processo de formação do sujeito leitor. Eles trazem uma reflexão sobre o momento em que nasce um leitor, momento este que, até hoje, não se sabe ao certo. Os autores defendem que o gosto pela leitura nasce na infância, porque muitos dos leitores assíduos de hoje começaram esse gosto a partir de um contato impactante com livros que leram quando crianças. Entretanto, com esta afirmação, eles desconsideram aqueles que não têm acesso a livros e a leitura durante a infância. O gosto pela leitura vai depender dos letramentos dos estudantes, seja na infância, por meio das práticas de leitura no seio familiar, não dependendo somente do âmbito escolar; seja quando lhes são proporcionados acesso aos livros em outra idade. Para

Cereja e Magalhães (2015, p. 276), o gosto pela leitura acontece de forma particular e diferente em cada ser humano.

A escola, o professor e, nesse caso, o livro didático precisam ser vias onde o aluno possa encontrar a necessidade de se formar um leitor. Segundo o *Manual do Professor*,

[...] por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com leitura de qualidade e com adultos leitores. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leitura eficazes e, conseqüentemente formar leitores profissionais (CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 276).

É neste caso apresentado pelos autores que pode-se, observar que a escola é o local onde a leitura precisa ser trabalhada de forma que leve os alunos a terem um contato que possivelmente não tiveram em outro local.

Hoje, um dos fatos mais observados em nossas escolas é que os alunos não procuram a biblioteca livremente. Às vezes, é a própria escola que não favorece essa ação, pois não há o cuidado necessário para que isso ocorra quando, por exemplo, elas encontram-se fechadas, em situação de precariedade que faz com que os próprios estudantes não criem em si a vontade e o gosto de ir ao local onde eles poderiam tomar o gosto pela leitura e por iniciativa pessoal de cada um, escolher suas próprias leituras, sem estar fazendo uma leitura obrigatória.

O *Manual do Professor* também apresenta algumas sugestões para que os professores cativem seus alunos para que se formem leitores, tal como: Se possível, dispor de “bibliotequinha” de classe, um pequeno acervo com livros variados, revistas e outros materiais (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 276).

Trata-se de uma sugestão importante para fazer com que os alunos sejam inseridos no mundo da leitura, um local onde possam encontrar materiais que possibilitem o desenvolvimento do gosto pela leitura. Muitas vezes, os alunos não possuem o hábito da leitura pelo fato de não terem acesso a livros devido à condição familiar. Neste caso, também, numa escola onde não há biblioteca, o professor terá de criar outras condições de acesso aos textos pelos alunos. Sabe-se que, muitas vezes, o professor comprometido com a formação do sujeito leitor assume o custo dessa opção, por exemplo, ao (re)produzir materiais para os alunos, sabendo que isto não é uma atitude certa.

Os autores destacam também a importância de os alunos serem ouvidos sobre quais textos aos quais eles se interessam, não ficando presos a apenas os textos que o livro didático oferece:

Antes de sugerir livros verificar quais são as preferências dos alunos, seus interesses, o que buscam no livro, quais suas expectativas.) [...] Planejar, numa das aulas semanais, um momento de leitura livre, em que o professor também leia; se o professor mostrar sua sedução pela leitura, é bem possível que sirva de modelo de leitor e que desperte nos alunos o desejo de também o serem. (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 277).

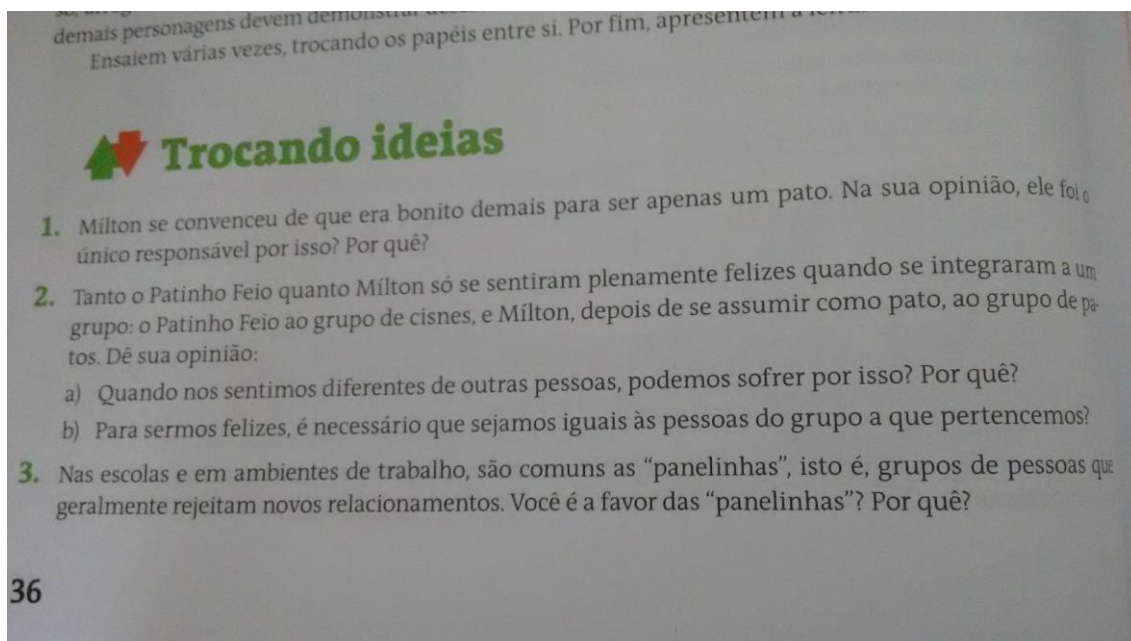
Como se vê, trata-se de sugestões interessantes, que trazem boas reflexões para os professores e seu trabalho para a formação de leitores. Muitas vezes os professores não conseguem alcançar os alunos, fazer com que eles tenham uma boa leitura pelo fato de não terem gosto pela leitura. É de suma importância ouvir os alunos e até mesmo levar para a sala de aula textos que estejam no meio social deles, não deixando de lado os clássicos da nossa literatura nacional. Existem, e sabemos disso, professores que são totalmente contra que sejam inseridos, em sala de aula, textos humorísticos, livros como Harry Potter, Percy Jackson (que é um bom instrumento para uma introdução em sala da literatura grega) entre outros. Os professores precisam utilizar-se desses meios para que os alunos criem em si a vontade de se formarem bons leitores.

Outra sugestão bem importante são as rodas de leitores:

Roda de leitores: o professor dispõe os alunos em círculo e faz perguntas sobre o tema, as personagens, etc., ou pede aos alunos que questionem os colegas sobre o livro lido. (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 277).

A roda de leitores coloca em pauta o trabalho com a compreensão de textos, por meio da partilha dos textos lidos pelos alunos. Na leitura de trechos dos textos lidos, o professor pode, segundo Cereja e Magalhães (2015), propiciar algumas atividades relacionadas à oralidade, tais como: entonação, ritmos, observação de sinais e pontuação e etc. A junção do trabalho da oralidade com o da leitura está presente, principalmente, nas atividades que trazem como sugestão a apresentação de textos de autoria dos próprios alunos, dentre outros, em diversas ocasiões, como “saraus, mostras, feiras e exposições”. O mesmo acontece na seção “trocando Ideias” quando, a partir da leitura do texto apresentado pelo Livro didático, o aluno é levado a debater informações, dar sua opinião, etc. Como veremos a seguir, no exemplo 1:

## Exemplo 1:



(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 36).

Foi possível observar que o *Manual do Professor* trata a leitura não somente como um tema que precisa ser ensinado para os alunos, mas também como um hábito que necessita fazer-se presente na vida de todas as pessoas. É interessante também que os autores não fazem tanto a menção ao termo “ensinar” e, sim, “formar” leitores. Apresenta diversas vias para que esta formação possa acontecer, abrangendo procedimentos pertinentes para que o professor consiga, mesmo encontrando dificuldades, possa criar possibilidades para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura.

### 3.1.2 O LIVRO DO ALUNO

Feitas essas observações, acima, sobre o *Manual do Professor* no que se refere à leitura, passaremos agora a analisar as atividades de leitura propostas no livro didático. Apresentaremos a análise de uma atividade de leitura da seção “compreensão e interpretação” de um capítulo e de outras seções que envolvem o trabalho com leitura. De modo geral, os textos das atividades de leitura de cada capítulo são de gêneros variados, compreendendo contos, poemas, anúncios, tirinhas. O livro didático apresenta também gêneros vinculados com o universo juvenil, como blog, entre outros.

Antes da seção “Estudo do Texto”, que compreende as questões de “compreensão e interpretação”, objeto de nossa análise, isto é, na abertura da unidade 1, há indicações de livros, filmes e sites com sugestões de leituras relacionadas ao tema da unidade “No mundo da fantasia”. O professor pode aproveitar essas sugestões para introduzir um trabalho antes da leitura propriamente dita do texto da referida seção. Entretanto, não há nenhuma orientação específica sobre esse trabalho, ficando a cargo do professor, trabalhar ou não, neste caso, passando diretamente para a leitura do texto que abre o capítulo, podendo ser bom por deixar para o professor a liberdade de como desenvolver a atividade, quando muitas vezes para esta ação o mesmo se prende ao que é apresentado pelo LD.

Analisaremos, na seção “estudo do Texto” do Capítulo 1 da Primeira Unidade, as oito questões da atividade de compreensão e interpretação de texto, cujo gênero proposto é o conto “As três penas”, de autoria dos irmãos Grimm. As duas primeiras questões contemplam a habilidade de localizar informações no texto, como pode ser observada no exemplo 2, abaixo:

Exemplo 2:

**Estudo do texto**

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

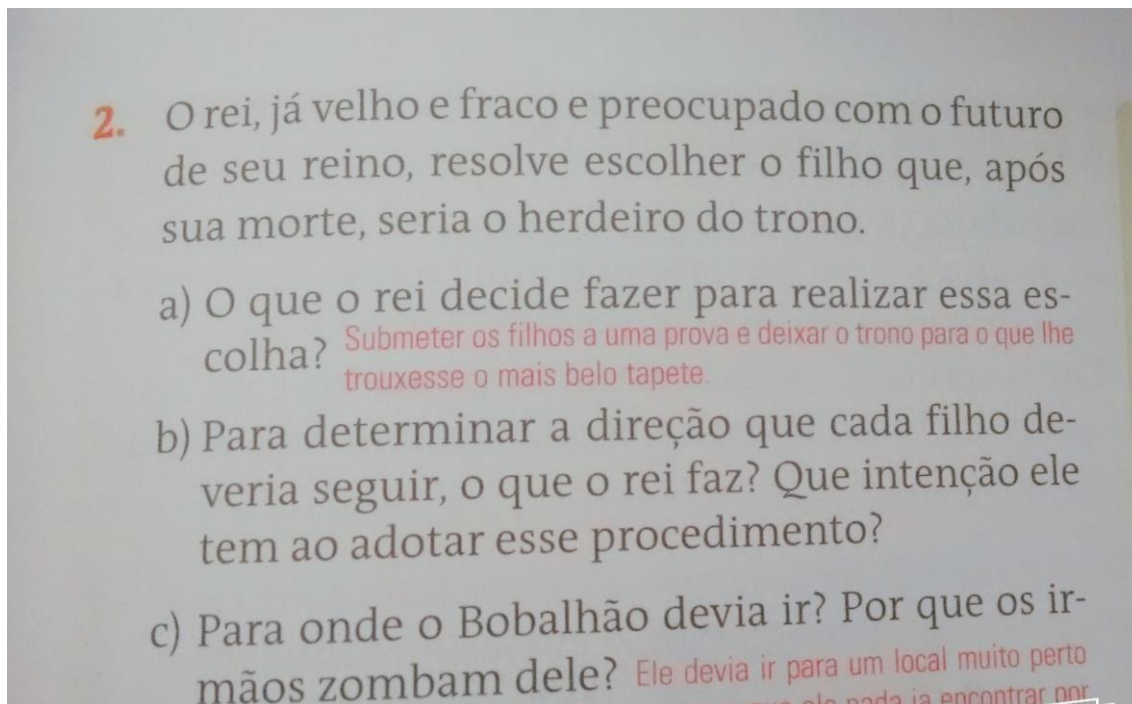
a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? *São caracterizados como inteligentes e sensatos.*

b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? *Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.*

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 14)

Para responder os itens “(a) e (b) da questão, basta ao aluno voltar ao texto para respondê-la, localizando as informações solicitadas. O mesmo ocorre na segunda pergunta, itens (a), (b) e (c), que fazem respectivamente os seguintes questionamentos aos alunos, como veremos no exemplo 3:

Exemplo 3:



(CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 15).

Apesar de se trabalhar, nessas questões, uma habilidade simples, como a de localizar informações no texto, em algumas delas o aluno terá de fazer também uma pequena reflexão, com as próprias informações contidas no texto. Esse mesmo procedimento ocorre nos itens (a) e (b) da terceira questão. Temos, nesse sentido, três questões em que se propõem apenas ao trabalho com a superfície textual, sem muito aprofundamento.

Percebe-se, no entanto, que algumas das questões levam o aluno a um pensamento mais reflexivo, exigindo que levantem hipóteses e expressem sua opinião pessoal em relação a alguns questionamentos trazidos no texto. Como podemos observar, no exemplo 3, abaixo (item (c) da questão 3 e no item (a) da questão 4:

Exemplo 3:

- revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.*
- c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? *Porque ele se mostra educado, simples e obediente.* *2b. Ele sopra três penas ao ar e determina que cada filho siga a direção indicada por uma delas. Faz isso para evitar que haja discussão entre os filhos.*
4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.
- a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? *Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que vêm pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.*

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 15)

Na questão 5, exemplo 4, também são trabalhadas habilidades de reflexão, no entanto, essas reflexões se restringem a informações contidas no próprio texto. Apesar dos autores, no *Manual do Professor*, manifestarem a importância da formação do sujeito leitor crítico, essas questões deixam a desejar nesse quesito, no sentido de que trabalham apenas reflexões simples, com informações que se encontram “nas linhas do texto”.

Exemplo 4:

**5.** Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?

O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 15)

Na questão 6, exemplo 5, amplia-se a reflexão sobre o texto.

Exemplo 5:

**6.** Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão “reinou por muito tempo com sabedoria”. Logo, não era bobo.

**6b.** Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhido.

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 15)

Como se vê, no exemplo 5, as questões exigem que o aluno volte ao texto, mas, para respondê-las, necessita mobilizar seus conhecimentos de mundo. Por exemplo,

sobre o que é caráter das pessoas e seus tipos. São informações que não constam no texto, mas que são necessárias para elaborar as respostas. O mesmo ocorre com a questão de número 8, que diz “O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?”.

Já na questão de número 8, exemplo 6, os autores extrapolam a reflexão apenas sobre o texto direcionando-a para a reflexão extra-texto ou seja “fora das linhas do texto”.

Exemplo 6:

8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

No exemplo 6, o aluno precisará ter compreendido o texto e tê-lo interpretado a ponto de relacionar o que o conto traz com o que ele vivencia no seu dia-a-dia. Ou seja, é exigido do aluno não só a temática do texto, mas também a capacidade de relacionar essa temática a um aspecto do comportamento humano, a partir de determinados comportamentos.

Temos, no conjunto dessas oito questões da seção “Estudo do Texto”, três tipos de questões: as de localizar e recuperar informações prontas no texto, cujo grau de complexidade é praticamente nulo, uma vez que basta ao aluno buscá-las no texto, sem o uso de qualquer outra habilidade, porque as informações estão explícitas, como as questões do exemplo 1. Temos, também, as questões de compreensão e interpretação propriamente ditas em que, para respondê-las, o aluno deve relacionar partes do texto, ora integrando-as, ora comparando-as, para deduzir informações implícitas no texto ou mesmo inferir sentidos. Essas questões são, normalmente, em maior quantidade que as demais, porque são consideradas importantes para estudo do texto. Temos, ainda, algumas, mas poucas, questões em que o aluno deve não só relacionar informações contidas no texto, mas avaliá-las, julgá-las, para se atingir o que a questão está exigindo, como vemos no exemplo 5. Geralmente, essas questões exigem mobilização de conhecimentos relacionados ao dia a dia dos leitores.

Para nos ajudar nessa reflexão, Marcuschi (2008) apresenta que “sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compressão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”, ou seja, se faz necessário que, para uma boa compreensão, o aluno precisa não somente retirar as informações que o texto traz, mas também ter conhecimentos sobre determinados assuntos para o auxílio deste entendimento. O que faz com que se tenha um conhecimento mais profundo do assunto. No entanto, esse tipo de questão é pouco explorada nas atividades de compreensão e interpretação de textos.

Na seção seguinte, ainda do Capítulo1, “Estudo da linguagem do texto”, os autores propõem cinco questões que poderiam complementar a compreensão e interpretação do texto, como podemos observar no exemplo 6, abaixo:

Exemplo 7 :

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.
  - a) Quantos parágrafos há no texto lido? *Há 38 parágrafos.*
  - b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão? *No 11º parágrafo.*
  
2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.
  - a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Há três frases.*
  - b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*
  
3. Leia o box “Tipos de frase”. Depois identifique no texto:
 

Professor: Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.

  - a) uma frase exclamativa;  
*– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!*
  - b) uma frase interrogativa;  
*– O que é que eu vou fazer com isto?*
  - c) uma frase imperativa;  
*– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.*
  - d) uma frase declarativa.  
*O velho rei cedeu ainda essa vez.*

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 16)

Essa seção poderia auxiliar na ampliação da compreensão do texto e no trabalho com o estudo do gênero *Conto*, no entanto, deixa a desejar nessa possibilidade, porque as questões fazem referência apenas à estrutura do texto, por exemplo ao perguntar quantos parágrafos há no texto, o número de pontos finais, quantidade de frases, se as frases estão com letras maiúsculas ou minúsculas. Deixa portanto de trabalhar efetivamente a linguagem que constitui o gênero conto.

Uma observação à respeito desse Capítulo: apesar dos autores surgirem leituras extra-classe. Na abertura do Capítulo, em nenhum momento, isso é aproveitado

nas atividades subsequentes, dependendo do professor fazer com que os alunos tenham esse interesse de ampliar o conhecimento com essas outras leituras. O livro apresenta, além da seção “compreensão e interpretação”, sessões como “cruzando linguagens”, “trocando idéias” ou mesmo a seção “produção de texto” com atividades que também trabalham com a compreensão e a interpretação de texto. A título de demonstração, analisaremos uma atividade da seção “Cruzando Linguagens”.

Na seção “Cruzando Linguagens”, do Capítulo 1, da segunda unidade, na página 81, encontramos um exemplo interessante de atividade de leitura, a partir de um texto não-verbal. É apresentada aos alunos a pintura “O Passageiro Clandestino” (1920), de Norman Rockwell, exemplo 7, a seguir:

Exemplo 8:



(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 81 )

A partir da leitura da pintura, o aluno, para responder às questões, deverá observar todos os elementos que compõem a imagem, terá de mobilizar seu conhecimento de mundo que, neste caso, vai depender exclusivamente do professor iniciar este processo com o aluno, pois a atividade não traz uma introdução ou um direcionamento para este primeiro contato. Os alunos são levados, a partir das perguntas, a fazerem uma interpretação da pintura. É bastante interessante esta atividade pelo fato de prender a atenção do aluno e trabalhar de forma bem particular o processo

de interpretação pessoal de cada um. Perguntas como “Que elementos estão a sua volta?” e “Você acha que essa cena poderia ter ocorrido nos dias de hoje ou em um passado distante? Justifique sua resposta” (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 81), nos faz entender que a atividade requer do aluno um conhecimento de mundo, através de objetos e outros elementos presentes na cena da pintura. Apesar de trabalhar essas informações, em nenhum momento os autores do livro didático, nessa atividade, trabalham o contexto de produção da obra, abordando, por exemplo, quem é a artista, em que momento e por que ela produziu esta pintura.

Ainda na particularidade desta atividade, encontramos exemplos de uma leitura que trabalha com o aluno o fato da observação da imagem serem levantadas hipóteses do que está sendo pedido. Vejamos como exemplo a questão de número 4, que nos faz entender bem esta ideia. Os questionamentos apresentados são: Quem é o passageiro clandestino? Onde você acha que o menino está? Por que esse passageiro teve de ficar escondido? (CEREJA, MAGALHÃES, 20015, p. 81). Vamos ver que todas essas perguntas irão levar o aluno a fixar bem o olhar na imagem e fazer reflexões para respondê-las e bem compreender o que se pede. Na pergunta 5 do mesmo exercício, a leitura irá fazer com que os alunos levantem hipóteses pessoais, as próprias respostas no livro do professor apresentam esta característica. Entende-se que a leitura dê possibilidades para um horizonte de hipóteses, tendo claro o texto como base para que elas sejam pensadas. Neste caso nós temos a pergunta: “Para onde você acha que ele está indo?” e “Ele vai demorar neste lugar?” (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 81). Os alunos têm a liberdade de dar respostas variadas a estas perguntas, como: ele está viajando, ele está indo para casa de algum amigo, e também, ele pode demorar, pois está levando uma grande mala ou ele está indo embora para algum lugar. Após os momentos de “compreensão e interpretação” e “trocando ideias”, os capítulos apresentam uma terceira seção chamada de “produção de texto”. Essa seção inicia-se sempre com um gênero textual específico, o mesmo que será exigido na produção escrita do aluno. Apesar de ser uma seção dedicada ao trabalho com a escrita, ela se faz pertinente para análise, porque nela também estão presentes atividades de leitura, como exemplo, selecionamos a seção do capítulo 1, da unidade quatro, que traz o gênero artigo de opinião, em sua proposta:

## Exemplo 9:

**Produção de texto**

RECURSO DIGITAL

**O ARTIGO DE OPINIÃO**

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

**Apocalipse Ambiental**

**A ameaça humana**

*Intervenções do homem nos ecossistemas estão devastando cadeias alimentares e provocando extinção em*

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 206)

É interessante percebermos a ligação entre leitura e produção de textos apresentadas no livro. Nesta seção de “Produção de texto”, como podemos observar no exemplo 8, acima, antes dos alunos chegarem à produção em si de um texto, é solicitada a leitura de um texto do mesmo gênero. Neste exemplo, os alunos são chamados a fazerem a leitura de um artigo de opinião sobre o meio-ambiente e, após a leitura, a responderem algumas perguntas para o auxílio de compreensão do texto.

Já nas questões 6 e 7, exemplo 10, abaixo, os autores trabalham características do gênero textual solicitado.

## Exemplo 8:

6. Nos artigos de opinião, a linguagem empregada geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística pode ser informal. Observe a linguagem do texto lido.

a) De qual tipo de veículo de comunicação foi extraído o texto? De uma revista que circula entre leitores de várias idades, mas principalmente entre leitores mais jovens interessados em ciência.

b) Que tipo de variedade linguística foi empregada: uma variedade de acordo com a norma-padrão ou não? Formal ou informal? Justifique sua resposta. Foi empregada uma variedade de acordo com a norma-padrão formal, com alguns traços de informalidade, como a expressão “Será que dá pé?”, e pontos de exclamação indicativos da presença da função emotiva em texto argumentativo.

c) Considerando o perfil dos leitores que se interessam por esse tipo de assunto e o veículo em que o texto foi publicado, você acha que a linguagem empregada pelo autor está adequada? Justifique a sua resposta. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois diferentes tipos de público fazem uso da norma-padrão. Além disso, considerando-se o grau de escolaridade do público da revista, a norma-padrão com traços de informalidade é adequada.

7. O artigo de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **Eu penso que**, **Eu acho que**, **No meu ponto de vista**, **Na minha opinião**, **A meu ver**, **Precisamos fazer isso**, etc. Transcreva do texto duas expressões desse tipo. É decepcionante pensar que / Convenhamos...

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 208)

Podemos concluir que o trabalho com a leitura, nessa seção, tem duas funções: uma mostrar para o aluno um exemplo do gênero solicitado de modo geral e outra, identificar características da estrutura do gênero, para auxiliá-lo na produção.

Os textos escolhidos em todo o livro<sup>3</sup> chamam a atenção dos alunos pela idade da série, textos esses sempre voltados ao público infanto-juvenil, através de gêneros como contos e textos como, contos, crônicas e fábulas, que trazem moral, e temas relacionados à vida dos alunos. É interessante também percebermos que o livro traz pontos que apresentam aos alunos os autores dos textos trazidos nos capítulos, contando biografias, outros textos escritos por eles. Esse texto vem, normalmente, em boxes, como se pode ver no exemplo 11, abaixo, porém isto não ocorre em todas as seções de atividades de leitura.

Exemplo 11:

---

<sup>3</sup> Consultar sumário geral no anexo 2

### Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os “Irmãos Grimm”, deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Ernst Wrbna/imagebroker/Grupo Keystone

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 15)

Pode-se concluir que o trabalho com o contexto de produção dos textos lidos, a partir desses elementos, não é explorado pelos autores do livro didático, ficando a cargo do professor esta ponte. O aluno muitas vezes só é levado a fazer leituras na sala de aula, os livros deveriam trazer, na grande parte de sua estrutura, mais do que indicações para que o aluno faça a sua escolha, mas indicações que fizessem com o que o aluno realmente fosse em busca do que está sendo proposto a ele, como uma leitura pessoal porém isto também é papel do professor pois o livro didático não pode trazer tudo.

### 3.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULA DE LEITURA.

Neste item, descrevemos as observações de aula, bem como apresentamos a análise das atividades de leitura realizadas pela professora. Nas aulas o livro didático foi o único material utilizado pela professora para a ministração das aulas.

A primeira observação se deu no dia 03/05/2017, foram as 5ª e 6ª aulas, entre 10:15h e 11:30h da manhã. Estavam presentes na sala de aula oito alunos. A professora inicia a aula informando que seria feita a leitura de um texto, indicou qual seria a página, e que este seria não-verbal, ou seja uma fotografia. Um dos alunos manifestou-se, dizendo que não poderia haver este tipo de leitura, pois “leitura era ler letra por letra”. A professora explicou para o aluno que leitura não se faz somente de escrita, e que se pode fazer leitura de vários outros elementos. O ato de leitura está ligado às experiências, este aluno, por estar na primeira série do ensino fundamental II, pode não ter tido contato, em sua caminhada escolar, com um texto não-verbal, no qual ele iria precisar fazer a leitura, como faz de um texto verbal.

A atividade utilizada pela professora nas duas aulas observadas encontra-se na seção “A língua em foco” que, se trabalha a gramática, neste caso, especificamente o adjetivo, mas a professora não anuncia que será uma atividade de gramática e, sim, de leitura. Trata-se da fotografia de uma menina com características indígenas, exemplo 10, abaixo.


### Exemplo 12:

**A língua em foco**

**O ADJETIVO**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.



1. Repare nos elementos que compõem a foto.

a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? *Rural.*

b) Como é o lugar? *Descreva-o. É um trecho de rio ou lago, com um pilar rústico, de madeira.*

c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? *Claro.*

2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:

a) O que ela está fazendo? *Nadarado ou brincando na água.*

b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? *O rosto e o corpo com desenhos, o colar de cortas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.*

c) Como são os cabelos ~~ela~~? *Longos, lisos e negros.*

d) Pela expressão, como você imagina que ela está? Responda em seu caderno.

alegre       triste       pensativa

3. A menina da foto vive na aldeia indígena Sai Cinza, situada no norte do Estado do Pará. Você acha que a vida dela é diferente da sua? Por quê?

*Resposta pessoal.*

Professor: Sugerimos que você aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre diversidade social, étnica e cultural do Brasil.

**CONCEITUANDO**

A professora pede para que todos observem a imagem que o livro traz e, por meios das perguntas, começa a desenvolver a atividade. As perguntas da atividade, constantes no exemplo 12, nos levam a perceber que é pedida uma reflexão por parte dos alunos e uma compreensão para poder entender a imagem projetada na foto. Nesta atividade, os alunos participaram bem, sempre respondiam aquilo que a professora perguntava baseado na atividade do livro. Foi interessante perceber também que eles, logo de início, sem a professora perguntar, faziam a leitura da imagem, dizendo “ser uma menina índia”, “que estava em um rio”, “que estava feliz”.

Foi possível também observar que, mesmo sendo uma atividade na qual os alunos precisam escrever suas respostas no caderno, a professora trabalhava a oralidade. Eles não respondiam sozinhos às questões, a mediação da professora era frequente, insistindo que cada um desse sua resposta, falando em voz alta.

Fazendo uma comparação entre a atividade proposta do livro e o que a professora fez efetivamente em sala de aula, percebemos que a professora não focou na apresentação dos adjetivos aos alunos, porém levou bastante em conta o trabalho com a leitura da imagem, solicitando que os alunos descrevessem o que estavam vendo na fotografia, fazendo com que o trabalho como o adjetivo fosse indireto. É interessante perceber que esta atividade fez com que os alunos, a partir da observação da imagem, interpretassem a imagem, expressando suas percepções, com isto, as respostas que eram dadas sempre remetiam a adjetivos, como, por exemplo “ela está sorrindo”, “ela está nadando”, “ela é uma índia”, no item (d) da pergunta de número 2, que faz o questionamento da expressão que o rosto da menina apresenta, dando três opções de adjetivos para a escolha dos alunos.

O objetivo desta primeira aula, apontado pela seção “A língua em foco” era ensinar “adjetivos” aos alunos. Observamos que essa seção, de modo geral no livro, trabalha os elementos da língua a partir da leitura de um texto, mas não encontramos explicitação específica sobre os usos desses elementos ligados aos gêneros disponibilizados, cabendo ao professor fazer essa mediação, que explicou que eles dizendo que indiazinha estava feliz, estavam dando um adjetivo a ela, pois adjetivo são palavras que dão características a alguém.

Através da leitura do texto não-verbal, os alunos foram introduzidos no ensino do adjetivo, a partir das respostas que sempre os levavam a apresentar uma

característica. E assim, também a partir das respostas que os alunos foram dando, a professora foi relacionando com as respostas que o livro apresentava, muitas delas até iguais às dos alunos.

Em um segundo exercício que foi iniciado na segunda aula do mesmo dia, vamos encontrar mais uma vez um texto que apresenta o verbal e o não verbal, desta vez é o gênero tirinha, esta atividade que consta na seção “A língua em foco”, trata de exercícios com foco na gramática, também, sobre adjetivos exemplo 13.

Exemplo 13:

**EXERCÍCIOS**

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 1 e 2.

(Folha de S. Paulo, 4/5/2013. Folhinha.)

- Na tira, as placas apresentam informações que se ampliam à medida que as personagens avançam.
  - Que locução adjetiva é empregada nas placas para caracterizar a ilha? *das flores*
  - Que adjetivos são empregados para caracterizar as flores? *gigantes, carnívoras*
  - Qual adjetivo ou locução adjetiva justifica a advertência feita nas placas? *carnívoras*
- Que procedimento utilizado pelo autor produz o suspense observado na tira?  
A ampliação progressiva de informações sobre a ilha, feita por meio do emprego de adjetivos e de uma locução adjetiva.

112

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 112)

A professora inicia fazendo a leitura das placas, com textos verbais, que estão presentes na tirinha e logo depois ela mesma faz a explicação da tirinha: apresenta os personagens, descreve as ações de cada um, dizendo: remando, andando, conversando, depois se utiliza das próprias perguntas que o livro propõe, para continuar o diálogo com os alunos. Por utilizar-se bastante das perguntas voltadas sempre a gramática para uma leitura da tirinha, a participação dos alunos não é satisfatória. Com isto esse exercício foi bastante metódico, a professora perguntava, os alunos não iam respondiam, e através deste método os alunos participassem mais.

Neste exercício foi possível observar que é uma atividade de leitura com pretexto para se ensinar a gramática. Por mais que o seu enunciado inicie com “Leia” e

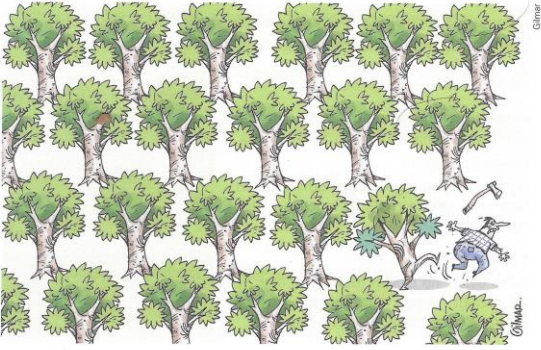
a professora realize a leitura e também faça a interpretação de cada quadrinho, nas questões, não se pede mais do que um conhecimento gramatical.

Nesta mesma aula, a professora ainda realizou uma terceira atividade, que está logo após a anterior aqui citada, esta também era de um texto não-verbal, exemplo 14.

Exemplo 14:

**EXERCÍCIOS**

1. Observe este cartum, de Gilmar:



a) Que adjetivos podem caracterizar as árvores e o lenhador? *árvores: grandes, frondosas; lenhador: humano, mortal*

b) Caracterize as árvores e a roupa do lenhador, usando adjetivos compostos. *árvores verde-escuras; roupa azul-clara*

c) Como você acha que as árvores estão se sentindo? Responda empregando na frase um ou mais adjetivos. *Resposta pessoal. Sugestão: As árvores parecem revoltadas, furiosas.*

2. Com frequência se empregam os adjetivos **ornamental**, **frutífera**, **genealógica** e **natalina** junto com o substantivo **árvore**. Em qual dessas situações a palavra **árvore** não tem seu sentido próprio?

*árvore genealógica*

113

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 113)

A professora inicia a atividade fazendo uma ligação entre as árvores que estão sendo ameaçadas e a vida dos seres humanos, aqueles que são ameaçados por diversas situações, mas que, ao mesmo tempo, tentam acabar com a “vida” da natureza. Assim, como a primeira atividade que também é exclusivamente de imagens, com a participação dos alunos um pouco baixa, a professora se utiliza das respostas dadas pelo próprio livro, antes deles responderem, para poder fazer com que os alunos sejam motivados a dialogar e irem participando mais da aula. Os alunos não têm um bom conhecimento de mundo, de diversos assuntos, este caso podemos encontrar no exemplo de uma pergunta que o livro traz e que diz “Com que frequência se empregam os adjetivos ornamental, frutífera, genealógica, e natalina junto com o substantivo árvore. Em qual dessas situações a palavra árvore não tem sentido próprio?” (PORTUGUÊS

LINGUAGENS, CEREJA E MAGALHÃES, 2015, p. 113.), a ausência de conhecimento dessas palavras não permitiu que os alunos respondessem as questões, levando a professora a ir citando a resposta e explicar o porque de cada uma.

O segundo dia de observação se deu no dia 05/05/2017, em que foi trabalhado o poema “Lavradores no rio Weichuan”, que se encontra no capítulo 3 da quarta unidade, exemplo 15.

Exemplo 15:

os,  
es.

**A língua em foco**


**FLEXÃO DOS SUBSTANTIVOS E DOS ADJETIVOS: GÊNERO E NÚMERO**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia o poema:

**Lavradores no rio Weichuan**

O pôr do sol resplandece  
na aldeia.  
O gado chega,  
de volta pela trilha.  
O avô, de bengala,  
junto ao portão da vinha,  
perto dos espinheiros,  
espera pelo menino pastor.  
Os faisões chamam.  
O trigo flameja.  
Nas amoreiras nuas,  
dormem os bichos-da-seda.  
Com enxadas nos ombros  
os lavradores retornam.  
Alegres, reencontram-se,  
e jogam conversa fora.  
Atrás dessa vida tranquila,  
um dia aqui cheguei;  
e, suspirando, lhe digo:  
se tudo vai de mal a pior,  
venha e fique também.



Free Art Images/Heritage Image/Grupo Keystone

(Wang Wei. *Poemas clássicos chineses*. Tradução de Wang Wei. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 235.)

os  
em  
cês  
em  
de  
ba-  
am  
-se-  
s e

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 123)

A professora iniciou a aula, apresentando que atividade seria realizada naquele dia. Por tratar-se de um texto verbal a professora pediu que eles fizessem a leitura do poema. Um dos problemas que foi percebido, nesta atividade em especial, por ter sido a

primeira que o texto verbal é que os alunos não gostam de ler, ficam preocupados em errar, em não conhecer alguma palavra. Neste caso é o que faz muitas vezes a leitura em voz alta não ser tão frequente em sala de aula. Cabe ao professor fazer com que o aluno perca a vergonha de ler em voz alta, levando para todos os alunos que eles estão ali para aprender juntos. A própria professora neste caso os incentivou, pedindo para que se algum colega errasse, os outros não deveriam rir, porque todos podemos errar alguma vez.

É necessário que em sala de aula se criem métodos de avaliação, para observar se os alunos estão ampliando as habilidades de leitura individual em cada aluno, nesta atividade a professora pediu para que eles lessem cada um, um verso do poema. Para isto existem diversas formas de leitura, como por exemplo, se a professora quiser descobrir como anda a leitura individual com pontuação e entonação, é preciso levar o aluno a fazer uma leitura em voz alta.

A professora os leva a refletir sobre fazer uma leitura mais pausada, pois com ela se torna mais fácil ter uma compreensão melhor do que o texto quer dizer, após todas as tentativas possíveis e mesmo assim os alunos não quiserem participar da leitura, a professora continua a aula ela mesmo fazendo a leitura

Os alunos não conseguem entender a importância do ensino de leitura em sala de aula, para eles o texto é apenas o local onde irão encontrar as respostas das perguntas que o livro traz. Ainda falta por parte do professor a motivação de mostrar que o texto e a necessidade do ensino de leitura partem de que existem várias finalidades para o estudo do texto, como informar sobre algum assunto, fazer com que o aluno crie um interesse pelo que o texto fala e através dele criar opiniões sobre determinado assunto.

Durante as aulas, foi possível observar que todas as interpretações realizadas sempre levam a cair nas respostas das questões que o livro do professor apresenta. Com isso o sentido que o aluno possa dar ao texto estando diferente do que o livro apresenta não deve ser tido como errado pelo professor, caso este que a professora não faz, ela aceita as respostas diferentes. Mas também apresenta as respostas que o livro dá. Cabe ao professor como mediador deste processo, fazer com que o sentido dado pelo aluno tenha relação com o tema do texto.

Sobre esta relação dos vários sentidos dados ao texto pelo sujeito, nos diz Marcuschi (2008, p. 242),

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo o cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão...Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua.

Na aula observada pode ser constatado que o processo de compreensão parece ser para os alunos como a decodificação do que está escrito no texto ou apresentado nas imagens. Para a professora a leitura vai bem mais além disto, porém pela dificuldade que os alunos apresentam, a falta de corrente falta de interesse, da pressa de logo terminar o exercício para poder ir para casa ou para o intervalo, faz com que seja dificultado um trabalho mais intenso em relação à leitura. Poucas são as vezes que esses exercícios trazem uma reflexão sobre determinado assunto ou tema, fazendo com que se aumente a visão de que, para os livros didáticos e nas aulas de leitura de hoje, compreender o texto seja saber retirar dele informações já construídas pelo autor.

Isto nos fazer entender que é deixada uma lacuna nas aulas de leitura, pelo fato de que se perde a oportunidade de trabalhar com os alunos uma forma em que eles criem o hábito de criticar e criar opiniões próprias sobre o que está sendo tratado. O livro didático utilizado pela escola e também a condução da aula, fazem com que se perca o ensino do aluno como um sujeito de opinião. O que mais encontramos em especial neste livro utilizado são as questões que envolvem habilidades muito simples, de apenas buscar informações no texto, como “Porque X fez isso”, “Porque Y resolveu isso?”. Esses questionamentos são recorrentes, de modo geral, no livro. Sempre com as mesmas noções de respostas, e com as mesmas ideias do que se perguntar aos alunos.

Apesar desta observação negativa, é bom lembrarmos que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas se levarmos em conta o que aqui foi exposto a respeito dos processos de compreensão, eles não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 267).

Para a leitura como um processo de ensino social e individual, é preciso que se tenha uma nova forma de criação dessas perguntas. É necessário que elas tragam em sua composição uma visão crítica, devem trazer também um aspecto que leve o aluno a não se prender ao texto, a ter que voltar ao texto, como um jogo de quem busca algo para

colocar em certo lugar, sem ter que passar por estratégias até encontrar este algo ao qual o texto quer informar.

A leitura e o seu processo de ensino implica numa coerência, a missão do professor não é somente criar meios para que o aluno tenha uma compreensão daquilo que se está lendo. Faz-se necessário que todos esses aspectos relatados estejam também interligados a um significado. O processo da compreensão de um texto pode ser comparado a uma construção, no qual vários elementos são unidos para se chegar ao objeto por um todo.

É necessário que em sala de aula se crie métodos de avaliação, para entender se os alunos estão ampliando as habilidades de leitura individual. Para isto, existem diversas metodologias de trabalho com a de leitura, conforme vimos acima, no relato sobre os PCN.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Neste trabalho, cujo objetivo foi analisar como o uso do livro didático tem influenciado o ensino de leitura nas escolas, podemos entender que, mesmo com a ideia de que a leitura não está relacionada somente à palavra, mas também a uma leitura chamada por Paulo Freire de “leitura do mundo”, esta perspectiva ainda não é tão desenvolvida em sala de aula pelos professores. Pode-se dizer que o livro didático analisado apresenta, em boa parte de sua composição, atividades que os professores podem enriquecer suas aulas nesta visão.

Mesmo passando por uma avaliação (PNLD) bastante detalhada para poder chegar às escolas, o livro apresenta ainda algumas falhas no processo de trabalho com a leitura. Ainda hoje se voltam em sua grande maioria para as atividades de leitura com uma metodologia de perguntas e respostas onde os alunos possam até mesmo responder sozinhos, bastando apenas fazer cópia do que já está no livro. Porém, não podemos também deixar de dizer que já trazem questionamentos os quais vão desenvolver, no aluno, reflexões e também o conhecimento de mundo para se chegar ao que se espera da resposta para aquela atividade, mas isto, se o professor souber fazê-lo.

É bom lembrarmos também que o livro que foi utilizado neste trabalho é voltado para o 6º ano do ensino fundamental, ou seja, quem mais faz uso são adolescentes com idade média entre 11 e 13 anos, que estão saindo do ensino fundamental I. Portanto, para um melhor desempenho destes alunos, é preciso que as atividades estejam voltadas ao contexto social e para a faixa etária desses alunos.

Nas aulas que foram analisadas, pôde-se observar que o uso do livro esteve presente em 100% do horário das três aulas. Nesse sentido, os livros devem realmente passar por critérios rigorosos em suas avaliações, para que, dado o espaço que ocupam em sala de aula, propiciem a formação do sujeito leitor.

As duas primeiras aulas observadas tinham como objetivos mostrar aos alunos os adjetivos e suas classificações. Porém, a professora não foi direta ao expor esses objetivos. Ela gerenciou a aula a partir da leitura para depois ser trabalhado o adjetivo. Mas, mesmo com essa metodologia, não explorou tanto, em suas explicações, a função dos adjetivos nessas atividades de leitura. E, nesse sentido, o uso do livro nas atividades de leitura não é tão impactante, isto é, não é aproveitado em todas as suas

possibilidades. Ao dar sequência à elaboração dos exercícios propostos sobre usos do adjetivo, a professora não faz nenhum tipo de ligação com seus usos e suas funções. Desse modo, podemos concluir que o impacto do uso do livro didático está ainda no âmbito de marcar atividades de fixação de conteúdos gramaticais.

Vemos que as atividades de leitura estão presentes em todos os capítulos do livro, apresentada por diversas formas, através das seções os estudos de compreensão e interpretação, como também da parte de fixação da gramática e na produção de textos. Em vista do que foi analisado, percebemos que essas informações nos levam a refletir que, hoje, é de grande importância o uso do livro didático, já que ele é o recurso mais utilizado pelo professor e, praticamente todas as suas propostas partem de atividades de leitura. No entanto, ainda é ausente, nas habilidades do professor, explorar melhor esse recurso.

Tendo o livro didático como principal recurso nas aulas de leitura, o uso exclusivo do livro didático, e também somente das perguntas que o livro traz foi o material que a professora utilizou nesses dias das observações, mas não podemos dizer que é assim que ela procede sempre em outras aulas, cremos que através de formações continuadas, o professor poderá saber aproveitar melhor o que o livro oferece de bom e saber adaptar aquilo que ele vê como problemático.

Concluimos que, nas aulas observadas, faltou por parte da professora, um melhor uso do livro didático. O livro analisado, apesar de falho em alguns tipos de questionamento, traz muita riqueza de possibilidades para que se realize uma boa aula de leitura, apresenta diversidades de gêneros, bons textos, e também atividades bem elaboradas, fazendo com que caiba também ao professor saber se utilizar de cada uma dessas para que os alunos possam entender que a leitura faz com que eles possam agir em diversos âmbitos sociais e não somente para responder as questões que o livro apresenta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAÍDE, Sandra Patrícia Ferreira. DIAS, Maria das Graças B. B.. Universidade Federal de Pernambuco. **Leitor e Leitura: Considerações sobre Gêneros Textuais e Construção de Sentidos.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2005, vol.18, n.3, pp.323-329

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Título do capítulo. IN: **A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)** ; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita** (Org). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do Discurso.** Dissertação. 2005.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens, 6** / Wiillian Roberto Cereja, Theresa Cochar Magalhães. – 9. Ed. Reform. – São Paulo : Saraiva, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Livros Didáticos de Português formam professores? 2001**

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 18 ed. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1981.

JUNG, Neiva Maria. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como pratica social in: Práticas de letramento no ensino de leitura: leitura, escrita e discurso** : / Marcos Bagno...[et al.] ; organização Djane Antonucci Correia. – São Paulo : Parábola Editorial ; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KLEIMAN Angela. **Leitura: ensino e pesquisa** / Angela Kleiman – Campinas. SP, 2º edição. 1º reimpressão, 2001

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946 – **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo : Parábola Editorial. 2008.

MARISA, Lajolo. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.**

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura** / Maria Helena Martins. – São Paulo : Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos ; 74).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa,** Soares. Magda in Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino / org. Neusa Barbosa Bastos – São Paulo: EDUC, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus** / Luiz Carlos Travaglia – 4. Ed. – São Paulo : Cortez, 1998.