

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Núcleo de Pós-Graduação em Letras

ÉLIDA CONCEIÇÃO SANTOS CRUZ

**LEITURA, LÉXICO E ENSINO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS
MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO CRISTÓVÃO
2010**

ÉLIDA CONCEIÇÃO SANTOS CRUZ

**LEITURA, LÉXICO E ENSINO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS
MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao NPGL (Núcleo de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da linguagem e ensino, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para submissão à comissão examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Teorias do Texto

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lêda Pires Corrêa

**SÃO CRISTÓVÃO
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C957I Cruz, Élda Conceição Santos
Leitura, léxico e ensino : estratégias de leitura nos manuais de
língua portuguesa / Élda Conceição Santos Cruz. – São
Cristóvão, 2010.
150 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação
em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa,
Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof^a Dr^a Lêda Pires Corrêa.

1. Língua portuguesa. – Brasil – Estudo e ensino. 2.
Lexicografia. 3. Leitura – Brasil. I. Título.

CDU 811.134.3(81):028

ÉLIDA CONCEIÇÃO SANTOS CRUZ

**LEITURA, LÉXICO E ENSINO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS
MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lêda Pires Corrêa (Orientadora)
(NPGL/UFS)

Prof^a Dr^a Leilane Ramos da Silva (NPGL/UFS)

Prof^a Dr^a Jeni Silva Turazza (PUC/SP)

**Compreender é saber que o sentido
poderia ser outro.**

Eni Orlandi

À minha mãe, aos meus
irmãos, às minhas tias, aos
meus padrinhos, ao meu
marido e ao meu filho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** que me deu a vida e que diante das dificuldades deu-me forças para prosseguir. Foi difícil, cansativo, estressante, mas com a bênção de Deus, eu consegui. Obrigada Senhor por mais essa graça alcançada!

À **minha mãe**, Êda, que sempre me incentiva e acredita na minha capacidade de vencer. Obrigada pela educação que me fez ser o que hoje sou. As palavras até me escapam e parecem insuficientes para expressar meu eterno agradecimento a essa mulher de fibra, exemplo de coragem, dedicação modelo de MÃE. À senhora, meu muito obrigada por TUDO. Foram muitos os sacrifícios e dificuldades para nos criar e educar, mas a senhora desempenhou extraordinariamente essa tarefa. Este fruto, que hoje colho, foi plantado pela senhora, portanto, essa vitória é NOSSA! “ Nem mesmo o céu, nem as estrelas, nem mesmo o mar e o infinito, não é maior que o meu amor, nem mais bonito...” OBRIGADA!

Aos **meus irmãos, Adriana, Reginaldo e Elaine** que me acompanham nesta jornada acadêmica. De modo especial a Reginho e a Adriana que se revezaram no cuidado de meu filho para que eu pudesse concluir esse trabalho. Deus os abençoe e lhes dê a retribuição merecida. Obrigada aos três.

Às **minhas tias, Yeda, Simone, Ilda e Marleide** que sempre torcem e rezam por mim e se alegram com minhas vitórias e, em especial, a tia **Simone** e **tia Ilda** que também me ajudaram, na medida do possível, a cuidar de meu filho. Deus as abençoe!

Aos **meus avós, Alcino e Terezinha** (*in memoriam*), que mesmo com pouco estudo, sempre souberam o valor da educação e por isso sempre me incentivaram e torceram por mim. Tenho certeza que ela se alegraria bastante conosco nesse momento tão especial pra mim. Infelizmente, Deus a chamou, mas ela sempre fará parte da minha história de vida.

Muito obrigada aos dois. Vocês são exemplos de honestidade, de humildade, de perseverança, de amor no sentido pleno da palavra. Vocês são verdadeiros exemplos de vida. Lembrarei sempre da senhora naqueles momentos de brincadeira, com aquele sorriso no rosto. Obrigada, obrigada, obrigada. Que Deus a tenha num bom lugar. “Qualquer dia, amigo(a), eu volto a te encontrar. Qualquer dia, amigo(a), a gente vai se encontrar.”

Ao **meu marido, Cristino (Cristo)**, por me ajudar a cuidar de nosso filho enquanto eu estudava; pelo incentivo quando eu me sentia cansada e incapaz de transpor os obstáculos que se apresentavam ao longo do caminho; pela paciência quando a minha acabava. Obrigada por tudo! Deus lhe conceda as graças merecidas!

Ao **meu filho, Thomas Gabriel**, presente de Deus, pelo olhar e pelo sorriso que me davam ânimo para prosseguir. Tive que ouvir seu chorinho e não atendê-lo muitas vezes, mas foi por uma boa causa. Mamãe te ama muito! Deus o abençoe! Agora vamos brincar sossegados! Oba! rsrs...

À **minha prima, Karine**, que todos os dias dava uma passadinha lá em casa para ajudar a segurar Thomas um pouquinho. rsrs...Valeu pela força! Deus lhe pague, porque eu tô quebrada! rsrs... Obrigada!

Ao amigo **Toni** pela ajuda na parte de informática. Valeu mesmo! Sua ajuda foi de suma importância para o término desse trabalho. Obrigada!

À **minha orientadora, Lêda**, pela amizade, credibilidade, seriedade, dedicação, paciência e pelas orientações. Muito obrigada.

Aos **meus colegas de curso** que torceram por mim e em especial a Elaine que me ajudou com o abstract e a Rogenildo que me ajudou com os elementos pré-textuais. Obrigada a todos.

E a todos que suportaram minha impaciência, que presenciaram minha angústia e ansiedade para concluir esse trabalho e que rezaram e torceram por mim. Muito obrigada a cada um de vocês, padrinhos, primos, amigos, colegas de trabalho. Obrigada de coração.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido desde os anos 70, do século XX, alvo de discussão acerca da necessidade de melhoria na forma como vêm sendo propostos os currículos e abordados os conteúdos, prova disso são longos anos de estudos que priorizam aspectos metodológicos, linguísticos, ideológicos na busca de alternativas para, ao menos, amenizar a histórica crise educacional. Nossa pesquisa discute a “crise da leitura” e, conseqüentemente, a “crise do leitor”, enquanto sujeito capaz de (re)construir conhecimentos pela habilidade de deslocar-se por diferentes dimensões espaço-temporais, que ultrapassam o “aqui” e “agora” da enunciação, visto tratar-se de uma questão complexa que afeta não apenas o processo de ensino-aprendizagem da própria língua e de outras disciplinas, mas principalmente as condições de efetiva participação desses sujeitos como agentes transformadores da realidade social. Baseando-nos, portanto, em modelos da Linguística sócio-cognitiva e interacional da leitura em diálogo com alguns aspectos da Lexicologia na perspectiva textual-discursiva, buscamos promover uma reflexão acerca da relação leitor-texto, que pudesse contribuir com a discussão sobre o tão polemizado processo de leitura e verificar, nas atividades de leitura propostas pelos manuais de língua portuguesa por nós selecionados, em que medida tais livros didáticos viabilizavam a formação do leitor crítico-reflexivo por intermédio do léxico como elemento mediador entre conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percorremos três eixos históricos sobre o tema, fundamentando-nos nos processos de disciplinarização e escolarização da leitura no Brasil, segundo pressupostos da história das disciplinas escolares, nas práticas de leitura propostas por Chartier e nas principais abordagens dos estudos linguísticos sócio-cognitivos e interacionais. Esse percurso nos possibilitou apontar algumas lacunas nos processos de interpretação e compreensão de textos propostos nos compêndios da Língua Portuguesa: suas práticas de leitura permanecem orientadas numa perspectiva decodificadora e empobrecedora do ato de ler, visto considerarem o elemento lexical de forma limitada, isolada, como mero pretexto para se trabalhar simplesmente o vocabulário do texto, quando poderia utilizá-lo de forma dinâmica para ativação de outros conhecimentos, fazendo o leitor prever o desencadeamento temático do texto e sua progressão semântica, a partir das unidades léxicas, enfatizando com isso o conhecimento de mundo do leitor no processo de compreensão do texto. Além disso, detectamos que os exercícios analisados não privilegiaram a criticidade, a elaboração de inferências, a descoberta de novos efeitos de sentido gerados a partir do léxico, e do jogo discursivo, assim como não possibilitaram a construção da historicidade dos textos e de suas ideologias constitutivas do processo de compreensão. Em decorrência disso, ousamos afirmar que o aluno dificilmente se tornará capaz de chegar ao nível de compreensão, que atinge o funcionamento ideológico e sócio-cultural do texto, ficando apenas no nível do repetível, do objetivo, do essencialismo, caso não se supere essa prática equivocada de leitura/compreensão, como simples decodificação e reprodução de sentidos, já instituídos e legitimados.

PALAVRAS – CHAVE: Leitura, Ensino, Léxico, Linguística sócio-cognitiva e interacional.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese in Brazil has been, since the 70s of the twentieth century, the subject of discussions about the need for improvement in the way the curricula have been proposed and the contents have been discussed as well, what can be proved based on the long years of studies that emphasize the methodological, linguistic and ideological aspects, seeking alternatives to, at least, soften the historic educational crisis. Our research was aimed at the discussion of the "crisis of reading" and, consequently, the "crisis of the reader," as a subject capable of (re) constructing knowledge through the ability to take off by different space-time dimensions, which go beyond the "here "and" now "of enunciation, as it is a complex issue which affects not only the process of teaching and learning a language and other disciplines, but especially the conditions for effective participation of these individuals as agents capable of changing the social reality. Taking into consideration the socio-cognitive and interactive linguistic of reading and some aspects of lexicology in the textual-discursive perspective, we seek to promote a reflection on the reader-text relation, which could contribute to the discussion on the polemic reading process and analyze, in the reading activities proposed by the Portuguese language textbooks selected by us, the extent to which such textbooks facilitate the formation of critical-reflective readers through the lexicon as a mediator between linguistic and nonlinguistic knowledge. According to the PCN, we go through three historical axes on the theme, taking the fundamentals of the processes of discipline and schooling of reading in Brazil, according to the principles of the school subjects history, in the reading practices proposed by Chartier and in the major approaches of the linguistic studies. This route allowed us to point out some shortcomings in the processes of interpreting and understanding texts proposed in the Portuguese language textbooks: their reading practices remain oriented in a decoder and impoverishing perspective of the reading act, as they consider the lexical element to a limited extent, isolated, as a mere pretext for working just on the vocabulary of the text, instead of using it dynamically in order to activate other knowledge, what makes the reader predict the onset theme of the text from the lexical units, emphasizing the reader's world knowledge in the process of understanding the text. Moreover, we detected that the exercises which were analyzed did not favor the criticism, the drawing of inferences, the discovery of new meaning effects generated from the lexicon, and the discursive game. They did not allow the construction of the historicity of the texts and the ideologies of the process of understanding as well. As a result, we dare to say that the student will hardly become able to reach the level of understanding that affects the functioning of the ideological and socio-cultural text, achieving only the level of repeatable, objectivity, essentialism, in case of not surpassing this mistaken reading / understanding practice as simple meaning decoding and reproduction which have already been placed and legitimized.

KEY – WORDS: reading, lexicon, history, teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CAPÍTULO I: LEITURA: UMA ABORDAGEM EM TRÊS DIMENSÕES.....	15
1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA	15
1.1.2 O modelo de educação na Grécia: o conceito de <i>areté</i>	15
1.1.3 O nascimento da <i>Paideia</i> e suas implicações no pensamento educacional grego.	18
1.1.4 O ensino de leitura e de língua portuguesa e suas finalidades sociais.....	20
1.1.4.1 A disciplinarização dos saberes elementares sob os auspícios da igreja.	21
1.1.4.2 A gradativa laicização do ensino.	22
1.1.4.3 O ensino da leitura no Brasil.....	23
1.2 HISTÓRIA CULTURAL: FORMAS DE APROPRIAÇÃO MATERIAL DA LEITURA	36
1.3 PERSPECTIVAS SÓCIO-COGNITIVAS E INTERACIONAIS DE LETURA E A HISTORICIDADE DOS TEXTOS	48
1.3.1 Interpretação e compreensão: uma distinção	55
3 CAPÍTULO II: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
2.1 A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PNLD	58
2.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O LIVRO DIDÁTICO	61
4 CAPÍTULO III: LÉXICO TEXTO E SENTIDO.....	71
3.1 LIMITES ENTRE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E MORFOLOGIA	71
3.2. RECURSOS LÉXICOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	75
3.2.1 Os conhecimentos enciclopédicos pelos recortes antonímicos na dimensão textual .	75
3.2.2 A construção da unidade referencial e da progressão semântica pelas definições textuais	77
5 CAPÍTULO IV: A LEITURA COMO ATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA.....	79
4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	81
4.2 ANÁLISE E CRÍTICA DO MANUAL DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i> (5ª série/ 6º ano).....	82
4.2.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização.....	83
a) Título	84
b) Autores	84
c) Pré-capas	84
d) Capa	85
e) Quarta-capas	86
f) Texto de apresentação.....	87
g) Sumário	88
h) Manual do professor.....	89
4.2.2 Uma atividade de leitura: análise e crítica	89
a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo	90
b) Construção dos planos de interpretação e compreensão.....	91
c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos	93

d) Leitura em voz alta e silenciosa	93
e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos	94
4.3 ANÁLISE E CRÍTICA DO MANUAL DIDÁTICO <i>LER, ENTENDER, CRIAR</i> (5ª	
série/6º ano)	95
4.3.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização	95
a) Título	95
b) Autores	95
c) Pré-capas	95
d) Capas	96
e) Quarta-capas	97
f) Texto de apresentação	98
g) Sumário	99
4.3.2 Uma atividade de leitura: análise e crítica	99
a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo	100
b) Construção dos planos de interpretação e compreensão	100
c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos	102
d) Leitura em voz alta e silenciosa	103
e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos	103
6 CONCLUSÕES	105
7 REFERÊNCIAS	108
8 ANEXOS.....	113
Anexo I: Capítulo 2 do livro didático <i>Português: Linguagens</i>	114
Anexo II: Unidade 1 do livro didático <i>Ler, entender, criar</i> ..	136

INTRODUÇÃO

As concepções de leitura e leitor não se dissociam, uma vez que ler implica ações de mobilização, desmobilização e remobilização dos conhecimentos léxico-semânticos e sócio-interacionais que decorrem de práticas discursivas entre sujeitos. Nesse sentido, quando se objetiva discutir a “crise da leitura”, discute-se também a “crise do leitor”, enquanto sujeito capaz de (re) construir conhecimentos pela habilidade de deslocar-se por diferentes dimensões espaço-temporais, que ultrapassam o “aqui” e “agora” da enunciação.

Esta Dissertação tem como tema a leitura como ação textual-discursiva proposta em manuais didáticos. Busca-se verificar, nas atividades de leitura dos manuais de língua portuguesa selecionados, - **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães e **Ler, entender, criar** de Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta - em que medida tais livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), viabilizam a formação do leitor crítico-reflexivo por intermédio do léxico como elemento mediador entre conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se em modelos sócio-cognitivos e interacionais de leitura em diálogo com alguns pressupostos da Lexicologia na perspectiva textual-discursiva, objetivando com isso contribuir para o desenvolvimento dos modelos de práticas de leitura.

Com o intuito de alcançar o objetivo supracitado, nosso estudo se propõe a comparar e distinguir as concepções de leitura em três dimensões, a saber: tratar da história do ensino da leitura e de suas finalidades sociais; verificar a importância das formas de apropriação material da leitura e sua relação com os processos de significação em manuais didáticos de língua portuguesa; conceber o léxico na perspectiva textual-discursiva e seu funcionamento nos processos de interpretação e compreensão de textos em manuais didáticos de língua portuguesa.

A seleção dos manuais analisados deveu-se à sua circulação nas escolas públicas de Aracaju, algo que pode ser verificado tanto pelas suas reedições quanto pelas indicações nos programas de livros didáticos. A série em questão, por sua vez, foi escolhida por ser, do Ensino Fundamental, uma das fases em que se concentra maior grau de repetência. Segundo os PCN essa evidência de fracasso escolar decorre do fato de a escola não garantir, nessa série, o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, a oitava série, o que, concomitantemente, aponta a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de proporcionar, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante, pois, desse panorama, sinalizamos para uma prática de leitura que, concebendo o léxico como mediador entre conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, ultrapassa os limites da gramática e fundamenta-se em modelos sócio-cognitivos e interacionais, que viabilizam a ampliação de práticas de leitura e da (re)construção de sentidos em diferentes contextos situacionais. Vale destacar que analisamos o material didático por completo, porém, apresentamos, neste trabalho, apenas uma unidade referente a cada manual, a título de exemplificação, devido à própria extensão do trabalho acadêmico dessa natureza. Essas unidades, por sua vez, foram escolhidas de forma aleatória a fim de manter a objetividade da pesquisa, na busca de evitar o direcionamento dos resultados.

Essa Dissertação organiza-se por quatro capítulos, além da Introdução e Conclusão. O Capítulo I – *Leitura: uma abordagem em três dimensões* – apresenta uma visão tridimensional da leitura. Na primeira dimensão, busca-se evidenciar os principais aspectos históricos do ensino da leitura, sob o prisma teórico da história das disciplinas escolares, proposta por Chervel e Hébrard, com vistas a reconfigurar o percurso da disciplinarização e escolarização das práticas de leitura e do papel do leitor. Na segunda dimensão, concebe-se a materialidade das práticas de leitura, como recurso para a reconstrução da história cultural

dessa atividade e de sua importância no processo de significação. Finalmente, a terceira dimensão busca resgatar modelos linguísticos sócio-cognitivos e interacionais, de modo a concebê-los como perspectivas para o ensino-aprendizagem da leitura significativa.

O Capítulo II – *O papel do livro didático no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa* - trata do gênero discursivo “manual didático”, com o objetivo de compreendê-lo como algo mais abrangente que um objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que na sua totalidade é possível tomá-lo como objeto de leitura para professores e alunos.

O Capítulo III – *Léxico, texto e sentido* - fundamenta-se nos estudos lexicais e sua importância para a construção de sentidos nos processos de interpretação e compreensão de textos.

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, o Capítulo IV – *A leitura como atividade no livro didático de Língua Portuguesa: uma perspectiva crítico-reflexiva* - tem por finalidade analisar duas atividades de leitura extraídas de cada um dos manuais didáticos de língua portuguesa selecionados, ambos destinados ao Ensino Fundamental. Nessa análise, além do exame dos fatores de contextualização dos manuais selecionados, reveladores de aspectos materiais da leitura, que interferem no processo de significação da obra, utilizamos, para uma análise crítico-reflexiva deles, categorias, que englobam desde a relação entre o título do capítulo e o conteúdo proposto a partir dele à construção dos planos de interpretação e compreensão; o trabalho com o léxico no processo de produção de sentidos; o trabalho com a leitura em voz alta e silenciosa, até o diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos, nos possibilitaram apontar lacunas nos processos de interpretação e compreensão de textos, e sinalizar para algumas possíveis práticas de leitura que tornariam o ato de ler/compreender muito mais proveitoso. Vale ressaltar que não

tencionamos propor estratégias de leitura, mas apenas apontar alguns equívocos que se evitados tornariam a atividade de leitura mais criativa e mais produtiva.

Com efeito, partindo da perspectiva de que não é só quem escreve que significa mas também quem lê produz sentidos, pode-se dizer que fazendo parte de um contexto sócio-histórico determinado, quando lemos, estamos produzindo, reproduzindo ou transformando sentidos. A partir dessa visão, convidamos nosso leitor a, adentrando na leitura desta pesquisa, descobrir conosco novos caminhos de leitura que tenham o léxico por ancoragem e como o passaporte para a viagem no universo das múltiplas significações. Desse modo, uma leitura que possibilite ao leitor trafegar no entrecruzamento das palavras, das vozes e dos discursos submersos na historicidade dos textos.

CAPÍTULO I - LEITURA: UMA ABORDAGEM EM TRÊS DIMENSÕES

Preliminares

O tratamento dispensado à leitura nesse capítulo assume três dimensões relevantes para melhor compreendermos as possíveis limitações das propostas de leitura em manuais didáticos de língua portuguesa destinados ao Ensino Fundamental no Brasil. A primeira dimensão da leitura trata da história do ensino da leitura. Para tanto, partimos primeiramente do modelo de educação grega, cujo legado cultural reatualiza-se de algum modo nos modelos mais contemporâneos da educação ocidental. Desse recorte histórico, buscamos igualmente compreender o lugar da leitura no processo de ensino-aprendizagem, e a disciplinarização dos saberes elementares “ler”, “escrever” e “contar”, culminando no ensino da leitura no Brasil, nos séculos XIX e XX. A segunda dimensão da leitura trata da história cultural das práticas sociais e da apropriação material da leitura, cujo expoente maior é Roger Chartier. Finalmente, a terceira dimensão focaliza uma abordagem sócio-cognitiva e interacional da leitura pelo viés dos estudos linguísticos na atualidade.

1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA

1.1.2 O modelo de educação na Grécia: o conceito de *areté*

Em termos amplos, concebe-se Educação como processo formativo do homem. A retomada da *Paideia* e de seus sentidos em diferentes períodos da história grega atestam essa concepção geral de Educação. Destarte, o percurso histórico, pelos diferentes sentidos que assume esse conceito grego, apresenta-se como uma tentativa de compreensão desse legado cultural e do papel da leitura na formação do homem grego e de suas transformações

históricas. Segundo Fonseca (1998), a educação grega, especialmente a educação ateniense no seu apogeu foi universalizada pelos romanos,

patenteia ainda hoje as suas influências tanto no modo como continuamos a conceber o que seja educação, como nos seus ideais educativos como mesmo nalgumas das formas de realizar esses ideais, nomeadamente através de seus conteúdos indicativos privilegiados. Em suma, em matéria de educação, os gregos não só definem o modelo como, simultaneamente, indicam a pedagogia a seguir. (FONSECA, 1998, p. 1)

A educação grega divide-se basicamente no período antigo, no interior do qual se deram a educação heróica ou homérica, e a educação antiga de Esparta e Atenas; e, no novo período, iniciado com os Sofistas, desenvolvendo-se posteriormente com Sócrates, Platão e Aristóteles.

Contudo, de acordo com Jaeger (s/d), a *Paideia* não pode ser utilizada como fio condutor para o estudo da educação grega, pois ela só aparecerá no século V, em “Os sete contra Tebas”, de Ésquilo, significando *criação dos meninos* (*pais, paidos*=criança).

Cambi (1999) afirma que a educação heróica descrita na *Ilíada* e na *Odisseia*, de Homero, pode ser caracterizada como ‘uma pedagogia do exemplo’, da qual, Aquiles, personagem heróica da *Ilíada*, encarna a *areté*, o modelo ideal mais completo de formação ligado à excelência e ao valor. O conceito de *areté* percorre desde os tempos iniciais o ideal educativo grego, que na sua forma mais alta e acabada avizinha-se ao conceito posterior de *Paideia*.

Embora o ideal da *areté* se expresse nas figuras dos heróis da *Ilíada* e da *Odisseia*, sua concepção não é igual nos dois poemas, que serviram de modelo de formação aos jovens aristocratas gregos. Aquiles caracteriza-se como o herói modelo, nobre, valente, corajoso e virtuoso. A heroicidade em Aquiles é a fusão da força com o sentido moral, um ideal a ser aprendido para ser conquistado. O preceptor de Aquiles, ao qual Peleu confiou seu filho no momento da partida para a guerra de Tróia, é Fênix, cujas palavras atestam os princípios da

educação heróica: “Para isso me enviou, a fim de eu te ensinar tudo isto, a saber, fazer discursos e praticar nobres feitos.”¹

Em Ulisses, na *Odisseia*, além do ideal da força e da coragem, alia-se o da sabedoria, que o leva a vencer as dificuldades do seu regresso. O jovem Telêmaco, filho de Ulisses, que ajuda seu pai na vingança dos pretendentes de Penélope, sua mãe e fiel esposa de Ulisses, recebia sua educação pela deusa Atena, disfarçada de Mentos ou Mentor, hóspede de seu pai.

Esparta e Atenas completam o ciclo antigo do ideal educativo grego. A primeira foi o modelo autoritário da *pólis* grega; a segunda, o democrático. Situada longe do mar, fechada em si mesma e dividida rigidamente em classes (os cidadãos e os grupos subalternos), Esparta delineou seu sistema educativo pela via do mítico Licurgo. Os meninos, “a partir dos sete anos, eram retirados da família e inseridos em escolas-ginásios onde recebiam, até os dezesseis anos, uma formação de tipo militar, que devia favorecer a aquisição da força e da coragem” (CAMBI, 1999, p.83). Na formação do espartano, abria-se pouco espaço para a leitura e a escrita, embora tivesse que memorizar Homero e Hesíodo ou o poeta Tirteo. As meninas espartanas recebiam a educação física para robustecer seus corpos, a fim de bem suportarem a gravidez e também desenvolverem os nobres sentimentos da virtude e da glória.

Na longa guerra do Peloponeso (451-404 a. C), Esparta saiu enfraquecida no conflito com Atenas. Após a adoção do alfabeto iônico, que se tornou comum a toda a Grécia, Atenas teve um grande crescimento na poesia, história, filosofia e no teatro. A educação em Atenas assumiu um papel-chave com tendências universalizantes, que transpunham o limite da *pólis*. Os rapazes, numa primeira fase, frequentavam a escola e a palestra, onde eram instruídos por meio da leitura, escrita, música e educação física, sob a direção de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (*pais*) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e

¹ Trecho extraído do artigo “A paideia grega revisitada”, de Maria de Jesus Fonseca (mais detalhes nas Referências desta Dissertação).

guiava: o *paidagogos*. Após o aprendizado da escrita, liam-se versos ricos de ensinamentos, elogios de homens famosos e poetas líricos. O cuidado com o corpo também ocupava lugar central, sendo realizado nos *gymnasia*. Aos dezoito anos, o jovem era “efebo” e, após cerimônia, ingressava na vida de cidadão ateniense. O ensino literário e musical ateniense, embora desprovido de valor prático, tinha grande importância espiritual, ligado ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem. Essa época marca o limiar do nascimento da *Paideia*.

1.1.3 O nascimento da *Paideia* e suas implicações no pensamento educacional grego

Se a noção de *Paideia* já se deixava entrever nas fases mais remotas da cultura grega pelo princípio educacional da *areté*, é na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirma de modo orgânico e independente, e assinala a passagem da educação para a pedagogia. Segundo Cambi (1999), nessa fase da história grega, a pedagogia nasce como saber autônomo, sistemático, rigoroso: nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não como *éthos* e *práxis* apenas. Passa a haver uma reelaboração dos problemas da educação, num processo de universalidade racional, no qual a *Paideia* aparece como *Paideia* cristã, humanística, e depois como *Bildung*. Na complexidade de articulação de modelos, a *Paideia* confirma-se como o centro teórico da elaboração pedagógica da Antiguidade, nos séculos V e VI.

Com Sócrates, estamos diante de uma *Paideia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo. A maiêutica (operação de trazer para fora) e o diálogo são para Sócrates as bases da formação humana. O procedimento da maiêutica consistia primeiramente em levar os discípulos, por meio do diálogo com o mestre, a duvidarem de seu próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto. Depois, num

processo de auto-reflexão (*Conhece-te a ti mesmo*), os discípulos reelaboravam os velhos conceitos adquiridos substituindo-os por novas ideias, estimulados pela busca das verdades universais que são o caminho para a prática do bem e da virtude. A prática do diálogo abre-se para a dialética, isto é, para a unificação através da oposição. Cambi (1999) afirma que

a ‘pedagogia da consciência individual’ orientada pela filosofia (típica de Sócrates) qualifica-se como, talvez, o modelo mais móvel e original produzido pela época clássica; características que, por milênios, tornarão tal modelo paradigmático e capaz de incidir em profundidade sobre toda a tradição pedagógica ocidental. (CAMBI, 1999, p. 89).

Platão, discípulo e herdeiro de Sócrates, propõe duas dimensões ao conceito de *Paideia*: uma – mais socrática – ligada à formação da alma individual, outra – mais política – ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma ou outra classe social e política.

A formação da alma individual implica uma hierarquização dos estágios concupiscível, irascível e racional da alma, que pela dialética tende à contemplação das ideias. Nesse alcance contemplativo sublinha-se o forte acento individual e dramático da *Paideia*, cujo objetivo é o reconhecimento da espiritualidade da alma e da sua identidade contemplativa. Na perspectiva mais política, presente em *A República* e em *As Leis*, Platão rearticula o modelo de formação em relação às diversas classes sociais. Há uma proposta de divisão do trabalho, na qual delineiam-se três tipos de educação: a dos produtores pelo aprendizado técnico; a dos guardiões-guerreiros destinada a favorecer a formação da coragem e da moderação; e a dos governantes pela formação especulativa através da dialética.

Por fim, o modelo alternativo e complementar de Isócrates, de inspiração retórico-oratória e gramático-literária, alcançou o helenismo, passando por Cícero e Quintiliano e chegou até a modernidade. Na escola de retórica de Isócrates, a formação do orador durava

quatro anos e compreendia o ensino da dicção e do estilo. A *Paideia* isocrática tem seu centro na palavra, é uma *Paideia do Logos*.

Dessa forma, parece ser a *Paideia* o legado mais substantivo que o Ocidente herdou, não sem transformações, dos gregos, pois com eles a educação se pôs pela primeira vez como problema e a partir deles se propôs uma educação com vistas à formação do homem completo, ou seja, uma educação que prepara para o mercado de trabalho, mas que se preocupa principalmente em formar o cidadão, cabendo à escola desenvolver um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, e assumir a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19)

1.1.4 O ensino de leitura e de língua portuguesa e suas finalidades sociais

Posta como problema pela primeira vez pelos gregos, a educação até hoje tem suscitado discussões entre pesquisadores e/ou educadores e, dentre os temas mais complexos, o da “crise da leitura” é, sensivelmente, o que mais tem despertado a atenção e a preocupação tanto de profissionais da área, no âmbito escolar, quanto dos gestores públicos no que se refere, principalmente, ao incentivo ao acesso escolar e, conseqüentemente, à leitura.

A história do ensino da leitura está relacionada às finalidades sociais representativas de diferentes épocas. Tais finalidades são responsáveis pelas reorientações das relações entre o leitor e o texto, bem como pelas diferentes concepções do próprio ato de ler, que do Catecismo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passou por diversas inovações.

As finalidades sociais são concebidas, de acordo com Chervel (1990), como finalidades de objetivo e finalidade reais. As primeiras compreendem os textos oficiais, o que

é estipulado em lei, num decreto ou numa circular, por exemplo, visando mais frequentemente modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. Essas finalidades passam pelo que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos. E as segundas, diferentemente das primeiras que ficam no campo da teoria, correspondem à realidade pedagógica.

1.1.4.1 A disciplinarização dos saberes elementares sob os auspícios da Igreja

Segundo Hébrard (1990), o ato de ler, antes de passar pelo processo de escolarização, juntamente com os de escrever e de contar, restringia-se às técnicas da escrita. Concebidos como saberes elementares o << ler >> e o << escrever >> funcionavam, de início, como suporte de transmissão da doutrina religiosa cristã, ou seja, eram concebidos como “bases culturais necessárias de uma cristianização eficaz ou de uma conversão sólida”. (HÉBRARD, 1990, p. 84)

Nessa conjuntura histórica, o saber ler estava ligado à busca da conversão do aprendiz à fé cristã pelo constante exercício da leitura oral do Catecismo. A concepção de leitura, nesse momento, reduzia-se à memorização dos dez mandamentos, do símbolo da fé e do pai nosso. (CORRÊA, 2009, p. 97)

O << contar >>, por sua vez, advinha da cultura mercantil como habilidade necessária para o desenvolvimento das finanças. Os mercadores registravam suas escritas numérica e alfabética que mais tarde (séc. XVIII) seriam impressas e utilizadas na escola.

De acordo com Hébrard (1990), somente no final do século XVII, é que a leitura e a escrita passam a ser pensadas conjuntamente. Essa associação decorre do fato de a escola passar a ser vista como o espaço apropriado para a transmissão dos mandamentos da Igreja Católica, uma vez que a aquisição da modalidade escrita exigia uma situação formal de

ensino-aprendizagem. Desse modo, pela primeira vez na França, a catequese foi concebida como referência a uma alfabetização aliada à utilização do impresso e na qual se entrecruzam a formação religiosa e o ensino da língua pelo foco gramatical.

Segundo Hébrard (1990), é no processo de escolarização que a leitura, bem como os demais saberes elementares, adquire o estatuto de disciplina ligada às primeiras aprendizagens, mais propriamente, à alfabetização. Entretanto, ser alfabetizado significava, nesse contexto, ser capaz de decodificar (ler) e codificar (escrever) mensagens, objetivando meramente a conversão e a difusão da fé cristã.

Os saberes elementares <<ler-escrever-contar>> adquirem, portanto, o estatuto de disciplinas ligadas à alfabetização, e a escola, sob os auspícios da Igreja, passa a responder pelo ensino-aprendizagem desses saberes disciplinares.

1.1.4.2 A gradativa laicização do ensino

No século XIX, quando a Igreja divide o controle e o domínio do ensino com o Estado, a alfabetização (aquisição da escrita) deixa de ser vista como simples instrumento de catequese com vistas à conversão, para ser pensada a serviço da “civilização dos costumes e dos espíritos”, finalidade geral do Estado (HÉBRARD, 2002, p. 48). Para atender a esse propósito, o modelo escolar promoveu uma pedagogia que englobava simultaneamente a aprendizagem da leitura e da escrita-redação, pela qual se objetivava que os aprendizes se imbuíssem dos preceitos clássicos e se impregnassem dos mesmos valores morais e éticos, através da leitura de versões e traduções de textos de Ciro, Tito-Lívio e Virgílio.

Um dos exercícios mais utilizados para o aprendizado da escrita era o da ampliação, no qual

fornecia-se aos alunos um assunto extraído de um autor latino (*inventio*), seu argumento resumido (*dispositio*) e a moral que se deveria extrair dele (*applicatio*). Os alunos deveriam redigir o desenvolvimento (*elocutio*), procurando imitar o melhor possível as formas e o estilo dos textos dados como modelos. (HÉBRARD, 2002, p. 51)

Mas a necessidade de se valorizar a língua vernácula provocou nova mudança na prática de redação, que agora deveria se voltar para a produção de paráfrases e resumos de textos da literatura nacional, através da qual o aluno aprendia dominar a arte de escrever, de sorte a garantir um novo repertório nacional, que substituísse as humanidades latinas, além de memorizar os conteúdos lidos.

Nesse momento, a cultura de referência deixa de ser a cultura da cristandade para ser a história nacional e a transmissão de conhecimento desloca-se do âmbito universal para o nacional ou local.

1.1.4.3 O ensino da leitura no Brasil

O Brasil, mesmo após a Independência, mantinha forte dependência em relação à cultura europeia. Dentre as importações dessa cultura destaca-se o modelo francês, que exerceu um grande fascínio sobre os brasileiros durante o século XIX e perdurou até meados do século XX. Razzini (2000) elenca alguns exemplos de instituições inspiradas no modelo francês, como a Academia Brasileira de Letras (1897), o Colégio D. Pedro II (1837), clubes, teatros e o consumo de bens importados como arquitetura, moda, culinária, e ainda materiais impressos como folhetins, romances e compêndios.

Até o nosso primeiro movimento literário, o Romantismo, que se auto-denominava nacionalista, se iniciou em Paris, com o grupo da Revista Niterói (1836). Além disso, até meados da década de 1930, metade dos livros didáticos importados vinha da França.

Com a Constituição de 1823 houve a determinação de “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. (CEREJA, 2005, p.90) Mas, a lei não era cumprida e a educação permaneceu durante quinze anos a cargo do considerado econômico e eficiente método Lancaster, o qual atribuía aos alunos mais inteligentes a tarefa de ensinar seus conhecimentos aos colegas.

A primeira iniciativa concreta de se organizar o ensino geral no Brasil se deu após a Independência, com a fundação do Colégio D. Pedro II, criado, em 1837, com o objetivo de ser um modelo de escola secundária para todas as demais escolas secundárias do país, inclusive para as particulares, existentes em grande escala.

Inaugurado em 25 de março de 1838, o Colégio D. Pedro II foi destaque no Brasil, servindo de modelo para várias instituições da época tanto públicas quanto privadas. A “boa sociedade” (brancos, livres e proprietários de terras) que tinha o privilégio de estudar nessa instituição e concluir nela seu curso completo recebia o título de *Bacharel em Ciências e Letras*, que lhe facultava o acesso direto às Academias.

Dividido entre as referências culturais europeias e as particularidades e necessidades próprias de nosso país, natural do período de transição que se vivia, o programa do Colégio Pedro II refletia claramente o fenômeno da dependência cultural.

A penúria cultural fazia os escritores se voltarem necessariamente para os padrões metropolitanos e europeus em geral, formando um agrupamento de certo modo aristocrático em relação ao homem inculto. Com efeito, na medida em que não existia público local suficiente, ele escrevia como se na

Europa estivesse o seu público ideal, e assim se dissociava muitas vezes da sua terra. (CEREJA, 2005, p.91)

De acordo com ampla análise documental do Colégio Pedro II, realizada por Razzini (2000), o colégio seguia o modelo europeu – modelo humanista de inspiração francesa – dando grande relevo ao estudo das disciplinas clássicas (religião, história, filosofia, e retórica e, em especial, o latim) cujo domínio garantia à classe dominante, que ali estudava, além da formação intelectual básica necessária para um burocrata ou um político, uma cultura humanística cabível a um cavalheiro europeu, a distinção em meio à sociedade.

Os professores do colégio geralmente eram profissionais de outras áreas como medicina, direito, jornalismo, aprovados em concurso para lecionar nessa escola, o que lhes servia como uma espécie de consideração intelectual e profissional.

A escolha do material didático também ficava por conta desses profissionais, que poderiam confeccionar suas próprias apostilas ou adotar uma obra já publicada.

Quanto ao aluno, este não participava do processo de construção do conhecimento. No caso dos procedimentos de leitura, nas aulas de literatura, esse impedimento ocorria tanto por causa da amplitude dos conteúdos, quanto pela natureza do próprio método, que não possibilitava a análise e apreciação das obras consagradas, mas somente uma sucinta e breve apreciação crítica do professor que, muitas vezes, apoiava-se em leitura comentada, cujo principal baluarte era a crítica literária da época.

A escola propiciava aos alunos o contato com a cultura clássica através dos compêndios franceses, que apresentavam as obras latinas e gregas de acordo com o seu ponto de vista. Por falta de compêndios nacionais, as disciplinas eram estudadas por meio de edições francesas ou de materiais já traduzidos em português, fazendo com que os estudantes parecessem mais alunos de liceu francês do que brasileiro. Sem contar que por serem de origem francesa, tais manuais evidentemente não tratavam da realidade brasileira, ao passo

que pormenorizavam a realidade europeia, cuja exposição objetivava levar os alunos a terem contato com a civilização moderna, por meio de seus representantes ingleses e franceses.

Percebe-se, assim, que a aprendizagem da língua e literatura francesa e de sua cultura acabou assumindo grande relevo na educação da elite brasileira, vista como condição para se ter contato com a civilização moderna, a ponto de receber maior destaque no currículo escolar do que a própria língua portuguesa, mantida em condição periférica durante algumas décadas.

Mais ainda: ao supervalorizar modelos culturais europeus, de modo especial adotando essa língua moderna como a de prestígio, em detrimento de sua própria cultura, a escola - instituição em estreita relação com a sociedade - assumia a função de reproduzir e conservar as estruturas sociais responsáveis por manter a classe dominante no poder e de impedir que a maioria da sociedade desfrutasse desse bem cultural, colocando em prática o jogo político restrito à classe dominante, que acabara de introduzir a ideia de que o Brasil só existia enquanto nação graças à ação de suas elites, permitindo, com isso, que a cultura europeia e seus modelos institucionais tivessem papel preponderante de dominação sobre o grande contingente de analfabetos.

Muito embora o interesse pelos estudos do vernáculo tenha se pronunciado em 1860, com a inclusão da Gramática Filosófica e nas adoções de alguns livros de escritores nacionais, nas aulas de línguas estrangeiras, em 1865, somente a partir de 1870, quando o exame de português passa a fazer parte dos exames preparatórios, é que o ensino de língua materna ganha uma maior atenção e com ele o da literatura brasileira.

Por ser considerado conhecimento primário ou básico, o ensino de gramática, até 1861, era ministrado apenas no primeiro ano. Nas séries mais avançadas, dava-se prioridade à literatura, pois era considerada como conhecimento superior.

Em 1876, o poder público subsidiou a nacionalização do livro escolar brasileiro, cuja adoção estaria garantida se aprovada pelo governo, abasileirando-se em certa medida o currículo de português que aos poucos ia implantando a cultura nacional.

Em 1881, apesar da manutenção dos exercícios orais, que eram tradicionais (leitura, recitação, chamada oral), o programa foi incrementado com bastante atividades de escrita como cópias, reproduções, ditados, redações, tanto no quadro como no caderno dos alunos. Houve também nesse período o esforço em dar à gramática um caráter científico, e não artístico.

Depois da proclamação da República, o Colégio Pedro II foi renomeado, em 1889, como *Instituto Nacional da Instrução Secundária* e, no ano seguinte, passou a denominar-se *Ginásio Nacional*.

O corpo docente permaneceu quase que inalterado, mas o poder de sua Congregação aumentou com relação aos compêndios que deveriam ser usados no ensino secundário e nos exames preparatórios. A decisão sobre o currículo e a escolha de livros didáticos era função quase que exclusiva dos professores do colégio modelo.

A febre nacionalista da República tentou promover um ensino mais moderno, mais comprometido com a ciência e com a pátria, o que fez com que se despertasse o interesse pelas disciplinas históricas e se desse preferência aos compêndios brasileiros.

Na década de 1910, a reforma Rivadávia Correia acabou com a função de paradigma do Colégio Pedro II, estabeleceu o ensino livre, retirando do Estado a possibilidade de interferir no setor educacional, o que ocasionou o aparecimento indiscriminado de escolas superiores e o enfraquecimento do ensino secundário do Colégio Pedro II. Além disso, estabeleceu a junção do ensino de português e de literatura que permaneceu assim até 1924.

A partir de 1925, com a Lei Rocha Vaz, assinada pelo ministro João Luiz Alves, nossa literatura ganha finalmente o adjetivo pátrio e passa a denominar-se literatura brasileira e separa-se do ensino do vernáculo. Essa reforma vigorou até 1930.

O ensino de vernáculo em 1926, comparado aos anteriores, foi predominantemente gramatical, conseqüentemente, a leitura e a redação foram soterradas pela avalanche de pontos gramaticais. Os livros didáticos adotados eram, em grande parte, gramáticas e os livros de textos adotados serviam apenas de base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais.

Em 1930, o programa de português expedido pelo Ministério da Educação e Saúde privilegiava a leitura dos bons escritores como ponto de partida para o ensino de forma geral, com preferência pelos autores contemporâneos, cuja justificativa pautava-se na crença de que estando mais próximas do leitor, as obras modernas despertariam emoções mais sinceras, mais prazer no estudo e contribuiriam para educar o gosto literário, ao qual se juntariam depois as obras clássicas.

Enfim, acreditava-se que através da leitura de bons escritores o aluno adquiria habilidade de exprimir-se corretamente, seja oralmente ou por escrito.

Outra mudança significativa, dessa década, foi a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNDL), através do decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, marcando a primeira iniciativa governamental na área de política educacional. Tal comissão era encarregada de examinar, julgar e autorizar, ou não, o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário. Com a criação dessa comissão, tirou-se mais esta função do Colégio Pedro II, uma vez que ficaria agora a cargo dessa comissão o controle de produção e circulação do livro didático no país. Para que um livro fosse aprovado por essa comissão, ele teria que, além de cumprir suas funções pedagógicas intrínsecas, veicular a propaganda do regime que se instalava no país.

Criada no período do Estado Novo, portanto, num momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional, era tarefa dessa comissão controlar a adoção dos livros didáticos, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios de avaliação dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Em outras palavras, aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepujam aos aspectos didático-metodológicos.

Quanto às causas ideológicas que impediam a autorização do livro didático, a lei elencava²:

Art. 20 – Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se abateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;

² RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. UNICAMP: 2000, pp. 116-117.

h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;

i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

j) que atente contra a família, ou pregue, ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Como se pode notar, os autores que pretendessem ter seus livros adotados teriam que, obrigatoriamente, aceitar, sem questionamentos, o que era imposto pelo governo vigente.

Acusada de assumir posição política altamente centralizadora, a legitimidade dessa comissão foi bastante questionada, porém, apesar dos sérios problemas detectados na sua organização e em seu funcionamento, a comissão foi ampliada e se manteve em plena ação.

Em 1940, ocorre uma série de reformas de ensino, conhecidas como *Leis Orgânicas* de 1942-46. Elas foram responsáveis pela divisão do ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, curso ginasial, estendido por quatro séries e o segundo, subdividido em curso clássico e curso científico, estendido por três séries. Para entrar no curso superior exigia-se a conclusão dos dois cursos.

Manteve-se, nesse período, o espírito patriótico e nacionalista, que além de impulsionar definitivamente a ascensão do ensino da língua portuguesa, conservou a supremacia da leitura sobre as demais atividades (gramática, redação). A leitura privilegiada era, logicamente, a patriótica, confirmando o projeto ideológico do Estado Novo (decreto-lei 1.006), embutido no livro didático e consolidado em 1945 (decreto-lei 8.460).

Em 1950, agora sob o governo democrático de Getúlio Vargas (1951-1954), o Ministério da Educação e Saúde incumbiu a Congregação do Colégio D. Pedro II de elaborar

os programas das disciplinas que lá seriam lecionadas, para que fossem adotados pelos demais estabelecimentos de ensino secundário do país.

A leitura, nesse contexto, deveria inicialmente despertar o amor ao vernáculo e incentivar à boa formação do espírito e da consciência patriótica, e, posteriormente, estimular o gosto literário, tido como modelo do bem falar e do bem escrever, daí se privilegiar o ensino da gramática normativa - herança que adquirimos e que ainda hoje se transfere de um livro didático para outro.

À leitura seguiam-se exercícios orais (interpretação, análise das ideias, significação das palavras, reprodução resumida do pensamento do autor) e exercícios chamados de exercícios de elocução, utilizados para contribuição nos trabalhos de redação, feitos preferencialmente em sala de aula.

O caráter rígido dos programas para o ensino da língua portuguesa só desapareceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A partir de então, o ensino de português seria composto de três partes: Expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva, apresentadas de forma gradativa. Assim, a leitura partiria de textos simples, descritivos, até os textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves até chegar à redação e à análise literária; a gramática, calcada na leitura de textos, partiria para o estudo das classes de palavras, progressivamente sistematizado.

Na década de 1960, já sob o governo de João Goulart, foram aprovadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. O curso secundário continuou dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Ambos ofereciam disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares, visando diminuir os enormes currículos de treze disciplinas - exigidos até então no ensino secundário - dando mais flexibilidade a esse curso, cujo objetivo era preparar os candidatos para o vestibular. Cabia às escolas compor

seus currículos com as disciplinas obrigatórias, estabelecidas pelo governo federal, e com duas disciplinas complementares, de acordo com suas preferências e necessidades.

Apesar de ainda privilegiarem o modelo literário, foi a partir dessa década que a educação começou a rever conteúdos, estratégias e objetivos de escolarização e a reconhecer a importância de se valorizar a criatividade do aluno, a qual seria cada vez mais exigida, nas décadas seguintes, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa e expressiva nas mais variadas situações. Segundo Razzini (2000), o reflexo dessa revisão pode ser visto em alguns manuais didáticos que passaram a demonstrar preocupação com o reconhecimento de variedades regionais e sociais da língua, como meio de expressão cultural, como também, na ressignificação das noções de certo e errado.

Na década de 1970, com as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovadas através da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, concebida no auge do regime militar (1964-1985), ocorreram novas e intensas mudanças na educação brasileira, e conseqüentemente, no ensino da língua portuguesa, que vieram colaborar com a proposta de modificação do ensino da década anterior.

A partir dessa lei, o ensino brasileiro ficou dividido em: ensino fundamental ou de 1º grau, com oito (8) séries (juntava o antigo primário e o antigo ginásial); ensino médio ou de 2º grau, com 3 séries ou com 4, no caso do curso técnico; e ensino superior ou 3º grau, cuja durabilidade dependia do curso escolhido para cursar tanto na graduação como na pós-graduação.

A lei buscava atingir três objetivos, a saber: tinha caráter libertador e, portanto, objetivava levar o indivíduo à realização pessoal, com base na concepção humanista de educação calcada na formação integral do indivíduo.

O segundo voltava-se à qualificação para o trabalho, compatível com o momento econômico que o país vivia, o chamado milagre econômico – final da década de 60 e início da década de 70 - resultado de uma política que, contando com investimentos estrangeiros no setor industrial, arrocho salarial e controle da inflação, levou a um amplo crescimento da produção, do mercado consumidor e da demanda da mão-de-obra qualificada.

O terceiro objetivo dizia respeito ao desenvolvimento da consciência cidadã. Entretanto, ser um cidadão consciente, dentro desse contexto político, não envolvia o respeito à liberdade de expressão e aos direitos do indivíduo, mas, contrariamente, seria respeitar as leis e as instituições e trabalhar para o bem comum sem contestar a ordem estabelecida.

Para atingir tais metas, deu-se relevo, no ensino de 1º e 2º graus, ao estudo da língua nacional, concebida pelos militares como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, motivo pelo qual a disciplina passou a se chamar *Comunicação e expressão*.

Essa lei também legitimou a tendência existente nas escolas da década de 70, marcada pelo modelo tecnicista, de separar conteúdos e professores de uma mesma disciplina, objetivando especializar ainda mais o ensino. Assim, em Língua Portuguesa surgiram os professores de gramática, os de literatura e os de redação, muitos deles com materiais didáticos e avaliações específicos, tal como acontece hoje.

Somadas a essas mudanças, as diretrizes postas na lei 5.692/71 delegavam aos professores a responsabilidade de criar ações capazes de desenvolver no aluno a capacidade de observar, criar, refletir, discriminar valores, julgar, comunicar, conviver, cooperar, decidir e agir.

O currículo em Língua Portuguesa deve ser elaborado e executado em função da realidade bio-psico-social do aluno, e também da escola e da comunidade. (...) Deve apresentar flexibilidade, dinamicidade e funcionalidade, continuidade e exequibilidade, voltado não para o domínio da gramática, mas para o domínio da expressão de tal modo que a comunicação se torne espontânea e atinja seu objetivo.

(...) A comunicação eficiente e a expressão criadora para auto-realização e integração social devem ser um dos objetivos primordiais do professor de Língua Portuguesa. O desenvolvimento da comunicação oral e da comunicação escrita visa dar ao aluno o instrumental básico que lhe permita atuar em seu meio social. Nesse sentido, a aprendizagem da Língua se apresenta como um processo contínuo. Inicia-se antes do aluno ingressar na escola e se desenvolve por toda vida. (HOSS, 1977, p. 114)

Na década de 60 e início da década de 70 se iniciaram fortes debates, cuja temática era o favorecimento de um ensino que priorizasse a criatividade do aluno, vista como condição para o seu desenvolvimento comunicativo. Entretanto, essa proposta se restringia aos setores médios da sociedade, desconsiderando, portanto, as camadas menos favorecidas. Consequentemente, privilegiava-se ainda o ensino gramatical, uma vez que os alunos que frequentavam a escola falavam a variedade padrão, aquela utilizada nos livros didáticos.

Na década de 80, em decorrência dos avanços ocorridos na área da educação e da psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita, severas críticas foram feitas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa dentre os quais se destacam:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, como conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas. (BRASIL, 1998, p. 18)

Nessa perspectiva, um novo direcionamento foi dado ao ensino de português:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Desde então, tem-se tentado fazer com que os livros didáticos excluam de sua materialidade a concepção de língua como código; de texto como produto (lógico) do pensamento do autor, cabendo ao leitor exercer o papel passivo de captar as intenções desse produtor; e de leitura como uma atividade em que não se leva em conta a interação autor-texto-leitor. Entretanto, podemos adiantar, pelo que constatamos em um projeto de pesquisa³ do qual fizemos parte, que pouco se tem alcançado em relação a esses objetivos, pois muitos livros didáticos, apesar da boa conceituação na avaliação pedagógica feita pelo MEC, e das boas referências apresentadas no Guia de 2008, permanecem com a apresentação de conteúdos idealizados, que desconsideram as realidades locais em que serão utilizados, e, com uma visão homogeneizadora dos alunos, ignorando as particularidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa descrição do ensino de Língua Portuguesa se faz, portanto, relevante para esta pesquisa, uma vez que facilita visualizar que, desde os Catecismos até os PCN, as mudanças ocorridas nessa trajetória sempre estiveram intimamente relacionadas às mudanças político-administrativas, e, implícita, ou explicitamente, às diferentes concepções de língua, linguagem, ensino, aprendizagem e leitura. Da leitura/ memorização à leitura/ produção de sentidos; do ensino prioritário da gramática ao trabalho prioritário com o texto; da gramática normativa à gramática contextualizada, várias foram as reformas e diversos os estudos que propiciaram essas alterações. Além disso, nos permite perceber que as práticas de ensino de Língua Portuguesa de hoje são muito próximas daquelas existentes há décadas, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação aos métodos de ensino, ao papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem, ao descompromisso com a formação de leitores competentes, aos objetos de ensino, ao material didático etc.

³ ARAGÃO, Hudson Oliveira Fontes; CORRÊA, Lêda Pires (org.); CRUZ, Élide Conceição Santos. **O livro didático de Língua Portuguesa nas Escolas Públicas de Aracaju (1998-2006)**. Programa de Auxílio à Integração de docentes e técnicos administrativos recém-doutores às atividades de pesquisa – PAIRD.

Diante disso, fica-nos um questionamento: o ideal da *Paideia*, - revisitado pelos PCN, e recontextualizado para os dias de hoje -, de formação geral do homem como cidadão, constitui-se, atualmente, em uma finalidade real (prática concreta, realidade pedagógica) ou não passa de uma finalidade de objetivo (finalidade teórica), que não ultrapassa o estágio dos discursos ministeriais, das leis, dos decretos, circulares etc.?

1.2. HISTÓRIA CULTURAL: FORMAS DE APROPRIAÇÃO MATERIAL DA LEITURA

Ao longo do tempo, diferentes relações foram estabelecidas pelos homens com os livros e a leitura. Nesse sentido, pretendemos, aqui, de modo breve, indicar que as maneiras de conceber a relação com materiais impressos têm uma história. Uma história rica em “revoluções da leitura” que teriam ocorrido desde que o homem passou a dominar o registro escrito. E é, justamente, uma pequena amostra dessas profundas modificações nos modos de fixar e transmitir os discursos que, ao mesmo tempo, transformaram as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, as estratégias intelectuais, e, sobretudo, as formas de ler, que daremos nesta seção dedicada às formas de apropriação material da leitura, para que reconheçamos que os suportes nos quais se fazem ler, ouvir ou ver os textos tomam parte decisiva sobre a produção de sentido e sobre as práticas de leitura. Para tanto, nos fundamentamos na postura teórica de Roger Chartier, com sua proposta de realização de uma história da leitura como prática cultural.

Durante muito tempo, historiadores ocidentais consideraram a relação entre impressão, publicação e leitura somente pelos padrões da invenção de Gutenberg⁴ como se ela fosse a

⁴ João Gutenberg foi um inventor e gráfico alemão que introduziu a forma moderna de impressão de livros, que possibilitou a divulgação e cópia muito mais rápida de livros e jornais. Sua invenção do tipo mecânico móvel

única técnica capaz de assegurar a disseminação em grande escala de textos impressos e como se fosse uma condição necessária para a criação de um grande conjunto de leitores. Porém, segundo Chartier (2002; 2003) uma apreciação mais justa dessa invenção nos adverte contra este eurocentrismo, uma vez que o tipo móvel foi inventado nas civilizações asiáticas bem antes de sua descoberta no Ocidente.

Tanto na China quanto no Japão, a xilografia, isto é, a gravura em madeira de textos que são, em seguida, impressos por fricção, motivou uma grande circulação de textos impressos, a ampla difusão de gêneros populares e assegurou uma densa rede de bibliotecas, sociedades de leitores e livrarias.

A xilografia tinha suas próprias vantagens. Primeiro, era melhor adaptada que os caracteres móveis a línguas caracterizadas por um número de signos muito grande ou por vários alfabetos; permitia, pela resistência dos blocos de madeira, que milhares de exemplares do mesmo título fossem impressos e, finalmente, porque mantinha uma forte ligação entre a escrita manuscrita e a impressa, uma vez que as pranchas eram gravadas a partir de modelos caligrafados. A invenção de Gutenberg tornou possível a reprodução de textos em grande número de cópias, transformando, assim, as condições de transmissão e recepção de livros, mas não se pode medir a cultura impressa das civilizações orientais apenas pela técnica ocidental como se não houvesse outras técnicas.

Chartier (2003) ressalta também que mesmo no mundo Ocidental, antes ou depois da invenção de Gutenberg, publicar um texto não implicava necessariamente imprimi-lo. Dessa forma, a cópia manual continuou a ocupar um lugar importante na circulação de vários

para impressão começou a Revolução da Imprensa e é amplamente considerado o evento mais importante do período moderno. O uso de tipos móveis foi um aperfeiçoamento nos manuscritos, que era o método então existente de produção de livros na Europa, e na impressão em blocos de madeira, revolucionando o modo de fazer livros na Europa. A tecnologia de impressão de Gutenberg espalhou-se rapidamente por toda a Europa e mais tarde pelo mundo. (Programa de formação continuada. Mídias na Educação, Módulo básico – material impresso. SEED/MEC, 2007)

gêneros e textos, a exemplo de panfletos políticos e folhetos informativos confeccionados por pequenos empresários, de trabalhos proibidos que circulavam em manuscritos clandestinos, de composições poéticas dos “escritores não profissionais” ou de trabalhos eruditos dos membros da República das Letras, que tinham sua “publicação” ligada à difusão de cópias manuscritas entre um número limitado de leitores. Esses escritores e eruditos

menosprezavam o comércio livreiro, que corrompia ao mesmo tempo a integridade dos textos, distorcidos pelas mãos dos ‘mecanismos rústicos’, (como diz Puck em *A midsummer night’s dream*), o código de ética literária, introduzindo a cobiça e a pirataria no comércio das letras, além de banalização do significado, ao permitir a circulação e apropriação descontrolada dos trabalhos. Por isso, eles preferiram a circulação manuscrita de seus trabalhos, porque eram destinados a um público seletivo de pares. (CHARTIER, 2003, p. 21)

Por outro lado, numerosos gêneros e trabalhos antigos não almejavam um objeto impresso como veículo e um leitor solitário e silencioso como alvo. Compostos para serem declamados ou lidos em voz alta e compartilhados por um público ouvinte, esses textos investiam-se de uma função ritual e destinavam-se à produção de certos efeitos, que obedeciam, portanto, às leis próprias, à transmissão oral e comunitária.

A prática da leitura em voz alta, bastante comum na Antiguidade, cumpria duas funções básicas: a pedagógica, que desde os Sofistas volta-se à performance exemplar da oratória; a literária, que significava colocar o trabalho em circulação, torná-lo público. Vale frisar que a prática de ler em voz alta não deve ser atribuída à ausência da habilidade de ler apenas com os olhos, mas sim a uma convenção cultural que associava fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escrita.

Mas a necessidade de imprimir impôs-se, por diversas razões. A impressão reduziu significativamente não só o custo por cópia da produção de um livro, ao distribuir o custo por toda a impressão, como também reduziu o tempo para produção de um livro, que era longo na

época do manuscrito. Com a impressão, cada leitor individualmente poderia ter acesso a um número maior de livros e cada livro, por sua vez, atingir mais leitores.

A revolução de nosso presente é, evidentemente, mais radical do que a de Gutenberg, pois ela modifica não só a técnica de reprodução do texto, mas também as escrituras e as formas de suporte que o comunica aos seus leitores. Até nossos dias, o livro impresso foi herdeiro direto do manuscrito: organização em cadernos, hierarquia dos formatos, formas de ajuda à leitura (referências, índices, tabelas etc.). Com a substituição do códice pela tela do computador, a mudança foi mais radical, visto ter sido os modos de organização e de estruturação do suporte que se modificaram. Uma revolução como essa requer, então, que voltemos ao passado histórico da escritura para fim de fazermos algumas comparações. É, pois, a história da leitura que nos fornece elementos essenciais para compreendermos essa revolução.

A primeira revolução da leitura enfatiza a transformação da modalidade física, corporal do ato de leitura. Ela insiste sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oral, indispensável ao leitor para compreensão do sentido, para uma leitura visual, puramente silenciosa. Essa revolução se refere a uma longa Idade Média, pois a habilidade de ler em silêncio, a princípio restrita aos escribas monásticos entre os séculos VII e XI, chegou às universidades e ao mundo das escolas nos séculos XII e XIII e tornou-se prática comum entre cortesãos e aristocratas laicos dois séculos mais tarde.

A condição da possibilidade de ler silenciosamente foi a introdução da separação entre palavras pelos escribas irlandeses e anglo-saxões da Alta Idade Média, e seus efeitos são realmente consideráveis, permitindo um relacionamento mais livre, mais íntimo, mais reservado com a escrita e, conseqüentemente, criando a oportunidade de se ler mais rapidamente e de se lerem mais textos e textos mais complexos. Essa primeira revolução na

leitura no início da Idade Moderna foi, de modo geral, independente da revolução ocasionada pela impressão, visto ter raízes em mudanças ocorridas nos séculos XII e XIII, quando o modelo monástico de escritura - que atribuía à escrita a função de conservação e de memorização em grande parte dissociada da leitura - foi substituído, nas escolas e universidades, pelo modelo escolástico da leitura, que tornou o livro tanto um objeto como um instrumento de trabalho intelectual.

No mosteiro, o livro não é copiado para ser lido, ele conserva o saber como um bem patrimonial da comunidade e tem usos antes de tudo religiosos: a ‘ruminação’ (*ruminatio*) do texto, verdadeiramente incorporada pelo fiel, a meditação, a prece. Com as escolas urbanas, tudo muda: o lugar de produção do livro, que passa do *scriptorium* à loja do comerciante; as formas do livro, com a multiplicação das abreviações, das descrições, das glosas e dos comentários, e o próprio método de leitura, que não é mais participação no mistério da Palavra, mas decifração regrada e hierarquizada da letra (*littera*), do sentido (*sensus*) e da doutrina (*sententia*). (CHARTIER, 2003, pp. 35-36)

A segunda revolução, concernente ao estilo de leitura, ocorreu durante a era da impressão, mas antes da industrialização da produção do livro. À leitura “intensiva” sucederia outra, qualificada de “extensiva”. Essa revolução, ocorrida na segunda metade do século XVIII, apoiou-se em diferentes transformações: crescimento na produção do livro, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições (sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos), que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los. Essas diferentes circunstâncias levaram ao desenvolvimento de novos gêneros textuais e novas práticas de leitura. O leitor “intensivo” (leitor tradicional) era confrontado com um *corpus* limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração. Esse estilo de leitura foi formado pela relação religiosa com textos sagrados e era fortemente marcado pela sacralidade e pela autoridade. O leitor “extensivo” é outro tipo de leitor. Ele consome numerosos e diversos

impressos, lê com rapidez e avidez e ainda submete o que lê a um julgamento crítico imediato. Segundo Chartier (2003), a uma relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, feita de reverência e obediência, sucedeu uma leitura mais irreverente e desprendida.

Em nossa época, a transmissão eletrônica de textos é também uma revolução da leitura. Ler em uma tela não é o mesmo que ler em um codex.

A representação eletrônica de textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; à contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens moveáveis. (CHARTIER, 2003, p. 38).

Tais transformações comandam, inevitável e imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais. Diferentemente das revoluções da leitura precedentes, que ocorreram sem que houvesse alteração nas estruturas fundamentais do livro, a revolução do texto eletrônico é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas de transmissão do escrito. Para essa revolução só há um precedente no mundo ocidental: a substituição do *volumen* pelo *codex*, do livro em forma de rolo pelo livro composto por cadernos reunidos, ocorrida nos primeiros séculos da Era cristã.

A propósito dessa revolução, que deu origem ao livro tal como o conhecemos hoje, três questões merecem ser destacadas. Primeiramente, a da sua data. De um lado, atesta-se que foi nas comunidades cristãs que o codex substituiu mais precoce e amplamente o rolo:

No século II, todos os manuscritos da Bíblia encontrados são codex escritos em papiro e, nos séculos II, III e IV, 90% dos textos bíblicos e 70% dos textos litúrgicos e hagiográficos que chegaram até nós estão em forma de codex (CHARTIER, 2003, p. 39)

De outro lado, é com uma distância considerável que os textos profanos, literários ou científicos adotam a nova forma do livro: “é apenas no período que compreende os séculos III e IV que o número de codex iguala-se ao de rolos.” (CHATIER, 2003, p.39)

Entretanto, mesmo se a data exata dos textos bíblicos em papiro seja discutida e, por vezes retardada até o século II, é forte a associação feita à preferência dada ao codex com o cristianismo.

Uma segunda questão é a das razões da adoção dessa nova forma de livro (o codex constituído por folhas e páginas dobradas): torna possível a paginação, o estabelecimento do índice e de referências, a comparação de uma passagem com outra ou então o exame do livro por inteiro pelo leitor que o folheia. Daí a adaptação da nova forma do livro aos textos do cristianismo, a saber: a confrontação dos Evangelhos e a mobilização, no fim do sermão, do culto ou da prece, das citações da Palavra Sagrada. Mas, fora dos meios cristãos, a utilização do codex se deu lentamente. Sua adoção parece ter sido coisa de leitores que não pertenciam à elite letrada e dizia respeito, de início, aos textos situados fora do cânon literário: textos escolares, obras técnicas, romances etc.

Dentre os efeitos da passagem do rolo ao codex, dois merecem ser destacados. De um lado, ele não apaga as designações ou as antigas representações do livro. De outro lado, é com o codex que o leitor conquista a liberdade, uma vez que, para ser lido, o rolo precisava ser desenrolado e segurado com as mãos, o que não permitia que o leitor escrevesse enquanto lia. Daí a importância do ditado em voz alta.

Colocado sobre uma mesa ou escrivaninha, o livro em cadernos não exige mais a mesma mobilização do corpo. O leitor pode distanciar-se, ler e escrever ao mesmo tempo, ir, como lhe aprouver, de uma página a outra, de um livro a outro. É com o codex, igualmente, que se inventa a tipologia formal que associa formatos e gêneros, tipos de livros e categorias de discurso; portanto, é a partir daí que se coloca em prática o sistema de identificação e de delimitação dos textos, que é ainda o nosso, do qual a imprensa será herdeira. (CHARTIER, 2003, p. 41)

Essa atenção ao nascimento do codex nos ajuda a compreender melhor que a revolução eletrônica futura (ou atual) depende largamente de sua inscrição numa história de longa duração, o que nos permite ter a plena medida das possibilidades inéditas abertas pela digitalização dos textos, sua transmissão à distância e sua recepção no computador. No mundo dos textos eletrônicos duas restrições outrora existentes e, tidas como imperativas, podem ser abolidas. A primeira restrição é aquela que limita estreitamente as possíveis intervenções do leitor no impresso. O objeto impresso impunha sua forma, estrutura e espaços ao leitor e não supunha sua participação material física. Se ele quisesse inscrever sua presença no objeto, só poderia fazê-lo ocupando, quase clandestinamente, com seu manuscrito as margens ou as páginas em branco, a contracapa da encadernação etc.

Com o texto eletrônico, tudo isso muda. Os leitores não só podem submeter o texto a múltiplas operações (podem indexá-lo, anotar, copiá-lo de um lugar para outro, desmembrá-lo, recompô-lo), mas também podem tornar-se coautores. A distinção, claramente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro dá lugar agora a outra realidade: o leitor torna-se um dos autores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, o criador de novos textos compostos por fragmentos livremente recortados e reunidos. Como o leitor do manuscrito, que podia reunir em um único livro obras de naturezas bem diferentes, unidas em uma mesma coleção, o leitor da era eletrônica pode construir a seu modo textos originais, cuja existência, organização e aparência só dependem dele. Além disso, pode a qualquer momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los seus. Com isso, coloca-se em questão e em perigo categorias que descrevem as obras, identificadas, desde o século XVIII, a um ato criador individual, singular e original, e está por fundar o direito em matéria de propriedade literária. A noção de *copyright*, entendida como o direito de propriedade de um autor sobre sua obra original se ajusta mal ao mundo dos textos eletrônicos.

Por outro lado, o texto eletrônico, ao anular a distinção, até então imperativa, entre o lugar do texto e o lugar do leitor, tornou pensável, o sonho de uma biblioteca universal, sem muros e mesmo sem endereço em que se reuniriam todos os livros já publicados, todos os textos já escritos transformados em versão eletrônica, tornando possível o acesso universal ao patrimônio completo da escrita.

Mas, essa felicidade “extravagante”, talvez ofereça riscos. A transferência de nossa herança escrita dos impressos para a tela sem dúvida criaria possibilidades imensuráveis, mas causaria também, segundo Chartier (2002, p. 29), violência aos textos ao separá-los de seu meio original, no qual foram publicados e apropriados.

São numerosos os exemplos que mostram como as transformações propriamente “tipográficas” (num sentido amplo do termo) modificam profundamente os usos, as circulações, as interpretações de um “mesmo” texto. (...) Assim ocorreu com a imposição de dispositivos próprios ao livro impresso (título e página de rosto, divisão em capítulos, gravuras) em obras cuja forma inicial, ligada a uma circulação unicamente manuscrita, era totalmente estranha: é, por exemplo, o destino de *Lazarillo de Tormes*, carta apócrifa, sem título, sem divisão, sem ilustração, destinada a um público letrado, transformado por seus primeiros editores em um livro acessível, por sua apresentação das vidas de santos ou de gazetas, gêneros da mais ampla circulação na Espanha do Século de Ouro. (CHARTIER, 2003, p. 45)

Nesse sentido, podemos constatar que a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja, não podem ser separadas de suas modalidades materiais.

A possível transferência do patrimônio escrito de um suporte a outro, do codex à tela, obra de possibilidades imensas, é também uma violência aos textos, separados de formas que contribuíram para construir suas significações históricas. Supondo-se que no futuro, mais ou menos próximo, as obras antigas sejam comunicadas e decifradas somente em uma versão eletrônica, poderia haver um grande risco de se perder a inteligibilidade de uma cultura

textual, a qual esteve por um bom tempo associada somente à impressão, mas também a uma determinada forma de livro: o codex constituído por folhas e páginas dobradas.

Assim, enfrentamos, hoje, um duplo desafio, de acordo com Chartier (2002; 2003). De um lado, é necessário que se acompanhe com uma reflexão histórica, jurídica, filosófica a considerável transformação que está modificando os modos de publicação, comunicação e recepção da palavra escrita. É necessário, nesse momento, que se reenquadrem todas as categorias que governaram até agora os modos de atribuição, circulação e apropriação dos textos. Estas incluem os conceitos jurídicos (direitos autorais, propriedade literária, *copyright*), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (Biblioteca Nacional, depósito legal) e instrumentos biblioteconômicos (classificação, catalogação, descrição bibliográficas etc), que foram pensadas e construídas em relação a outra modalidade de produção, conservação e comunicação do escrito.

Mas há uma segunda exigência, indissociável da anterior. A representação eletrônica de todos os textos não deve, de maneira alguma, significar o rebaixamento, o esquecimento, ou pior, a destruição dos objetos que foram seus suportes. A biblioteca do futuro, assim como as demais grandes bibliotecas (qualquer que seja sua forma material ou imaterial), deve ter como uma de suas tarefas essenciais a de coletar, proteger, inventariar e tornar acessível os objetos escritos do passado. Essa tarefa, entretanto, afirma Chartier (2002; 2003), não deve se restringir às bibliotecas, mas tem que ser compartilhada por editores e leitores. E, somente se a inteligência da cultura do codex for preservada, poderemos gozar plenamente a “felicidade extravagante” – sonho da biblioteca sem paredes – prometida pela tela.

Manuscrito, impresso e comunicação eletrônica. É impossível saber como a imaginação dos leitores irá combinar, futuramente, essas possibilidades plurais. Podemos

apenas imaginar que, durante um longo tempo, essas três formas da cultura escrita irão coexistir e cada uma terá sua preferência de acordo com os gêneros e usos.

Com essa proposta de uma história de leitura, que seja uma história dos diferentes modos de apropriação do escrito no tempo e no espaço (seja ele físico ou social), tomando-se por referência a ideia de que a leitura é uma prática criativa e inventiva resultante do encontro das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto, Roger Chartier (2003) nos coloca, diante desse debate, duas questões. De um lado, a de que os suportes, nos quais os textos se fazem ler, ouvir, ou ver tomam parte na construção do sentido. De outro lado, a de que a significação de um texto varia conforme as competências, as convenções, os usos e os protocolos de leitura próprios a diferentes “comunidades interpretativas”.

No primeiro caso, ele entende que há diferentes mãos que intervêm nas formas materiais assumidas pelo texto convertido em livro, e que cada uma das decisões tomadas durante a produção do livro atua sobre a leitura que dele se fará. Nesse sentido, impressores, tipógrafos, capistas, editores, revisores, que em menor ou maior grau, interferem no texto inserindo modificações de várias ordens (tipo de letra, tamanho de mancha tipográfica, introdução de figuras e notas explicativas, confecção de orelhas, capas, pontuação e ortografia empregadas), tomam parte na criação do livro e na construção do sentido.

Com relação a essa assertiva, Chartier distingue dois processos: o de *mise en texte* e o de *mise en livre*. O primeiro relaciona-se a dispositivos textuais operados pelo autor com a intenção de produzir certa leitura.

Tomemos um exemplo simples: se, no século XVIII, o autor de um romance abre sua obra informando que *isso não é um romance, são cartas encontradas no armário de uma propriedade rural comprada por mim* ele pretende criar no leitor a sensação de que está em contato com o “real”, lendo cartas verdadeiras escritas por dois amantes afastados da vida urbana. Mas o autor não é mestre dos sentidos de modo que um leitor mais sofisticado talvez percebesse que o autor está empregando uma fórmula de sucesso naquele momento e desconfiasse da veracidade de tal correspondência. Outro leitor, que tomasse parte dos debates sobre o romance travados à época, talvez imaginasse que uma tal afirmação tinha por objetivo afastar o texto do universo rebaixado do romance, tido como fantasioso e imoral.(CHARTIER, 2003, pp.9-11, grifo do autor)

O segundo compreende às formas tipográficas (*mise en livre*) que também interferem na forma de apropriação do texto e na maneira de lê-lo. Aqui intervêm não só as mãos mecânicas que compõem os livros, mas também a imagem que os editores fazem do produto que oferecem ao público, assim como a representação que têm das competências de leitura daqueles a quem destinam a obra. Esse conjunto de imagens interfere nas decisões tomadas quanto ao tipo de capa, disposição e diagramação do texto, introdução de para-textos etc. Vejamos um exemplo:

Um leitor que entrasse em contato com um hipotético livro no qual se teria baseado uma série televisiva e em cuja capa houvesse um selo indicando “A leitura preferida do verão” e uma tarja informando que são “mais de 5 milhões de exemplares vendidos”, criaria um conjunto de expectativas sobre a obra que interfeririam na maneira pela qual ele se relacionaria com ela. Por outro lado, o *mesmo* livro em edição de capa dura, papel bíblia, extenso conjunto de notas de rodapé e um prefácio que esclareça o papel do texto na tradição literária ocidental seria recebido de outra maneira pelo leitor. (CHARTIER, 2003, p.10, grifo do autor)

Chartier defende a ideia de que à universalização da leitura letrada não se opõe a particularização de segmentos culturais. A história cultural confronta-se com o estabelecimento de relações diretas entre grupos sociais e produções culturais - uma vez que grupos culturais caracterizam-se mais propriamente por questões econômicas e profissionais do que por relações culturais - e contra a identificação de determinados textos e impressos como próprios a diferentes meios sociais, visto que produtos culturais não são produzidos e

consumidos exclusivamente por uma determinada classe social. Prova disso é que muitos livros estão, muitas vezes, presentes nos mais variados segmentos sociais: obras “eruditas” não estão presentes somente nas casas da elite assim como romances de massa não são de uso exclusivo dessa classe.

Nossa proposta aqui, em consonância com as ideias de Chartier, foi exatamente a de examinar as condições de produção e as formas de transmissão de um conjunto de textos e estudar como elas interferem na construção do sentido. Para tanto, consideramos todos os envolvidos no mundo da escrita: autores, editores, livreiros, impressores, leitores, pois todos tomam parte no processo de construção de sentido.

1.3. PERSPECTIVAS SÓCIO-COGNITIVAS E INTERACIONAIS DE LEITURA E A HISTORICIDADE DOS TEXTOS

Muitas e variadas são as teorias acerca da leitura, interpretação e compreensão de textos. Há aquelas cujo apoio reside na relação autor-texto e sua utilização em manuais didáticos, não raro, circunscreve-se a um rol de questões de adivinhação das intenções do autor⁵; outras versões mais elaboradas veem a leitura como um ato de comunicação regido por regras conversacionais, isto é, um contrato de cooperação entre texto e leitor. Muitos são os estudos sobre o tema, mas não há uma teoria hegemônica nem que se possa apontar como a mais correta ou definitiva. Orlandi (1988) adverte que a complexidade da relação autor-leitor-texto impossibilita conceber um autor onipotente, cujas intenções controlassem a significação; a transparência do texto, como veiculador de uma única significação; e, um leitor onisciente,

⁵ Esta posição é encontrada em muitos manuais didáticos recentes aprovados pelo PNLD.

capaz de atribuir ao texto os múltiplos sentidos que concorrem em um processo de leitura. Daí se dizer que a compreensão é uma aventura, um terreno onde não se há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008)

Aqui, vamos comungar com a posição defendida por Marcuschi (2008) de que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo e que jamais pode ser concebido como mera atividade de extração de conteúdos prontos ou informações, mas, ao contrário, deve ser tomado como um processo de construção de sentidos com base em atividades inferenciais numa relação de vários conhecimentos.

Hoje, é possível notar que, de modo geral, os trabalhos com a leitura se enquadram em duas perspectivas: ou concebem a compreensão como decodificação ou a postulam como inferência decorrente dos conhecimentos linguísticos, de mundo, textuais e sócio-interacionais. Essas perspectivas possibilitam a comparação com os conceitos de *alfabetização e letramento*, por meio dos quais torna-se viável estabelecer respectivamente a diferença entre a mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever e a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2001), apropriar-se da leitura e da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever. Aquela pressupõe tornar a leitura e a escrita “próprias”, ou seja, assumi-las como “propriedade” do sujeito dessas produções, enquanto a última perspectiva limita-se a procedimentos de codificação e decodificação da língua. Em síntese, teríamos a noção de língua como código, sendo a forma linguística o principal objeto de análise. Os textos seriam, nessa perspectiva, portadores de informações objetivas e aos leitores caberia a missão de apreender esses sentidos objetivamente dispostos. Nesse contexto, compreender seria uma ação objetiva de apreensão ou decodificação das ideias codificadas no papel pelo autor e a leitura uma atividade de mera repetição, cópia ou parafraseamento do que está dito. Esse é o modelo escolar há muitos anos.

Na perspectiva do letramento, o leitor é também produtor de sentidos, pela conjugação que faz entre o dito e o não-dito, por inferências. Nesse caso, a língua é vista como atividade sociointerativa e cognitiva, ou seja, uma construção coletiva dos sentidos. O texto, nessa perspectiva, seria um evento construído na situacionalidade, em que o sentido é sempre situado. E a leitura não se limitaria à paráfrase nem se reduziria à repetição, mas iria até as entrelinhas.

Muitos manuais escolares, assim como muitos autores mais estruturalistas, permanecem no primeiro nível de leitura, pois concebem a língua simplesmente como um código ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes, quando ao contrário, a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes e o contexto.

Devemos lembrar também que ao conceber a língua apenas como um sistema monolítico e transparente comete-se o engano de considerar a leitura como simples processo de decodificação, uma prática bastante empobrecedora, que em nada modifica a visão de mundo do aluno tampouco desenvolve seu pensamento crítico-reflexivo.

A língua precisaria e deveria ser entendida e trabalhada pelos livros didáticos como uma atividade constitutiva, uma forma cognitiva e de ação, visto que com ela se pode construir sentidos, expressar sentimentos, crenças, ideias e desejos, bem como agir fazendo coisas. Nesse sentido, a língua não se daria em palavras isoladas nem em enunciados soltos, mas se manifestaria nos processos discursivos, no nível da enunciação, se concretizando nos mais variados usos textuais. E assim concebida – como atividade – a língua se tornaria indeterminada sob o ponto de vista semântico-pragmático. Daí as significações e os sentidos textuais-discursivos não estarem encarcerados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas e não poderem ser confundidos com conteúdos informacionais.

Outro aspecto de fundamental importância no uso da língua como atividade é o papel do léxico, como elemento da língua que possibilita o elo entre o conhecimento linguístico e não-linguístico. A competência lexical postulada por Masseron (1984) é entendida como a capacidade de compreender, definir e parafrasear unidades do léxico, de modo a ressemantizar os conteúdos nos processos discursivos. Trata-se, pois, de uma competência que

implica um conjunto de dados heterogêneos (lingüísticos e não lingüísticos), de elementos de ordem cognitiva e discursiva que podem ser entendidos como dados armazenados na Memória a Longo Prazo semântica, compreendendo experiências individuais, culturais e ideológicas. (TURAZZA, 1995, p.185)

Com isso, percebemos que nem tudo está objetivamente inscrito no texto, até mesmo porque não é possível se dizer tudo. E aí entra a importância do papel do leitor como coautor (como vimos com Chartier, na seção anterior), uma vez que os sentidos são apenas parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nessa perspectiva, não há razão para se buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo. Apesar de essa ser uma prática bastante comum nos Livros Didáticos de Português (LDP), que insistem em tratar o texto numa perspectiva monosseântica e unívoca.

Assim como a noção de língua, a noção que se adota de texto também é importante no trabalho com a compreensão. É comum a escola tratar o texto como uma unidade linguística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é concebido como produto acabado e objetivo, um mero depósito de mensagens e informações. Não é raro achar exemplos como os que seguem retirados de manuais de 5ª série (6º ano), que serão analisados mais a frente, ainda nesse trabalho, em que as questões solicitam ao aluno que as responda extraindo trechos do texto:

(01) Peter Pan foge dos pais porque não queria crescer. Ele atinge esse objetivo vivendo na Terra do Nunca? Justifique sua resposta **com elementos do texto**. (CEREJA e MAGALHÃES, 2006, p.39)

(02) **Localize** no poema e **escreva no caderno** versos que sugerem a possibilidade de leitura:

- a) pela audição;
- b) pela visão;
- c) pelo olfato. (VIEIRA e FIGUEIREDO, 2004, p.12, grifo nosso)

Ainda em decorrência dessa visão equivocada de texto tem-se, nos manuais didáticos, a prática de examinar o significado absoluto das palavras, ao invés de percebê-la como uma unidade de apoio para a construção de significado.

(03) Leia os textos abaixo observando o uso das palavras destacadas:

a) “Uma arte que dá medo

É a de ler um olhar,

Pois os olhos têm segredos

Difíceis de **decifrar**.”

b) **Decifre** o enigma!

As duas cobras da figura revelam,

juntas, com sua postura, uma letra do

alfabeto. Qual?

c) Como a célula **decifra** o código genético?

Com base nesses exemplos, o que você acha que significa a palavra decifrar? Escreva no caderno a definição a que você chegou[...] (VIEIRA e FIGUEIREDO, 2004, p.13, grifo nosso)

Essas atitudes equivocadas no trabalho com a compreensão textual fazem com que Kleiman (1993) as considere como práticas dispensáveis de leitura, pois se compõem de

Uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só

precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado na pergunta. (KLEIMAN, 1993, p.20)

Além disso, a recorrência dessa leitura é a responsável pela formação de pseudoleitores, passivos e dispostos a aceitarem a incoerência.

Marcuschi (2008), reforçando a opinião de Kleiman (1993), sugere que tomemos o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas e não apenas como produto. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores na relação com o texto, de maneira tal que as compreensões decorrentes daí são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido, portanto, não estaria nem no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se daria como efeito da relação entre eles e surge como efeito de uma negociação.

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.(KOCH, 2007, pp.10-11)

Em síntese, pode-se dizer que a compreensão não é uma atividade de cálculo nem de precisão, nem uma atividade de pura adivinhação. Ela é “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Uma terceira noção importante na teoria da leitura/compreensão é a da inferência. Como visto anteriormente, há teorias que postulam a ideia de que compreender é decodificar, baseadas na noção de língua como código, sustentando a ideia de texto como depósito de informações objetivamente inscritas e há teorias que postulam a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa e cognitiva, sendo o texto um evento de sentido sempre situado. Nesse caso, a compreensão é um trabalho construtivo, criativo e sociointerativo, fundado em atividades cooperativas e inferenciais.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é gerar informações novas a partir de informações velhas num dado contexto.

“As inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. (...) As inferências introduzem informações, por vezes, mais salientes que as do próprio texto.” (MARCUSCHI, 2008, p.249)

Nesse sentido, compreender é, fundamentalmente, uma atividade onde se relacionam conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. Em linguagem, conseqüentemente, em leitura não se deve negligenciar os conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade inferencial.

Essas constatações evidenciam que há ainda, por parte dos livros didáticos, uma falta de clareza do que seja língua, texto e compreensão e que isso acarreta um trabalho equivocado com a leitura. A falha ao supor a língua como instrumento transmissor de informações; os textos como produtos acabados que contêm em si todas as informações possíveis; e de supor que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, traz como consequência uma leitura que se atém bem mais ao conhecimento do código linguístico - uma vez que o texto é concebido como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo - ou uma leitura entendida como atividade de captação das ideias do autor,

pois desconsidera as experiências e os conhecimentos do leitor e a interação autor-leitor-texto com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente - do que uma leitura preocupada em tornar o aluno capaz de perceber a função coesiva dos itens lexicais como contribuidores da significação, bem como de seus efeitos discursivos. Porém, ao invés disso, as tarefas escolares trabalham o léxico de forma descontextualizada, exigindo apenas automatismos, requerendo pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas do aluno.

1.3.1 Interpretação e compreensão: uma distinção

Não é tranquila a distinção entre as ações de interpretar e compreender entre os estudiosos da área. Conferimos nessa Dissertação maior abrangência ao ato de compreender do que ao de interpretar, pois, partimos do pressuposto de que não é só o autor que significa, o leitor também se inscreve na construção de sentidos do texto. Esse pressuposto sustenta a assertiva de Orlandi (1988), segundo a qual “o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido.” (ORLANDI, 1988, p. 102). Essa afirmação da autora leva em consideração o princípio da dialogia como fundamento da linguagem, pelo qual há a co-presença de indivíduos (autor/leitor) no quadro das interações sociais, no confronto e/ou no encontro de orientações político-ideológicas, históricas e sócio-culturais.

A compreensão resulta do diálogo entre a circunstância de enunciação, que caracteriza o contexto de situação em sentido estrito, num recorte espaço-temporal do eu-aqui- agora, e o contexto sócio-histórico, concebido em sentido amplo, que abrange a dimensão da

historicidade, ou seja, a discursividade do texto, “que não é mero reflexo do fora, mas se constitui já na própria tessitura da materialidade linguística.” (ORLANDI, 1990, p.29)

Nesse panorama, a história não se qualifica cronologicamente, pois se liga a práticas e organiza-se tendo como parâmetro as relações culturais e ideológicas e os sentidos. Compreender é, portanto, apreender a historicidade do texto, deslocando-se o sujeito-leitor no interior de uma relação contraditória de sentidos.

O plano da interpretação, por sua vez, prende-se mais ao contexto linguístico e à relação com o contexto situacional em sentido estrito, isto é, ao plano da enunciação desvinculado da articulação com a historicidade. Na interpretação, o leitor formula o(s) sentido(s) constituído(s), de que “resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa.” (ORLANDI, 1988, p. 116).

Destarte, a compreensão é a desconstrução da relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido, que orbita no plano do repetível, uma vez que o sujeito não se projeta a outras posições no processo da discursividade. Em síntese, entendemos que o plano da compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social, investindo o sujeito-leitor na posição crítico-reflexiva, capaz de atribuir novos sentidos aos sentidos institucionalizados pelo uso e pelas relações de poder.

CAPÍTULO II – O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Preliminares

O recorte histórico apresentado no capítulo anterior deu-nos suporte para compararmos e distinguirmos as diferentes concepções de leitura, no eixo histórico do ensino da leitura e de suas finalidades sociais representativas de cada época, isto é, nos permitiu evidenciar que tais mudanças de concepção de leitura, leitor e texto aconteceram na medida em que se fazia necessário responder a novas exigências da sociedade. Além disso, permitiu-nos verificar a importância das formas de apropriação material de leitura e sua relação com os processos de significação em manuais de Língua Portuguesa, fazendo-se notar que os suportes nos quais se fazem ler, ouvir ou ver os textos tomam parte decisiva sobre o processo de construção de sentidos bem como sobre as práticas de leitura. Assim, valendo-me dos aspectos históricos do ensino da leitura e da legislação referente ao LD, proponho-me, neste capítulo, a analisar o papel desse material, apresentado no decorrer da história sob diversos gêneros – Catecismos, Cartilhas, Gramática, Manuais de Retórica e Poética, Seletas, Livros de Leitura e Histórias Literárias –, no processo de ensino-aprendizagem, buscando evidenciar algumas propostas elencadas pelos PNC, pela LDB e pelo PNLD com vistas a uma melhoria da qualidade do livro didático de Língua Portuguesa e conseqüentemente do ensino, uma vez que o manual didático também nos auxilia a desvendar o modo como a Língua Portuguesa é concebida e trabalhada por esse material.

2.1. A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PNLD

São muitos e diferentes os pontos de vista pelos quais os livros didáticos de Língua Portuguesa vêm sendo analisados. Aspectos metodológicos, linguísticos e ideológicos vêm despertando atenção de educadores e pesquisadores, principalmente depois que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1996, passou a subordinar a compra desses materiais didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação sistemática e contínua, a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos.

O Programa Nacional do Livro Didático, uma iniciativa do Ministério da Educação, tem como objetivos básicos a aquisição e a distribuição universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro e realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental.

Segundo Batista (2003), embora a compra dos livros didáticos tenha sempre envolvido valores altíssimos, o Ministério não vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros, que adquiria, os quais fazia chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental. Até então, segundo o autor, o envolvimento do MEC com o livro didático limitava-se, por meio da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) - executor do Programa Nacional do Livro Didático, até 1997, quando foi extinto – à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas.

Dessa forma, de acordo com Rangel (2005), o problema da má qualidade dos livros didáticos – seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas - que eram enviados para as escolas públicas vigorou até início dos anos de 1990, quando o Ministério resolveu dar os primeiros passos para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar e, em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assume, como diretrizes, além do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, a capacitação do professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado. Também em 1993, o Ministério resolveu formar uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Os resultados do trabalho dessa comissão evidenciaram as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabeleceram os requisitos mínimos que deveriam preencher um manual escolar de boa qualidade. Essas repercussões, entretanto, só se efetivaram a partir de 1996, quando o Ministério instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. De lá para cá, as obras a serem adquiridas passaram a ser submetidas a um processo de análise e avaliação pedagógica comprometida com um padrão de qualidade a ser atingido pelo livro didático de português.

Atualmente, o exame avaliatório baseia-se não só nos objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também na Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos, elaborada pela equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País.

Os princípios gerais dos quais decorrem os critérios de classificação dos livros didáticos de Português são:

- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária;
- o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal;
- o domínio da norma urbana de prestígio; e
- a prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Quanto aos critérios classificatórios das obras inscritas no PNLD/2008, eles são relativos:

- à natureza do material textual (sendo o texto a base do trabalho em Língua Portuguesa, os textos selecionados para compor os LDs de cada coleção devem oferecer qualidade e diversidade em circulação social);
- ao trabalho com o texto (a natureza do material textual deve considerar a diversidade de estratégias de exploração);
- à formação do leitor proficiente;
- à formação do escritor proficiente;
- à reflexão sobre a língua e a linguagem como subsidiária das atividades de produção e leitura de textos;
- ao trabalho com a linguagem oral;
- à qualidade do manual do professor; e
- à qualidade dos aspectos gráfico-editoriais.

Considerando-se que, muitas vezes, o livro didático é o único material de leitura disponível para os alunos, principalmente, do Ensino Fundamental, percebe-se que, de modo geral, a avaliação pedagógica dos livros didáticos propiciou uma ampla renovação da produção didática brasileira possível de ser detectada tanto pela participação de novas editoras e surgimento de novos autores a cada PNLD, quanto pelas inovações claramente visíveis na própria estrutura formal dos livros, que hoje apresentam uma infinidade de imagens, de cores e de recursos gráficos, visando cada vez mais transpor paradigmas educacionais descomprometidos com a qualidade, de modo a atender às atuais exigências sociais que se impõem, principalmente com os avanços da tecnologia da comunicação. Essas exigências, por sua vez, encontram-se representadas, em especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC, ambos orientadores da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, e, portanto, indiscutivelmente promovedores de mudanças qualitativas nos processos voltados para o trabalho da escola.

2.2. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O LIVRO DIDÁTICO

Visando transformar o ensino de língua materna, antes de tudo, no ensino de uma forma específica de inter(ação) para que deixe de ser concebido e praticado como um mero processo de transmissão de informações sobre a língua, o principal objetivo do livro didático de Português tem sido contribuir para o ensino da língua materna

(...) como uma nova abordagem que tem como propósito expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa. (BRASIL, 1999)

Em consonância com essa busca pela melhoria da qualidade de ensino, além dos avanços alcançados pelo livro didático de Português, a LDB promove tanto a valorização da experiência extraescolar pela escola, como cria instrumentos para que a escola possa também ter maior valor para o cotidiano do aluno, favorecendo, assim, a atribuição de importância à dimensão social dos conteúdos do processo educacional escolar, expandindo-se, dessa forma, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por meio de:

- inclusão da elaboração e execução de proposta pedagógica própria;
- estabelecimento obrigatório de estratégias de recuperação para os alunos com déficit no rendimento escolar; e
- possibilidade de aceleração de estudos, caso o aluno esteja atrasado, e de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem.

Outras mudanças definidas pela Lei 9394/96, especificamente voltadas para o Ensino Fundamental, devem ser destacadas:

- o objetivo de promover a formação básica do cidadão (Art. 32);
- o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como base o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32. Inciso I);
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando à aquisição de conhecimentos e habilidades e à formação de atitudes e valores (Art. 32, Inciso III);
- a flexibilidade que permite ao sistema de ensino organizar-se em ciclos (Art. 32; §1) e a possibilidade de progressão continuada nas séries/ciclos (Art. 32; § 2)

De acordo com Batista (2003), tais avanços, quando devidamente regulamentados, permitem maior fidelidade às reais limitações e possibilidades dos alunos, além de favorecerem a criatividade na busca de soluções, principalmente, no enfrentamento dos altos e inaceitáveis índices de fracasso escolar, devido a um ensino que não atende à realidade de sua

clientela, um ensino descontextualizado, reforçado por um livro didático que abrange uma realidade específica, de uma localidade particular.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a novidade trazida por eles está justamente em antever a disciplina Língua Portuguesa no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Nesse sentido, atribui-se à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio, portanto, reforçar uma tendência que já se verificava no ensino de Língua Portuguesa: a de um ensino contextualizado, sobretudo, de gramática, centrado no texto, contribuindo, dessa forma, para a ressignificação de um ensino tradicional descontextualizado, que normalmente desconsiderava a realidade e interesses dos alunos. Nessa perspectiva, toda educação comprometeu-se com o exercício da cidadania com vistas a desenvolver a competência discursiva do aluno e para isso nada além do texto poderia ser tomado como unidade de ensino.

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998)

Entretanto, enquanto para os PCN o texto deve ser tomado como unidade de ensino, em muitos livros didáticos o que se verificava, e ainda se verifica, é o uso do texto como pretexto para a exemplificação da teoria ou para exercícios de análise gramatical, ou ainda “as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não ‘comunicam’ ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos” (BRASIL, 1999, p.139),ou

seja, despreza-se completamente o texto como unidade de sentido ou como discurso e faz-se uso dele simplesmente para extração de elementos para um estudo linguístico que não vai além do horizonte frasal.

Para o Ensino Fundamental, de modo particular, observando as determinações da LDB, os PCN propõem novos objetivos para esse período escolar, que devem ser considerados na elaboração do livro didático para que este sirva de instrumento de favorecimento à aprendizagem do aluno, não só no sentido do domínio do conhecimento, mas também no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Entre os aspectos positivos, do ponto de vista teórico, e que influenciaram e têm influenciado a elaboração dos livros didáticos do Ensino Fundamental, inclusive dos dois que analisaremos: **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães e **Ler, entender, criar** de Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta: a) adoção do texto como unidade básica de ensino; b) produção linguística tomada como produto de discursos contextualizados; c) noção de que os textos distribuem-se em contínuo de gêneros estáveis, com características próprias, sendo socialmente organizados tanto na fala como na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas como estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos; e) atenção especial à produção e à compreensão do texto oral e escrito, buscando compreender o texto que nem sempre se mostra; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase nos aspectos social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística; e h) noção de que o aluno deixa de ser mero receptor de informações descontextualizadas para ser co-autor do seu conhecimento.

Por imposição ou por dedicação, não se pode negar que o livro didático vem seguindo as propostas supracitadas (LDB e PCN), e já melhorou muito em alguns aspectos, a exemplo da impressão e diagramação e da diversidade de textos neles presentes. Segundo Bezerra (2005, pp.35-36), o feitio que têm os livros hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu apenas no fim dos anos 60, sendo consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro. Até então, a “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos de Laet era o livro das aulas de Português utilizado em todas as escolas na área de Português, e que consistia em uma coletânea de textos literários, de escritores brasileiros e portugueses já falecidos. A título de ilustração, trazemos a lume um trecho da carta I, de Almeida Garret (1799-1854), desse manual, que bem assinala o retorno à “pedagogia do exemplo”, comum na primeira fase da *Paideia* grega, acrescido da necessidade do aprendizado do grego e do latim para escrever bem em português:

O grego e o latim são necessários elementos desta educação nobre. Deixar falar modernos e modernices, petimestres e neologistas de toda espécie; o homem que se destina, ou que se destinou seu nascimento, a uma vocação publica, não pode sem vergonha ignorar as bellas letras e os clássicos. Saiba elle mais mathematica do que Laplace, mais chimica do que Lavoisier, mais botânica do que Jussieu, mais zoologia do que Linneu e Buffon, mais economia política do que Smith e Say, mais philosophia de legislação do que Montesquieu e Bentham; se elle não for o que os inglezes chamam a good scholar, triste figura há de fazer, falando, ou seja, na barra, na tribuna, no púlpito, - tristissima escrevendo, seja qual for a matéria, porque não há assumpto em que as graças do estylo e a correcção da phrase e belleza da dicção não sejam necessárias e indispensáveis. (BARRETO e LAET, 1926, pp. 143-144)

Com efeito, os textos que compunham os livros didáticos de Português, de acordo com Bezerra (2005), até os anos 60, eram os textos literários devido à concepção de que só uma produção literária era texto, pois visava à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever.

Somente na década de 70, com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, os livros de Português passaram a apresentar ao lado dos textos literários, textos

jornalísticos e das histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que traziam também uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores. Essa nova concepção, segundo a autora, predomina até meados dos anos 80. O que não significa dizer que não a encontremos hoje, mas apenas que ela concorre com outra concepção de texto de caráter pragmático, organizada com base em critérios textuais de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser interpretado de formas variadas.

Entretanto, não se pode deixar de notar que apesar dos avanços já alcançados pelos livros didáticos de Português, ainda são cometidos equívocos principalmente na abordagem das atividades de leitura dos textos, reduzida, muitas vezes, ao enfoque julgado ser aquele que pode ser compreendido pelo leitor ideal, gerando, com isso, uma leitura plana, única (geralmente a do professor ou aquela que vem posta em seu manual) das temáticas abordadas.

Não podemos deixar de mencionar também que há, de fato, uma grande e significativa diversidade de textos, de temáticas e gêneros nos livros didáticos. No entanto, os contextos das temáticas abordadas tendem a concentrar-se nos contextos urbanos e sulistas, e, em relação aos gêneros, nem sempre suas características são exploradas nas atividades de leitura ou de produção de textos. Eles são utilizados, quase que exclusivamente, apenas como suporte para exploração de conteúdos gramaticais e/ou nas atividades de interpretação textual para deles se extrair informações pontuais. Em contrapartida, os textos selecionados já estão, em boa medida, isentos de preconceitos ou de estereótipos, e grande parte já faz até um trabalho interdisciplinar, muitos até citando temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demonstrando preocupação com o incentivo à participação efetiva e responsável dos cidadãos.

Diante disso, podemos afirmar que, em termos de empenho editorial, certas estratégias têm garantido um LD de melhor qualidade em termos da seleção textual, impressão

cuidadosa, formato e cor das letras, formatação dos parágrafos. Mas, embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, ainda é notória a dificuldade em se propor, a partir deles, atividades de leitura eficazes.

Muitos LDP ainda apresentam perguntas⁶ do tipo “qual o sentido do texto?”, “o que o texto está dizendo?”, “retire do texto a frase que...”, “qual a sua opinião sobre...”, “quantos parágrafos tem o texto?”, evidenciando uma predominância da concepção de texto ainda como unidade linguística que contém um único significado a ser decodificado pelos leitores. Os aspectos linguístico-discursivos essenciais para a construção da leitura; o dialogismo (intertextualidade, a relação dialógica das diferentes linguagens-ilustrações/texto), muitas vezes, não chegam a ser explorados na apresentação da leitura.

Reconhecemos que as perguntas apresentadas nas seções dedicadas à compreensão textual são de fato bastante variadas, entretanto, boa parte não contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, mas ao contrário estão

⁶ Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos de 1980 – 1990 sugerida por Marcuschi: a) **A cor do cavalo branco de Napoleão**: são perguntas (P) não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelha-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”; b) **Cópias**: são as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, indique etc. c) **Objetivas**: são as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde ...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.; d) **Inferenciais**: Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.; e) **Globais**: são as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos. f) **Subjetivas**: estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo. g) **Vale-tudo**: são as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual. h) **Impossíveis**: estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas. i) **Metalinguísticas**: são as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto. (MARCUSCHI, 2005, pp. 271-272)

fundadas exclusivamente no texto, são perguntas de pura cópia ou que só precisam de uma olhada nos dados objetivamente nele inscritos para serem respondidas.

Segundo Marcuschi (2005, p. 57), com quem concordamos, os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em diversos aspectos e não atingem seus objetivos, principalmente, devido a uma errônea noção de compreensão como mera decodificação e não como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual, do mero conhecimento da língua e da reprodução de informações. Apesar disso, o autor não descarta a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada ao treinamento da compreensão textual, porém, não a credita como única forma de tratar a compreensão e, sobretudo, não a considera como a ideal, considerando de pouquíssimo interesse questões do tipo *onde, quando, quem, o que e qual*, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto.

O problema é que questões dessa natureza continuam aparecendo, e com frequência, nos livros didáticos de Português, até mesmo naqueles bem recomendados pelo *Guia do livro didático*, como verificaremos no capítulo IV em que avaliaremos dois manuais didáticos aprovados pelo processo avaliatório do MEC e, conseqüentemente, em circulação pelas escolas públicas. Por conseguinte, podemos afirmar que a aprovação desses materiais e sua escolha por parte dos professores não lhes assegura uma isenção de equívocos.

A estas considerações elencadas por Marcuschi, Kress e van Leeuwen (apud MAROUN, 2007, p. 91) introduzem a noção de multimodalidade, cujo enfoque tenta compreender todos os modos de representação que entram no texto.

Segundo essa concepção, qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em outras palavras: em uma página, além do texto escrito, outras formas de representação, como a diagramação da página (*layout*), a cor e qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo

etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Essa concepção dialoga com a visão de Chartier (2003), acerca da interferência da editoração no processo de significação dos textos.

Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. De acordo com essa visão, ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais como mera ilustração, mas como componentes do sentido do texto, como podemos observar cotidianamente nos jornais, outrora impressos em preto e branco e impregnados de caracteres, e que hoje apresentam uma abundância de imagens, de cores e de recursos gráficos, o que se verifica também na nova configuração dos livros didáticos, que cada vez mais fazem uso dos dois tipos de linguagem: a verbal e a visual, nos exercícios de leitura, sobretudo, nos textos publicitários, onde uma serve de apoio ou reforço à outra, demonstrando que o conceito de texto não se limita à linguagem verbal, mas que, ao contrário, se abre para a modalidade visual como igualmente portadora de significado.

Na análise que faremos das atividades de leitura, sobretudo quando dos fatores de contextualização dos livros didáticos, verificaremos, dentre outros aspectos, como o visual colabora para a configuração textual, se essa relação se manifesta na elaboração das questões apresentadas nos exercícios de compreensão, bem como avaliaremos os pontos de convergência e divergência entre a lei e o que de fato se verifica nesses manuais no tocante ao trabalho com a leitura, prioritariamente.

Vale destacar, por fim, que assim como os PCN, a LDB e o PNLN, nós, professores de língua materna, também podemos sugerir algumas propostas para a melhoria da qualidade do material didático do qual fazemos uso diariamente em sala de aula, no intuito de redimensionar o ensino de língua portuguesa de maneira a torná-lo mais significativo para o aluno. Nessa perspectiva, o capítulo seguinte, que trata da importância do léxico no processo de leitura, sinaliza para a ausência dessa relação no ensino-aprendizagem da leitura tanto na

escola quanto na universidade, e também aponta para alguns procedimentos de leitura desencadeados pelo léxico.

CAPÍTULO III – LÉXICO, TEXTO E SENTIDO

Preliminares

Este capítulo trata da importância do léxico na leitura, uma vez que esse elemento da língua concebido na perspectiva textual-discursiva ultrapassa os limites da gramática e assume o papel de mobilizador, desmobilizador e remobilizador de sentidos sedimentados pelo uso em funcionamento no texto. Em sentido geral, o léxico é o passaporte para a interpretação e compreensão de textos. O ensino da leitura historicamente evidencia pouca ou quase nenhuma relação com abordagens léxicas. Na análise do *corpus* dessa Dissertação, constata-se a ausência da relação entre o léxico e os processos de construção de sentidos em atividades de leitura propostas nos manuais didáticos selecionados. Embora não seja do escopo dessa Dissertação o aprofundamento da relação entre léxico e leitura, nosso propósito em abordá-la revela-se não só uma sinalização da ausência dessa relação no ensino-aprendizagem da leitura, mas também aponta para alguns procedimentos de leitura desencadeados pelo léxico.

3.1 LIMITES ENTRE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E MORFOLOGIA

As delimitações das fronteiras entre lexia, vocábulo e palavra são necessárias para distinguir igualmente os limites da lexicologia, lexicografia e da morfologia. Os estudos estruturalistas mostram que a palavra ou o vocábulo, tomados em seus limites formais, são objetos de estudo da Morfologia⁷. Nesses termos, a morfologia constitui-se em disciplina que,

⁷ Termo das ciências biológicas criado, no século XIX, para designar os estudos das formas dos organismos vivos.

valendo-se dos fundamentos teóricos da Lexicologia, descreve as formas linguísticas que a palavra assume em diferentes paradigmas de um dado sistema de língua natural.

Há discussões sobre a autonomia da morfologia em relação à sintaxe. Saussure defende que *“a morfologia trata das diversas categorias de palavras e das diferentes formas de flexão. Lingüísticamente, a morfologia não tem objeto real e autônomo; não pode constituir uma disciplina distinta da sintaxe.”* (SAUSSURE, s/d, p. 157)

Mattoso Câmara (1995) opõe-se à visão saussureana, ao avaliar as relações opositivas no paradigma do pronome “ele”, que o caracterizam morfologicamente como masculino, singular e de terceira pessoa. Nessa perspectiva, esses valores do pronome “ele” são morfológicos, e independem de funções sintáticas.

Para Scliar-Cabral (1991) a morfologia deve ser compreendida como

Parte da gramática da língua que descreve as unidades mínimas de significado, sua distribuição, suas variantes e classificação, conforme as estruturas onde ocorrem, a ordem que ocupam, os processos na formação de palavras e suas classes. (SCLIAR-CABRAL, 1991)

De modo semelhante, a dificuldade entre os graus de dependência entre a morfologia e a sintaxe pode ser observada entre a lexicologia e a lexicografia. Para melhor diferenciar essas duas disciplinas, faz-se necessário estabelecer limites entre a lexia, o vocábulo e a palavra.

Pottier constrói entre 1968 e 1972 um arcabouço teórico para classificar os elementos do universo lexical, nos níveis paradigmático e sintagmático. A amplitude dessa tarefa decorre:

1. dos tratamentos dispensados ao significado;
2. dos limites impostos pelo estruturalismo, que reduziu o estudo do significado aos limites das relações lógicas de sentidos sedimentados pelo uso, e incorporados às regras do sistema da língua.

Postula esse autor a existência de um núcleo semêmico para o estudo do significado do signo linguístico, que descreve as relações intrassígnicas, ou intralexicais, por meio de sua decomposição em traços constitutivos do significado. Esses traços são designados semas, e são assim classificados por Pottier (1978, p. 71-73):

- Semantema: constituído por um conjunto de semas específicos em um conjunto dado. Por exemplo, as palavras “gato” e “cachorro” se definem por traços comuns e distintivos, a saber: *animal vertebrado, mamífero, irracional, com muito ou pouco pêlo no corpo* constituem traços comuns às duas palavras, mas as suas produções sonoras, *miar* e *latir*, respectivamente, são semas específicos que lhe conferem diferentes significados;
- Classema: constituído por um conjunto de semas genéricos em um conjunto dado. No exemplo anterior, os semas *animal vertebrado, mamífero, irracional, com muito ou pouco pêlo no corpo* definem as palavras “gato” e “cachorro”. No plano taxonômico, a presença dos classemas possibilita a inserção do gato e do cachorro na classe dos animais irracionais.
- Virtuema: constituído por um conjunto de semas virtuais em um conjunto dado. São semas que decorrem das relações interlexicais no plano da discursividade. Desse modo, Pottier classificou os virtuemmas, mas deles não se ocupou em seus estudos de cunho estruturalista. Os virtuemmas explicam a polissemia do signo linguístico no sistema, pois, segundo o autor, passam a integrar o sentido lexical tornando polissêmica a lexia. Entretanto, segundo Turazza (1995), esta polissemia se delimita no plano discursivo, uma vez que concorre outros aspectos de ordem não linguística, por exemplo, o contexto situacional.

Coseriu (1967) propõe a tricotomia entre *sistema, norma e fala*, por meio da qual se torna mais clara a distinção entre *lexia, vocábulo e palavra*. Bizzocchi (1997) corresponde a *lexia* ao verbete dos dicionários de língua, que apresenta significados diversos, porém relacionados entre si, já que possuem um núcleo sêmico comum. A cada um dos diferentes significados da *lexia* dá-se o nome de *acepção*.

O uso de uma dada *lexia* em determinado universo de discurso, por exemplo, no discurso jurídico, provoca uma redução das acepções elencadas pelo dicionário, em que apenas uma é a que está efetivamente em jogo. Nesse tempo, a *lexia*, unidade de sistema, transforma-se em vocábulo, unidade de norma, isto é, de universo de discurso. Na fala, concebida em sentido amplo como discurso, a atualização da *lexia* em texto dá-se o nome de *palavra* ou *lexia-ocorrência*.

Dado o caráter dinâmico do léxico, a cada nova atualização em discurso, uma *lexia* pode provocar um novo efeito de sentido, o que renova e acresce à *lexia* sistêmica outra acepção. Pode-se afirmar, desse modo, o surgimento de um novo vocábulo a cada nova acepção acrescida a uma dada *lexia*.

Todavia, segundo Bizzocchi (1997), ao aparecimento de um novo vocábulo não corresponde o surgimento de outra unidade fonológica (significante), uma vez que o que distingue os diferentes vocábulos de uma *lexia* é o seu conteúdo. Assim, uma classificação das unidades lexicais de uma língua, cuja base única seja a etimologia, não dará conta do plano das transformações dos conteúdos vocabulares, visto que ficará restrita ao sistema da língua.

A lexicologia tem por objeto a *lexia* no plano sistêmico ou da língua, e a *palavra* ou *lexia-ocorrência* no plano textual-discursivo, isto é, em seu uso efetivo nas interações sociais. A lexicografia tem por objeto o vocábulo, unidade de norma, cujos movimentos de redução e expansão sêmica, no uso discursivo, alteram ao longo do tempo os conteúdos vocabulares

registrados em dicionários. Segundo Corrêa (1998), o lexicógrafo é o linguista que busca nos conhecimentos produzidos pelo lexicólogo atualizações na prática de produção de diferentes dicionários de língua, sejam bilíngues, monolíngues ou terminológicos.

Em síntese, a distinção entre as três disciplinas facilita a compreensão da amplitude do universo léxico-semântico, por meio do qual se operam movimentos intra e interlexicais, que decorrem dos usos vocabulares em textos, quer se os examinem da perspectiva da produção escrita, quer da leitura.

3.2 RECURSOS LÉXICOS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Postula-se, conforme Corrêa (1998), que o produtor-leitor deve sempre se propor a realizar um conjunto de ações capazes de lhe possibilitar a construção dos efeitos de sentidos textuais, e também de conferir ao texto uma unidade de significação. Para tanto, afirma a autora, deve-se utilizar de recursos léxicos para organizar as informações textuais e, a partir dessa organização, estabelecer relações interdiscursivas, de modo a reconhecer nas ocorrências linguísticas a sua exterioridade não linguística, que as constitui.

3.2.1 Os conhecimentos enciclopédicos pelos recortes antonímicos na dimensão textual

Do ponto de vista sócio-cognitivo, as oposições semânticas são concebidas como ocorrências psicolinguísticas, pelas quais cada palavra enunciada evoca seu contrário na

consciência do sujeito-leitor. Segundo Eco (1991), as oposições decorrentes das relações estabelecidas entre sentidos podem ser:

- **Contrárias:** compreendem recortes graduados no *continuum* referencial. Por exemplo, o par opositivo bonito x feio, cuja gradação apresenta recortes lexicalizados por bonitinho, pouco bonito, mais ou menos bonito, bonitão, feioso etc;
- **Contraditórias:** compreendem recortes não graduados no *continuum* referencial, implicando apenas oposições binárias com dois recortes em pólos opostos. Por exemplo, vida x morte;
- **Complementares:** compreendem recortes dados no *continuum* referencial das relações sociais, cuja existência de um agente actancial é complementar a de outros (s) actante (s). Por exemplo, pai x mãe x filho;
- **Recíprocas:** compreendem recortes dados no *continuum* referencial das relações sociais, cuja ação de um actante é correlata ou recíproca à do outro agente actancial. Por exemplo: vender x comprar; dar x receber etc.

Na dimensão textual, os pares antonímicos constituem um recurso léxico bastante eficiente para a organização das informações, e para a reconstrução dos conhecimentos enciclopédicos, uma vez que, do ponto de vista psicolinguístico, as oposições são construídas a partir dos modos subjetivos com que o escritor e o leitor representam os acontecimentos sócio-discursivos. Ressalta-se, contudo, que a subjetividade não é ação individual, mas discursiva e, como tal, decorrente das relações ideológicas e políticas que a restringem, mas não a anulam como expressão.

3.2.2 A construção da unidade referencial e da progressão semântica pelas definições textuais

As definições textuais, segundo Cossutta (1994), garantem a estabilidade da unidade referencial textualizada, visto que contribuem para deslocar o conceito de seu domínio referencial de origem. Assim, a função básica das definições textuais é articular sentido ↔ referência, de modo a revelar a reconstrução do referente textual pelo leitor durante a leitura.

Afirma ainda esse autor que não é tarefa fácil apontar os processos pelos quais se passa das definições à conceptualização, todavia, é a partir da definição que se esboçam dois percursos: o de estruturação de relações entre conceitos e o de hierarquização conceitual, que possibilitam ao leitor reconhecer as constâncias léxicas organizadas em campos léxico-semânticos, de modo a verificar a ocorrência ou não da manutenção temática da referência tematizada.

As definições textuais explícitas são desdobradas pelo leitor em outras definições implícitas, por processos de inferenciação. Nesse movimento processual de inferenciação, o leitor constrói a base semântica do texto, que lhe faculta compreender a ocorrência de progressão semântica das informações textuais.

Segundo Turazza (1995), toda designação lexical condensa um conjunto complexo de predicacões ou definições que, em sendo explicitadas, inauguram os movimentos de condensação e expansão dos conteúdos vocabulares, que respondem pela elasticidade do discurso e, conseqüentemente, pela progressão semântica das informações textuais.

Em síntese, a proficiência do leitor decorre do desenvolvimento de muitas habilidades, dentre as quais a que consiste em condensar e expandir definições, por meio de inferências ativadas a partir de marcas lexicais presentes no texto, associadas ao conjunto de seus

conhecimentos prévios de língua, de mundo ou enciclopédico, de texto, e de ordem sócio-interacional.

CAPÍTULO IV – A LEITURA COMO ATIVIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

Preliminares

Os pressupostos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa nos permitiram notar a existência de algumas lacunas no ensino de língua portuguesa e os equívocos cometidos pelos livros didáticos no que se refere às noções de língua, de texto, de compreensão e de léxico.

Diante dessas constatações, propomos nessa pesquisa uma reavaliação de modelos anteriores de leitura/memorização, pautados na decodificação e sinalizamos para uma perspectiva crítico-reflexiva de leitura/compreensão com ancoragem no léxico como mediador entre conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Para tanto, analisamos dois exercícios de compreensão textual, apresentados nos livros didáticos por nós selecionados, para que nosso leitor tenha clareza do que se falou até o momento sobre a “crise de leitura” que se faz notória nos manuais didáticos, sobretudo nos aqui analisados, referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A concepção de que a escola não produz seu próprio conhecimento tem levado os acadêmicos a crerem na transposição didática, isto é, na produção e elaboração de modelos teóricos e didático-pedagógicos produzidos na academia para serem aplicados no espaço escolar. Dessa concepção equivocada, decorrem dois problemas que intervêm diretamente no processo do ensino escolar: o primeiro é a ideia de que o conhecimento produzido nas universidades é hierarquicamente superior ao conhecimento escolar, e, portanto, seu determinante; o segundo é a redução da academia à função assistencialista nas suas ações extensivas à comunidade escolar.

Essas decorrências da crença na transposição didática têm contribuído para o aumento da distância entre a Educação Básica e o Ensino Superior no Brasil. A escola, segundo Chervel (1990), rechaçou, nos idos de 1970, a tentativa de implantação da gramática gerativo-transformacional, conservando assim sua tradição no ensino da gramática normativa, cujo berço é greco-latino. No tocante à relação universidade e comunidade, Orlandi (1988) afirma que

essa relação com a ‘comunidade’ tem tido a forma da prestação de serviços. E muitas vezes isso pode ser traduzido por ‘filantropia intelectual’, ‘salvacionismo’, uma espécie de pronto-socorro universitário, quando não é maldisfarçado jesuitismo (forma radical de paternalismo que, por sua vez, é um autoritarismo com disfarces etc). (ORLANDI, 1988, p. 30)

Alerta ainda para o fato de essa ação resultar no pedagogismo, isto é, “decide-se que não se sabe e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade” (ORLANDI, 1988, p.30).

A intervenção que se busca realizar pela análise das atividades de leitura propostas em dois livros didáticos, neste capítulo da Dissertação, não se destina à criação de mais uma técnica salvacionista de leitura, mas põe-se a observar como os manuais didáticos analisados situam-se em suas propostas de leitura, tendo por parâmetros as finalidades de objetivo, ligadas à nova LDB/96, e à tradição do ensino da leitura na escola, que cumpre suas finalidades reais.

No tocante à relação de apropriação do manual didático por seus dois únicos “leitores”, - o professor e o aluno - (LAJOLO, 2002), teceremos algumas considerações pautadas em estudiosos da história da educação sobre seu estatuto como objeto de investigação. Além disso, apresentaremos uma avaliação do que chamamos de “fatores de contextualização”, ligados à materialidade do livro didático e reveladores da sua história

cultural, tais como: título, autores, pré-capa, capa (incluindo ilustrações), quarta-capa, texto de apresentação, sumário e manual do professor.

Busca-se apontar também o modo como o léxico é trabalhado nas atividades de leitura selecionadas a título de exemplificação. Observa-se se o trabalho com o léxico na perspectiva textual-discursiva limita-se aos planos da decodificação e da interpretação. A primeira restrita ao código ou sistema, portanto, fora do uso efetivo da língua; a última, como resultante dos procedimentos léxico-semânticos limitados ao plano da enunciação, do *eu-aqui-agora*, sem que os fios dos sentidos enunciativos sejam retecidos aos fios da historicidade, para que seja construído o espaço da compreensão do texto pela ação da leitura.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O livro didático é efêmero, desatualiza-se rapidamente e raramente é relido. Por essas razões, poucas vezes é exposto nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou institucionais. No campo da pesquisa educacional, por extensão, seu papel foi o do desprestígio, mesmo tendo sido feitas investigações históricas e sociológicas sobre esse objeto, nos anos 70 e 80, do século XX. Segundo Batista (2003), o descrédito atribuído ao livro didático não se justifica, pois ele é o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

A exemplo de Chervel (1990), Bittencourt (1993) assinala a complexa relação que o livro didático e a escola estabelecem com o mundo da cultura, uma vez que é, muitas vezes, à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes, posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico.

Outro aspecto importante dos livros didáticos refere-se aos leitores a que se destinam. Bittencourt (1993) analisou a produção didática brasileira no decorrer do século XIX e constatou que seu destinatário principal era o professor, que, mediante os conteúdos do livro, assegurava o ensino-aprendizagem por meio de ditados e cópias de trechos que julgava relevantes. No final do século XIX, e prioritariamente no século XX, os livros didáticos passam a ser direcionados ao aluno, mas com a devida mediação do professor. Desse modo, manifestam-se contratos de leitura e utilização desse material impresso, nos quais a autonomia da seleção e da aplicação das atividades fica a cargo do professor, que, por sua vez, orienta-se pelo manual de respostas a ele destinado.

O livro didático, mediante um contrato de leitura, busca preencher diferentes funções em sala de aula, como: ser um instrumento de aprendizado do aluno, ou um complemento ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor, aprofundando temas ou propondo exercícios ou atividades, ensejando utilizações individuais ou coletivas, ou ainda servir como suporte de iniciação dos alunos a textos, obras ou práticas, como a leitura literária. Em síntese, o livro didático auxilia a construção de diferentes modos de relações entre os alunos e os objetos do conhecimento, entre os professores e seus alunos, entre o professor e sua prática docente.

4.2 ANÁLISE E CRÍTICA DO MANUAL DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (5ª série/ 6º ano)

Como já sinalizado nos capítulos anteriores, o trabalho de compreensão textual é um trabalho bastante complexo, pois nele influenciam e/ou interferem condições textuais, cognitivas situacionais, históricas, interesses e outros fatores tais como conhecimentos do

leitor, gênero⁸ e formas de textualização. Daí não se poder conceber a compreensão como um simples ato de decodificação dos significados exatos das palavras ou como extração de conteúdos prontos tampouco afirmar que existe uma compreensão ideal, definitiva e única, pois, como vimos também nos capítulos precedentes, as formas de transmissão e apropriação dos discursos em diferentes épocas influenciam direta e significativamente na produção dos sentidos.

Considerando, portanto, a leitura como uma atividade social e crítica, examinaremos, neste capítulo, problemas na compreensão textual manifestados na tipologia de perguntas e especificamente na percepção da função do léxico no texto, apresentados em dois manuais didáticos de 5ª série (6º ano), do Ensino Fundamental, bem como julgamos importante destacar os papéis de outros atores que intervieram e intervêm na materialidade dos textos que, como diz Chartier (2003), é também determinante do sentido.

4.2.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização

Esse item descreve e avalia os fatores de contextualização que se apresentam no manual didático *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, a saber:

⁸ Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular (...) e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada. (...). O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, eles são orientadores da compreensão. (MARCUSCHI, 2008, p. 243)

a. Título

O título *Português Linguagens* sugere a perspectiva de um aprendizado voltado à abordagem de diferentes semióticas, que se materializam em diferentes gêneros discursivos, sob o rótulo de ‘linguagens’. Em consonância com as imagens da capa, o título sugere preocupação em atingir o público a que se dirige: um público infanto-juvenil, portanto, dinâmico, criativo, que transita entre diversas linguagens e que usa a Língua Portuguesa para se expressar nas mais variadas situações diárias.

b. Autores

Os autores têm formação acadêmica na área de Letras com habilitação em Português. William Roberto Cereja é mestre em Teoria da Literatura e doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso e professor da rede particular de ensino e Thereza Cochar Magalhães é mestra em Estudos Literários e professora da rede pública de ensino. Ressalta-se que a formação e titulação dos autores são adequadas à finalidade do material produzido.

c. Pré-capa

O livro não apresenta pré-capa.

e. Quarta-capa

Na quarta-capa, a presença da letra do Hino Nacional do Brasil faz referência ao amor sagrado à pátria, pensado em certa época como meio de proporcionar à moral escolar uma unidade ainda mais indiscutível do que a religião cristã.

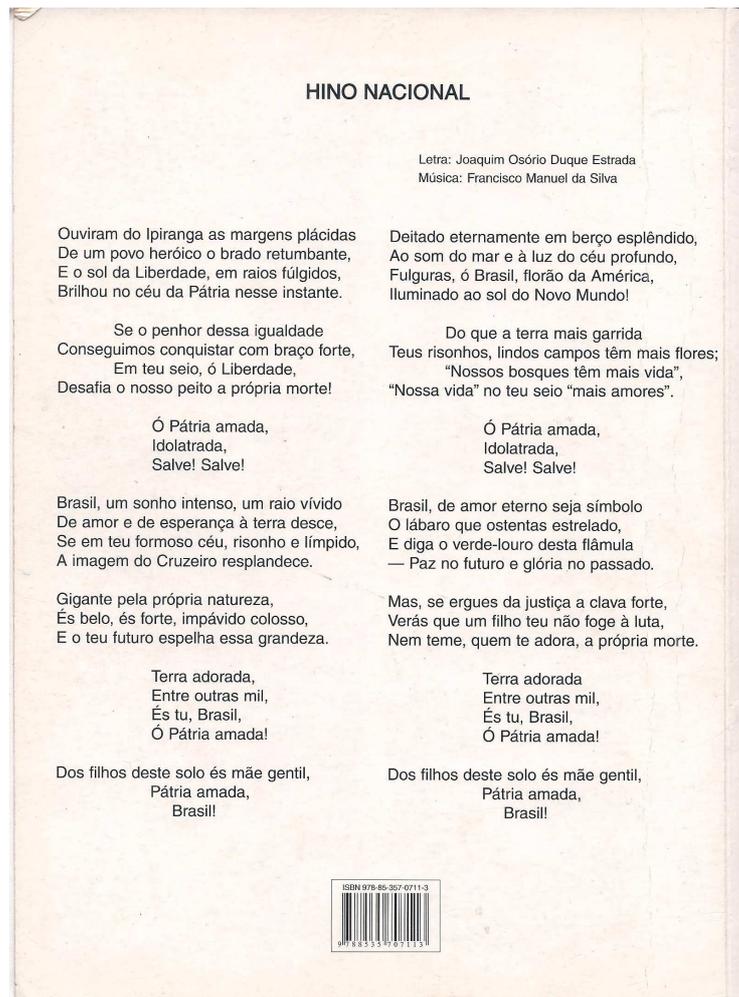


Figura 2- Quarta-capa do manual Português: Linguagens

f. Texto de apresentação

A apresentação estruturada por um gênero textual - a carta pessoal - atua como um recurso persuasivo, utilizado pelos autores, através da linguagem informal, para criar uma relação de proximidade com o público-alvo, o estudante, a quem a carta se destina. Através da reiteração da expressão “para você” (Este livro foi criado para você), o texto mostra que o foco central da aprendizagem é o leitor/aluno e não o professor ou os pais. Ainda com a finalidade de conquistar seu leitor, o texto de apresentação está repleto de palavras e expressões que fazem parte do vocabulário do aluno: “plugado”, “ninguém é de ferro” e, além disso, os autores fazem questão de mostrar que conhecem o mundo do aluno e que entendem seus sentimentos, angústias, aspirações e, principalmente, que o levam a sério: *Para você que é curioso, gosta de aprender,[...] que não se intimida ao dar uma opinião... porque você tem opinião.[...] Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.* Enfim, mostra-se que cada pedacinho do livro didático (texto, imagens, composição tipográfica: tamanho da letra, espaço entre letras palavras e linhas etc.) foi muito bem pensado durante o processo de confecção do material didático, ou seja, desde a capa à contracapa do LD, pensou-se no aluno como aquele que transporta o livro constantemente de casa para a escola e da escola para casa e que, muitas vezes, tem nesse material seu único meio de acesso à leitura, quiçá, de acesso ao conhecimento, de modo geral.

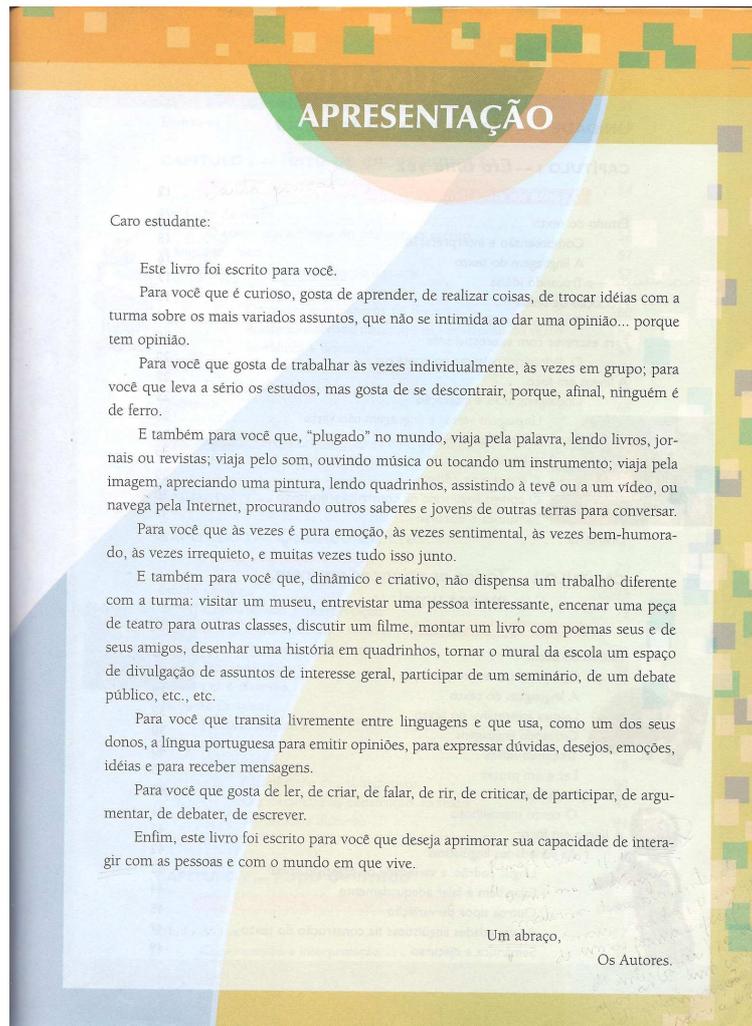


Figura 3- Texto de apresentação do manual Português: Linguagens

g. Sumário

O sumário é dividido em quatro unidades, cada uma contendo três capítulos, sendo estes encerrados com a seção *Intervalo* que, com a proposta de projetos, retoma e aprofunda sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade. Os capítulos são divididos basicamente nas seguintes seções⁹:

- *Estudo do texto* - prática de leitura;

⁹ Essa divisão não é fixa. Alguns capítulos não contêm, por exemplo, o Estudo do texto e suas subdivisões.

- *Produção de texto* – prática de redação;
- *A língua em foco* – análise de língua a partir da Linguística, da Sociolinguística e da Gramática normativa;
- *De olho na escrita* – ensino de aspectos ortográficos, fonéticos e fonológicos;
- *Divirta-se* – exercícios lúdicos para estimular o raciocínio lógico.

h. Manual do professor

O manual destinado ao professor possui basicamente dois pontos centrais: exposição da estrutura da obra com sugestões didáticas e formulação teórica. Nele constam esclarecimentos sobre o que o professor supostamente encontrará disposto nas unidades e capítulos do livro; um cronograma com um número aproximado de aulas previstas para cada capítulo; sugestões de leituras extraclasse, com propostas de atividades que seduzam o aluno para o livro e desafiem sua criatividade; e outros procedimentos didáticos sobre produção de texto, o ensino da língua, avaliação e por fim algumas sugestões de plano de curso. A nosso ver, o manual do professor tenta direcionar e homogeneizar a prática pedagógica, de maneira que os professores se enquadrem ao sugerido no manual.

4.2.2 Uma atividade de leitura: análise e crítica

A partir da seleção do Capítulo 3 (anexo1) intitulado *Todas as crianças crescem...menos uma!*, analisaremos:

- a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo;
- b) Construção dos planos de interpretação e compreensão;

- c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos;
- d) Leitura em voz alta e silenciosa;
- e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos.

a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo

O título *Todas as crianças crescem...menos uma!* instiga o leitor (aluno) a querer saber qual é a criança que não cresce e por que não cresce. O trecho da obra selecionada *Peter Pan* apresenta o personagem central Peter Pan, aquele que permanece sempre criança, mas sua abordagem, sob a forma de perguntas de compreensão e interpretação do texto, não possibilita ao aluno refletir sobre as ações presentes no texto que levam Peter Pan a permanecer criança, tampouco cria condições para o aluno refletir sobre o que é ser criança. Os vocábulos “criança” e “crescer”, que deveriam funcionar como fios condutores do capítulo, não são trabalhados a contento, uma vez que o sentido de “crescer” pela abordagem feita não ultrapassa os limites do sentido institucionalizado e dicionarizado, a saber: 1. desenvolver progressivamente (etapas próprias) após o nascimento; 2. (*sentido figurado*) mudar, em diferentes graus e momentos, para um estado mais amadurecido e independente. O texto, ao contrário, subverte o sentido institucionalizado, uma vez que “crescer” implica parar de brincar, de representar papéis fictícios, desfrutar, imaginar, enfim, ser incapaz de construir mundos ou formas de existência alternativas. O vocábulo “criança” também ultrapassa e rompe com o sentido dicionarizado, a saber: 1. ser humano que se encontra na fase da infância, indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade. No texto, o vocábulo “criança” designa “todo indivíduo capaz de imaginar e construir mundos ou formas de existência alternativas, não importando ser ele cronologicamente criança, jovem ou velho”.

Desse modo, o título do capítulo cerceia essa possibilidade de sentido, pois reduz o ato de crescer a uma questão orgânica e mental ligada ao tempo cronológico.¹⁰

b) Construção dos planos de interpretação e compreensão

De acordo com o item 1.3.1 dessa Dissertação, postula-se que a interpretação é mais restrita do que a compreensão. Nesse sentido, entendendo que a interpretação envolve relações entre o contexto linguístico e o contexto situacional imediato ligado ao plano da enunciação, o item “Compreensão e Interpretação” do livro didático analisado apresenta falhas interpretativas graves, que aparecem sobretudo no exemplar do professor, cujas respostas são dadas a ele. A título de exemplificação, observa-se a tentativa de interpretar o diálogo travado entre Wendy e Peter Pan (questão 3), a partir da indicação sobre o que cada um dos personagens pensa a respeito de seus nomes e sobrenomes, idade, endereço, família e gostos. A resposta prevista para o nome e sobrenome atribuída a Peter Pan aponta que o personagem parece se aborrecer pelo fato de não ter nome de família. Essa resposta equivocada não só reproduz os valores mais conservadores da importância social de ter uma família padrão e dela herdar o sobrenome, como não reconduz o leitor à fala do narrador observador: “- respondeu ele, meio aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.” Na fala do narrador, a expressão “primeira vez” revela ao leitor que ter ou não um sobrenome de família nunca foi objeto de preocupação do personagem Peter Pan. O estado – meio aborrecido – do personagem parece estar ludicamente relacionado à extensão do nome (“...seu nome era muito pequeno”, ao contrário do nome de Wendy, que era grande), e não à ausência de um nome de família. Contraditoriamente, na resposta dada ao item “família”, o livro didático oferece como resposta “Peter Pan não tem pai nem mãe e não se

¹⁰ As definições dos vocábulos “crescer” e “criança” foram extraídas do Dicionário Eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa.

incomoda com isso”. Além disso, mais uma vez a fala do narrador é reveladora: -“Falou isso sem a menor tristeza, até mesmo com uma ponta de alegria”, pois subverte os papéis sociais “pai” e “mãe”, principais agentes da fuga de Peter Pan, dado seu papel de proclamadores do futuro da criança, como aparece na fala de Peter Pan: “- ouvi mamãe e papai conversando sobre mim quando eu fosse grande.” O exercício dos papéis sociais de pai e mãe, como protetores dos filhos, aparece no poema “Infância”, apresentado na questão 9, mas não é trabalhado com essa finalidade. Nessa questão, solicita-se apenas que o aluno justifique sua opinião sobre ser ou não bobagem a mania de Peter Pan de querer ficar sempre menino.

Ocorre também uma interpretação de cunho psicologizante sobre as reações de Peter Pan, na resposta da questão 4b, atribuindo os estados de Peter Pan, como decorrentes de “coisas das quais ele não se lembre ou não queira se lembrar”. O texto não oferece nenhum indício de recalque do personagem ou coisa que o valha, visto que seus estados de humor resultam muito mais do fato de não conseguir colar sua sombra a seu corpo.

Mediante essas impropriedades de leitura no plano da interpretação, as dificuldades de compreensão do texto revelam-se imensas e comprometidas. As tentativas de diálogo intertextual são mal construídas, não possibilitando construir a interdiscursividade do texto. O apelo à mitologia, e ao deus Pã (p. 57 do manual) não contribui para retecer os fios da trama narrativa, cuja referência é a capacidade de imaginar, sonhar e seu vínculo com o não-tempo (nunca), cujo espaço “Terra do Nunca” é marcado como o lugar da imaginação. O texto “Infância” poderia funcionar como auxílio na reconstrução do papel social dos pais, mas a forma como é apresentado não oferece ao aluno essa possibilidade de reflexão.

c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos

As lexias “criança” e “crescer” poderiam ser utilizadas para orientar o processo de ressemantização do texto pela redefinição de seus conteúdos vocabulares, mediante os quais ser “criança” passa a ser a preservação da capacidade de imaginar e sonhar em qualquer idade. Essa capacidade ultrapassa o limite do *chronus* e do *topus*, daí a designação “Terra do Nunca”. A ruptura do tempo e do espaço gera o plano da compreensão do espaço simbólico, no qual as palavras saem da órbita das ações ordinárias e factuais, sobrelevando-se a ela. Imaginar e sonhar são acontecimentos que extrapolam a ordem do dia, isto é, são acontecimentos extraordinários, em “close up”. O efeito “close up”, segundo DaMatta (1997), possibilita a desconstrução e a reconstrução da ordem cotidiana. Cria-se o espaço da mudança pela reflexão crítica do aluno.

d) Leitura em voz alta e silenciosa

No tópico *Leitura expressiva do texto*, o livro didático, finalizando o trabalho de leitura do texto de abertura do capítulo, promove um trabalho com a leitura em voz alta. A única questão apresentada nessa seção solicita ao aluno que se preocupe em ler o texto expressando o jeito das personagens e usando o tom de voz adequado para bem caracterizá-las. Essa atividade remonta a uma antiga prática de leitura (um tanto quanto equivocada), denominada leitura expressiva, bastante utilizada na escola primária: ler com o tom de voz adequado para comprovar que entendia o que estava lendo no momento mesmo em que estava falando. Uma prática de leitura oral na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado. Entretanto, essa prática não ultrapassava a simples decifração e oralização da escrita.

Ao solicitar que o aluno se junte a um colega e leia em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan, cada um representando uma personagem, a questão não explora nada além da releitura de determinados trechos, mas o manual do professor justifica a presença de tal atividade afirmando que

esse tópico objetiva ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos – tarefa que só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do texto. (Manual do professor, p. 4)

A nosso ver, o livro didático perdeu uma excelente oportunidade de explorar a identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de itens lexicais, as constantes correções (de si mesmo e dos outros) , que tornariam o trabalho com a oralidade bem mais significativo para o aluno.

e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos

Nesse tópico, *Cruzando linguagens*, o livro didático poderia proporcionar um estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem e de gênero diferente e, por meio dessa comparação, leva o aluno a estabelecer semelhanças e diferenças quanto ao tema e/ou quanto aos aspectos composicionais ou situacionais dos textos. Mas isso não foi feito. O manual, numa visão redutora, restringiu-se a sugerir que o aluno assistisse ao filme para responder a uma série de perguntas (uma espécie de roteiro) a respeito do enredo e desprezou o plano composicional, o conteúdo temático, o estilo que são próprios de cada gênero.

4.3 ANÁLISE E CRÍTICA DO MANUAL DIDÁTICO *LER, ENTENDER, CRIAR* (5ª série/6º ano)

4.3.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização

a. Título

O título *Ler, entender, criar*¹¹ evidencia a atividade de leitura e interpretação de textos, cujo fim é a criação ou o desenvolvimento da criatividade.

b. Autores

As autoras, Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo, têm formação em Filosofia e em Letras, respectivamente, e ambas lecionam na rede particular de ensino.

c. Pré-capa

O livro não apresenta pré-capa.

¹¹ Não conseguimos o exemplar do professor.

d. Capa

A capa traz em destaque uma imagem que parece sintetizar o título do livro. Com a visão baixa, um semblante pensativo e aparentemente desenvolvendo uma atividade escrita, o garoto representa a figura do aluno, em sala de aula, durante o processo de ensinoaprendizagem. Em consonância com essa figura em destaque, as imagens fazem referência às habilidades de leitura, escrita, fala e escuta de textos, mas evidencia uma visão tradicional do ensino centrado na escrita.

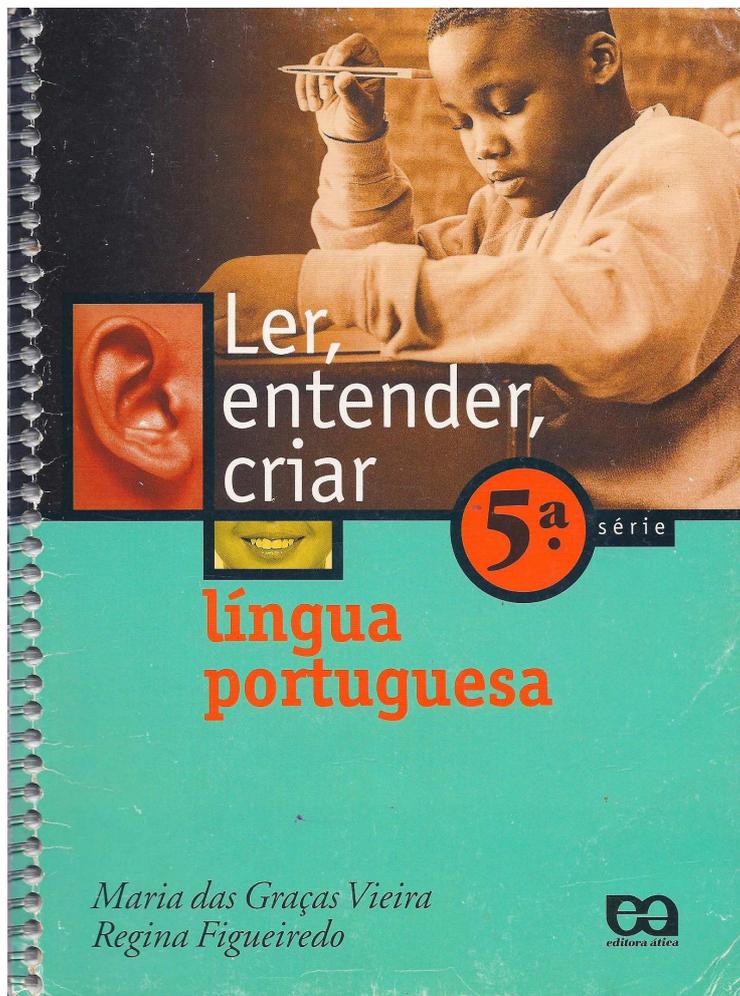


Figura 4 – Capa do livro didático Ler, entender, criar

e. Quarta-capa

Na quarta-capa, as autoras destacam duas funções que afirmam ser as principais do ensino de português hoje: instrumentalizar o aluno para que possa entender os textos que lê e ouvir não só no ambiente escolar, mas também nas variadas situações cotidianas, e levá-lo a saber fazer uso dos recursos linguísticos de forma adequada a cada situação de comunicação. Além disso, apresentam as propostas de trabalho para cada volume da coleção (6º, 7º, 8º e 9º anos): textos dos mais variados gêneros, produção textual e conteúdos gramaticais.

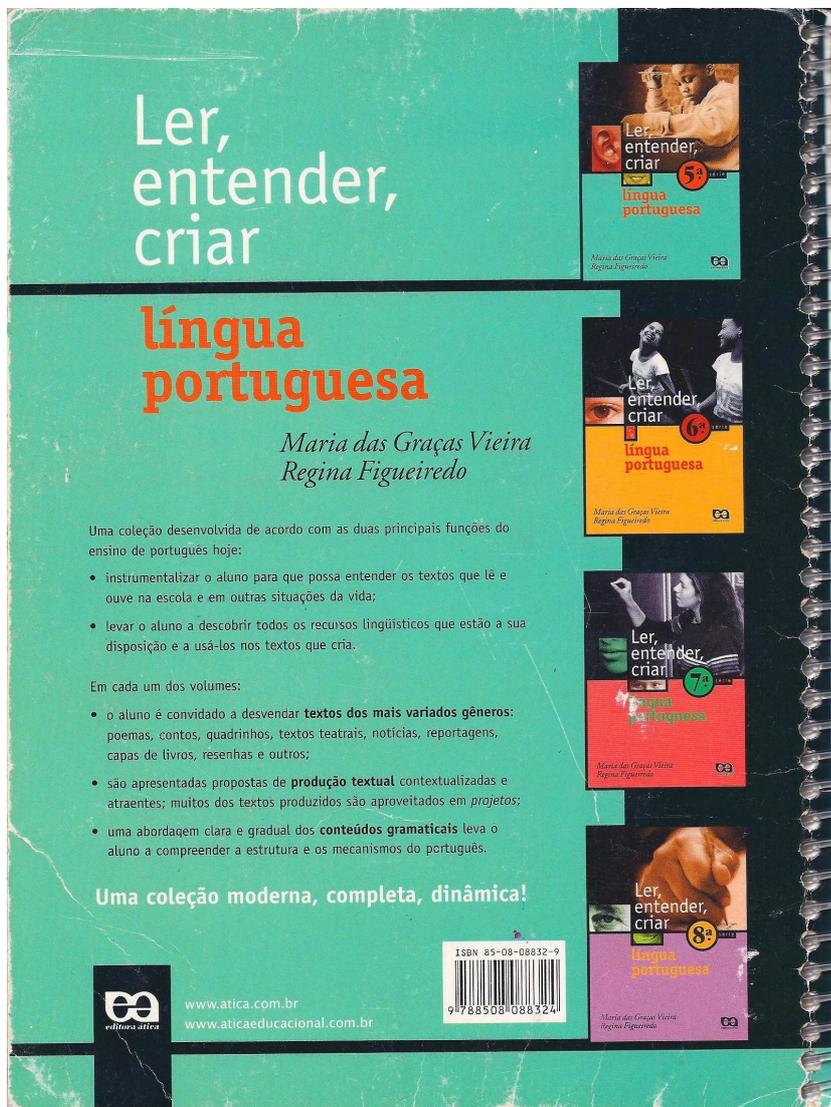


Figura 5- Quarta-capa do livro didático Ler, entender, criar

f. Texto de apresentação

A apresentação inicia-se com o enunciado: “No mundo de hoje tudo é muito veloz”, cuja função é criar o mote para os argumentos que giram em torno da necessidade de definir e expressar opiniões sobre os fatos e situações que se nos apresentam. De forma coerente com o título do LD, o texto de apresentação defende a ideia de que através da leitura se obtêm meios de criar argumentos, quando numa atividade escrita ou oral. Leitura esta, vale ressaltar, que não se restringe à decifração do código linguístico: *saber ler os fatos, as situações, os textos*.

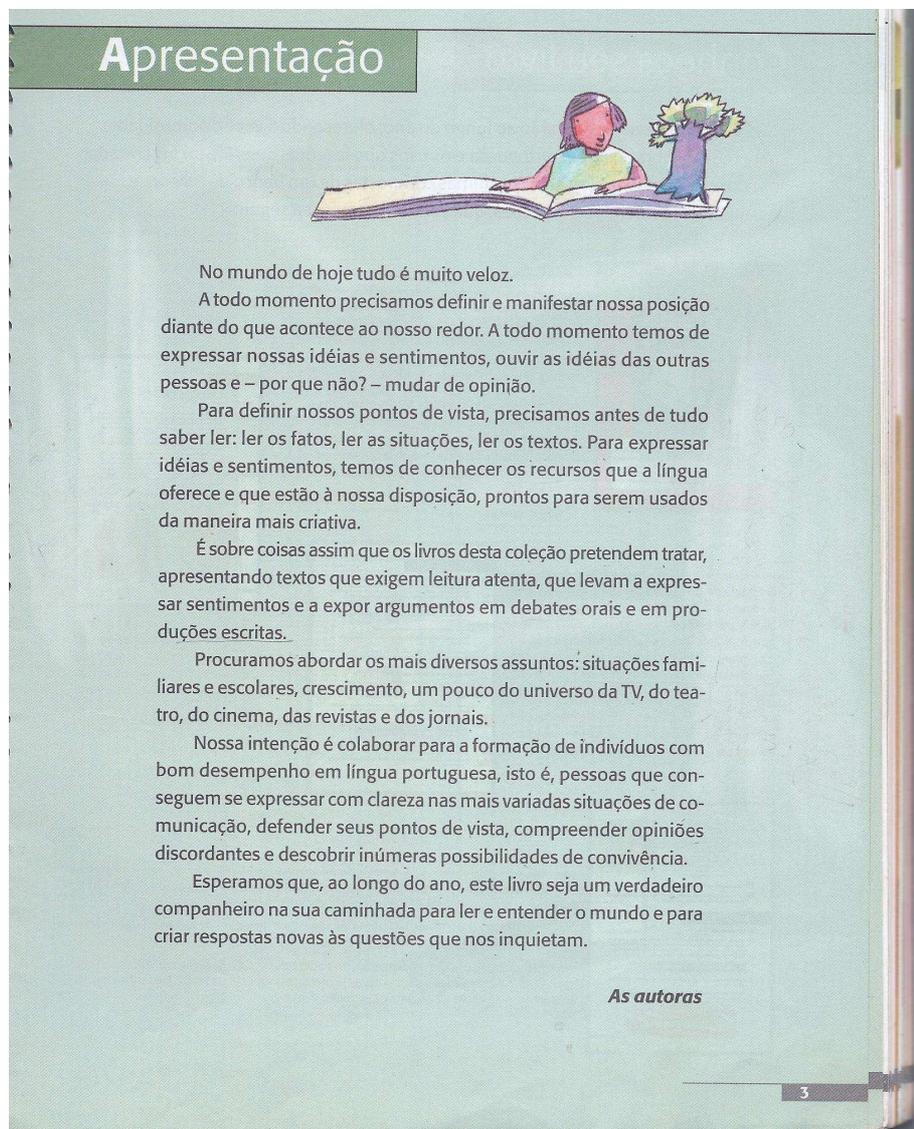


Figura 6- Texto de apresentação do livro didático *Ler, entender, criar*

g. Sumário

O sumário é dividido em onze unidades, sendo a última diferenciada das demais, pois funciona como banco de atividades ligado à gramática e à produção textual. Além disso, nas unidades um, quatro e dez, há propostas de projetos de pesquisa. O primeiro projeto, por exemplo, solicita que os grupos pesquisem poemas e produzam uma coletânea, que deverá ser disponibilizada à biblioteca de classe para leitura dos demais alunos. As demais unidades assim se estruturam:

- *Leitura* – prática de leitura oral (silenciosa ou em voz alta);
- *Estudo do texto* – interpretação de texto;
- *Produção de texto* – prática da escrita;
- *Para refletir sobre a língua* – análise de língua a partir da Linguística, da Sociolinguística e da Gramática normativa;
- *Outras leituras* – opções de leitura de outros gêneros, com atividade de interpretação;
- *Só para ler* – opções de leitura de outros gêneros, sem atividade de interpretação.

4.3.2. Uma atividade de leitura: análise e crítica

A partir da seleção da unidade 1, intitulada *Olhar e ler*, analisaremos:

- a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo;
- b) Construção dos planos de interpretação e compreensão;
- c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos;
- d) Leitura em voz alta e silenciosa;
- e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos.

a) Relação entre o título do capítulo e seu conteúdo

O título *Olhar e ler* reforçado com diferentes códigos semióticos (pintura, sinal de trânsito, gestos, partitura musical etc.) e somado a um questionamento (*Não são só as palavras que podem ser lidas. Você também pode ler um sinal, um quadro, um gesto... Acredita?*) abre a primeira unidade a ser trabalhada no LD (Anexo 2), instigando o aluno a pensar sobre o que é leitura e o que pode ser lido através do olhar. Para responder a esses questionamentos é apresentado ao leitor o texto *Aula de leitura*. Nele, o sujeito da enunciação assume o papel social de ‘professor’ (dá uma aula de leitura) e o leitor transforma-se no aprendiz de seus ensinamentos. O poema apresenta uma estrutura argumentativa do tipo: X não é só Y, mas também Z, isto é, a leitura (X) não é só decifração de palavras (Y), mas também *ler nas ondas soltas do mar se é hora de navegar* etc. (Z). Há, pois, no poema, uma proposta de leitura que não se restringe a uma atividade de mero reconhecimento do sentido das palavras (domínio do conhecimento linguístico), mas muito mais do que isso, uma leitura que abrange o domínio do conhecimento de mundo. Entretanto, as atividades propostas na seção *Compreensão* não contemplam plenamente a concepção de leitura sugerida no texto, mas ao contrário, se destinam aos seus aspectos pontuais, superficiais, objetivos. Estranhamente, na questão 4, do item *Linguagem e recursos expressivos*, há uma indagação que, se bem mediada pelo professor, pode auxiliar o aprendiz na compreensão do conceito de leitura sugerido no texto “Aula de leitura”. O uso dos dois-pontos introduz a informação nova do texto, e com ela a possibilidade de reconceptualização de leitura.

b) Construção dos planos de interpretação e compreensão

Nas considerações anteriores, explicitamos a concepção de leitura que equivale a uma atividade reflexiva, não cabendo, portanto, aqui, conceber a compreensão como decodificação de palavras e frases do texto, mas como produção de sentidos. Nessa perspectiva, podemos

dizer que contraditoriamente ao que defende o próprio texto (*a leitura é muito mais do que decifrar palavras*), a prática de leitura apresentada ficou muito aquém do sugerido pelos vocábulos ‘olhar’ e ‘ler’. Os exercícios permaneceram no nível da interpretação, do sentido superficial, constituído (repetível), ou seja, não exigiram nenhum tipo de raciocínio crítico, apenas reforçaram a habilidade de localização de informações explícitas no texto. Sequer trabalharam com a coesão e coerência no processamento do texto (identificar a tese, estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la), o que tornaria a atividade mais significativa do que fazer desenhos ‘expressivos’. Na questão 2 dessa unidade do manual analisado, não é passível de resposta plausível a pergunta sobre a procura de quais sujeitos leem melhor “nas ondas do mar”, “na cinza da fumaça”, “no cheiro da comida” etc, uma vez que o texto não trata disso, mas evidencia a importância das experiências concretas e efetivas na vida de qualquer pessoa na sua formação leitora. Na questão 4, a indagação “como se pode ler algo na pele de uma pessoa?”, dada a polissemia da linguagem poética, pode-se promover discussões interessantes entre os alunos, podendo culminar até em questões étnicas. Contudo, é uma questão que reclama diretamente a mediação do professor na orientação da discussão. A questão seguinte (questão 5) sai prejudicada, porque reduz a ação da compreensão ao ato de localizar, no texto e escrever no caderno, versos que sugerem possibilidades de leitura pelo uso de diferentes sentidos (audição, visão e olfato). A continuidade e o aprofundamento dessa questão poderiam levar o aluno a reconceptualizar a leitura para além do dito ou enunciado. Em síntese, a Seção intitula-se *Estudo do texto – Compreensão*, mas a abordagem desse estudo apresenta-se, em seu conjunto, equivocada e reducionista.

c) Conteúdo lexical e a produção de sentidos

A abordagem léxica na Seção *Estudo do Texto – Compreensão* está presente na seletividade vocabular de “decifrar” (questão 6) e “ler” (questão 8). A questão 6 apresenta um segmento do poema “Aula de leitura” seguido de dois textos retirados das Revistas *Superinteressante* e *Ciência Hoje*. Nos três fragmentos, ocorre a palavra “decifrar”, cuja significação induz ao sentido de “desvendar um enigma, segredo ou código”. Essa definição, contudo, não é trabalhada na construção da progressão semântica da referência tematizada “o que é leitura?”. Igualmente, não possibilita o trabalho relacional entre o léxico e os conhecimentos de mundo, apontando que as designações vocabulares condensam traços semânticos que sinalizam o recorte na construção do referente textual. Por exemplo, nos versos abaixo, o léxico do texto aponta para essa relação do seguinte modo:

*“vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão”*

A expressão “*folhas no chão*” funciona como elemento indicial para a ativação do conhecimento de mundo sobre as estações do ano, no caso “outono” e “verão”.

A questão 8 dessa Seção recupera o mesmo verso, porém na perspectiva de definir o significado da palavra “ler” no poema em questão. Para tanto, recomenda ao aluno o uso do dicionário. Não deixa claro para o aluno, que nessa questão, ele não deve fazer uso do dicionário, mas procurar construir uma definição do ato de ler pelos elementos presentes no texto. Paradoxalmente, apenas na questão 9 lhe é solicitado o uso do dicionário, a fim de constatar diferenças entre os significados de “ler” e “decifrar” e os sentidos que essas palavras assumem para o leitor. A estratégia seria adequada se as duas questões anteriores possibilitassem a ressemantização das palavras “ler” e “decifrar” pelo leitor. Usa-se, nesse

caso, inadequadamente o dicionário e empobrece o processo de ressignificação do conceito de leitura proposta pelo texto.

d) Leitura em voz alta e silenciosa

Assim como no manual anterior, a leitura em voz alta é explorada em apenas uma questão, dentre sete apresentadas na seção *Linguagem e recursos expressivos*.

Reúna-se com alguns colegas para ensaiar a leitura em voz alta do poema, prestando atenção na pontuação. Em que momentos o grupo fará pausas maiores? Em que trechos o ritmo será mais acelerado? Quando estiverem preparados, combinem com o professor e apresente-se para a classe. (p. 15)

Uma leitura expressiva, que realça, por exemplo, o ritmo, a sonoridade e andamento do poema é um instrumento didático-pedagógico de certo valor para cativar e encantar o leitor, para ajudá-lo a perceber a importância de marcar a entoação em textos poéticos, bem como para mostrá-lo que a pontuação pode e deve ser vista no âmbito textual-discursivo, atuando como um dos recursos de que o aluno dispõe para construir sentido no texto escrito e/ou falado. Entretanto, o manual parece ter trabalhado a leitura em voz alta pura, e simplesmente, para verificar se o aluno lê ‘corretamente’, se faz ou não as pausas necessárias, e, assim, não há muito sentido na sua prática, salvo seu trato com a metrificação, rimas e ritmos, próprios da linguagem poética.

e) Diálogo entre diferentes semióticas e gêneros discursivos

O texto, bem como os exercícios, é cercado de imagens que fazem referência ao conteúdo do texto: ondas do mar, fruta, dentes de cavalo, céu, fumaça etc., entretanto, não houve nenhuma questão que tocasse na ligação imagem-texto, que levasse o aluno a perceber que as figuras destacadas também fazem parte do processo de significação do texto e que, portanto, não estão ali à toa. Afinal, conforme a caixa de diálogo “Conheça o autor”, Ricardo

Azevedo, autor do poema “Aula de leitura”, é também ilustrador. Além disso, o próprio gênero literário traz consigo a ideia de que foi criado para despertar a imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice e rotina; para mostrá-las a eterna renovação da vida e do mundo, ligar o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes da vida. Porém, a prática que o livro didático apresenta e estimula está longe de alcançar essa perspectiva de trabalho com o poema, de propor uma leitura significativa para tentar convencer o leitor do valor da poesia.

Fica evidente, portanto, diante dessas análises, que os livros didáticos de fato apresentam textos ricos e variados e demonstram uma preocupação com as formas estruturais tomadas pela obra para conquistar seu público-alvo. O problema localiza-se, entretanto, na natureza das questões apresentadas que, em grande parte, contemplam antigas e equivocadas concepções de leitura (muitas vezes ainda catequéticas), que não despertam o aluno/leitor para uma prática criativa e significativa de leitura, mas que simplesmente promovem a busca das intenções do autor e negligenciam a criticidade, a elaboração de inferências, a descoberta dos efeitos de sentidos promovida pelo léxico. Consequência disso é a “crise da leitura” e em decorrência dela a “crise do leitor”, que tem se tornado cada vez mais presente não só no ambiente escolar, mas em todos os âmbitos da sociedade, uma vez que a leitura não se limita àquele espaço. Nossa preocupação aqui foi justamente a de apontar algumas falhas nessas atividades não para fazer a crítica pela crítica, mas para contribuir com o rico debate acerca da leitura e de suas práticas nos manuais didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

CONCLUSÕES

Este trabalho buscou evidenciar que a atividade de leitura é uma questão bastante complexa, que afeta não apenas o processo de ensino-aprendizagem da própria língua e de outras disciplinas, mas principalmente, quando deficitária, minimiza as condições de efetiva participação dos sujeitos como agentes transformadores da realidade social.

Do ponto de vista da história das disciplinas escolares, verificamos que o ensino de leitura relaciona-se, em larga escala, às finalidades representativas de diferentes conjunturas históricas e, sendo assim, não seria possível entendê-la sem levar em consideração o tempo e o espaço em que se insere, ou seja, fora de seu contexto. Desse modo, não traçamos uma história da leitura, mas sim a história do ensino da leitura, pois postulamos que a atividade de leitura está intimamente relacionada às diferentes abordagens ao longo da história das práticas escolares. Nesse sentido, na atual conjuntura, em que se busca tomar a linguagem sob os aspectos textual-discursivo e sócio-cognitivo-interacional, não seria mais aceitável que a leitura fosse concebida como algo previsível, passível de cálculo, mas sim como processo de produção de sentidos, tendo em vista tomarmos a leitura como uma ação sócio-discursiva-interacional, com ancoragem no léxico como elemento responsável pelo trânsito entre os conhecimentos linguísticos e não-linguísticos. Constatamos, entretanto, a partir das atividades analisadas, que os livros didáticos, *Ler, entender, criar e Português: Linguagens*, apesar de exibirem uma rica fundamentação teórica, uma vastíssima bibliografia, uma considerável preocupação com a presença de textos de variados gêneros e, desde a capa à quarta-capa, uma busca em adequar-se ao seu público-alvo, permanecem, no geral, com uma visão equivocada de língua enquanto estrutura e não como acontecimento; de texto como lugar de cuja superfície devem ser copiados sentidos únicos, fechados e explícitos e de que ler (compreender) é decifrar os signos linguísticos, sem comprometimento com o processo sócio-

histórico de construção de sentidos e com a reflexão sobre os processos de funcionamento do discurso, cuja exterioridade lhe é constitutiva. Além de trabalharem o léxico de forma isolada, descontextualizada, voltado simplesmente para propostas sintáticas e gramaticais, o que nos confirmou a noção de língua dos autores (acima citada) e do funcionamento restrito do léxico na reprodução de sentidos sedimentados pelo uso, e não como elementos agenciadores dos processos de ressemantização.

Essas constatações nos levaram a concluir que as práticas de leitura apresentadas mais transgridem do que atendem às normas e diretrizes da legislação em vigor, pois permanecem orientadas por uma perspectiva decodificadora, mecanicista e empobrecedora do ato de ler, não privilegiam a criticidade, a elaboração de inferências, a descoberta de efeitos de sentido gerados a partir do léxico e do jogo discursivo, assim como não possibilitam a construção da historicidade dos textos e de suas ideologias constitutivas do processo de compreensão e ainda reforçam a leitura unívoca e/ou literal do texto, como se as palavras tivessem sentidos em si mesmas.

Não podemos deixar de reconhecer, entretanto, que houve sim progressos significativos na confecção dos livros didáticos, que se apresentam mais coloridos, com uma grande diversidade de textos e de gêneros, mas apesar do avanço na materialidade desses manuais, eles ainda pecam quanto à natureza das atividades de leitura propostas que, caso não haja um trabalho de interação entre professor↔ livro didático↔aluno, dificilmente este se tornará capaz de chegar ao nível de compreensão que atinge o funcionamento ideológico, histórico e cultural do texto, ficando apenas no nível do repetível, do já dito.

Em vista disso, apresentamos nossa análise sem, contudo, pretender, reafirmando o dito inicialmente, fornecer fórmula mágica, mas para abrir novas possibilidades de um trabalho mais significativo com a leitura. Nada fixo e muito menos impositivo. Apenas cremos que o trabalho de compreensão pensado não apenas como ação centrada no código

linguístico, mas também como um trabalho que exige também e, principalmente, atividades inferenciais a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos, é mais capaz de formar leitores-críticos, sujeitos capazes de interferir na sua realidade de modo a transformá-la em mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Hudson Oliveira Fontes; CORRÊA, Lêda Pires; CRUZ, Élide Conceição Santos. **O livro didático de Língua Portuguesa nas Escolas Públicas de Aracaju (1998-2006)**. Relatório Técnico Científico. Programa de auxílio à integração de docentes e técnicos administrativos recém-doutores às atividades de pesquisa – PAIRD. 2008.

BARRETO, Fausto; LAET, de Carlos. **Anthologia Nacional**. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 1926.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). IN: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. IN: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A.(Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. Tese de doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BIZZOCCHI, A. **Léxico e ideologia na Europa Ocidental**. São Paulo: Annablume, 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4 ed. rev. e amp. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)**. Brasília: MEC/Semtec. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. . **Guia de livros didáticos PNLD 2008** : Língua Portuguesa / Ministério da Educação. — Brasília : MEC, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CÂMARA, J. Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2006.

CHARTIER, Roger. As representações do escrito. In: _____. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. São Paulo: Fapesp, Mercado de letras, 2003.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: Márcia Abreu (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, Mercado de Letras, 2002.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 2, 1990, p.177-229.

CORRÊA, L. P. **Coesão lexical**: reflexões e perspectivas. 1998. 162 f. Dissertação (mestrado em Língua Portuguesa), Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo

_____. Da disciplinarização dos saberes elementares ao texto como unidade de ensino. IN: ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma

(orgs.). **Desafios da Formação de Professores para o século XXI: a construção do novo olhar sobre a prática docente.** São Cristóvão. Editora UFS, 2009.

COSSUTTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSERIU, E. **Teoria del lenguaje y lingüística general.** Madri: Gredos, 1967.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem.** São Paulo: Ática, 1991.

FONSECA, Maria de Jesus. **A Paideia Grega revisitada.** Millenium online. N.9. jan. 1998. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium-9htm>>.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, nº 2, 1990, p.65-110.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Fapesp, Mercado de letras, 2002.

HOSS, Myriam da Costa. **Prática de ensino da língua portuguesa.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** Lisboa: Aster, s.d.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. Projeto memórias de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Processos de compreensão. IN: _____. **Produção textual, análise de Gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A.(Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAROUN, Janaina de Aquino Ferraz. O texto multimodal no livro didático de Português. IN: VIEIRA, Josenia Antunes [et. al.]. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MASSERON, C. Le sens des mots. **Pratiques**. Paris, nº 43, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

POTTIER, B. **Linguística geral**: teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A.(Orgs.) **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. 2000. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/index.htm>>.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, s/d.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. Porto Alegre: Cultrix, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Editora Plêiade, 1995.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. **Ler, entender, criar**. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

CAPÍTULO 2 DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

CAPÍTULO

2

Todas as crianças crescem... menos uma!

Você já ouviu falar de Peter Pan, o garoto que não consegue crescer? Como Pinóquio, Cinderela e Alice, Peter Pan é uma personagem que tem encantado crianças do mundo inteiro, de geração a geração.

Peter Pan costumava ficar do lado de fora da casa dos Darling, próximo da janela, para ouvir as histórias de contos maravilhosos que a garota Wendy contava a seus irmãos, João e Miguel, antes de dormir, para depois recontá-las aos meninos perdidos da Terra do Nunca.

Depois que as crianças adormeciam, Peter tinha o hábito de entrar no quarto delas. Um dia, surpreendido ali pela senhora Darling, tenta fugir rapidamente. Mas Naná, a cachorra-babá das crianças, abocanha a sombra do garoto no momento em que ele pula a janela. A senhora Darling guarda a sombra de Peter numa gaveta. No dia seguinte, depois que os pais das crianças saem para fazer uma visita, Peter, acompanhado da fada Sininho, volta ao quarto para resgatar sua sombra. Porém não consegue colá-la ao corpo, chora, e seu choro acorda Wendy.

Leia, a seguir, a conversa entre Peter Pan e a garota Wendy.

Peter Pan

[...]

— Por que está chorando, menino?

Peter Pan levantou-se, com inesperada educação, e fez para ela uma reverência. Da cama, muito satisfeita com o gentil cumprimento, Wendy também inclinou a cabeça.

— Qual é o seu nome? — perguntou ele.

— Wendy Linda Ângela Darling — respondeu com certo orgulho. — E o seu?

— Peter Pan.

Ela já sabia que só podia ser Peter Pan, só que o nome era muito curto.

— Peter Pan de quê?

— Peter Pan de nada — respondeu ele, meio aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.

— Me desculpe.

— Deixe isso pra lá.

— Onde você mora?



— Dobrando a primeira rua à direita, siga em frente até o nascer do dia.

— Que endereço mais gozado!

— Não tem nada de gozado. Eu não acho.

Wendy lembrou-se de que era no momento uma dona de casa a receber uma visita e perguntou com muita doçura:

— É esse o endereço que os outros escrevem nas cartas?

— Que cartas?! — Peter Pan replicou com desprezo.

— Nunca recebeu uma carta?

— Nunca.

— Mas sua mãe não recebe cartas?

— Que mãe?!

— Você não tem mãe?

— Nem pai.

Falou isso sem a menor tristeza, até mesmo com uma ponta de alegria, mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica.

— Perdão, Peter Pan. Agora sei por que você estava chorando, coitadinho. — Pulou da cama e correu para perto dele.

— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, meio enfurecido. — Estava chorando porque não consigo colar a minha sombra no meu corpo. Aliás, eu não estava chorando coisa nenhuma!

— Uai, ela descolou? — perguntou Wendy.

— Descolou, olha aí!

[Wendy, então, costura a sombra ao corpo de Peter Pan.]

[...]

— Quantos anos você tem, Peter?

— Não sei. Só sei que sou muito jovem.

De fato ele não sabia nada a esse respeito.

— Wendy, fugi de casa no dia em que nasci.

— No dia em que nasceu! — exclamou a garota espantada, mas interessadíssima. — Conte pra mim!

— Foi porque — Peter Pan começou a falar baixinho — ouvi mamãe e papai conversando sobre mim, quando eu fosse grande. Eu não queria ficar grande de jeito nenhum! Queria ficar criança para brincar o tempo todo. Foi por isso que fugi para o parque da cidade e vivi lá muito tempo na companhia das fadas.

Wendy ficou até meio tonta ao ouvir isso. A vida dela tinha sido sempre tão sem graça, tão caseira! E desandou a fazer uma cascata de perguntas. Mas todas as perguntas se resumiam sempre nisso: como são as fadas?

Finalmente Peter Pan teve tempo de falar:

— Quando a primeira criança do mundo deu risada, surgiu a primeira fada.

— Ah, quer dizer que deve existir uma fada para cada criança que existe no mundo?

— Devia, mas não existe.

— Como assim?

— Muito simples. Há muitas crianças que não acreditam em fadas. Quando um garoto ou uma garota diz: “Eu não acredito em fada”, morre uma fada. Entendeu?

[Nesse momento, eles ouvem um barulhinho de sino. É Sininho que estava presa numa gaveta. Peter Pan a liberta, mas ela está furiosa, com ciúmes de Peter Pan.]

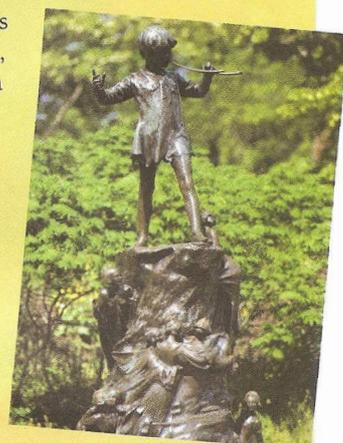
[...]

Sentados ambos na poltrona, os dois continuaram a conversar. Wendy perguntava:

— Ainda frequenta o parque?

James Barrie, o autor

O escritor James Barrie, autor de *Peter Pan*, nasceu na Escócia, em 1860. Mudou-se para Londres, onde foi jornalista. *Peter Pan*, sua obra-prima, publicada em 1904, surgiu de histórias que Barrie contava para um grupo de crianças nos jardins de Kensington. Nesses jardins há hoje uma estátua da famosa personagem criada pelo escritor.



Corbis

— Às vezes vou lá.
 — Mas onde você passa a maior parte do tempo?
 — Com os meninos perdidos.
 — Meninos perdidos?
 — Meninos que caem dos carrinhos quando as babás estão olhando para outro lado. Se não são reclamados em sete dias, são enviados para a Terra do Nunca. Sou o chefe lá.



— Deve ser um estouro!
 — É, é mesmo. Só tem uma coisa: lá não temos companheiras, só companheiros.
 — Não há garotas?
 — Nem uma! Garota é sempre esperta demais para cair do carrinho.

Wendy ficou cheia de si ao ouvir isso:

— Você é tão simpático quando fala de garotas. [...]

[Os dois continuam a conversar e Peter conta a Wendy que costumava vir à janela para ouvir histórias e tenta convencê-la a ir com ele à Terra do Nunca para a menina contar histórias aos meninos perdidos e ser a mãezinha de todos lá. Wendy reluta, dizendo que não pode, que tem a mãe e que não sabe voar. Mas Peter diz que a ensina e que ensina também João e Miguel a voar. Wendy acorda-os.]

— É verdade, Peter Pan, que você sabe mesmo voar?

Em vez de perder tempo com uma resposta, Peter começou a revoar pelo quarto.

— Que legal! — exclamaram João e Miguel.

— Que beleza! — exclamou Wendy.

— É uma beleza, uma beleza! — concordou Peter Pan.

Parecia fácil voar. Os garotos tentaram fazer o mesmo, primeiro do chão, depois das camas. Mas foram para baixo e não para cima.

— Como é que é, Peter Pan? — perguntou João esfregando o joelho.

— Simples: primeiro você pensa tudo o que há de melhor para pensar; são esses pensamentos que fazem a gente voar.

— Você está voando depressa demais; não quer voar um pouco mais devagar, Peter?

Daí a pouco, João gritava:

— Já sei, Wendy! — mas viu logo que não sabia.

Ninguém sabia voar um palmo. Estaria Peter zombando deles? Acho que sim. Pois só voaram depois que Peter soprou um pouco do pó das asas de Sininho sobre eles.

— Agora é só ajeitar os ombros, assim, e vamos partir.

Miguel foi o primeiro a ficar como um passarinho no ar do quarto.

— Estou voando! Estou voando!

João e Wendy decolaram em seguida.

— Olhe eu!

— Olhe eu!

Não voavam tão bem quanto Peter, mas voavam. E era uma delícia.

Quando Peter quis ajudar Wendy, dando-lhe a mão, Sininho não gostou e os dois tiveram de desistir. E todos subiram, desceram, deram voltas e mais voltas.

— Vamos logo lá pra fora! — gritou João. Miguel estava disposto, mas Wendy ficou na dúvida.

— Sereias! — gritou Peter Pan.

— Ai! — exclamou Wendy.

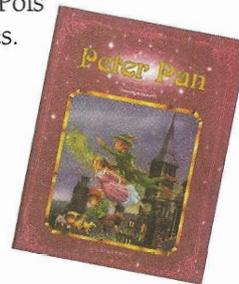
— E piratas! — falou de novo Peter.

— Piratas! — berrou João, agarrando seu chapeuzinho de domingo. — Ora, vamos logo!

O Sr. e a Sra. Darling estavam exatamente cruzando a rua, de olhos fixos na janela do quarto das crianças, quando viram três figurinhas através da cortina, três figurinhas voando em roupas de dormir.

— Três não! Quatro!

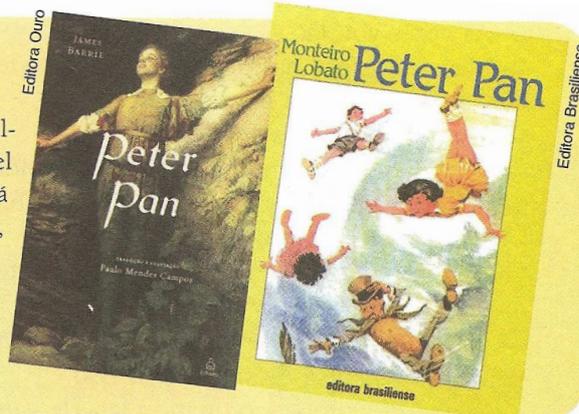
Trêmulos abriram a porta da rua. Correram para a escada.



Peter Pan, o livro

Se você gostou desse texto, que tal ler o livro integralmente e, assim, viver com Peter Pan, Wendy, João e Miguel grandes aventuras na Terra do Nunca? Lá você encontrará também o terrível Capitão Gancho, um pirata muito mau, mas que morre de medo de um crocodilo!

Você pode ler *Peter Pan* na forma dada à história por seu criador, James Barrie (Editora Ouro), ou na versão de Monteiro Lobato (Editora Brasiliense).



Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Professor: Explique aos alunos que mitologia é a história fabulosa dos deuses, semideuses e heróis da Antiguidade greco-romana; o conjunto dos mitos próprios de um povo, de uma civilização, de uma religião.

1. Leia o boxe “Pã, uma divindade rural” e, com base nele e no que você sabe sobre Peter Pan, responda:

- Que semelhança há entre a personagem Peter Pan, criada pelo escritor James Barrie, e o deus Pã da mitologia greco-romana?
Resposta pessoal. Sugestão: Como Pã, Peter Pan vive em contato com a natureza, entre bosques, montanhas e vales, e também toca uma flauta.
- Que outras figuras da mitologia greco-romana aparecem no texto “Peter Pan”?
As sereias.

2. Além de seres da mitologia, há na história de Peter Pan personagens e elementos de conhecidas histórias infanto-juvenis da literatura mundial.
Com a finalidade de ouvir as histórias que Wendy contava aos irmãos e reconhecê-las depois aos meninos perdidos da Terra do Nunca.

- Com que finalidade Peter Pan faz visitas noturnas à casa dos Darling?
- Quando Peter Pan conta sua história a Wendy, o que deixa a menina fascinada?
O fato de ele ter vivido com as fadas, saber como elas nascem e morrem e estar sempre acompanhado de uma fada, Sininho.
- Que personagens de histórias de aventuras, além das sereias, Peter Pan menciona como forma de estimular as crianças a ir com ele à Terra do Nunca?
Os piratas.

3. Considerando o comportamento de Wendy e Peter Pan e o diálogo entre eles, indique o que cada um pensa em relação a:

- nome e sobrenome; Wendy tem orgulho de seu nome e sobrenome; Peter Pan não tem nome de família e parece se aborrecer com isso.
- idade; Embora não esteja explícita no texto, a idade de Wendy se situa entre 11 e 12 anos; Peter Pan não sabe a própria idade, mas diz ser muito jovem.
- endereço; Wendy tem um endereço normal: mora numa casa, em uma cidade; Peter Pan, não: mora na Terra do Nunca.
- família; Wendy tem uma família – pai, mãe, dois irmãos – e uma cachorra-babá, dos quais gosta muito; Peter Pan não tem pai nem mãe e não se incomoda com isso.
- gostos. Ambos gostam de histórias de contos maravilhosos.

Pã, uma divindade rural

De acordo com a mitologia greco-romana, Pã ou Pan é o deus dos bosques e dos campos, dos rebanhos e dos pastores. Morava em grutas, vagava pelas montanhas e pelos vales e divertia-se caçando ou dirigindo as danças das ninfas (divindades dos rios, dos bosques, das florestas e dos campos). Amante da música, inventou a avena, uma flauta, que tocava exemplarmente.

Pã era temido por todos aqueles que tinham que atravessar as matas durante a noite, pois as trevas e a solidão desses lugares predispunham as pessoas a medos e superstições. Por isso, os pavores desprovidos de causas aparentes eram atribuídos a Pã e chamados de pânico.

Fonte: Thomas Bulfinch. *O livro de ouro da mitologia*. Rio de Janeiro: Ouro, 1967.



Mariano Fortuny/Getty Images

4. Wendy faz muitas perguntas a Peter Pan.
- Inicialmente, como Peter Pan se mostra em relação às perguntas de Wendy? Aborrecido, agressivo, enfurecido.
 - Por que, na sua opinião, ele se mostra assim?
Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque as perguntas dela se refiram a coisas das quais ele não se lembre ou não queira se lembrar.
5. Peter Pan foge dos pais porque não queria crescer. Ele atinge esse objetivo vivendo na Terra do Nunca? Justifique sua resposta com elementos do texto.
Sim; o fato de não saber a idade que tem indicá que, para ele, o tempo não passa.
6. Peter Pan vive na Terra do Nunca, em companhia dos meninos perdidos.
- Nesse lugar, o que Peter faz? Apenas brinca.
 - Embora Peter Pan dê o endereço de sua casa, onde fica, na sua opinião, a Terra do Nunca? Resposta pessoal.
 - Os meninos perdidos são crianças que caem dos carrinhos quando as babás se distraem. Na sua opinião, que crianças do mundo real, hoje e sempre, são representadas pelos meninos perdidos?
Resposta pessoal. Sugestão: Os órfãos, as crianças desaparecidas ou que fogem de casa ou são abandonadas, os meninos de rua, etc.
7. As crianças queriam voar como Peter Pan.
- Segundo o garoto, quais são as condições necessárias para voar? Ter bons pensamentos; pensar em situações felizes.
 - As crianças, entretanto, só voaram depois que Peter soprou sobre elas um pouco de pó das asas de Sininho. Na sua opinião, o que fez as crianças voar: o pó das asas de Sininho ou o desejo de voar?
Resposta pessoal.
8. Depois do que Peter Pan conta, Wendy acha sua própria vida caseira e sem graça. No entanto, mesmo fascinada com a possibilidade de voar e de conhecer o mundo encantado de Peter, ela hesita em acompanhar o menino. Na sua opinião:
- Wendy é uma menina amadurecida para sua idade? Justifique sua resposta. Professor: No início da história há um trecho em que Wendy pede um beijo a Peter Pan.
 - Por que Wendy fica em dúvida quanto a acompanhar Peter Pan à Terra do Nunca?
Provavelmente por receio de abandonar os pais, ou de perder a memória e ficar como Peter Pan, isto é, sempre criança.
9. Leia este poema, de José Paulo Paes:

Infância

Eu tenho oito anos e já sei ler e escrever.
Por isso, ganhei de presente a história de Peter Pan.
As aventuras dele com o Capitão Gancho e o jacaré que engoliu um relógio até que são engraçadas.
Mas achei uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino.
Já imaginaram se todos quisessem ficar sempre pequenos e nunca mais crescer?
Aí quem ia cuidar da gente? Fazer comida, passar pito, mandar tomar banho, dizer que é hora de ir pra cama? Sarar a gente da dor de barriga e da dor de dente?

(In: Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 35.)



Como o poeta, você também acha “uma bobagem aquela mania do Peter Pan de querer ficar sempre menino”? Justifique sua resposta. Resposta pessoal.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe, nestas frases ditas por Peter Pan, que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação foram empregados juntos:

“— Que cartas?!”
“— Que mãe?!”

O que indica o ponto de interrogação junto com o ponto de exclamação? Indica que Peter Pan pergunta com entonação de surpresa, estranhamento.

2. Veja o emprego da palavra **meio** nas seguintes frases do texto e a quem ela se refere:

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”
“— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”
“Wendy ficou até **meio** tonta ao ouvir isso.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregariamos **meio** ou **meia**? Empregariamos **meio**: **meio** aborrecida e **meio** enfurecida. Professor: Comente com os alunos a diferença entre **meio** e **meia**. A palavra **meio** concorda com o substantivo quando tem valor de adjetivo. Nesse caso, pode significar metade: “Cheguei em casa ao **meio**-dia e **meia** (hora)”. Quando tem valor de advérbio, é invariável. Reitere que, de acordo com a língua padrão, não se deve empregar **meia** tonta, **meia** aborrecida, **meia** enfurecida.

3. Nas seguintes frases do texto, duas palavras foram empregadas em sentido figurado, isto é, num sentido que não lhes é comum. Observe:

“mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica”
“E desandou a fazer uma cascata de perguntas.”

- a) Identifique as palavras empregadas em sentido figurado. farejou, cascata
b) Qual é o sentido de cada uma delas, de acordo com o contexto? farejar: descobrir, adivinhar, pressentir; cascata: conjunto, quantidade, série

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto.

Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala) mais adequada para caracterizá-las. Professor: Se quiser, promova também a leitura de outros trechos.



Professor: Os alunos podem assistir ao filme na escola e, em seguida, responder oralmente às questões propostas, ou assistir ao filme em casa e depois responder às questões. Tanto num caso quanto em outro, sugerimos ampliar a discussão, motivando os alunos com outras perguntas.

Assista ao filme *Hook — A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, e responda às questões propostas.

1. a) Não. Peter só se importa com o trabalho, não cumpre o que promete à vovó Wendy ou aos filhos, é um pai ausente, agressivo e impicante, repreende o filho o tempo todo, não tem imaginação, não acredita em fadas, etc.

1. No filme, Peter Pan cresceu e se tornou adulto. Tem dois filhos, Meg e Jack, e é executivo de uma grande empresa. Considerando o relacionamento dele com os filhos, no início do filme, responda:

- a) Há algum vestígio do menino Peter Pan no Peter adulto? Justifique sua resposta. Os filhos o amam e ficam magoados com a ausência dele nos momentos importantes de suas vidas.
b) Como os filhos se relacionam com Peter?
c) O que Moira, a mulher de Peter, quer dizer quando afirma: “Peter, você se tornou um pirata”? As atitudes de Peter o tornaram um homem mau, que não respeita os outros.



Robin Williams (ao centro), em *Hook — A volta do Capitão Gancho*.

2. Peter e a família vão a Londres para assistir à inauguração do Hospital Vovó Wendy, destinado ao tratamento de crianças abandonadas.

Sim. Depois de ter vivido muitas aventuras na Terra do Nunca, ela voltou para casa, cresceu, casou-se, teve filhos e netos e criou muitas crianças abandonadas, meninos perdidos que queriam crescer.

- a) A Wendy vovó é a mesma Wendy do livro *Peter Pan*, de James Barrie? Justifique sua resposta.
b) No filme, qual é a importância de vovó Wendy na vida de Peter?

Ela o tirou da rua, adotou-o, ensinou-o a ler e a escrever e fez dele um adulto responsável.



Columbia

Cena do filme *Em busca da Terra do Nunca*, de Marc Forster. O ator Johnny Depp faz o papel do autor de *Peter Pan*, James Barrie, que, no filme, vive o processo de criação do livro.

3. O filme narra o encontro do Capitão Gancho com Peter Pan adulto. A fim de atrair Peter para a Terra do Nunca e se vingar dele, Hook rapta seus filhos.

- a) Segundo vovó Wendy e o velho menino perdido que mora com ela, o que Peter tem de fazer para resgatar os filhos? *Tem de voar, isto é, voltar a ser Peter Pan.*
b) Peter Pan adulto acredita neles? Justifique sua resposta. *Não; ele acha que se trata de um seqüestro comum e chama a polícia.*
c) Por que vovó Wendy decide recontar a história de Peter Pan a Peter? *Para tentar avivar a memória perdida dele, já que ele não se lembra de quem é.*
d) Apesar da resistência de Peter, que personagem do mundo encantado, presente também na história de James Barrie, conduz o protagonista à Terra do Nunca? *A fada Sininho.*

4. No primeiro embate com Hook, Peter não consegue resgatar os filhos. Sininho intervém e negocia com Hook um prazo de três dias para outro embate entre os dois. Embora Peter tenha o apoio dos meninos perdidos e da fada Sininho, reaprender a ser ele mesmo não é fácil.

- a) Quando Peter começa a aprender alguma coisa? *Quando ele volta a usar a imaginação.*
b) Por que ele não consegue voar? *Porque não tem pensamentos felizes.*

5. Hook diz que não há mais aventura na Terra do Nunca e que deseja morrer. Barrica, seu fiel companheiro, traça um plano: fazer com que os filhos de Peter gostem do capitão. Nesse “aprendizado”, Meg resiste, enquanto Jack se deixa levar pelos argumentos do capitão.

- a) O que há em comum entre Meg e vovó Wendy? *Como a vovó, Meg não perde a memória.*
b) Por que Jack está mais vulnerável aos “ensinamentos” de Gancho? *Porque está profundamente magoado com o pai e pensa que ele os abandonou e não se esforçou para salvá-los.*
c) Com que intenção Hook leva o menino ao museu dos relógios quebrados?

Com a intenção de incentivar o menino a destruir o relógio que o pai havia lhe dado e, com isso, parar o tempo, o que o levaria a perder a memória. Assim, Jack se tornaria um menino perdido e ficaria para sempre na Terra do Nunca, como filho do capitão. Professor: Esse é um dos momentos mais marcantes do filme: a cada martelada no relógio, o menino “destrói” uma das imagens negativas que ele tem do pai, enquanto Hook, com frases positivas, toma seu lugar. Discuta com os alunos essa situação e a frase de Gancho no final da cena: “Já fiz uma promessa que não foi cumprida? Já fiz, filho?”.

6. Em alguns momentos, Peter quer desistir de seus objetivos, por não conseguir lembrar-se de sua verdadeira identidade. Em outros, perde a memória de adulto e esquece que seus filhos estão em poder de Gancho. Nessas situações, Sininho sempre intervém, chamando Peter à realidade. Apesar de amar seu antigo companheiro e ter tido, mais de uma vez, a oportunidade de reter Peter na Terra do Nunca, por que, na sua opinião, Sininho renuncia a esse desejo?

*Resposta pessoal. Professor: Sininho é a fada de Peter Pan. Supõe-se, portanto, que ela o acampanhou sempre, na Terra do Nunca (de acordo com a história do livro *Peter Pan*) e depois que ele cresceu. Como se lembra de tudo e o ama de verdade, talvez não suporte a ideia de viver com alguém que tenha se esquecido dos filhos e da mulher.*



Album/Stock Photos

Cena do filme *A volta do Capitão Gancho*.

7. Peter Pan adulto está pronto para resgatar os filhos e chega ao navio de Gancho no momento em que Jack está para colocar seu primeiro brinco de pirata.

- a) Quando Peter diz ao filho “Vamos para casa!”, o menino lhe responde: “Já estou em casa”. O que essa resposta significa? *Que o menino já aceitou Gancho como pai, perdeu a memória e não quer mais voltar.*
b) O que faz o menino mudar de ideia? *Enquanto luta, Peter chama o menino pelo nome e conta que o pensamento feliz, responsável por fazê-lo voar, foi a lembrança de que o desejo de ser pai é que o levaria a querer crescer.*

8. Depois de resgatar o filho, Peter vai embora. Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente porque ele não queria arriscar sua vida nem a de seus filhos; consciente de seu papel, talvez quisesse, a partir de então, ser um verdadeiro pai para seus filhos.
- Na sua opinião, por que Peter abandona a luta?
 - O que o faz voltar e enfrentar Gancho novamente? Gancho o desafia, dizendo que vai eternamente perseguir a ele e a suas gerações. Diz também que aquilo tudo é um sonho e, quando acordar, Peter vai voltar a ser um empresário e um mau pai.
9. No final do filme, o Capitão Gancho desaparece na boca do crocodilo empalhado, e Peter Pan, após nomear um novo chefe para cuidar dos meninos perdidos, volta para casa. Na sua opinião:
- Por que o Capitão Gancho some na boca do crocodilo em vez de ser morto pela espada de Peter Pan? Resposta pessoal. Sugestão: Se Gancho (ou mesmo Peter Pan) morresse, acabaria a luta do bem contra o mal, assim como a Terra do Nunca, as histórias de aventuras com piratas, etc. Na luta final, Gancho diz a Peter Pan: "Final, o que seria do mundo sem o Capitão Gancho e a Terra do Nunca?".
 - Por que Peter Pan nomeia um novo chefe para cuidar dos meninos perdidos?
 - A visita à Terra do Nunca mudou a vida de Peter Pan adulto? Justifique sua resposta.
 - Viver é a maior de todas as aventuras? Resposta pessoal.
9. b) Resposta pessoal. Sugestão: Praticamente pelo mesmo motivo referido na resposta à pergunta anterior. A Terra do Nunca e o que ela representa (a imaginação, o mundo da fantasia) deixariam de existir.
- c) Resposta pessoal. Sugestão: Sim; a redescoberta da imaginação e do espírito infantil tornaram Peter um adulto melhor, um homem mais solto e divertido, amigo dos filhos, etc.

Trocando ideias

1. Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



(Folha de S. Paulo, 20/9/2003. Folhinha.)

O humor da tira está em transpor para o mundo de hoje a história de Peter Pan, o menino que não queria crescer.

- Na sua opinião, por que a menina afirma com tanta ênfase que não quer crescer?
 - Para você, nos dias de hoje, o que é melhor: ser adulto ou ser criança?
2. Compare o texto *Peter Pan* com o filme *Hook – A volta do Capitão Gancho*. Que vantagens há em ler a história e que vantagens há em assistir ao filme?

Ler é um prazer

Professor: Sugerimos que leia para os alunos outras fábulas. Na seção *Fique ligado! Pesquise!*, há algumas sugestões de livros.

O texto a seguir é uma fábula.

As **fábulas** são pequenas histórias que geralmente têm animais como personagens e quase sempre terminam com uma moral, isto é, um ensinamento.

Como os contos maravilhosos, as fábulas são muito antigas. Nascidas no Oriente, elas foram reinventadas no Ocidente pelo escravo grego **Esopo**, que criava histórias em que os animais dialogavam para mostrar aos homens como agir com sabedoria. Mais tarde, suas fábulas foram reescritas em versos, com um leve tom satírico, por **Fedro**, um escravo romano. O grande responsável pela divulgação das fábulas de Esopo no Ocidente foi, porém, o poeta francês **Jean de la Fontaine**.

O sapo e o boi

Há muito, muito tempo, existiu um boi imponente. Um dia, o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

— Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa: se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro de seu tamanho natural.

— Já estou grande que nem ele? — perguntou aos outros sapos.

— Não, ainda está longe! — responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

— Não — disseram de novo os outros sapos —, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta a vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando — até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo.

(Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Hípton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 14.)



Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a seqüência. Veja:
 - menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
 - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
 - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de rock — bruxa boa
 - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
 - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
 - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
 - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile
- Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue a língua padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso** (p. 20). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.



2. Crie livremente um conto maravilhoso, com personagens de sua preferência. Siga as orientações constantes nos itens c e d.
3. Você conhece uma parlenda infantil que se inicia pela frase “Cadê o toucinho que estava aqui?”? Nessa parlenda, conta-se uma história por meio de um jogo de palavras que aparecem encadeadas numa seqüência. Esse processo narrativo é o mesmo das chamadas **histórias sem fim**, formas populares de contar determinada ação.
- Há, a seguir, um exemplo de história sem fim, coletada na Inglaterra.
- Leia-a e depois escreva uma história sem fim.

Professor: Sugerimos desenvolver coletivamente essa proposta de produção de texto. Cada aluno deverá escrever uma frase ou um trecho da história. Um aluno inicia a produção e os demais continuam, ligando uma situação à outra. É importante ressaltar que não há exigência de que a seqüência tenha lógica. A história termina com o texto do último aluno e não precisa necessariamente ser concluída.

Uma história sem fim

Um fazendeiro muito rico tinha um bando de patos em número que não se podia contar. Num manhã, o menino encarregado de levar os patos para a lagoa encontrou o córrego cheio d'água das chuvas caídas na noite anterior. Como era preciso chegar à lagoa, o menino levou os patos para o córrego e obrigou-os a atravessar o riachinho.

— E então?

— Os patos começaram nadando, nadando, atravessando o córrego.

— E então?

— Deixe os patos passarem o córrego...

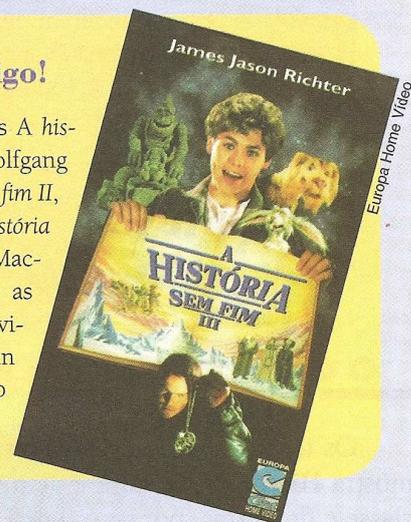
— E depois?

— Deixe os patos atravessarem o córrego...

(In: Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 99-100.)

Perigo! Perigo!

Assista aos filmes *A história sem fim*, de Wolfgang Petersen, *A história sem fim II*, de George Miller, e *A história sem fim III*, de Peter MacDonald, que contam as incríveis aventuras vividas pelo garoto Bastian na tentativa de salvar o reino da imaginação.



A língua em foco

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Chico Bento e Rosinha são personagens das histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa. Nas histórias, eles são namorados e moram na roça. Leia esta tira com as duas personagens:



(Chico Bento, nº 140.)

1. No 1º quadrinho, que tipo de sonho Rosinha descreve a Chico? *O sonho de seu casamento.*
2. No 2º quadrinho, Rosinha faz uma pergunta a Chico Bento. Levante hipóteses:
- a) Na sua opinião, o que ela esperava como resposta de Chico? *Resposta pessoal. Sugestão: Talvez algo como "Como você está linda!".*
- b) Pela resposta do garoto, o que ele deve estar pensando a respeito do noivo?
Ele está pensando que o noivo não vai ser ele, apesar de ele ser o namorado dela.
3. A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o "dialeto caipira", isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala diferente de Chico Bento, então que palavras utilizaria no lugar de:
- a) "frô"? *flor*
- b) "laranjera"? *laranjeira*
- c) "ocê"? *você*
- Professor: O objetivo do exercício não é fazer a correção da linguagem dos personagens. Se, entretanto, achar conveniente, poderá conversar com os alunos sobre outros casos de desvios da variedade padrão escrita.*
4. A língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem?
Sim, perfeitamente.
5. Se você e sua família vieram de uma região do país diferente daquela em que você mora atualmente, comente com os colegas: Que diferenças há entre o português falado naquela região e o falado na cidade em que você vive hoje? Cite alguns casos.
Resposta pessoal. Professor: Caso não haja alunos de outros Estados em sua sala, estimule a classe a falar de seu conhecimento lingüístico, relatando o que percebem na fala de parentes, vizinhos e amigos. Ou, então, pergunte-lhes o sentido de algumas palavras ou expressões próprias da cidade ou região e comente com eles que, em outros lugares, são utilizadas palavras diferentes para designar a mesma coisa.

O que é dialeto?

Dialeto é uma variante regional da língua. A variação pode se dar no vocabulário, na pronúncia e até no significado de palavras.

Babel das línguas

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6 700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país.

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos — Língua portuguesa.* São Paulo: Panda, 2005. p. 24.

CONCEITUANDO



Maurício de Sousa, quando criou a personagem Chico Bento, imaginou tudo o que caracteriza um menino que vive na roça, desde o seu jeito de viver com a família e com os amigos até a língua que fala.

Como o Brasil é um país muito grande e diversificado, com Estados ricos e pobres, grandes e pequenos, com gente vivendo no litoral, na floresta, nas grandes cidades, em povoados ou na roça, é natural que a língua portuguesa sofra variações, a que chamamos **variedades lingüísticas**.

Além das variações resultantes de localização geográfica, uma língua também pode apresentar variações decorrentes de outras causas, como idade ou profissão. Por exemplo, uma pessoa mais velha do que nós ou que exerce uma determinada profissão pode usar a língua de uma forma diferente de nós.

Variedades lingüísticas são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada.

Língua padrão: a variedade de prestígio social

Todas as variedades lingüísticas são eficazes na comunicação e possuem valor nas comunidades em que são faladas. Apesar disso, existe entre as variedades uma que tem maior prestígio social, pois

é utilizada em livros, documentos, cartas comerciais, jornais, revistas, programas de tevê e por pessoas que tiveram mais acesso aos estudos: é a **língua padrão**, também conhecida como **variedade padrão** ou **norma culta**.

Essa variedade lingüística é necessária em diferentes momentos de nossa vida social: ao fazermos uma entrevista para conseguir um emprego, ao apresentarmos um trabalho escolar, ao participarmos de um debate, ao escrevermos uma carta para uma autoridade da prefeitura, ao fazermos um requerimento, etc. Dada sua importância, a escola se propõe a ensinar a variedade padrão a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social.

Língua padrão, norma culta ou variedade padrão é a variedade lingüística de maior prestígio social. **Língua não padrão** é o conjunto de todas as variedades lingüísticas diferentes da língua padrão.

Falar bem é falar adequadamente

Quando você vai a uma cerimônia de casamento, que tipo de roupa você costuma vestir? Uma roupa simples, dessas que usa no dia-a-dia, ou sua melhor roupa? E quando você vai à praia ou vai se divertir com um amigo ou uma amiga, veste o mesmo tipo de roupa que usa em um casamento? Claro que não. Existe uma roupa adequada a cada situação.

Falar uma língua é parecido com vestir-se: assim como existe uma roupa adequada para cada situação, existe também uma variedade lingüística adequada para cada situação.

O gramático Evanildo Bechara ensina que é preciso ser “poliglota de nossa língua”. **Poliglota** é a pessoa que fala várias línguas. No caso, ser poliglota do português significa ter domínio do maior número possível de variedades lingüísticas e saber utilizá-las nas mais diferentes situações. Assim, quanto mais variedades conhecemos, mais estamos preparados para falar com pessoas de qualquer região do país, de qualquer nível social e em qualquer situação.

Quando entramos na escola, já dominamos algumas dessas variedades lingüísticas. Porém, ali temos a oportunidade de aprender a língua padrão, a variedade lingüística que mais tem prestígio na sociedade e que poucas pessoas dominam.

Acesso à língua padrão: questão de cidadania!

Você já percebeu como algumas pessoas simples, sem instrução e sem facilidade para se expressar, ficam tímidas diante de outras pessoas que falam com clareza e fluência?

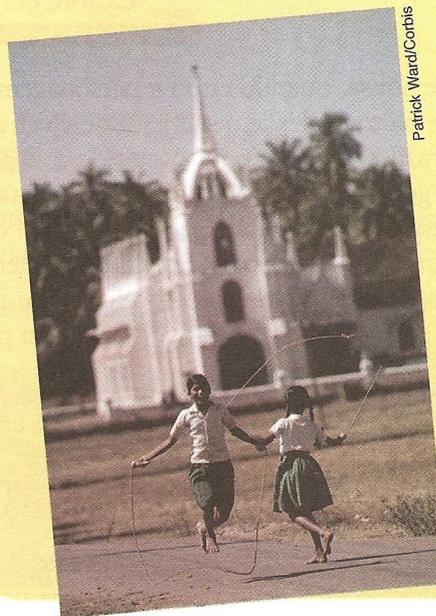
Ter acesso à língua padrão e saber se expressar por meio dela não é um privilégio de poucos. Ao contrário, é um direito de todo cidadão. Apropriando-nos da língua padrão, colocamo-nos em pé de igualdade lingüística com todas as outras pessoas e, assim, fica mais fácil termos nossa voz ouvida e nossos direitos respeitados.

Onde mora a língua portuguesa?

A língua portuguesa vive em quatro continentes. Além de falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia).

Se, dentro do Brasil, notamos variações lingüísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 58.



Vista de Goa, Estado da Índia em que se fala a língua portuguesa.

Enfim, todas as variedades lingüísticas têm seu valor e a sua importância, desde que sejam utilizadas na situação adequada.

Outros tipos de variação Professor: Os tipos de variação de que tratamos aqui são chamados na lingüística de *variações de registro*.

Além dos dialetos, existem outros tipos de variação, que podem ocorrer tanto na língua padrão quanto nas variedades da língua não padrão. As principais delas dizem respeito ao uso da língua em situações de **oralidade/escrita** e de **formalidade/informalidade**. A variação conhecida por **gíria** também merece atenção especial, por ser muito utilizada por quase todos os tipos de falantes.

Oralidade e escrita

Nos dias de hoje, a maior parte dos brasileiros sabe ler e escrever. Por isso, existe a tendência de a língua oral e a língua escrita se tornarem parecidas, pois, quanto mais as pessoas têm acesso à língua escrita, mais utilizam na fala as características da escrita.

Apesar disso, quando escrevemos, temos condições de escolher bem as palavras, de corrigir o texto e melhorá-lo até transmitir exatamente o que desejamos. Já na fala não há essa possibilidade. As correções, quando existem, são feitas na hora; além disso, a linguagem apresenta repetições, quebras na seqüência de idéias, problemas de concordância e várias expressões de apoio, como **né?**, **tá?**, **entendeu?**, **hum...**, etc.

Formalidade e informalidade

Às vezes, mesmo sem perceber, falamos em determinadas situações de modo diferente do habitual. Por exemplo, quando falamos em público, quando conversamos com pessoas mais instruídas do que nós ou com pessoas que ocupam cargo ou posição elevada. Nessas situações, quase sempre empregamos a **língua formal**, isto é, falamos de modo mais cuidadoso, evitando gírias, expressões grosseiras e palavras ou expressões que demonstrem intimidade com o interlocutor, como **fofinha**, **safado**, **pra caramba**, **dia de cão**, **é um saco!**, etc. Se, entretanto, temos familiaridade com a pessoa com quem falamos, empregamos normalmente a **língua informal**.

A gíria

Você já deve ter notado que alguns grupos sociais — por exemplo, o grupo dos estudantes, o dos jogadores de futebol, o dos policiais, o dos esqueitistas, o dos funkeiros, o dos surfistas, etc. — usam na fala certas palavras e expressões que lhes são próprias. Esse tipo de variedade lingüística é chamada de **gíria**. Normalmente criada por um grupo social ou profissional, a gíria, por sua expressividade, pode tanto desaparecer rapidamente quanto se estender à linguagem de todas as camadas sociais.

Gírias atuais e antigas

Atuais

azarar: paquerar.
bóia, rango: comida.
dar um gás: fazer algo rapidamente.
do bem: alguém confiável.
é dez: é muito bom.
firmeza: pessoa legal.
galera: turma, torcida.
mão-de-vaca: pessoa mesquinha.
maneiro: algo bem interessante.
tá ligado?: está atento, esperto?
zica: azar.

Antigas

bafafá: confusão.
bicho: forma de tratamento.
boko-moko: pessoa que não sabe se comportar.
carango: carro.
chuchu beleza: bom, bem-feito.
cricri: chato.
nos trinques: ótimo, certo.
plá: conversa.
prafrentex: avançado.
tá ruço: está ruim.

Fonte: Kárin Fusaro. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda, 2001. p. 120-3.

Sua língua e sua tribo

A linguagem revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem somos socialmente, isto é, nossa posição social, nosso grau de escolaridade, nossa timidez ou agressividade, nosso gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazemos parte — enfim, pela linguagem mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua que falamos pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Na tira abaixo, por exemplo, palavras como **maus**, **beleza**, **rolar** e **manhã** contribuem para caracterizar as personagens: adolescentes que se consideram “descoladas” e, por isso, incorporam a gíria em sua linguagem cotidiana.



(Angeli. *Sangue bom*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 8.)

EXERCÍCIOS

Leia este poema, de Sérgio Caparelli:

Drome, minininha!

Drome, minininha.
Que logo vem o dia,
Cachorro tá latindo
No sonho da cotia.

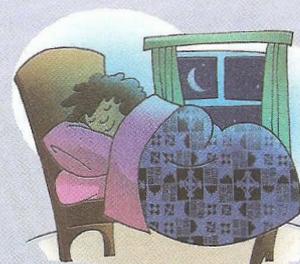
Drome, minininha,
Papai num tá aqui,
Enfeita a noite preta
Com zóio de rubi.

Fecha os zóio e drome,
Minina, minininha,
Que noite mais escura!
Que noite mais daninha!

Fecha os zóio e drome,
Minina, minininha,
A noite assa bolo
No forno da cozinha.

Drome, minininha,
Mamãe foi trabaia,
Lavá a noite suja
Com as água do luá.

Sossega, minininha,
Sossega, tá na hora,
Logo vão se abri
Os zóio da Orora.



(111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 49.)

Professor: Sugerimos desenvolver esta atividade oralmente, a fim de conseguir maior troca entre os alunos.

- O poema lembra uma conhecida canção de ninar.
Dorme nenê / Que a cuca vem pegar, / Papai foi na roça / Mamãe já vai chegar. Professor: Existem variações dessa canção, dependendo da região do país.
 - Qual é essa canção? Se você a conhece, cante um trecho dela para a classe.
 - As cantigas de ninar fazem parte das lembranças de infância de muitas pessoas. Geralmente, com que finalidade essas cantigas são cantadas? Para embalar crianças, ou seja, fazê-las dormir.

- Tomando como base a linguagem do texto “Drome, minininha!”, responda:
 - É empregada no poema a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão? É empregada uma variedade não padrão.
 - Leia o boxe “Eu lírico: a voz do poema”. Como você imagina que seja o eu lírico do poema? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o eu lírico é provavelmente alguém simples, com pouca ou nenhuma escolaridade, talvez um habitante de uma região rural.

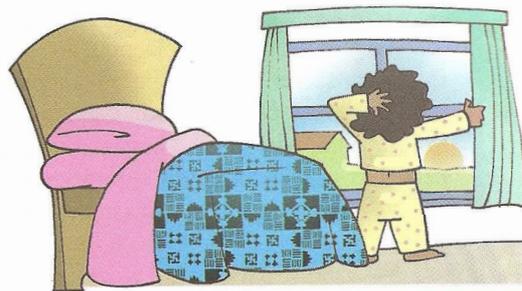
- Há, no poema, várias palavras que não correspondem à variedade padrão escrita. Identifique essas formas e indique quais seriam as formas correspondentes a elas na variedade padrão escrita.
drome/dorme, minininha/menininha, tá/está, zóio/olho(s), num/não, trabaia/trabalhar, lavá/lavar, luá/luar, abri/abrir, Orora/Aurora

Eu lírico: a voz do poema

Nem sempre quem fala no poema é o próprio poeta. Pode ser uma personagem criada por ele. Um poeta do sexo masculino, por exemplo, pode escrever um poema dando voz a uma personagem feminina. Um poeta adulto pode dar voz a um eu lírico que seja uma criança ou um adolescente.

4. Alguns desvios da variedade padrão têm base numa certa lógica. Coloque-se no papel de um lingüista (profissional especializado em linguagem) e tente explicar os desvios que seguem. Primeiramente, observe e compare estes casos:

lavá	trabaiá	os zóio
abri	zóio	as água



- a) Em algumas variedades não padrão, a letra **-r** do final de algumas palavras terminadas em **-ar**, **-er** e **-ir** desaparece, como ocorreu em **lavá**, **trabaiá**, **luá** e **abri**. Na sua opinião, por que isso acontece? *Resposta pessoal. Sugestão: Talvez por ser mais econômico pronunciar as palavras sem a letra -r final.*
- b) O que ocorreu com as letras **lh** das palavras **trabalhar** e **olhos**? Por que, na sua opinião, isso acontece? *Resposta pessoal. Sugestão: Elas foram substituídas por /j/, talvez porque seja mais fácil pronunciar esse som do que o som de /lh/. Professor: Outra possibilidade é a proximidade do ponto de articulação dos dois fonemas.*
- c) As formas **“os zóio”** e **“as água”** não apresentam concordância. Na variedade padrão, as formas correspondentes seriam **os olhos** e **as águas**. Por que, na sua opinião, as palavras **“zóio”** e **água** não vão para o plural na variedade não padrão? *Resposta pessoal. Sugestão: Além de ser mais econômico pronunciar zóio e água, as palavras os e as já indicam que se trata de olhos e águas. O plural, portanto, é redundante. Professor: Lembre aos alunos que, apesar de redundante, na variedade padrão a concordância é obrigatória.*
- d) Leia em voz alta a expressão **os olhos**. Levante hipóteses: Por que, na expressão **“os zóio”**, empregada no poema, aparece a letra **z**? *Porque a soma de s (de os) com a vogal o (de olhos) gera o som /z/. Professor: Comente com os alunos que esse fenômeno é comum e acontece também em as águas, os homens, etc.*
5. Sérgio Caparelli, o autor do texto, além de poeta é professor universitário no Rio Grande do Sul. Evidentemente, ele conhece e domina a variedade padrão. Apesar disso, preferiu redigir o texto numa variedade não padrão. Considerando que se trata de um poema, por que, na sua opinião, ele preferiu essa variedade lingüística? *Professor: Sugerimos que abra a discussão com a classe. Sugestão: Talvez porque o poeta considere a língua nessa variedade mais sonora, mais bonita ou mais poética (professor, chame a atenção dos alunos para a sonoridade de palavras terminadas em á, como trabaiá, lavá, luá); além disso, é uma forma de valorizar a língua e a cultura populares.*

As variedades lingüísticas

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto:

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala “tu” — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O quê?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— O que é isso?

— Gaúcho... quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada.

(Luís Fernando Veríssimo. *Nova Escola*, maio 2001.)



- Rodrigo logo recebe o apelido de **Gaúcho** quando entra na nova escola.
 - O que os colegas mais estranham em Rodrigo? Seu jeito diferente de falar.
 - Essa escola fica no Rio Grande do Sul ou em outro Estado brasileiro? Por quê? Fica em outro Estado, pois, se ficasse no Rio Grande do Sul, os alunos não teriam estranhado o modo de falar de Rodrigo.
- Dos colegas da sala, o gordo Jorge era o que mais insistia em rir e debochar de Rodrigo. Por que você acha que ele agia desse modo? Resposta pessoal. Talvez porque, pelo fato de ser gordo, também sofresse preconceito e gozações dos colegas e, agora, quisesse se vingar em alguém.
- Quando Rodrigo, ao contar por que chegou atrasado, diz “Nós vinha...”, a professora o interrompe dizendo “Nós vínhamos”. Por que você acha que ela disse isso? Porque ela gostaria que o aluno falasse de acordo com a variedade padrão.
- Rodrigo conta que seu pai “atrevessou a sinaleira e pechou”. A professora não conhecia a palavra **pechar**, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - Como foi que ela descobriu o significado da palavra? Ela descobriu pela situação: o pai atravessou o sinal vermelho, outro carro foi envolvido, o garoto chegou atrasado; só podia se tratar de uma batida de trânsito.
 - Qual é a origem dessa palavra, que hoje também pertence ao português? A origem é a língua espanhola. Professor: Como curiosidade, peça aos alunos que consultem o dicionário, a fim de que vejam como essa palavra está incorporada à nossa língua.

5. A professora ensina à classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”.

A explicação da professora não é correta; o melhor seria dizer que cada região do país tem o seu dialeto ou sua variedade lingüística.

- a) Sabendo-se que **idioma** é o mesmo que língua, é correta a explicação da professora? Em caso negativo, como você a corrigiria?
- b) Que palavras a professora provavelmente usaria em lugar de **tu**, **sinaleira** e **auto**? Respectivamente: você, sinal ou semáforo e automóvel ou carro.
- c) Na sua região, as palavras coincidem com as usadas pela professora ou com as usadas por Rodrigo? Resposta pessoal. Professor: Pode ser também que haja outras palavras. Sugerimos que faça na lousa uma relação das palavras mais usadas na região para designar as mesmas coisas.

6. Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Conte para os colegas como foi.

Resposta pessoal. Professor: Aproveite para discutir com a classe o problema do preconceito lingüístico, um dos tipos de preconceito existentes na sociedade. O fato de uma pessoa falar de modo diferente não significa que ela seja melhor ou pior do que outras pessoas. Se quiser, poderá ilustrar esse tipo de preconceito com situações exibidas em certos programas de humor da TV, em que são satirizados o caipira, o japonês, o nordestino, o judeu, etc.

Semântica e discurso

Leia este cartum, de Santiago:



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 9.)

- Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
 - A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos? A Pedro Álvares Cabral.
 - Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena? Por ocasião do descobrimento do Brasil, em 1500.
- O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê. Professor: Antes de os alunos responderem à questão, verifique se todos compreendem o sentido da palavra *provedor*, ou seja, uma empresa que liga o computador de uma pessoa à rede internacional de computadores, a Internet. Resposta: Os índios estariam muito mais desenvolvidos tecnologicamente na época do descobrimento do que os portugueses.
- As duas personagens do cartum são falantes da língua portuguesa; contudo, há diferenças entre a linguagem de uma e a de outra, pois falam variedades lingüísticas diferentes.
 - Que variedade lingüística é falada pela personagem que tem o papel nas mãos? A língua portuguesa lusitana.
 - Que recurso quanto à grafia das palavras o cartunista utilizou para mostrar que a fala da personagem não é igual à dos brasileiros? Ele desprezou a ortografia de algumas palavras e as escreveu de um modo que procura reproduzir o jeito como elas são pronunciadas.

4. Faz mais de quinhentos anos que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses ao Brasil. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram na língua dos dois países; às vezes, temos até a impressão de que falamos línguas diferentes. Veja algumas palavras usadas no Brasil e suas correspondentes em Portugal:

Brasil	Portugal
abridor de garrafas	tira-cápsula
aeromoça	hospedeira
café da manhã	pequeno almoço
chiclete	pastilha elástica

Filmes em Portugal

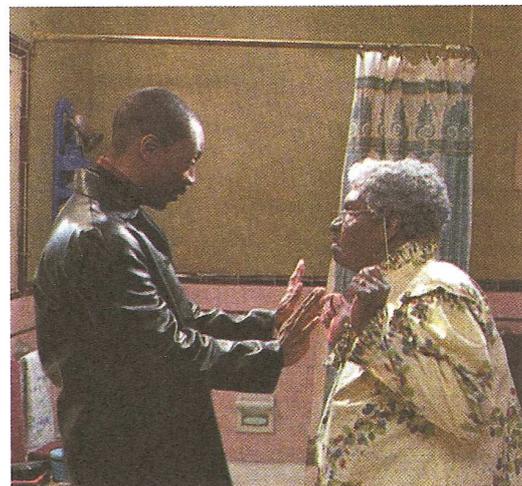
As diferenças entre o português brasileiro e o lusitano também se refletem nos nomes dos filmes. Veja algumas delas:

<i>A bela e a fera</i>	A bela e o monstro
<i>Arquivo X</i>	Ficheiros secretos
<i>O gordo e o magro</i>	Bucha e estica
<i>O professor alopado</i>	O professor chanfrado
<i>Querida, encolhi as crianças</i>	Querida, encolhi os miúdos

Fonte: Marcelo Duarte. *Guia dos curiosos – língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 60.

Tente descobrir a correspondência entre as seguintes palavras do português brasileiro e do português lusitano. Indique-a em seu caderno.

Brasil	Portugal
a) calcinha	l) gelado
b) caqui	f) miúdo
c) encanador	g) chapéu de chuva
d) esmalte	a) cueca
e) fila	e) bicha
f) garoto	h) banda desenhada
g) guarda-chuva	b) dióspiro
h) história em quadrinhos	c) canalizador
i) pimenta	j) banheiro
j) salva-vidas	m) telemóvel
l) sorvete	d) verniz para unhas
m) telefone celular	i) piri-piri
n) bola	n) esférico



Cena do filme *O professor alopado*.

Leia a seguinte anedota, contada por Ziraldo, para responder às questões 5 e 6.

E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, um português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos. Ao ouvir as gírias que os filhos usavam, ficou escandalizado e pediu:

— Eu queria pedir um favor, pode ser?

— Claro, papai.

— Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e a outra é “careta”. Está bem?

— Tudo bem, papai. Quais são as palavras?

(Ziraldo. *As anedotinhas do Bichinho da Maçã*. 14. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 8.)



5. A graça da anedota está na falta de entendimento entre pai e filhos.
- Por que o pai não queria que os filhos falassem **cafona** e **careta**? Porque não gostava que os filhos falassem gírias.
 - Como os filhos entenderam o pedido do pai? Eles acharam que o pai estivesse usando gírias para caracterizar as palavras das quais ele não gostava e que ele ainda iria dizer quais eram as palavras.
6. A gíria é uma espécie de modismo lingüístico, que geralmente dura um tempo curto. Se, entretanto, ela persistir, acaba se incorporando ao vocabulário da língua e deixa de ser gíria. A palavra **cafona**, por exemplo, foi uma gíria muito utilizada na década de 1970.
- Com o sentido de algo de mau gosto, sem refinamento, ultrapassado. Hoje em dia se tem empregado *brega* no lugar de *cafona*.
- Levante hipóteses: Com que sentido provavelmente o pai entendia a palavra **cafona**? Que outro termo da gíria de hoje você empregaria no lugar de **cafona**?
 - A palavra **careta** vem sendo empregada ultimamente na gíria de alguns grupos sociais. Com que sentido provavelmente o pai a entendia? Que outra palavra da gíria poderia ser empregada no lugar dela? *Careta* equivale a ultrapassado, tradicional, desatualizado. Professor: Pergunte aos alunos que termos da gíria local com sentido equivalente eles conhecem.
7. Converse com seus pais e com seus avós e informe-se sobre quais gírias eram utilizadas no tempo em que eles eram crianças e adolescentes. Anote-as em seu caderno e leia-as para a classe e ouça as anotações de seus colegas. Professor: Seria interessante fazer uma relação dessas gírias, passá-las numa cartolina e expô-las no mural da classe.

De olho na escrita

FONEMA E LETRA

Leia esta tira, de Laerte:



- Pronuncie as seguintes palavras do texto: **hoje** e **circo**.
 - Quantas letras cada uma delas tem? 4 e 5, respectivamente
 - Quantos sons cada uma delas tem? 3 e 5, respectivamente
- Observe a representação dos sons das palavras **tem** e **quem**:

tem → / t ê y /

quem → / k ê y /

- Na escrita, quantas letras compõem cada uma dessas palavras? 3 e 4, respectivamente
- Na fala, quantos sons cada uma dessas palavras tem? 3 sons
- Compare a representação dos sons dessas palavras e responda: Quais são os sons responsáveis pela distinção entre as duas palavras? /t/e/k/

3. Por que o cartunista empregou letras em negrito (mais escuras que o normal) nos balões dos palhaços?
Para mostrar que eles pronunciaram as palavras com voz alta e forte.
4. No último quadrinho, os palhaços reconhecem a autoridade do dono do circo? Justifique sua resposta.
Não; se reconhecessem, deveriam responder algo como "Aprendemos, sim, senhor".

A unidade básica da comunicação é a palavra, que pode ser dividida em unidades menores, como os sons e as sílabas.

Ao pronunciarmos a palavra **hoje**, produzimos três sons: "o", "gê", "i". As unidades sonoras que constituem uma palavra são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Os fonemas da palavra **hoje** são /o/, /ʒ/, /i/.

Fonema é a menor unidade sonora de uma palavra falada.

Observe agora as palavras **tem** e **quem**. Embora as duas tenham três fonemas, há entre elas uma diferença de significado. O que determina isso é a oposição entre os fonemas /t/ e /k/.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- constitui palavras, sozinho ou ao lado de outros fonemas;
- distingue uma palavra da outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Veja a correspondência entre fonemas e letras:

teŋu → tenho

/seŋoR/ → senhor

Professor: Dependendo do Estado, pode haver variações. Os paulistas, por exemplo, fariam /seɲoɾ/.

Letra é a menor unidade gráfica de uma palavra escrita.

EXERCÍCIOS

1. Nas palavras **jeito**, **agenda**, **jibóia**, **jacaré**, **registro**, **jogo**, que letras representam o fonema /ʒ/ ("gê")?
As letras **j** e **g**.
2. Nas palavras **choque**, **chuvoso**, **xadrez**, **enxaguar**, que letras representam o fonema /ʃ/ ("chê")?
As letras **x** e **ch**.
3. Leia estas palavras:

fixo	xampu	tóxico	mexerica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

- a) ao fonema:
- /ʃ/ ("chê")? **xampu**, **mexerica**
 - /s/ ("sê")? **pretexto**, **inexperiência**
 - /z/ ("zê")? **exótico**, **exibir**
- b) aos fonemas /ks/? **tóxico**, **fixo**

4. Leia estas outras palavras:

conhecimento	sol	nascer	cresça
massa	cartaz	explosão	sumiço

conhecimento, sol, nascer, cresça, massa, cartaz, explosão, sumiço

- a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /s/ ("sê").
- b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ ("sê")? **c, s, sc, sc, ss, z, x, ç**

5. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:
- x a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
 - x b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
 - c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
 - d) Uma letra só pode representar um fonema.
 - x e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /ks/.

Divirta-se

As variedades lingüísticas também podem ser fonte de uma boa diversão. Conheça, por exemplo, um pouco do *Dicionário mineirês/português*, que procura registrar o modo de falar do caipira mineiro. Depois, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escrevam vocês também um pequeno dicionário com termos de sua região. Dêem um nome a ele.

BELZONTCH: capitár do Estado.
 CADIQUÊ?!: assim tentanu intendê o motivo...
 DEU: o mezz qui “de mim”. Ex.: “Larga deu, sô!”.
 ÊMÊZZZ?!: mineirim querêno cunfirmá (É mesmo?).
 DEUSDE: desde. Ex.: “Eu sou magrelim deusde rapazim!”.
 IM: diminutivo. Ex.: lugarzim, piquininim, bonitim.
 ISPÍIA: nome popular da revista *Veja*.
 JIGIFORA: cidade pertim do Rio de Janeiro.
 Confunde a cabeça do mineirim, que num sabe se é carioca (Juiz de Fora).
 MINEIRIM: nativo duistadiminss.
 NEMÊZZ?: mineirim buscando concordância c’as suas idéia...
 NIMIN: o mêz qui “em mim”. Ex.: “Nóoo, ce vive garrádu nimim, trem! Larga deu, sô!”.
 NÓOO: num tem nada a ver cum laço pertado, não!
 É o mêzz qui “nossa!”.
 OIÓ, TÓ: olha aí!; olha, toma!
 ÓIQUÍ: mineirim tentano chamá atenção pra alguma coizz.
 PÃO DI QUÊJJ: cêis sabe: cumida fundamental que disputa c’o tutu a preferência na mezz minêr.
 PÓPÔPÓ?: mineira perguntando pro marido se “pode pôr o pó”.
 PÓPÔPOQUIM: resposta afirmativa do marido.
 PRESTENÇÃO: é quano um mineirim tá falano mais cê num tá ouvino.
 SÔ!: fim de qualquer frase. Ex.: “Cuidadaí, sô!”.
 TREM: qué dizê qualqué coizz que um mineirim quisé. Ex.: “Já lavei uns trem”, “Bora lavá uns trem?”.
 TUTU: mistura de farinn de mandioca cum feijão massadim. Bom dimais da conta!
 UAI: corresponde a “ué” dos paulistas. Ex.: “Uai é uai... uai!”.



Professor: Estimule os alunos a criar alguns verbetes de um dicionário do seu Estado: pernambuquês, gauchês, paulistês, carioquês, paraibês, e assim por diante.

Fonte: Internet, 2005.

ANEXO II

UNIDADE I: DO LIVRO DIDÁTICO *LER, ENTENDER, CRIAR*

unidade

1

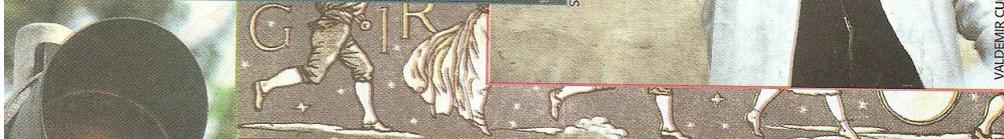
Olhar e ler

Resistat...
 C...
 a...
 a...

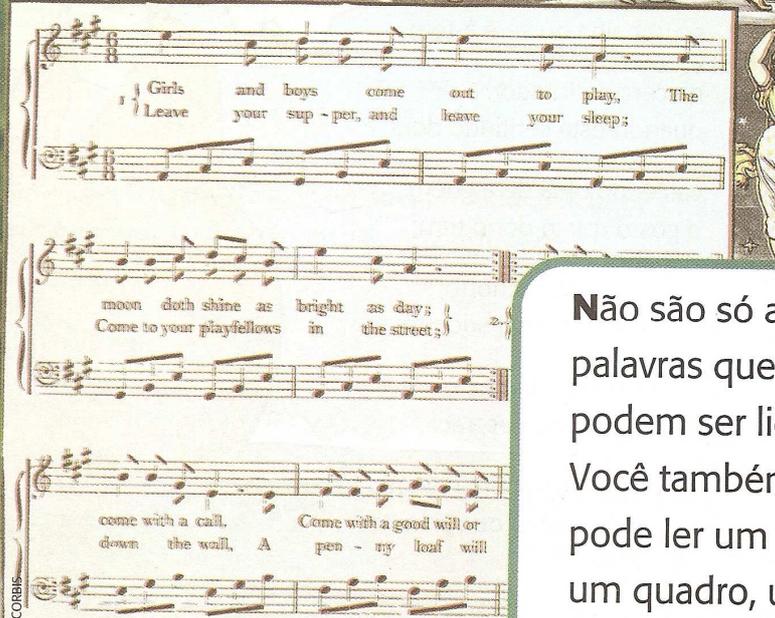


SOMMER ANDREY/ABRIL IMAGENS

VALDEMIR CUNHA/ABRIL IMAGENS



LUIZ CARLOS KROUJ/ABRIL IMAGENS



CORBIS

Não são só as palavras que podem ser lidas. Você também pode ler um sinal, um quadro, um gesto... Acredita?

Leitura

Aula de leitura

Ricardo Azevedo

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:

5 vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,
10 se trabalha ou se é à-toa;

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;

15 e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
20 se corre o barco ou vai lento;





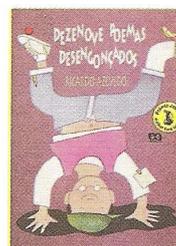
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
25 e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
30 e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

(Dezenove poemas desengonçados. São Paulo, Ática, 1999.)

? O que mais chamou sua atenção no poema "Aula de leitura"?
Converse sobre isso com seus colegas e o professor.

Conheça o autor

Ricardo Azevedo nasceu na cidade de São Paulo, onde vive até hoje. Passou a infância numa casa cheia de livros e logo aprendeu a gostar deles. Começou a escrever quando ainda era adolescente, mas só publicou seu primeiro livro aos 30 anos. Trabalhou com Publicidade antes de se decidir de vez pela literatura e pelo desenho – ele também é ilustrador. Atualmente tem vários livros infanto-juvenis publicados.



Você vai gostar de ler

- *Dezenove poemas desengonçados*, de Ricardo Azevedo (editora Ática).
- *Poesia fora da estante*, de Vera Aguiar (coord.), Simone Assumpção e Sissa Jacoby (editora Projeto).

Estudo do texto

► Compreensão

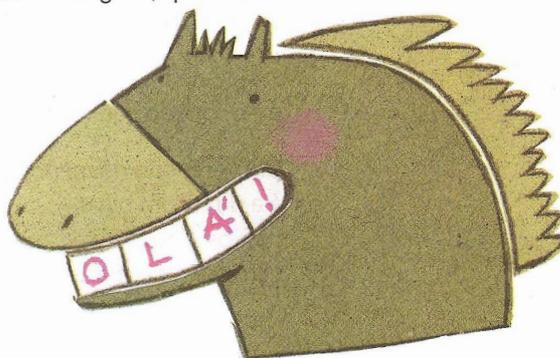
1. Leia atentamente estes dois versos:

"A leitura é muito mais
do que decifrar palavras."

Você concorda com o poeta? Na sua opinião, por que ele afirma que a leitura é muito mais do que decifrar palavras? Escreva no caderno.

2. Pense um pouco e responda: de modo geral, quem sabe ler melhor:

- nas ondas do mar?
- no pêlo de um cachorro?
- na cinza da fumaça?
- no cheiro da comida?
- no ronco de um motor?
- nos dentes de um cavalo?
- nas estrelas?
- no som do coração?



3. Escolha uma das situações e desenhe-a no caderno de um jeito bem expressivo:

- ondas do mar que fazem um surfista decidir praticar seu esporte;
- um cachorro que leva alguém a pedir socorro;
- uma fruta que faz alguém ter vontade de comê-la;
- o rosto de um lutador que perde uma luta e sente dor.

4. O poema sugere que é possível ler "na pele da pessoa". Converse com um colega: como se pode ler algo na pele de uma pessoa?

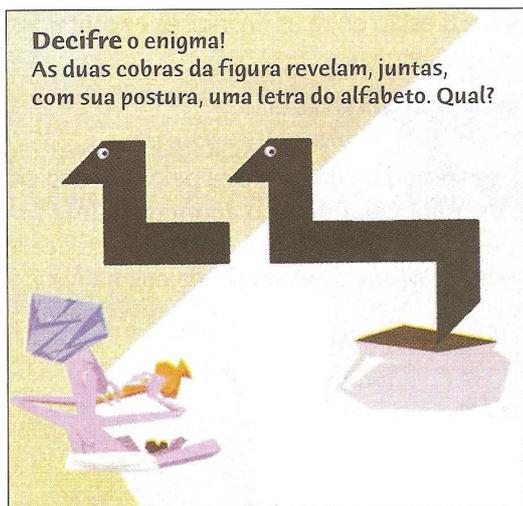
5. Localize no poema e escreva no caderno versos que sugiram a possibilidade de leitura:

- pela audição;
- pela visão;
- pelo olfato.

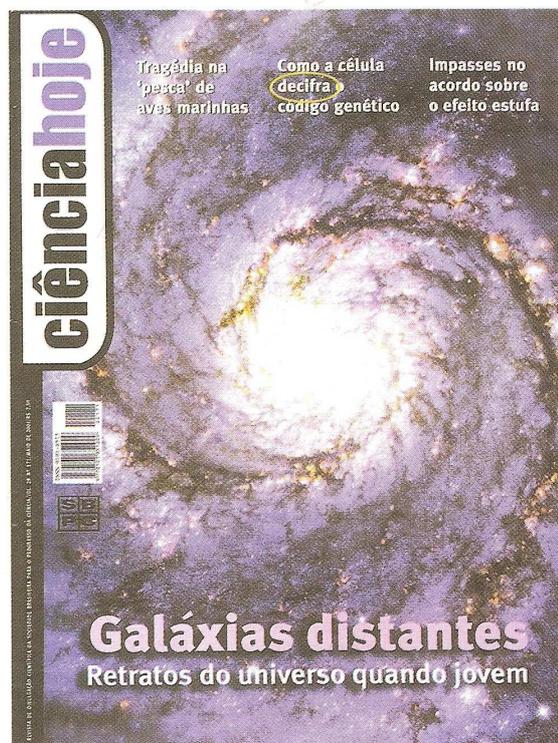


6. Leia os textos abaixo observando o uso das palavras destacadas:

“Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos têm segredos difíceis de **decifrar**.”



(*Superinteressante*, fev. 1998. Adaptado.)



(*Ciência Hoje*, SBPC, v. 29, n. 171, maio 2001.)

Com base nesses exemplos, o que você acha que significa a palavra **decifrar**? Escreva no caderno a definição a que você chegou. Depois, mostre-a a um colega e leia a dele. As conclusões são iguais?

7. Observe atentamente as imagens:



- Compare os olhares. Eles são diferentes?
- Escolha um deles e comente com um colega o que você acha que ele significa.
- Na sua opinião, qual é o mais difícil de “decifrar”? Por quê?

8. Leia:

"vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão"

Qual o significado da palavra **ler** no poema "Aula de leitura"?

9. Procure em um dicionário os significados das palavras **decifrar** e **ler**. Verifique se as conclusões a que você chegou nas atividades 6 e 8 estão entre as definições encontradas.

Você sabe usar o dicionário?

As vezes é possível compreender o significado de uma palavra pelo contexto em que ela se encontra. Outras vezes, não. Quando isso acontece, a melhor solução é consultar um dicionário. Isso é simples, desde que saibamos o significado de algumas de suas partes. Veja um trecho do *Minidicionário Luft*, da editora Ática.

os termos abreviados indicam a classe gramatical a que a palavra pertence

o termo destacado no alto, à esquerda, indica o primeiro verbete da página

palavra-base

palavras em ordem alfabética

a palavra-base e os significados compõem o **verbetes**

o termo no alto, à direita, indica o último verbete da página

os números indicam os diferentes significados

346

ga.jo

ga.jo *s.m.* 1. Tipo; sujeito; indivíduo cujo nome não se cita; fulano. 2. Espertalhão; velhaco.

ga.ja *s.f.* 1. Pompa; festa. 2. Ornamentação. 3. Traje de luxo para dia de gala. 4. Mancha de fecundação no ovo.

ga.lã *s.m.* 1. Ator ou personagem que se destaca por sua boa aparência e atitudes, e que tem papel decisivo nos enredos amorosos. 2. (p. ext.) Homem belo e elegante, ou galanteador.

ga.la.li.te *s.f.* Matéria plástica extraída da caseína pura, tratada com formol.

ga.lan.ta.ri.a *s.f.* 1. Fineza nas palavras ou nos gestos; elegância. 2. Galanteio; cortejo.

ga.lan.te *adj.* 2g. 1. Gracioso; estbelto; gentil. 2. Engraçado; espirituoso. S.2g. 3. Pessoa galante.

ga.lan.te.ar *v.t.* 1. Tratar com amabilidade; cortejar. *Int.* 2. Dizer galanteios; namorar. ⇒ galanteador *adj.* e *s.m.*

ga.lan.tei.o *s.m.* Ação ou dito de galante; atenções amorosas; cortejo.

ga.lan.te.ri.a *s.f.* Galantaria.

ga.lan.te.za [ê] *s.f.* Beleza; boniteza; graça.

ga.lão *s.m.* 1. Tira entrançada para ornar ou debruar. 2. Tira de fio metálico ou de seda, lã, etc., e que, em fardas e bonés, serve de distin-

ga.li.ni.cul.tu.ra

Tribuna extensa em parlamentos, teatros, cinemas. 6. Varanda; alpendre. 7. Corredor subterrâneo de minas. 8. Canalização subterrânea para escoamento das águas pluviais.

ga.lês *adj.* 1. Do País de Gales (Europa). *S.m.* 2. O natural ou habitante desse país. 3. O idioma galês. *Var.*: galense.

ga.le.to [ê] *s.m.* 1. Frango ainda novo, de leite. 2. (p. ext.) Frango assado.

gal.gar *u.t.* 1. Transpor alturas, obstáculos. 2. Subir; trepar. 3. (fig.) Atacar (posição elevada). ⇒ galgado *adj.*

gal.go *s.m.* Cão de pernas altas e finas, próprio para a caça de lebres.

ga.fha.da *s.f.* 1. Cornos dos ruminantes. 2. Ramagem do arvoredo.

ga.lhar.de.te [ê] *s.m.* 1. Bandeirinha no alto dos mastros. 2. Bandeira de enfeite em ruas ou edifícios; flâmula.

ga.lhar.di.a *s.f.* Qualidade de galhardo; bizzarria.

ga.lhar.do *adj.* Elegante; garboso; bizzarro.

ga.lhei.ro *adj.* e *s.m.* (Veado) de chifres grandes, ramificados.

ga.lhe.ta [ê] *s.f.* 1. Garrafinha em que se servem o azeite e o vinagre à mesa. 2. Garrafinha com

10. Releia:

"Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar"

Na opinião do poeta, ler um olhar dá medo. Você concorda com ele? Por quê?

11. Por que você acha que o autor deu o título de "Aula de leitura" a seu poema? Escreva um pequeno texto no caderno, dando sua opinião. Depois, compare-a com a de alguns colegas: vocês chegaram à mesma conclusão?

► Linguagem e recursos expressivos

1. Você sabe o que é um verso? E uma estrofe? Vamos relembrar:

► **Verso** é cada linha de um poema.

Estrofe é um conjunto de versos.

“Aula de leitura” é um texto constituído de versos e estrofes. Responda no caderno:

- Quantos versos tem o poema?
- E quantas estrofes?
- As estrofes não têm sempre o mesmo número de versos. Onde estão localizadas as estrofes com maior número de versos?

2. Leia novamente estes versos, prestando atenção ao som final de cada um:

“e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça”

O que você notou? Escreva no caderno outros versos em que isso acontece.

- Como se chama a repetição de sons no final dos versos?
- A primeira estrofe é uma espécie de introdução em que se apresenta o assunto do poema. Observe que ela termina com dois-pontos. Por que o poeta usou essa pontuação?
- Observe novamente o poema e responda no caderno: quais os sinais de pontuação mais usados?
- Note que da linha 21 (“e também na cor da fruta”) até a linha 28 (“vai ler na palma da mão”) foram usadas apenas vírgulas. Que ritmo essa pontuação confere à leitura desse trecho?
- Reúna-se com alguns colegas para ensaiar a leitura em voz alta do poema, prestando atenção na pontuação. Em que momentos o grupo fará pausas maiores? Em que trechos o ritmo será mais acelerado?
Quando estiverem preparados, combinem com o professor e apresentem-se para a classe.

Produção de texto

1. Junte-se a alguns colegas e observem com atenção estas combinações de palavras feitas por Ricardo Azevedo em seu poema "Aula de leitura":

"nas **ondas soltas do mar**,
se é hora de navegar"

"e no **tom que sopra o vento**"

"e no **brilho do sorriso**"

Agora conversem:

- Como vocês imaginam que seja uma onda solta no mar?
- E um sorriso com brilho?
- E como é o vento soprar num determinado "tom"?



2. Você percebeu que, para produzir um texto, primeiro é preciso saber que idéia se pretende transmitir. Em seguida, deve-se selecionar e combinar as palavras de modo que elas transmitam essa idéia. Às vezes, a combinação é incomum (como nos versos acima), gerando belas imagens poéticas.

Vamos fazer um exercício, apenas como treino: no seu caderno, combine as palavras do quadro com outras que você selecionar, formando versos.

ondas

vento

sorriso

céu

Não se preocupe em usar as palavras na mesma ordem em que elas aparecem no quadro nem em fazer rimas. Solte a imaginação e tente evitar as combinações mais comuns. Dê um título ao seu pequeno poema. Mostre-o a um colega e leia o que ele compôs. O que você achou?

3. Você tem uma gaveta, ou mesmo uma caixa, onde guarda suas coisas mais íntimas – bilhetinhos, lembranças, coisas velhas? Em uma folha à parte, escreva um poema sobre esse assunto, com uma ou mais estrofes. Vale falar também de sentimentos que você não revela a ninguém. Comece com o seguinte verso:

Guardo na minha gaveta mais secreta



Sugestão: em cada verso escreva sobre uma das coisas que estão na gaveta, reservando o último verso para um sentimento que também esteja “guardado” nela. Quando terminar, releia o texto, fazendo as alterações que achar necessárias e corrigindo possíveis erros de ortografia. Dê um título ao poema e, se quiser, faça um desenho para ilustrá-lo. Afixe sua produção no mural da classe para que todos possam ler.

Para refletir sobre a língua

No poema “Aula de leitura”, o autor precisou selecionar as palavras para obter as rimas e encadeou as palavras e os versos para dar ritmo e continuidade à leitura. Mas não foi só isso: ele usou as palavras de modo a poder transmitir uma idéia. Enfim, ele **trabalhou** com as palavras.

Em nosso dia-a-dia também fazemos isso, mesmo sem nos darmos conta. Sempre que conversamos com alguém ou escrevemos um bilhete, por exemplo, selecionamos e combinamos as palavras para que nossas idéias possam ser compreendidas.

1. Leia:

Decifrar leitura muito é que do a mais palavras.

Entendeu? Certamente, não. Mesmo conhecendo as palavras, você não obteve nenhuma informação. No caderno, organize novamente as palavras do quadro, de forma que elas passem a transmitir uma mensagem.

2. Combine as palavras das seqüências de modo que formem mensagens completas.

- a) de leitura formas várias existem
- b) cozinheiro comida cheiro o pronta sabe se pelo a está
- c) cachorro quem o para chegasse perto casa da rosnava

Agora mostre a alguns colegas as combinações que você fez e leia as deles. Certamente você perceberá pequenas variações.

3. Na atividade 2, quando recombinau as palavras, você obteve enunciados que têm sentido completo. Isso quer dizer que você formulou frases.

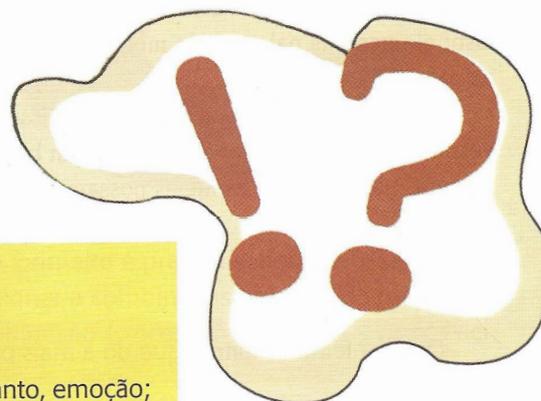
► **Frase** é toda palavra ou conjunto de palavras que, em uma situação de comunicação, tem sentido completo.

Observe o texto dos balões:



Anote no caderno uma frase dos quadrinhos que exprima:

- uma ordem;
- uma pergunta;
- um sentimento;
- uma declaração.



As frases podem ser de quatro tipos:

- declarativas: enunciam um fato;
- interrogativas: exprimem uma pergunta;
- exclamativas: expressam admiração, espanto, emoção;
- imperativas: expressam uma ordem ou pedido.

4. No caderno, complete os itens do quadro, transformando-os em frases. Não se esqueça da pontuação, para deixar claro se elas são declarativas, interrogativas, exclamativas ou imperativas.

De que forma	As ruas da cidade estavam
Alguns animais	Que beleza era
Faça	

5. Reúna-se com um colega e imaginem uma conversa entre dois alunos que comentam sobre como é estudar na quinta série. Criem um diálogo com, no mínimo, seis frases. Usem pelo menos uma frase declarativa, uma interrogativa, uma exclamativa e uma imperativa. Uma delas deve estar expressa numa palavra só. Se quiserem, ilustrem o diálogo e coloquem as falas – isto é, as frases do diálogo – em balões, como numa tira de quadrinhos.

Outras leituras

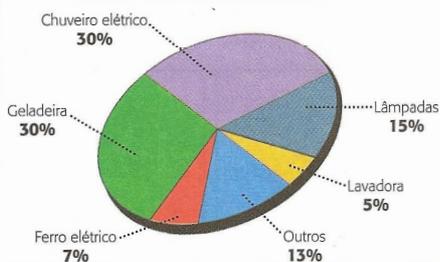
Você já notou quanta coisa nós lemos todos os dias? No caminho para a escola, por exemplo, lemos placas de ruas, sinais de trânsito, cartazes e faixas, nomes de estabelecimentos comerciais... E, se vamos ao supermercado, lemos nomes de marcas, preços, datas de validade e até a nota fiscal! Antes de uma viagem, é comum precisarmos consultar um mapa e, para saber como vai estar o tempo no dia de um passeio com os amigos, procuramos a seção de previsão do tempo no jornal ou, simplesmente, damos uma olhada nas nuvens – pois isso também é ler.

Além disso tudo, claro, lemos histórias em quadrinhos, livros, revistas. Vivemos mesmo num mundo para ser lido e compreendido.

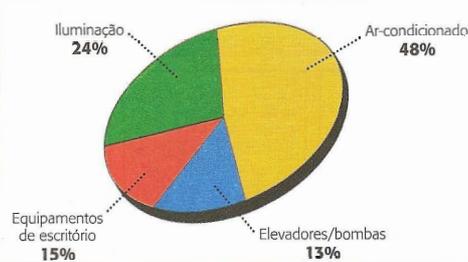
Observe que, para ler os Textos 1, 2 e 3 a seguir, não deciframos apenas palavras, mas também sinais e imagens. Leia os textos, depois responda às questões no caderno:

Texto 1

Saiba o que gasta mais em casa

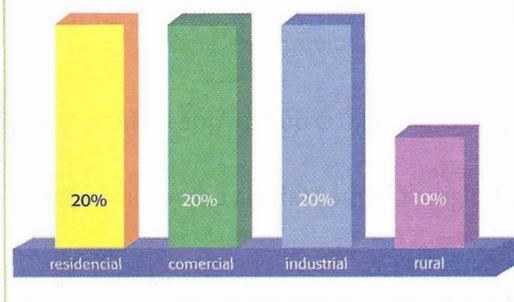


Saiba o que gasta mais no escritório



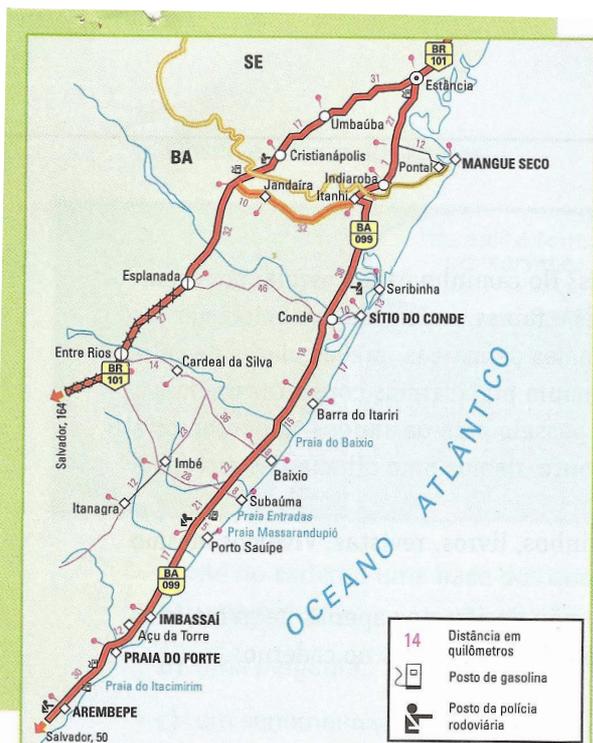
Metas de redução de consumo para os clientes de baixa tensão

O plano de racionamento de energia previsto pelo governo determina as seguintes metas de redução de consumo:



(Guia de economia de energia elétrica. Folheto distribuído pela Eletropaulo/Programa de combate ao desperdício de energia elétrica.)

1. De onde foram tirados esses três gráficos?
2. A quem interessam as informações contidas nessa publicação?
3. Em uma casa, o que gasta mais energia? O que gasta menos? E num escritório?
4. De acordo com o gráfico ao lado, qual setor precisaria economizar menos energia?
5. Para responder às questões anteriores, você só precisou ler as palavras e os algarismos? O que mais você teve que observar?



(Guia Brasil 2000. São Paulo, Abril, 2000.)

Texto 2

1. Esse mapa foi tirado do *Guia Brasil 2000*, uma publicação que traz informações sobre atrações turísticas do país todo, roteiros de viagem, transporte, hotéis, etc. Quem são os leitores dessa publicação?
2. Que estados brasileiros são representados nesse mapa?
3. Uma pessoa que está em Sítio do Conde e vai viajar para Esplanada poderia descobrir nesse mapa quantos quilômetros separam essas duas cidades?
4. Só pelas informações do mapa, essa mesma pessoa pode saber se a estrada que vai de Sítio do Conde a Esplanada é mais ou menos importante que a estrada que liga Estância a Entre Rios?
5. Quem quiser saber quantos postos de gasolina há entre Estância e Arembepe precisará ler informações escritas ou visuais?

Texto 3



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.)

1. No primeiro quadrinho vemos o pai da personagem Mafalda. Como ele está se sentindo? Como você chegou a essa conclusão?
2. Mafalda pergunta ao pai se eles vão sair de férias.
 - a) O pai responde à pergunta?
 - b) No quarto quadrinho o autor desenhou a cena toda. O que foi que Mafalda viu ao olhar para o chão?
 - c) Você acha que, ao olhar para o chão, de alguma forma Mafalda conseguiu uma resposta à sua pergunta? Qual?
3. No último quadrinho Mafalda refaz a pergunta usando quase as mesmas palavras. Se ela tivesse simplesmente perguntado ao pai: "Nós não vamos sair de férias?", essa tirinha seria engraçada?
4. Se essa história não tivesse nenhum balão de fala, você a entenderia? Explique sua resposta.

Só para ler

Convite

José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

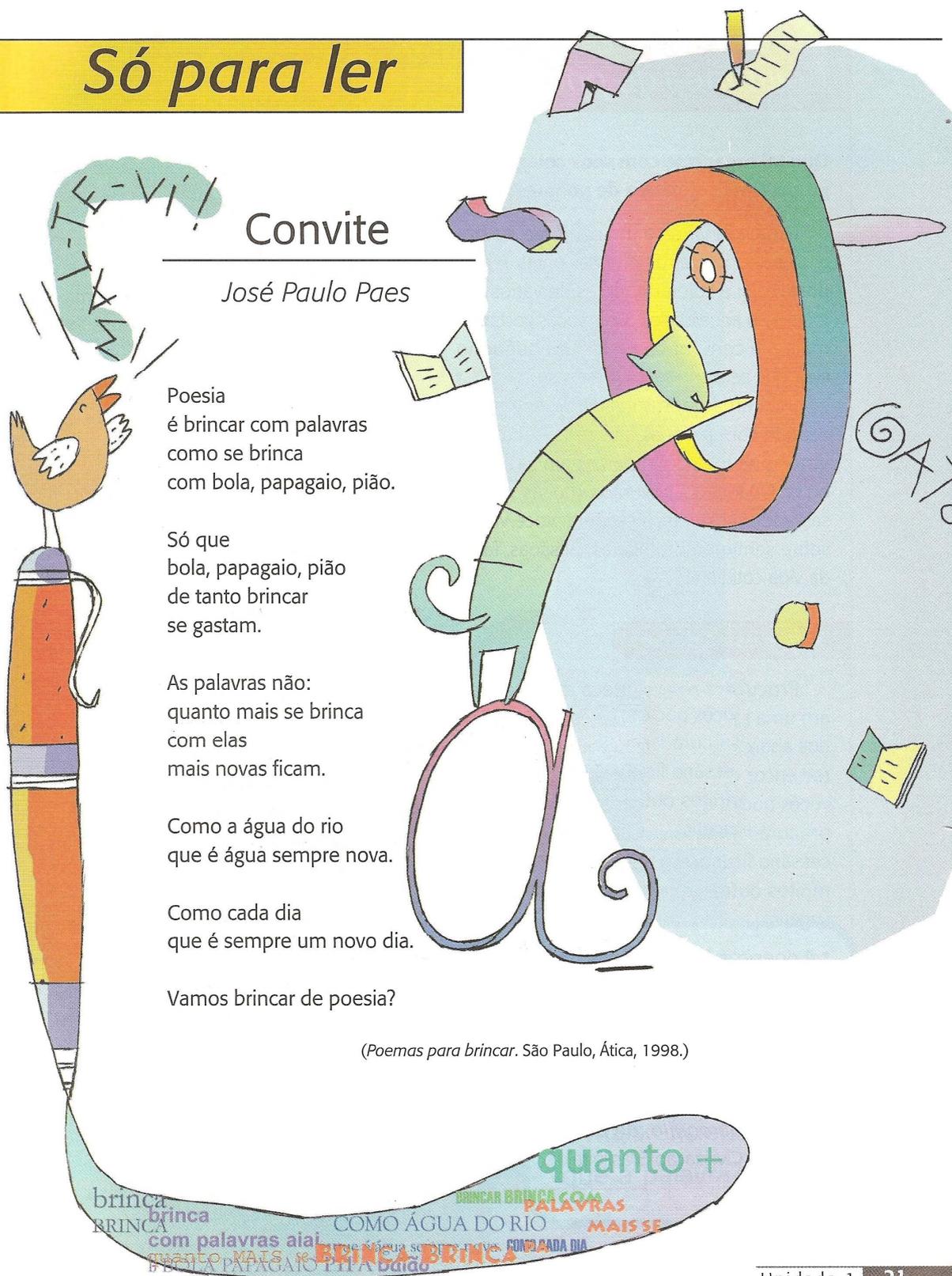
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(Poemas para brincar. São Paulo, Ática, 1998.)



Coletânea de poemas

Que tal organizar, com seus colegas de grupo, uma coletânea de poemas?

Uma coletânea é um conjunto de trechos selecionados de diversas obras. A proposta aqui é coletar poemas de vários autores – só aqueles dos quais vocês gostaram mais – e compor com eles um pequeno livro, que será apresentado à classe.

Será uma oportunidade de entrar em contato com poemas que certamente irão emocioná-lo, fazê-lo parar para pensar – ou rir. Quanto aos assuntos, muitas surpresas podem estar à sua espera: você vai ler sobre sentimentos, lugares, pessoas, fatos da vida cotidiana.

Sigam estes passos

1 Procurem na biblioteca da escola ou em uma biblioteca pública os livros indicados abaixo. Outra opção é ir a uma livraria (se encontrarem alguma obra interessante, vocês podem até pensar em comprá-la, ou procurá-la na biblioteca). Mas não é necessário ficar preso a esses livros; existem muitos outros, que seu professor poderá sugerir.

- *A poesia é uma pulga*, de Sylvia Orthof (editora Atual)
- *Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (editora Companhia das Letras)
- *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa (editora Mercado Aberto)
- *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (editora Civilização Brasileira)

• *Cantigas de adolescer*, de Elias José (editora Atual)

2 Cada integrante do grupo irá escolher dois ou três poemas. Não se apressem em decidir. Leiam vários poemas com calma e atenção, até encontrar os que mais lhes agradam.

3 Copiem os poemas selecionados em folhas à parte. Anotem também:

- o nome do autor;
- o nome do livro de onde ele foi tirado;
- o nome da editora que o publicou;
- o nome da cidade onde se localiza a editora;
- o ano da edição do livro;
- o número da página onde está o poema.

4 Escrevam, abaixo de cada poema, uma ou duas frases explicando o porquê da escolha.

5 Passem os poemas a limpo ou, se houver possibilidade, digitem-nos. Se quiserem, ilustrem os poemas com desenhos, recortes ou fotos.

6 Providenciem uma capa com o título da coletânea.

7 No dia combinado, levem para a classe a coletânea. Mostrem-na aos outros grupos e leiam as que eles organizaram. Depois, deixem todos os livros numa biblioteca de classe, para que possam ser lidos por quem tiver vontade ou para servir como material de consulta.