

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luciana Teixeira Faria Leal

**CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA
DA COLEÇÃO DIDÁTICA “PORTUGUÊS
LINGUAGENS” DE 6º AO 9º ANOS**

Taubaté - SP

2018

Luciana Teixeira Faria Leal

**CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DE LEITURA
DA COLEÇÃO DIDÁTICA “PORTUGUÊS
LINGUAGENS” DE 6º AO 9º ANOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2018

Luciana Teixeira Faria Leal

Características das atividades de leitura da coleção didática “Português Linguagens” de 6º ao 9ºanos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Alba Helena Fernandes Caldas Centro Universitário de Itajubá - Fepi

Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha família:

à minha mãe, minha melhor amiga, que me ensinou as primeiras letras, minha professora primária;

ao meu pai, que me deu um “empurrão” e todo apoio financeiro;

ao meu esposo, pela sua paciência e boa disposição, que sempre me impulsionou para superar os desafios;

aos meus filhos, Yasmin e Murilo, que muitas vezes compreenderam a minha ausência e me deram bom ânimo para continuar;

à minha irmã Lígia, amiga e conselheira, que sempre acreditou em mim, incentivou e acalmou minhas angústias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor incondicional, pela dádiva da vida, pela sua proteção e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pela sua acolhida desde o primeiro encontro. Por trás dessa missão que você desempenha tão bem, está uma pessoa admirável, sempre disposta a apoiar e orientar pessoalmente. Obrigada pelos conselhos e pelas críticas e, sobretudo, pelo estímulo e ajuda para a concretização deste trabalho. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio.

A todos os professores, cujos ensinamentos me ajudaram a conduzir este trabalho e me proporcionaram experiências muito significativas.

Aos amigos que fiz, que dividiram conhecimento, às sextas-feiras e nas manhãs de sábado. Obrigada por tudo, sem esquecer dos cafés e das corridinhas no centro da cidade.

Às amigas Luara Castilho e Gabriela, companheiras das caronas aventureiras, das risadas, dos conselhos, dos cafés e dos trabalhos compartilhados.

À minha família, esposo, filhos – Yasmin e Murilo –, aos meus pais, irmãos (Lígia, Ana Flávia e George), primos(as), sogra, cunhados que sempre me encorajaram para a concretização desse projeto e que cuidaram dos meus filhos na minha ausência.

À minha amiga Juliana Alkimin, que cuidou da minha filha com tanto carinho, levando e buscando-a na escola enquanto eu estudava.

Ao meu amado esposo, que compreendeu perfeitamente minha ausência e “segurou a barra” nas atividades domésticas, no lazer e nas atividades escolares dos nossos filhos.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem voo.

Davi Arrigucci Jr.

RESUMO

O tema dessa pesquisa são as atividades de leitura na coleção didática de Língua Portuguesa, de 6º ao 9º anos, Português Linguagens, dos autores Cereja e Magalhães. O problema que motivou a pesquisa foi a necessidade, como professora de Língua Portuguesa e usuária desses livros, de conhecer a perspectiva teórica de leitura na qual a coleção didática se baseia e de verificar se a coleção atende à proposta de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), que, por sua vez, baseia-se numa concepção de leitura inferencial de gêneros discursivos. Várias pesquisas sobre atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa observaram que esses materiais didáticos não refletem essa concepção de leitura preconizada pela Linguística Aplicada atual. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as características das atividades de leitura do gênero discursivo crônica propostas na coleção didática Português Linguagens, abrangendo sua composição e base teórica subjacente. Os objetivos específicos foram: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados para as atividades de leitura; 2) identificar as características das atividades de compreensão propostas para o gênero crônica; 3) identificar os pressupostos teóricos sobre leitura e sobre o gênero discursivo crônica em que essas atividades se baseiam; 4) avaliar se correspondem à concepção de leitura preconizada pelos PCN. Como procedimento metodológico, foram selecionadas quatro atividades de leitura de crônicas (texto e questões de compreensão de texto) da coleção Português Linguagens, de 6º ao 9º anos. A análise qualitativa e interpretativa desses dados fundamentou-se teoricamente na concepção bakhtiniana de linguagem, no conceito de gênero discursivo, nas características do gênero discursivo crônica, na concepção sociocognitiva de leitura e nas diretrizes dos PCN para o trabalho com leitura. Os resultados mostraram que a coleção tem seus textos baseados nos temas propostos em cada unidade. As crônicas relacionam-se a esses temas. As atividades de compreensão das crônicas exige leitura inferencial a partir de conhecimentos prévios do aluno e de elementos do texto. Nesse sentido, correspondem em parte ao que se preconiza nos PCN a respeito de leitura. Com relação à abordagem das crônicas como gênero discursivo, a coleção analisada é muito falha. Nenhuma especificidade do gênero foi abordada. Conclui-se que o aluno estudará os quatro anos do Ensino Fundamental com essa coleção e sairá dessa etapa de ensino sem saber o que é crônica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Crônica. Livro didático de EFII. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The theme of this research are the reading activities in Portuguese Language teaching collection, from 6 to 9 grades, *Português Linguagens* (Portuguese Languages), by the authors Cereja and Magalhães. The problem that has motivated the research was the need, as Portuguese Language teacher and user of these books, of knowing the reading theoretical perspective in which the teaching collection is based on, and checking if the collection meets the National Curricular Parameters – PCN – (BRAZIL, 1998) reading purposes, that, in turn, is based on an inferential reading conception of types of writing. Several researches on the reading activity in Portuguese Language textbooks have observed that these Portuguese Language teaching materials do not reflect this reading conception recommended by the current Applied Linguistics. The general purpose of this research was to investigate the characteristics of the reading activities of the discursive text chronicle proposed in the *Português Linguagens* teaching collection, comprising its composition and underlying theoretical basis. The specific purposes were: 1) conduct a survey of types of writing used for the reading activities; 2) identify the characteristics of the reading comprehension activities proposed for the type of writing chronicle; 3) identify the theoretical presuppositions on reading and on the type of writing chronicle in which these activities are based on; 4) assess if they correspond to the reading conception recommended by the PCN. As the methodological procedure, four chronicle reading activities were selected (text and reading comprehension questions) from the *Português Linguagens* collection, 6 to 9 grades. The quantitative and interpretative analysis of these data was based on the Bakhtinian language conception, in the discursive gender, on the characteristics of the chronicle discursive gender, on the reading socio-cognitive conception and on the PCN guidelines for the work with reading. The results demonstrated that the collection has its texts based on the themes proposed in each unit. The chronicles relate to these themes. The chronicle reading comprehension activities required inferential reading from the student's previous knowledges and from the text elements. In this sense, they correspond in part to what is recommended in the PCN regarding reading. Regarding the approach of chronicles as the discursive gender, the analyzed collection is very faulty. No specificity on gender was approached. We conclude that the student will study for four years of Middle School with this collection and will conclude this teaching stage without knowing what chronicle is.

KEYWORDS: Reading. Chronicle. Middle School (EFII) teaching book. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos	40
Quadro 2: Primeiro procedimento: Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo	42
Quadro 3: Segundo procedimento: Leitura completa de uma crônica	42
Quadro 4: Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes da crônica	43
Quadro 5: Quarto procedimento: Apreciação crítica da crônica a partir das características do gênero	43
Quadro 6: Distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência	46
Quadro 7: Alguns exemplos extraídos de manuais escolares a partir de Marcuschi (1996)	48
Quadro 8: Análise percentual de perguntas	49
Quadro 9: Temas das unidades da coleção Português Linguagens	58
Quadro 10: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 6º ano	60
Quadro 11: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 7ºano	61
Quadro 12: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 8º ano	61
Quadro 13: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 9º ano	62
Quadro 14: Gêneros para exercícios de compreensão e interpretação nos livros 6º, 7º, 8º e 9º anos	63
Quadro 15: Crônicas para análise dos exercícios de compreensão e interpretação nos livros 6º, 7º, 8º e 9º anos	64
Quadro 16: Algumas características das crônicas da coleção Português Linguagens	64
Quadro 17: Resumo da análise das características das atividades de leitura das crônicas em cada livro da coleção	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Figura:1 Camadas de compreensão a partir de Marcuschi (1996)	32
Figura 2: Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência Agrupado Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2016 e 2017	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 A concepção de linguagem de Bakhtin e o conceito de gênero discursivo ...	15
1.2 O gênero discursivo crônica	22
1.3 A concepção sociocognitiva de leitura	27
1.4 As prescrições dos PCN para o ensino de leitura	38
1.5 Critérios para análise das atividades de leitura de crônicas	41
CAPÍTULO 2: ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS	
2.1 Os desafios da leitura na escola	45
2.2 Análise de livro didático por Marcuschi (1996)	48
2.3 Análise de livro didático por Lopes Rossi (2007)	50
2.4 Análise de livro didático por Hogetop e Poutou (2017)	51
2.5 Análise de livro didático por Silva (2011)	53
2.6 O livro didático	54
CAPÍTULO 3: OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA COLEÇÃO DIDÁTICA	
PORTUGUÊS LINGUAGENS	
3.1 A coleção didática Português e Linguagens	57
3.2 A crônica na coleção didática Português Linguagens	63
3.3 Critérios para análise de atividades de leitura	64
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA	
4.1 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 6º ano	66
4.2 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 7º ano	75
4.3 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 8º ano	83
4.4 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 9º ano	92
4.5 Quadro resumo	98
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

Sou professora de Língua Portuguesa e trabalho com alunos do 7º ano da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lorena-SP. Nessa Rede, foi escolhida pelos professores das escolas, a partir das coleções disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2016), a coleção didática de Língua Portuguesa, de 6º ao 9º anos, Português Linguagens, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Como professora de Língua Portuguesa e usuária desse livro, percebi a necessidade de conhecer a perspectiva teórica de leitura na qual a coleção didática se baseia. Outra necessidade é verificar se a coleção atende à proposta de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), documento que é o que estabelecia as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa na época em que essa coleção didática foi elaborada e avaliada pelo PNLD e baseia-se numa concepção de leitura inferencial de gêneros discursivos.

Várias pesquisas sobre atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa, tais como Lopes-Rossi (2007) e Marcuschi (2013), observaram que os materiais didáticos analisados não refletiam uma concepção de leitura atualizada. Lopes-Rossi (2007) considerou uma coleção de 5ª a 8ª séries para observar se as atividades de leitura exploravam adequadamente as principais características dos gêneros discursivos utilizados como base de leitura. A autora concluiu que, apesar da grande variedade de gêneros discursivos, o questionamento era predominantemente voltado para os conteúdos explícitos dos textos. Não havia atividades sobre os aspectos discursivos dos gêneros e sobre seus elementos não verbais. Havia poucas perguntas inferenciais. Assim, a autora conclui que a coleção analisada não aborda a leitura dos textos na perspectiva de gêneros discursivos, como propõem os PCN (BRASIL, 1998).

Marcuschi (2013) relata uma pesquisa com 60 manuais didáticos de Língua Portuguesa, para observar a noção de língua subjacente a esses livros e as habilidades de leitura possíveis de serem desenvolvidas por meio das atividades propostas. O autor concluiu que os livros se encontravam desatualizados porque não incorporavam os pressupostos teóricos sobre a língua disponíveis nos estudos

linguísticos já disponíveis à época. Sobre as atividades de leitura propostas, o autor concluiu que:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2013, p. 51)

Considerando a época em que estamos, diante do avanço da tecnologia, pode-se pensar que o uso do livro didático está ficando ultrapassado. Mas é certo, para mim e para meus colegas professores, que esse livro ainda é um apoio importantíssimo para o ensino e aprendizagem. Desde que iniciei meus estudos em Linguística Aplicada e passei a conhecer resultados de pesquisa sobre livros didáticos, percebi que esses materiais precisam ser elaborados a partir de uma perspectiva atualizada de linguagem. No que diz respeito à leitura, os livros didáticos atuais não deveriam mais apresentar os problemas apontados pelos autores citados.

A partir da minha experiência utilizando a coleção Português Linguagens, percebo que algumas atividades de leitura não despertam a atenção dos alunos, parecem não contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e é notório que a variedade de gêneros discursivos em que as atividades se baseiam não é muito ampla. Assim, tem sido necessário recorrer à ajuda de outros materiais de leitura.

Como professora e pesquisadora, sinto-me motivada a compreender melhor as bases teóricas dessa coleção didática e a avaliar as atividades de leitura propostas. Dessa forma tenho as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Com relação às atividades de leitura, essa coleção apresenta gêneros discursivos variados?; 2) Como a coleção aborda a compreensão do gênero discursivo crônica, presente nos quatro livros da coleção?; 3) Essas atividades de leitura correspondem ao que preconizam os PCN?

Em função dessas perguntas de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: investigar as características das atividades de leitura do gênero discursivo

crônica propostas na coleção didática Português Linguagens, de 6º ao 9º anos, dos autores Cereja e Magalhães, abrangendo sua composição e base teórica subjacente. Os objetivos específicos foram: 1) fazer um levantamento dos gêneros discursivos utilizados para as atividades de leitura; 2) identificar as características das atividades de compreensão propostas para o gênero crônica; 3) avaliar se correspondem à concepção de leitura preconizada pelos PCN.

Como procedimento metodológico para essa pesquisa, foram selecionadas quatro atividades de leitura de crônica (texto e questões de compreensão de texto) da coleção Português Linguagens, de 6º ao 9º anos, sendo uma atividade de cada ano. Entende-se por atividade de leitura o conjunto de texto principal, instrução ou preparação para leitura do texto e perguntas propostas na seção Estudo do texto: Compreensão e Interpretação. A análise desses dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo, a partir da fundamentação teórica, baseada na concepção bakhtiniana de linguagem, no conceito de gênero discursivo, nas características do gênero discursivo crônica, na concepção sociocognitiva de leitura e na concepção de leitura proposta pelos PCN (BRASIL, 1998).

Para tanto, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz a síntese dos pressupostos teóricos. O segundo capítulo apresenta resultados de pesquisas que analisaram atividades de leituras em livros didáticos. O terceiro capítulo apresenta a coleção didática Português Linguagens e as quatro crônicas que foram selecionadas para análise de suas atividades de leitura. O quarto capítulo é dedicado à análise das atividades de leitura das quatro crônicas selecionadas e aos comentários dos resultados obtidos. Finalmente, são apresentados a conclusão da pesquisa, as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que norteará a análise das atividades de leitura que compõe o *corpus* desta pesquisa. O conceito de gênero discursivo é utilizado para classificar os textos utilizados nos livros didáticos como base para as atividades de leitura e para definir as características a serem observadas no gênero discursivo crônica. Na análise das perguntas propostas para compreensão das crônicas selecionadas, esse conceito é também necessário para verificar se as características desse gênero são contempladas. A concepção sociocognitiva de leitura e as prescrições dos PCN sobre leitura completam a fundamentação teórica e os critérios para a análise das perguntas propostas para compreensão dos textos nas atividades de leitura selecionadas da coleção didática Português Linguagens.

1.1 A concepção de linguagem de Bakhtin e o conceito de gênero discursivo

O conceito bakhtiniano de gênero discursivo, importante para a análise de atividades de leitura nos materiais didáticos de língua portuguesa atuais, deve ser compreendido no contexto maior da concepção bakhtiniana de linguagem. Por isso, inicio esta fundamentação teórica com a observação de Bakhtin (2013) de que a linguagem está presente na interação humana, em todas as esferas de atividade, por exemplo, jornalística, religiosa, escolar, literária. O autor denominou as produções de linguagem, orais ou escritas, de “enunciados concretos”.

Segundo o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2013, p. 262). Eles se organizam pelo conteúdo temático, estilo e organização composicional. Embora cada enunciado tenha seu conteúdo temático diferente, há uma série de características relativamente estáveis que permitem identificar os gêneros. Esses também se distinguem por seus propósitos comunicativos, únicos, particulares.

Nessa concepção de linguagem, a comunicação ocorre por gêneros e:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2013, p.262).

Bakhtin (2013) comenta que os gêneros discursivos orais e escritos podem ser muito heterogêneos, como exemplo, diálogo no dia-a-dia, as cartas, o padronizado comando militar, as diferentes formas de manifestações científicas, publicísticas e os gêneros literários. Os gêneros ficam cada vez mais complexos conforme as atividades humanas exigirem. Novos gêneros surgem e gêneros antigos podem deixar de ser usados.

O autor diferencia os gêneros do discurso como primários e secundários. Os primários são mais simples, aprendidos em situações cotidianas informais, desde a mais tenra infância. Podemos exemplificar gêneros primários com: conversa, telefonema, discussão, bilhete, lista de compras, carta familiar, mensagem por WhatsApp. Já os gêneros secundários são os mais complexos, pois ocorrem em campos de atividades profissionais ou culturais. Como exemplos podemos citar: palestra, sermão religioso, romance, peça teatral, reportagem, poema, artigo acadêmico.

A vida entra na língua através de enunciados concretos. Nas palavras de Bakhtin (2013, p. 266), “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Para o autor, o estilo e as marcas de individualidade também existem no enunciado; mas o estilo individual tem que se encaixar nas características de estilo do gênero.

Para Bakhtin (2013), a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições históricas, das condições materiais de cada tempo. Ao pensarmos em linguagem, nós a associamos a tudo: comunicação, expressão e atuação do indivíduo no mundo. Assim a linguagem revela sua propriedade mais marcante: a de ser dialógica. Não há discurso sem interação entre as partes. Para Bakhtin (2013, p. 268):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Sendo a linguagem o meio de interação com a realidade, ela está associada a um tempo, a um espaço e a uma posição do indivíduo no mundo. Essa linguagem nada mais é que um sujeito utilizando-a num determinado momento histórico, num determinado espaço ou situação, levando em conta seus interlocutores.

Bakhtin (2013) diferenciou “unidades da língua” de “unidades do discurso”. Examinou o funcionamento da língua, ou seja, sons, palavras e orações, e explicou que essas unidades têm um certo significado, entram na composição dos enunciados, mas são enunciados, não são dialógicas, pois não permitem respostas. Trata-se de unidades neutras. Já os enunciados são carregados de emoções, sentidos, e admitem respostas, pois têm um destinatário. O autor aborda a linguagem na relação entre duas esferas inseparáveis: a dimensão entre a *Atividade Humana* e a dimensão do *Uso da língua*. Não estudou a língua simplesmente como sistema linguístico, assim como era tratada na perspectiva saussuriana da linguística do início do século XX. O autor se interessa pelo uso da língua como ela se efetua em enunciados. A atividade humana e o uso da língua (enunciados) são inseparáveis. Por serem inseparáveis, há uma grande variedade de atividades humanas e também há modos variados de usos da língua. Assim, para o autor, a propriedade mais marcante da língua é o fato de ela ser dialógica.

Todo enunciado no processo de comunicação é dialógico. “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva...” (BAKHTIN 2013, p. 271). A tensão é inerente ao dialogismo e ao encontro. Quando o autor se refere à interação e ao dialogismo, não significa que considera que as relações sejam sempre harmoniosas. Considera que os enunciados são constituídos do EU e do OUTRO, que todo enunciado gera uma resposta de qualquer maneira, o que era apenas ouvinte passa a ser falante. O falante espera “uma atitude responsiva” do outro, seja ela com uma pequena participação, um argumento, uma concordância, uma execução etc. Assim Bakhtin (2013, p. 272) afirma que “todo falante é por si

mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante”.

O discurso acontece nas enunciações concretas. Dada a alternância desses sujeitos, tem-se um princípio absoluto e um fim absoluto: primeiramente o enunciado de um, depois o enunciado responsivo do outro.

Segundo Fiorin (2006, p. 19), todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. O autor ainda reforça:

Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. (FIORIN, 2006, p. 19)

Para Bakhtin (2013), na noção de gênero do discurso, é necessário considerar o papel do locutor e do interlocutor na construção de sentido desse enunciado, já que eles têm papel ativo na situação interlocutiva e na produção de sentidos dos enunciados. Ou seja, o enunciado sempre gera uma resposta e precede outra resposta. Essa resposta classifica-se em *compreensão responsiva ativa* e *Atitude responsiva ativa*. A compreensão responsiva ativa acontece desde o início da audição, quando o ouvinte compreende o significado linguístico do discurso e assim ele manifesta sua posição concordando ou não com o outro. Bakhtin (2003, p. 292) afirma que:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Bakhtin (2003) também afirma que, no momento em que o ouvinte recebe e compreende o significado da língua em um discurso, ele assume uma atitude responsiva ativa. E, num mesmo instante, desde o início do discurso, ou seja, nas palavras iniciais do locutor, o ouvinte passa a concordar ou discordar com o seu interlocutor (total ou parcialmente). Para Bakhtin (2003, p.291):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Ainda na concepção de Bakhtin (2013), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, em seu conteúdo temático, estilo, construção composicional e propósito comunicativo (enunciativo).

Nas diversas situações de comunicação, os enunciados têm um propósito de comunicação: convencer, informar, sugerir, entre outros. Como exemplo, o anúncio publicitário, geralmente, é veiculado na televisão, nos outdoors, nos panfletos e nas revistas. Seu propósito é convencer o interlocutor sobre a boa qualidade de um determinado produto, levando-o a comprá-lo. Os propósitos enunciativos dos gêneros discursivos dependem das suas condições de produção e de circulação.

O fato é que os gêneros discursivos surgem e passam a cumprir sua função nas culturas em que se desenvolvem. Como explica Marcuschi (2002, p.19) “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Tem-se observado que o “mundo eletrônico” vem ganhando muito espaço nas atividades cotidianas, rádio, celular, gravador, televisão, internet, e com toda essa tecnologia novos gêneros, de diferentes formas de comunicação surgem, tanto na escrita quanto na oralidade. Marcuschi (2002, p.20) explica que “Por certo, não são propriamente as tecnologias por si que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”.

A partir dessa concepção de linguagem constituída pela ação de muitas gerações, o que a faz um fenômeno histórico, Marcuschi (2002) explica que as ideias bakhtinianas sobre os gêneros motivaram muitos autores a discorrer sobre a língua em seus aspectos enunciativos e discursivos e, ainda, sobre o ensino de línguas na escola. Explica Marcuschi (2013, p.50) que “o fato de todas as línguas serem heterogêneas e apresentarem variações constitui, talvez, o aspecto mais complexo no ensino da língua”. Esse fato torna a Língua Portuguesa dinâmica por sofrer modificações históricas, sociais e culturais, ou seja, por sofrer variações de acordo com a necessidade dos grupos sociais que dela fazem uso. Marcuschi (1996, p. 72) explica que “A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é

variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código”.

Os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos, sendo conteúdo temático, construção composicional e estilo. Rojo (2005, p. 196), baseando-se na concepção bakhtiniana, explica que esses três elementos são considerados essenciais e indissociáveis, compreendidos como:

os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Conforme Bakhtin (2003), o tema (assunto), a forma composicional (estrutura formal) e o estilo (vocabulário, composição frasal e gramatical) são elementos constitutivos do gênero discursivo que estão interligados e formam o enunciado. Bakhtin (2003, p.279) afirma que:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Segundo o teórico, portanto, na constituição do gênero esses três elementos estão intrinsecamente ligados. O conteúdo temático se refere ao tema do texto, que só ganha sentido em relação aos fatores históricos, culturais, sociais do contexto em que o exemplar do gênero discursivo é produzido e em que circula. O tema nunca é igual em todas as épocas, em todos os textos, em todos os contextos. Também afirma que as escolhas de linguagem e de estilo obedecem às exigências do gênero e não do autor. O autor se preocupa com os recursos que irão formar o enunciado, sendo eles: lexicais, fraseológicos e gramaticais. Faz escolhas de acordo com seu estilo pessoal, mas sem romper com um estilo já constituído socialmente para o gênero. Dentro do estilo do gênero existe uma possibilidade de o autor mostrar um pouco da sua individualidade:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2003, p.301)

A construção composicional de um gênero se refere aos elementos que o compõem. Além dos elementos da situação de produção e de circulação, são mais facilmente observáveis os elementos verbais, ou linguísticos, e os elementos não verbais ou verbos visuais (fotos, cores, diagramação).

Bakhtin (2003, p.282) afirma que “A vida penetra na língua através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Assim, todas as esferas da atividade humana estão correlacionadas com a língua em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, e essa atividade humana é inesgotável. Na concepção de linguagem desse autor, todos os elementos citados se ligam no todo do enunciado cada qual com sua especificidade de comunicação.

Rojo (2005, p.196) explica essa propriedade da linguagem humana:

Todas essas dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/ Voloshinov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(res) de seu discurso.

Desse modo, se não houver nenhuma referência a elementos de produção, os textos/enunciados não poderão ser compreendidos, produzidos ou conhecidos. Assim, os textos/enunciados devem ser interpretados e analisados no aspecto discursivo-enunciativo, a partir de seus valores significativos e não apenas com foco em sua forma linguística. O trabalho de compreensão também deve estar relacionado a uma série de vivências pelas quais o leitor está acostumado ou se acostumando. Assim, novas concepções de língua, de texto como enunciado concreto e de compreensão leitora passaram a fazer parte das propostas para o ensino de Língua Portuguesa desde que o conceito de gênero discursivo foi incorporado ao ensino.

Na sequência, apresento as características do gênero discursivo crônica, os principais conceitos de uma abordagem de leitura que pode contribuir para que o ensino de língua portuguesa seja melhor conduzido na escola e a proposta dos PCN

(BRASIL, 1998) para o trabalho com leitura. A partir dos pressupostos teóricos deste capítulo, estabelecerei alguns elementos para a análise das atividades de leitura da coleção didática selecionada para esta pesquisa.

1.2 O gênero discursivo crônica

Ao trabalhar gêneros discursivos é importante que o professor, antes de tudo, reconheça o gênero escolhido a fim de explorar suas características constitutivas.

Tal como afirma Bakhtin (2003, p.279):

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

A crônica, gênero escolhido para esta pesquisa, está associada ao vocábulo “khrónos” (grego) ou “chronos” (latim), que significa “tempo”. A palavra “chronica”, para os antigos romanos, indicava o gênero que registrava acontecimentos verídicos, históricos, na ordem em que aconteciam os fatos. (Caderno do professor Olimpíada 2016, p.20)

O texto que compunha na carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel foi o início do gênero crônica, como explica Sá (1985). Caminha, ao registrar com fidelidade o circunstancial dos acontecimentos, estabelece no sentido literário, a criação da crônica. Assim “Nossa literatura nasceu, pois, do circunstancial. Nasceu da crônica”. (p.7).

A literatura brasileira passou por vários momentos desde o descobrimento da carta de Caminha na Torre do Tombo, em 1773, por Seabra da Silva, até os dias de hoje. Por sua vez, tentou abraçar-se em todas as áreas, ou seja, em suas linguagens, na sintaxe, nas variedades poéticas, pela dessacralização dos temas sagrados e consagrados até se encontrar com a vida mundana.

A crônica, no formato mais próximo do atual, surgiu pela primeira vez em 1799, no Journal de Débats, publicado em Paris. De forma crítica, trazia em seus textos acontecimentos da semana, deixando o leitor informado.

No Brasil, por volta do século XIX, a crônica contemporânea trouxe mais leveza no seu estilo. Ora era escrita no estilo jornalístico, ora no literário, exige estratégias em sua estrutura a fim de não ser confundida por outros gêneros.

Ocupando o espaço do entretenimento em meio a tantas notícias tristes, esse gênero faz o leitor refletir em situações cotidianas. Por se tratar de um texto curto, o cronista muitas vezes, logo de início, busca envolver seus leitores com um tom despretensioso, intrigante, surpreendente e até divertido (SÁ, 1985).

O autor explica que é fundamental apontar que muitos escritores, com a chegada do Modernismo, atribuíram ao novo gênero o caráter de texto literário. Assim, apontaram que as abordagens do cotidiano não proibiram de conceituá-lo nesse caráter literário, em virtude de suas características estruturais. A crônica era considerada como um texto que massificava o universo literário, até então, considerado sagrado.

O cronista Paulo Barreto (1881- 1921) foi o grande responsável por enriquecer a crônica com um caráter mais literário. Na época, o autor destinava ao público os chamados folhetins, que vinham informar os acontecimentos do dia a dia ou da semana. Esses vinham organizados em apenas uma seção, com pequenos contos no rodapé, pequenos artigos, poema e prosas, ensaios breves. Logo o autor percebeu que precisava atualizar suas histórias dando mais veracidade aos fatos. Desse modo, resolveu aproximar-se mais dos fatos e assim investigar as histórias pessoalmente a fim de dar mais vida aos textos. O autor impôs aos seus contemporâneos um modo diferente de vivenciar a profissão jornalística, o que mudaria não só a linguagem, mas também a estrutura do folhetim. Consagrou-se como o cronista mundano. (SÁ, 1985).

A crônica surge primeiro em jornal ou em revista e carrega a sua essência. Assim como o jornal, que nasce e morre em 24 horas, a crônica tem vida curta. Algumas vezes, o olhar apressado do leitor passa por ela. O cronista tem urgência dos acontecimentos, dispõe de pouco tempo para escrever. Nas palavras de Sá (1985, p.10-11), “À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los”.

Sá (1985, p. 7-8) informa sobre o público que busca o prazer nesse gênero:

Sendo a crônica uma soma de jornalismo e literatura (daí a imagem do narrador-repórter), dirige-se a uma classe que tem preferência pelo jornal em que ela é publicada (só depois é que irá ou não integrar uma coletânea, geralmente organizada pelo próprio cronista), o que significa uma espécie de censura ou, pelo menos, de limitação: a ideologia do veículo corresponde ao interesse dos seus consumidores, direcionados pelos proprietários do periódico e/ ou pelos editores-chefes de redação.

A maior parte das crônicas não resiste ao tempo, é lida uma única vez e muitas vezes esquecida pelo leitor. Histórias ligadas à notícia envelhecem, são deixadas de lado. Algumas crônicas apresentam uma qualidade literária que confere a elas uma duração mais longa. Essas podem acabar sendo publicadas em livros, que são coletâneas de crônicas já publicadas na imprensa, e que dão maior durabilidade para as crônicas.

Sá (1985) explica que a crônica possui uma estrutura gramatical mais solta, como um diálogo entre dois amigos. Não foge às regras da oralidade nem da escrita, compondo de maneira expressiva o fato real recriado. A condição humana que antes passava despercebida ganha significado através do lirismo reflexivo de um cronista, revertendo ao diálogo a complexidade das dores e alegrias.

O cronista é sensível aos fatos do dia a dia, ele consegue captar o que qualquer outro ser humano deixa escapar.

Sua tarefa, então, consiste em ser o nosso porta-voz, o interprete aparelhado para nos devolver aquilo que a realidade não-gratificante sufocou: A consciência de que o lirismo no mundo de hoje não pode ser a simples expressão de uma dor-de-cotovelo, mas acima de tudo um repensar constante pelas vias da emoção aliada à razão. Esse papel se resume no que chamamos de lirismo reflexivo. (SÁ, 1985, p. 12-13)

Com a função de narrar o mundo, o cronista direciona o leitor a recompor a própria história. Nas palavras de Sá (1985, p.15), “ele representa um ser coletivo com quem nos identificamos e através de quem procuramos vencer as limitações do nosso olhar”. De acordo com o cronista Fernando Sabino, “a crônica deve escolher um fato capaz de reunir em si mesmo o “disperso conteúdo humano”, pois só assim ela pode cumprir o antigo princípio da literatura: ensinar, comover e deleitar” (SÁ, 1985, p. 22). É perceptível nas crônicas de Fernando Sabino sua inspiração em ensinar o leitor a enxergar para fora de si mesmo a partir das experiências de vida de outras pessoas, considerando a simplicidade, a ingenuidade, buscando ultrapassar o egocentrismo a fim de tornar a vida mais digna de ser vivida.

Sá (1985) afirma que um texto literário pode ser explorado de diversas maneiras. A leitura pode acontecer uma, duas ou mais vezes dependendo o que se espera o leitor, uma vez que ele pode ler por ler, por prazer ou por obrigação. Em suas palavras o autor diz que:

Essa leitura, que se liga à descoberta dos vários registros do discurso, leva o leitor a interpretar cada passagem até atingir uma interpretação global, que o conduza, por fim, a uma determinada visão do mundo. (SÁ, 1985, p.78)

De igual importância, a crônica tem seu valor a partir do momento em que se leva o leitor a refletir sobre os fatos rotineiros. Os jornais e as revistas, por serem veículos de comunicação, buscam uma linguagem de formato claro e objetivo para as notícias e reportagens. A crônica se aproxima do leitor pois, nas palavras de Ferraz (2007, p. 38):

Como o jornalista, o cronista tem como matéria-prima os fatos cotidianos, tendo até um certo dever de cultivar a notícia. A diferença está em que o jornalista vê as coisas com um grau de objetividade e o cronista, pelo contrário, usa a subjetividade, sua visão de mundo, filtrada por uma linguagem que engloba desde humor até fantasia e crítica.

Geralmente, os próprios cronistas, em seus textos, definem o estilo da crônica como uma linguagem simples. Fernando Sabino descreve sua particularidade com o gênero “os assuntos que merecem uma crônica” (SÁ, 1985, p 22.)

No que se refere às relações entre o jornalismo e a literatura, “o cronista ocupa um espaço especial no jornal. Ele é o encontro do jornalismo e da literatura”. (SANT’ANNA, 1993, p. 16). O cronista tem a liberdade de expressar suas marcas individuais nos textos num caráter crítico, irônico, literário ou até mesmo engraçado, fato esse que o diferencia do jornal que busca apagar marcas pessoais para dar destaque e espaço ao fato privilegiando apenas a escrita.

Ainda em considerações com a crônica e o jornalismo, Sant’Anna (1993, p. 16) afirma:

O Cronista, dizia eu, tem direito ao exercício da subjetividade: o eu do cronista é um eu de utilidade pública. Há neste sentido uma proximidade entre o que em literatura se chama de “eu-lírico” e a crônica.

Após tomar propriedade do noticiário, o leitor é atraído para uma leitura mais particular. Nesse momento acontece uma cumplicidade entre o leitor e a crônica. Como diz Sant’Anna (1993), “mas quando chega num cronista a alma parece que se prepara para relaxar, conversar com um amigo”. Isso é que faz o leitor se aproximar do texto, há um outro ritmo verbal, um outro modo de pensar e enxergar o mundo.

Pelo que os autores citados explicam sobre a crônica, pode-se dizer que, no caso de seu conteúdo temático, destacam-se temas que chamaram a atenção do cronista. São temas atuais e têm seu significado percebido, naquele momento, dentro daquele contexto sócio histórico. Por isso, a leitura de crônicas antigas perde

muito de sua emoção, pois seu tema pode ter se modificado muito em relação ao momento de sua produção.

No caso do estilo, é mais coloquial, emocional, humorístico, irônico, dependendo de cada cronista. E o propósito comunicativo da crônica é estabelecer uma conversa com o leitor de maneira despretensiosa; o cronista não pretende convencer o leitor, apenas conversar, divertir, refletir etc.

Com relação ao conteúdo composicional verbal e não verbal, a crônica, em geral, se compõe de texto escrito, em forma reflexiva, ou narrativa, ou com diálogos. Permite muita liberdade, uma grande variação de formas de desenvolvimento. Muitas vezes apresenta em seus textos poucas ilustrações, apenas a foto do cronista (na imprensa quase não se tem imagem). É um gênero muito flexível e é camuflada em outros gêneros, dos quais podemos citar conto, memória, poesia, e mesmo assim não causa confusão entre os gêneros.

Crônica é um gênero tão flexível que pode usar a “máscara” de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve despretensiosa como uma conversa entre amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (CADERNO DO PROFESSOR. Olimpíada de Língua Portuguesa, 2014 p. 20)

Produzir crônica, para Sant`Anna (1993), é tecer em todos os estilos possíveis, sem se prender a assuntos intemporais, que, na opinião do autor, condiz mais com publicação para livro. Esse, não tem a resposta imediata do leitor além de levar muito mais tempo para ser elaborado, impresso. Já a crônica cria essa proximidade com o leitor, sendo um texto mais comovente, com maior e a mais rápida circulação pelos leitores. Segundo Sant`Anna (1993, p.17):

A crônica é a minha maneira de fazer literatura ao vivo. Um poema pode esperar anos para ser completado, mas a crônica é a resposta emocional e ágil a uma notícia ou a um fato aparentemente rotineiro.

A sequência didática para leitura de crônica utilizada nesta pesquisa foi elaborada pelo Projeto Observatório da Educação/Unitau “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” (2011-julho de 2015), nº 23038010000201076, financiado por CAPES/NEP (LOPES-ROSSI, 2012). Esse Projeto, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, contou com a participação de 7 professores bolsistas de escolas públicas de Ensino Fundamental do município de

Taubaté-SP, ministrando aulas para uma média de 2000 alunos por ano; 9 bolsistas mestrando em Linguística Aplicada e 11 mestrandos não bolsistas, ministrando aulas em diversos municípios; 16 bolsistas graduandos em Letras e outros graduandos não bolsistas (LOPES-ROSSI, 2015). Visava a práticas de leitura de gêneros discursivos diversos, mediadas por sequências didáticas.

A partir das características constitutivas da crônica, a sequência didática para leitura de crônica proposta pelo Projeto Observatório da educação/ Unitau (LOPES-ROSSI, 2012) destaca que, para a leitura detalhada e inferencial da crônica, é importante que o leitor conheça os elementos composicionais referentes à situação de produção, circulação, temática e propósito comunicativo do gênero. Além disso, deve perceber: 1) a fonte de inspiração do autor, ou seja, o tema ou fato do cotidiano que o inspirou para escrever a crônica; 2) a reação emotiva do autor, ou seja, o seu sentimento que predomina no texto; 3) a forma como o autor desenvolveu o texto – se por meio de lembranças do passado, comparação do passado com o presente, descrição de fatos ou elementos do presente e reflexão sobre eles, análise do comportamento das pessoas, suposições ou hipóteses para o futuro, reflexões sobre dúvidas sobre um dado tema, outra forma de desenvolvimento; 4) escolhas linguísticas que indicam os sentimentos do autor em relação ao tema.

Essas características serão consideradas na análise das atividades de leitura da coleção didática objeto de estudo desta pesquisa.

1.3 A Concepção sociocognitiva de leitura

Lopes-Rossi (2007) comenta que não há um modelo teórico de leitura idealizado especificamente para a leitura de gêneros discursivos em sala de aula. Desse modo, a autora sugere uma reflexão sobre o que se pode aplicar acerca das perspectivas teóricas de leitura desenvolvidas do século XX a um trabalho de leitura, tendo a perspectiva bakhtiniana de linguagem e de gêneros como objeto de ensino privilegiado. Sobre teorias de leitura, Lopes-Rossi (2007, p.3) destaca que:

As teorias de leitura baseadas em pressupostos cognitivos (como o modelo interacionista) e em pressupostos discursivos contribuíram, cada qual a sua maneira, para que o processo de leitura fosse mais bem compreendido e o processo pedagógico voltado à leitura pudesse ser mais bem conduzido, ainda que o enfoque da época não se voltasse a gêneros discursivos.

Na abordagem cognitiva de leitura, divulgada nas décadas de 80 e 90 do século XX, o processo de compreensão leitora começou a ser explicado de uma forma que muito contribuiu para o ensino em sala de aula. Solé (1998) explica que o modelo interativo pressupõe uma integração de dois processos de leitura: ascendente (bottom-up), descendente (top-down).

No processo ascendente apenas, o leitor busca informações no texto de modo indutivo e linear. Inicialmente, o leitor processa os elementos composicionais buscando compreender o texto de modo sequencial e hierárquico. Portanto, a leitura é exercida a partir dos componentes, *letras, sílabas*, para os componentes mais amplos, *palavras, frases*. Desse modo, o leitor passa a decodificar as palavras almejando a total compreensão do texto. Solé (1998, p.23) diz que

É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes com o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos.

Já no processo descendente, isoladamente, o leitor se utiliza dos seus conhecimentos prévios e dos seus procedimentos cognitivos, que anteciparão o conteúdo do texto. Kato (1985, p.40) explica como o leitor descendente busca as informações: “É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e as principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente”. Portanto, esse leitor não se preocupa muito com as informações que o texto traz, mas faz mais uso das suas adivinhações. Kato (1985, p.40) continua explicando como o leitor ascendente busca as informações no texto,

[...] constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas.

Para Kato (1985), a leitura ideal é aquela em que o leitor executa os dois tipos de processamento do texto – o ascendente e o descendente – ao mesmo tempo. Assim, ele decodifica, observa e considera as informações trazidas pelo texto, mas também as relaciona com seus conhecimentos prévios sobre os elementos linguísticos e sobre o assunto. É a interação perfeita para realizar uma leitura que vai além da decodificação.

Solé (1998) afirma que a interação que acontece entre o leitor e o texto é que direciona o leitor a buscar o seu objetivo e a finalidade para essa leitura. Para isso, o leitor busca ser ativo para conseguir tais informações, pois há uma variedade de razões, intenções ou finalidades para uma leitura. O texto pode propor ao leitor lazer, ajuda, informação concreta, instruções para realizar uma atividade, informações sobre um determinado fato/ocorrido, enfim. Por isso que Solé (1998, p. 22) diz que os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender:

[...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraíam informação distinta do mesmo. (SOLÉ, 1998, p.22)

A autora afirma que, nesse processo interativo de leitura, o leitor constrói o significado do texto. Compreende-se que, embora todo texto tenha um determinado significado que pode ser percebido por todos os leitores ou que o autor buscou transmitir, sempre há possibilidades de outros sentidos, a partir de como os conhecimentos prévios, experiências e os objetivos de cada leitor são acionados durante a leitura. O conhecimento de um leitor é diferente do conhecimento de outro leitor. Desse modo, o professor precisa acatar uma pluralidade de leituras e de sentidos para um mesmo texto. Koch (2008) afirma que a interação acontece entre autor-texto-leitor e o sentido que o texto transmite não está em nenhum desses isoladamente.

Koch (2008, p.19) afirma que a interação do leitor com o texto pode acontecer quando se depara com a diversidade de textos, e “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”. Como exemplos de objetivos de leitura diferentes, podemos citar os jornais e revistas, que são textos que nos mantêm informados; dissertações, teses, livros, periódicos científicos são textos que nos ajudam nos trabalhos acadêmicos; o poema, contos, romances já nos orientam para uma leitura mais prazerosa; catálogos, dicionários, lemos para consultar; manuais, bulas, muitas vezes lemos por obrigação.

Marcuschi (1996) explica dois princípios teóricos essenciais no trabalho com compreensão textual: a noção de língua que se adota e a noção de texto.

Para Marcuschi (1996), a língua não pode ser confundida com discurso, ela apenas se manifesta nos processos discursivos, no nível de enunciação. Por meio da língua constroem-se sentidos; de maneira cognitiva o ser humano expressa sentimentos, ideias, demonstra suas ações ao interagir com outra pessoa e por ela também se representa o mundo. Nesta perspectiva, o autor diz que, “a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos.” (MARCUSCHI, 1996, p.72). A noção de língua que se adota é um ponto de início para uma teoria da compreensão de texto. O autor explica que:

Os manuais escolares analisados concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes.(MARCUSCHI,1996, p.71)

De acordo com o autor, a língua não é apenas uma estrutura; ela vai além dessas estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua está organizada em vários esquemas fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo da enunciação.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código.(MARCUSCHI,1996, p. 70,71)

Por considerar a língua mais que um simples instrumento de comunicação faz-se necessário explorar outros significados que o texto permitir, ou seja, os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados pelas estruturas linguística, pois se sabe que é natural os textos apresentarem ambiguidades e a pluralidade de significações.

O autor explica que expor as ideias nem sempre será uma tarefa fácil, ou seja, nem tudo o que se diz está fielmente inscrito no texto (de modo oral ou escrito). Por isso, o leitor ou o ouvinte tirará suas próprias conclusões. Na verdade, como diz Marcuschi (1996), um texto bem-sucedido não se prolonga para ser bem-compreendido. O autor ou falante muitas vezes obriga o leitor na *compreensão do texto* ou na *produção de sentidos*, fazendo com que ele exerça seu papel de co-autoria. Parte do sentido encontra-se no texto e outra parte é de responsabilidade do leitor. Desse modo, justifica Marcuschi (1996, p. 72), “não é justificável ficar buscando todos os sentidos do texto como se eles estivessem inscritos de modo objetivo dentro do texto.”.

Com relação à noção de texto, Marcuschi (1996) afirma que o texto não é um produto acabado, ele é um processo por estar sempre em elaboração e reelaboração, bem como por possibilitar várias compreensões e mesmo assim serem corretas.

O autor explica que os textos representam uma determinada situação; cada um expressa cultura, momento histórico, campo ideológico, crença entre outros. Além do mais, o entendimento ou compreensão pessoal é individual, pois tudo dependerá do conhecimento que o leitor já tem de mundo.

Marcuschi (1996, p. 73) exemplifica esses conhecimentos pessoais:

[...] conhecimentos linguísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores.

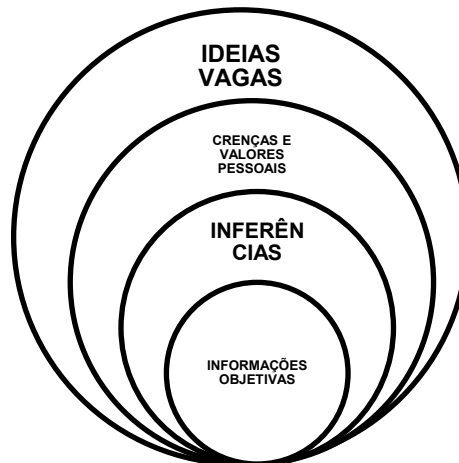
Além desses, o autor expõe que é importante não esquecer o contexto social, ideológico, político, religioso, etc do leitor para a compreensão, já que não vivemos isolados no mundo. Portanto, a compreensão textual está muito ligada ao processo inferencial, pois, como afirma Marcuschi (1996), compreender um texto é mais do que extrair informações do mesmo; compreender é produzir sentidos, é reagir e agir sobre os textos.

Para uma total compreensão do texto, o leitor busca informações textuais e não textuais, ou seja, aquelas deixadas nos discursos do autor ou do falante e as que ele próprio coloca no texto com suas experiências ou conhecimento de mundo. Portanto, a compreensão não dita regras exatas:

Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (MARCUSCHI, 1996, p.74)

Portanto, a leitura amplia a compreensão e permite outras leituras num mesmo texto, mas é certo que não concebe infinitas leituras. Desse modo, não será aceita uma compreensão incorreta, contraditória, não-autorizada pelo texto. O gráfico abaixo apresenta as cinco camadas da compreensão textual segundo o autor:

Figura:1 Camadas de compreensão a partir de Marcuschi (1996)



Fonte: (MARCUSCHI, 1996).

Segundo o autor:

- Informações objetivas: admitem-se sem mudança de conteúdo
- Inferências: admitem-se interpretações diversas, mas válidas
- Crenças e valores pessoais: sujeitas a equívocos
- Ideias vagas: descartáveis.

Com a evolução dos estudos cognitivos, Koch (2005a) explica que, atualmente, pode-se falar numa abordagem sociocognitiva de leitura, elaborada a partir da ampliação de vários conceitos-chave difundidos pela abordagem cognitiva de leitura. Essa ampliação ocorre pelos novos estudos linguísticos e cognitivos desenvolvidos nas duas últimas décadas. Essa autora apresenta um panorama da concepção de leitura na década de 80 – a abordagem cognitiva – que se caracterizava por defender que a leitura acontece com base em processos cognitivos que permitem a integração dos diversos conhecimentos prévios do leitor com as informações do texto.

Em suma, os conhecimentos prévios eram considerados os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. Os conhecimentos linguísticos são aqueles necessários para a fase da decodificação, ou seja, o conhecimento do léxico e da gramática da língua, bem como das convenções da escrita, sendo necessários para a primeira etapa da compreensão. Os conhecimentos textuais incluem o entendimento das diferentes formas de organização dos textos. Considerava-se, naquela época, que era necessário saber diferenciar descrição, narração,

dissertação, argumentação; que precisam ser entendidas de formas diferentes durante a leitura. Já o conhecimento enciclopédico é tudo o que vem das vivências do leitor, o que se aprende na escola, em casa, na vida. Os conhecimentos enciclopédicos do leitor foram descritos como “modelos cognitivos” que aparecem com diferentes nomes, dependendo da abordagem teórica (*frames*, *scripts*, cenários, esquemas).

Marcuschi (1999) explica que os modelos teóricos da Psicologia Cognitiva, nas pesquisas da Inteligência Artificial, na Linguística de Texto e em outras áreas, concluíram que a memória é um instrumento importante para a compreensão e que os conhecimentos são armazenados na memória. Mas que “A memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar todo momento” (MARCUSCHI, 1999, p. 98). Os conhecimentos individuais pré-existentes do leitor, durante o processo de leitura, contribuem para compreensões qualitativamente diferentes nos indivíduos para um mesmo texto.

Fávero (2009) explica que os modelos cognitivos globais são empregados no momento da comunicação e servem para organizar todo o conhecimento prévio (armazenado na memória) do leitor. Pautada nas teorias cognitivas Fávero exemplifica cada modelo cognitivo.

Frames são modelos globais que acionam os conceitos armazenados na memória. Exemplo: Natal, Páscoa, Carnaval. O indivíduo, ao ouvir esses conceitos, automaticamente aciona em sua memória uma série de informações relacionadas a esses conceitos, formando na memória algo como uma imagem ou uma fotografia. São conhecimentos armazenados em unidades fixas, sem uma ordem hierárquica, lógica ou temporal. Mas têm a função de recuperar os “vazios do texto”, pois o autor não precisa descrever tudo que está envolvido em, por exemplo, Natal, Páscoa, Carnaval, para o leitor construir uma imagem desses momentos.

Esquemas são modelos cognitivos globais de eventos ou estados dispostos em sequências ordenadas (fixas, previsíveis, ordenadas e determinadas) ligadas por relações de tempo ou de causa. Assim, por exemplo, se alguém diz: “Acordei às 6 horas e fui à feira”, nosso esquema de conhecimento sobre o assunto é acionado e compreendemos que antes de ir à feira a pessoa trocou de roupa, fez sua higiene, provavelmente tomou um café e saiu. Os esquemas referem-se às sequências de acontecimentos que aparecem nas histórias ou nas narrativas.

Scripts são uma sequência de ações e papéis esperados dos participantes de uma situação. Cenários são, de forma geral, descrições de lugares que conhecemos e que temos armazenadas em nossa memória, como hospital, escola, farmácia.

O leitor só poderá preencher os vazios dos textos, ou seja, a falta de descrição sobre elementos armazenados em frames, esquemas, scripts e cenários, se ele tiver conhecimentos de mundo que lhe proporcionaram informações suficientes para isso. Muitos leitores não têm todos os conhecimentos necessários para preencher todos os vazios dos textos.

Da interação dos conhecimentos do leitor com as informações do texto, resultam as inferências. Lopes-Rossi (2007) explica que essa interação ajuda o leitor na construção de sentidos porque:

[...] a leitura é vista como uma atividade essencialmente construtiva, decorrente em grande parte de processos inferenciais; e é possível se ensinarem aos alunos estratégias metacognitivas de leitura para melhorarem seu desempenho. (LOPES-ROSSI, 2007, p.3)

Ao praticar inferência, o leitor constrói sentidos no texto intervindo não só com as informações já contidas, mas os seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. Compreender um texto requer fazer inferências. Só assim o leitor será capaz de preencher as lacunas do texto com informações e conhecimentos que não estavam explícitos no texto. Sobre inferências, Coscarelli (2002, p.2) afirma que:

Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.

Coscarelli (2002), a partir da definição de vários autores, afirma que as interpretações são construídas de acordo com as inferências feitas pelo leitor, que podem ser divididas em dois tipos: *conectivas* e *elaborativas*. As inferências conectivas são as que estabelecem coerência no texto, isso é, informações necessárias para uma compreensão de sucesso no texto. As inferências elaborativas podem ajudar o leitor a criar novas interpretações, novas expectativas para o texto, mas também podem ser dispensadas. Há ainda outras possibilidades de *inferências cognitivas* consideradas complexas, por envolverem processos mentais que realizam operações necessárias para a compreensão da linguagem como análises, sínteses, dedução, entre outras.

A autora explica que não se pode confundir inferência com o modo de pensar do sujeito, quando o mesmo acrescenta informações a mais, desnecessárias ao texto. O que lhe é permitido são as inferências sucedidas pelas informações contidas nesse contexto e não interpretações puramente pessoais. O leitor tem que estar atento aos mais variados níveis de leitura que o texto lhe permitir.

Coscarelli (2003, p.65) explica que:

É importante lembrar que a adoção de um conceito mais amplo de inferências não significa falta de limites: deve-se usar como parâmetros para a limitação desse conceito os mesmos critérios usados para limitar as possibilidades de interpretação de partes do texto que não requerem a produção de inferências. Assim como a leitura de outras partes do texto tem limitações a fim de evitar recusar a leitura errada, a produção de inferências também deve respeitar esses limites.

Na concepção de Vargas (2015, p.313) a inferenciação é entendida,

[...] como processo básico de significação, que ocorre obrigatoriamente em uma leitura interativa, por meio da qual o leitor, como agente de seu processo, mescla seu conhecimento prévio às informações novas trazidas pelo texto para a geração de novos significados.

Cabe ao leitor compreender a informação dada pelo autor no texto (inferências proposicionais), buscando através do seu conhecimento de mundo (as inferências pragmáticas) estratégias para realizar tal compreensão. Portanto, as inferências certamente possibilitam a construção de sentidos para o texto a partir de uma leitura interativa.

No decorrer da leitura, as inferências praticadas poderão ser rejeitadas ou confirmadas. Solé (1998, p. 24) comenta que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Na concepção interacionista, Porto (2009) explica que “a leitura é compreendida como um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor”. (PORTO, 2009, p. 24)

Os avanços nos estudos sobre cognição mostraram limitações dos conceitos dessa abordagem de leitura, como explica Koch (2005a). Por exemplo, a abordagem cognitiva considera apenas o leitor e não o seu contexto sócio-histórico maior,

mostrando a leitura como uma experiência individual. Outro problema de limitação eram os conceitos de texto, de contexto e de conhecimentos prévios.

Por isso, a partir dos anos 90, a abordagem cognitiva precisou ser ampliada para o que hoje se denomina de concepção ou abordagem sociocognitiva de leitura. Devido a desenvolvimentos nos estudos linguísticos e da cognição, ato de leitura passou a ser compreendido como essencialmente interativo e acontecendo em contextos sociais, com finalidades e papéis definidos. Portanto, ler não significa algo simplesmente individual, mas um processo onde colaboram o autor, o texto e o leitor (ou falante, texto e ouvinte) e está profundamente ligado a outras práticas que definem nossas vidas, nos dias de hoje.

Koch (2005b) explica que, nos anos 90, com o desenvolvimento e as contribuições de áreas como a Neurobiologia, a Antropologia e a Linguística, surgiu uma perspectiva que considera o ato de ler mais integrado aos aspectos culturais, sociais e interacionais. Explica também que os processos cognitivos agora são vistos numa relação com a linguagem mútua e constitutiva, mediadora contínua entre as referências do mundo biológico e as do mundo sócio-cultural.

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008) ressalta que a compreensão de algo só acontecerá se a pessoa tiver à sua disposição categorias ou esquemas cognitivos determinados e tais esquemas não são apenas representações individuais, são coletivas e integradas à situação histórica e social em que é feita a leitura. Ele aponta que a linguagem não é só um sistema simbólico; também corresponde a práticas sócio-históricas. Compreender um texto é mais do que um processo cognitivo linguístico, significa uma forma de estar no meio da sociedade e participar dela de maneira efetiva.

Os textos, nessa perspectiva mais atual, são considerados exemplares de um gênero discursivo. Ou seja, é preciso levar em conta o propósito do gênero dentro de um contexto sócio histórico, não só a forma com que foi escrito. De acordo com Koch (2005a, p.5), “voltar-se exclusivamente para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para estratégias de construção de conhecimento pode levar a sérios equívocos”. Por isso, entende-se a necessidade de se incluírem as condições de produção e de recepção do texto na compreensão da leitura, tanto do autor quanto do próprio leitor.

Os conhecimentos prévios de cada um foram apreendidos e vividos de maneira única, por isso cada pessoa interpreta e entende de forma igualmente única

o mesmo texto. Conhecimentos prévios podem vir de qualquer experiência do leitor. Um filme assistido, uma música ouvida, uma experiência vivida, um história ouvida. Tudo isso vai tornando-se referência para a pessoa, que vai correlacionar textos futuros com memórias passadas. Esse processo todo é inevitável, uma vez que a leitura provoca inferências incontrolláveis. Para Marcuschi (2008), a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Koch e Elias (2008) esclarecem que na atividade de leitura e produção de sentido, há várias estratégias sociocognitivas que mobilizam inúmeros tipos de conhecimentos que estão arquivados na memória, e por meio dessa estratégia atua o processamento textual. Esse processamento textual funciona por meio das hipóteses de interpretação levantadas pelo leitor.

Para Koch e Elias (2008) há três sistemas de conhecimento que devem ser acionados durante a leitura: linguístico, enciclopédico e interacional. Marcuschi (2008, p.239) especifica ainda mais e afirma que:

Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte os seguintes:

- (1) Conhecimentos linguísticos;
- (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- (3) Conhecimentos específicos (pessoais);
- (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais);
- (5) Conhecimentos lógicos (processos).

As inferências são, portanto, hipóteses ou uma forma de estratégia que o leitor utiliza para compreender o texto. Considera-se um ato inteligente do leitor já que, em alguns momentos, precisará estabelecer informações "novas" baseadas em outras informações que ele traz na memória.

Observa-se que, nessa perspectiva teórica de leitura como construção de sentidos a partir das inferências do leitor, são conceitos importantes: o objetivo de leitura, conhecimentos prévios e inferências do leitor. Espera-se que atividades de leitura que visem a um processo de compreensão como esse descrito nessa concepção de leitura, de uma alguma maneira, se organizem levando em consideração esses conceitos importantes.

1.4 As prescrições dos PCN para o ensino de leitura

Os PCN (BRASIL, 1998) de 5ª a 8ª série registram o fato de que a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa já vem sendo feita há algumas décadas no Brasil com algumas propostas de reformulação. As críticas gerais ao ensino tradicional levaram à reflexão sobre a finalidade e os conteúdos do estudo da língua. O documento destacou como pontos negativos do ensino até os anos 90 do século XX:

- a descontextualização das atividades de linguagem;
- o descaso com a realidade linguística dos alunos, com as variedades linguísticas, o que causava desinteresse dos alunos;
- os inúmeros exercícios de leitura, de decodificação e estudos gramaticais;
- a desvalorização do senso crítico do aluno;
- a valorização da gramática normativa e das regras de exceção, com enfoque na metalinguagem;
- a desvalorização da oralidade;
- o uso de uma gramática tradicional voltada para exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos.

Após uma revisão sobre essa prática antiga de ensino da língua, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) propõem que:

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

Os PCN (BRASIL, 1998) assumiram que as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar aos alunos condições de leitura e de produção para a participação social e efetiva da cidadania, pois:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e

adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística (BRASIL, 1998, p.23).

No que diz respeito à leitura, com a mudança nas práticas, espera-se que os alunos reflitam sobre a linguagem tornando-se leitores fluentes, competentes e que saibam buscar informações implícitas e ancoradas nos dados fornecidos pelo autor. A leitura, como objeto de aprendizagem, precisa fazer sentido para o aluno. De acordo com o documento, o aluno/leitor não pode deixar de interagir com o texto ou apenas decodificá-lo, ele precisa se referenciar e ver sentido naquilo que lê. Assim, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola 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).

Os PCN (BRASIL, 1998) assumem a linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva. O texto desse documento não faz citação dos autores em que se baseia, mas, pela perspectiva mencionada e por algumas referências bibliográficas do documento, pode-se inferir que eles se baseiam na teoria bakhtiniana, cujas principais concepções sobre linguagem e gêneros discursivos expus na seção anterior.

A linguagem é a interação entre os interlocutores e acontece nas práticas sociais dos mais variados grupos de uma sociedade. A “língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.”. (BRASIL, 1998, p. 20)

A perspectiva discursiva do documento se baseia na interação pela linguagem a partir da produção de gêneros discursivos. O documento propõe que a interação pela linguagem a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa se faça a partir da leitura. De acordo com esse documento, a escola deverá organizar atividades que ajudem o aluno a compreender diferenciados propósitos discursivos orais ou escritos, fazer uso da linguagem para trocar experiência e explicar a realidade, ser capaz de utilizar as informações nos textos e de modo coerente reconstruir essas informações, ser capaz de criticar diferentes discursos até mesmo o próprio, contrapor opiniões, inferir no texto as possíveis intenções do autor, fazer referências intertextuais, conhecer e combater o preconceito linguístico, reconhecer e valorizar a linguagem do seu grupo mesmo interagindo em outro grupo que

expressa outra variedade linguística, ampliar a análise crítica com o conhecimento adquirido. Com isso:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos de ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998 p.32).

O conceito de gênero discursivo é citado nos PCN (Brasil, 1998), que explica que a atividade discursiva é realizada pela interação com a linguagem. O discurso se organiza dentro das intenções do locutor e das suas finalidades com aquele discurso. Linguisticamente, o discurso é produzido por texto e, para que não se torne apenas um amontoado de enunciados, o texto tem que apresentar coerência e coesão. O texto, esse modelo discursivo, seja oral ou escrito, segue uma sequência verbal capaz de ser compreendido. “[...] um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global” (BRASIL 1998, p.20).

O documento assume que toda produção discursiva se relaciona com outros discursos já produzidos. De acordo com as intenções comunicativas, todo texto se organiza dentro de um gênero específico. “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. (BRASIL 1998, p.20). Embora o documento não cite nenhum texto do filósofo Bakhtin, faz referência a uma obra do autor no final, e permite reconhecer que se baseia na definição de gênero discursivo do autor.

O documento propõe uma lista de gêneros discursivos privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos tais como segue no quadro 1:

Quadro 1: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial

<p style="text-align: center;">DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>PUBLICIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • depoimento • exposição • seminário • debate • palestra • propaganda 	<p style="text-align: center;">DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>PUBLICIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira • verbete enciclopédico (nota/artigo) <ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo • propaganda
--	--	--	---

Fonte: Brasil (1998, p.54)

Os PCN (BRASIL, 1998) também assumem uma perspectiva cognitiva de leitura, pela qual ler não é somente decodificar, ler implica o leitor ter objetivo de leitura, compreender e interpretar ativamente do texto, alcançar níveis além do superficial. O leitor busca fazer inferências, uso de estratégias, antecipação dos fatos. Dessa forma, é possível controlar o decorrer da leitura procurando esclarecimentos e validar suas suposições.

A competência leitora leva o leitor a fazer inferências, estabelecer relações entre os textos e estabelecer estratégias que serão abordadas nos textos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 70), “boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme”. Desse modo, o professor deve atentar para a diversidade das práticas de recepção dos textos, acolhendo e diferenciando os gêneros a fim de formar leitores fluentes e competentes.

A partir dos pressupostos teóricos expostos neste capítulo e das prescrições dos PCN sobre a leitura, conclui-se que uma abordagem de leitura adequada do gênero discursivo crônica deve levar em consideração: a) as principais características do gênero; b) etapas de leitura que vão além da decodificação; c) um trabalho de mediação do professor para que o aluno consiga compreender as crônicas num nível inferencial, articulando seus conhecimentos prévios e informações do texto. Esse processo requer certa organização das atividades, pois muitos conceitos estão envolvidos.

1.5 Critérios para análise das atividades de leitura de crônicas

Esta pesquisa assumiu como critérios para análise das atividades de leitura do livro didático os procedimentos de leitura sugeridos pela sequência didática de leitura de crônica proposta pelo Projeto Observatório/ UNITAU. Essa decisão baseou-se no fato de essa sequência didática de leitura ser solidamente fundamentada na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos e na perspectiva sociocognitiva de leitura. Além disso, os resultados do uso dessa sequência foram amplamente observados em muitos contextos de ensino, ao longo do desenvolvimento do Projeto Observatório/UNITAU, o que confere credibilidade à proposta. Assim sendo, os critérios para a análise das atividades de leitura de crônica desta pesquisa basearam-se no que se segue:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE CRÔNICA

Quadro 2: **Primeiro procedimento: Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo**

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	O QUE SE PRETENDE
<ul style="list-style-type: none"> ➔ Mostrar alguns exemplos de crônicas em jornais, revistas e livros ➔ Perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos da crônica: <ul style="list-style-type: none"> • Quem escreve crônica? • Onde ela é publicada? • Que temas podem ser abordados numa crônica? • Qual é o propósito do autor da crônica? • Qual é o estilo do texto da crônica? • Por que as pessoas gostam de ler crônicas? • Qual é o aspecto visual da crônica impressa? O que se pode observar que contribui para a identificação de uma crônica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação/ampliação de conhecimento sobre as características sociocomunicativas da crônica: condições de produção, condições de circulação, propósito comunicativo, temática, estilo, elementos composicionais verbais, elementos composicionais não verbais.

Fonte: Lopes-Rossi (2012)

Quadro 3: **Segundo procedimento: Leitura completa de uma crônica**

ESTRATÉGIA DIDÁTICA	O QUE SE PRETENDE
<ul style="list-style-type: none"> ➔ Pedir que os alunos leiam uma crônica selecionada (Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.) 	<p>Não se propõe nenhum objetivo além da leitura por fruição para que o prazer da leitura desse texto literário não seja perdido; para que sentimentos e emoções provocados pela leitura possam ser usufruídos. Isso porque a crônica é um texto curto, provavelmente não oferecerá muitas dificuldades e tem um tom sentimental e poético que pode se perder com objetivos que exijam que o leitor observe isso ou aquilo.</p>

Fonte: Lopes-Rossi (2012)

Quadro 4: Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes da crônica

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	O QUE SE PRETENDE
<p>→ Para responder por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tema ou fato do cotidiano inspirou o autor para escrever essa crônica? • Que sentimento do autor predomina no texto? • Como o autor desenvolveu o texto? Por meio de: lembranças do passado; comparação do passado com o presente; descrição de fatos ou elementos do presente e reflexão sobre eles; análise do comportamento das pessoas; suposições ou hipóteses para o futuro; reflexões sobre dúvidas sobre um dado tema; outra forma de desenvolvimento? • Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas: No texto, o que significa a palavra ...? • Se houver aspecto do tema ou recurso linguístico-textual que mereça ser explorado, pode-se formular alguma pergunta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção (inferência) sobre a fonte de inspiração do autor. • Identificação do tema do texto (obs.: essa inferência leva a um conhecimento importante para a produção escrita de crônica, caso venha a ser feita no futuro.) • Crônica sempre expressa uma reação emotiva do autor. Perceber esse sentimento é uma inferência não muito fácil. • Percepção (inferência) sobre a organização textual da crônica, que pode variar muito. Seu estilo é bastante livre, mas coloquial, emocional • Dependendo da crônica, podem-se explorar inferência de sentido de palavra ou expressão, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos, como ironia e humor, pontuação, escolha de vocabulário, recursos ortográficos ou morfossintáticos.

Fonte: Lopes-Rossi (2012)

Quadro 5: Quarto procedimento: Apreciação crítica da crônica a partir das características do gênero

ESTRATÉGIAS	O QUE SE PRETENDE
<p>Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi emocionalmente tocante para você? Por quê? Que reação provocou em você? • A crônica o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais? Por quê? • A crônica “dialoga” com valores, ideias, assuntos, preocupações que estão em discussão nos dias atuais? • Ou, de alguma maneira, o autor a crônica “dialoga” com valores, ideias, preocupações de tempos passados? • Você gostou do estilo do autor? 	<p>Reflexão sobre a qualidade da crônica.</p> <p>Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p>

Fonte: Lopes-Rossi (2012)

Em resumo, essa sequência procura explorar uma leitura mais inferencial do leitor do seguinte modo: captando os elementos constitutivos que são essenciais à crônica com relação à temática (fato e/ou acontecimento que inspirou o cronista para elaboração da crônica), ao modo de abordagem daquele tema com sentimento, emoção, com um olhar muito próprio característico do cronista e com relação ao

estilo de linguagem. Dessa maneira, articula pressupostos teóricos sobre leitura e sobre gêneros discursivos, atendendo também o que prescrevem os PCN.

A análise das atividades de leitura de crônica que será desenvolvida no capítulo 4 verificará se o livro didático conduz o leitor para a compreensão da crônica nessa dimensão de leitura inferencial, conforme pressupostos da abordagem sociocognitiva de leitura, de gênero discursivo e da sequência didática apresentada.

Assim, verificar-se-á se o livro didático:

1. Aborda o gênero discursivo crônica para o aluno.
2. Apresenta crônicas não muito antigas, que possam ainda se relacionar com interesses dos alunos.
3. Antes da leitura de cada crônica, propõe algum diálogo ou atividade para que o aluno identifique: o gênero discursivo que vai ler, o autor, a época em que a crônica foi publicada, o tema (assunto) da crônica.
4. Propõe algum objetivo de leitura.
5. Após a leitura da crônica, propõe perguntas inferenciais sobre: o tema ou fato do cotidiano inspirou o autor para escrever essa crônica; o sentimento do autor que predomina no texto; sobre aspectos interessantes do desenvolvimento do tema.
6. Ao final das atividades de leitura permite ao aluno a expressão de sua apreciação crítica sobre a crônica e de sua percepção de como aquela crônica dialoga com valores, ideias, preocupações das pessoas.

Dessa forma, a análise trará resposta para as seguintes perguntas de pesquisa: Como a coleção aborda a compreensão dos textos?; As atividades de leitura organizam-se de acordo com a concepção de leitura proposta pelos PCN?

CAPÍTULO 2

ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre atividades de leitura em livros didáticos, por meio de resultados de pesquisas que analisaram esse importante material de apoio ao professor. Essas pesquisas oferecem parâmetros de comparação entre coleções antigas de livros didáticos, para as quais foram apontados muitos problemas, e a coleção didática Português Linguagens, objeto desta pesquisa.

2.1 Os desafios da leitura na escola

A escola é o lugar específico para compartilhar conhecimentos e onde poderão se formar leitores competentes e capazes de reconhecer a importância da leitura. Porém, isso tem sido feito de modo ineficiente, de forma que os alunos, ao menos os da rede pública, que têm passado por avaliações anuais, demonstram pouca proficiência em leitura.

O gráfico a seguir mostra resultados gerais dos últimos dois anos da avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Observa-se que uma porcentagem muito pequena de alunos atinge o nível avançado de proficiência leitora esperado para a sua faixa de escolaridade e, pior ainda, uma porcentagem alta de alunos dos últimos anos avaliados estão num nível insuficiente de leitura.

Figura 2 - Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência Agrupado
Língua Portuguesa – Rede



Estadual – SARESP 2016 e 2017

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

Esse quadro geral não permite visualizar sucessos e progressos localizados em determinadas escolas ou salas. Sabemos que eles existem por esforços de profissionais empenhados na educação. Mas ainda são resultados pequenos, no contexto geral da educação pública do Estado de São Paulo. Dados de avaliação nacional, como a Prova Brasil, mostram resultados semelhantes. A maioria das escolas ainda não atinge o nível de proficiência leitora esperado para a série. Os dados da Prova Brasil estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>.

O quadro a seguir mostra o percentual dos alunos de cada ano avaliado em relação aos pontos da escala de proficiência. Chama a atenção o fato de que, à medida que os alunos avançam para o final da escolaridade, sua proficiência leitura diminui em relação ao esperado. Isso mostra que, quanto mais tempo o aluno passa na escola, menos ele progride com relação à leitura.

Quadro 6: Distribuição Percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência.

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	21,1	10,0	30,0	24,4	14,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5º EF	8,5	11,1	19,8	17,5	20,6	10,3	7,1	2,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,8	1,8	3,8	14,1	12,8	19,2	20,5	16,7	7,7	1,3	1,3	0,0	0,0
3ª EM	0,0	0,8	3,0	3,8	9,1	11,4	15,9	18,9	18,2	16,7	1,5	0,8	0,0

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

O quadro acima mostra que alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentam os piores resultados na compreensão leitora. Desse modo, a escola corre o risco de fazer o papel inverso e afastar os leitores. Numa sociedade letrada, é imprescindível a aquisição da leitura. Esse é um dos grandes desafios que a escola enfrenta: de ajudar o aluno a ler com proficiência gêneros discursivos diversos, contribuindo para que esse cidadão não fique em desvantagem na sociedade.

De acordo com Pietri (2009), a leitura é considerada uma prática social escolarizada, porém essa prática não pode ser considerada uma prática escolar. O autor explica que há pessoas que aprendem a ler sem frequentar o ambiente escolar, outras, mesmo aprendendo a ler na escola, desenvolvem habilidades de

leitura diferentes daquelas oferecidas pela escola e ainda praticam leitura com gêneros variados e diferentes dos que a escola ofereceu.

Segundo o autor, os diferentes níveis de letramento existentes na sociedade precisam ser considerados na escola. Alguns alunos de comunidades não letradas, cujas práticas de letramento são pela oralidade, têm a necessidade de aprender desde o manusear de um livro, jornal ou revista dentro do contexto escolar. E, só a partir disso, podem tomar conhecimento das organizações internas desse material, prática para a qual um aluno acostumado com esses materiais não encontrará dificuldade. Como afirma Pietri (2009, p. 13): “O nível de letramento é determinante para o sucesso ou não da relação do aluno com o texto na escola”.

Ainda de acordo com o autor, o professor por, ter contato com essa mistura de alunos letrados e não letrados no ambiente familiar, ao escolher os textos e as atividades de leitura que serão trabalhados em sala, tem que levar em conta as possibilidades de leitura que o aluno poderá fazer com o texto. Portanto, há necessidade de selecionar os textos de acordo com os perfis dos alunos. Afirma Pietri (2009, p.13):

A escolha do texto exige, portanto, que o professor conheça quem é o aluno que se encontra ali, a sua frente, na sala de aula. A escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não pode ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola.

O professor, afirma o autor, ainda encontra outros obstáculos. A ele já é oferecido um material pronto, ou seja, a coletânea de textos do livro didático já escolhida por alguém que não conhece o nível de letramento de seus alunos letrados. É controverso dizer então que ao professor cabe, antes de qualquer atividade de leitura, conhecer o seu aluno se o professor não tem em mãos um material específico para seus alunos. Desse modo, o professor precisa, antes de tudo, conhecer o material didático que norteará sua ação em sala de aula. E procurar práticas de leitura interessantes com base no material que tem em mãos.

Pietri (2009) discorre sobre dois aspectos a que o professor tem que estar atento na sua mediação e intervenção durante o uso do material didático e dos textos que se apresentam para as atividades de leitura. O primeiro cuidado é saber quais recursos são cabíveis ao leitor quando realiza sua leitura buscando a compreensão textual. Ao professor cabe saber quais conhecimentos prévios e quais estratégias que esse leitor precisará realizar para ter melhor compreensão. O

segundo cuidado se refere a compreender a distribuição social do texto, visando a relação leitor-texto. Segundo essa perspectiva, atuam “o papel social que desempenham o autor, o editor e as diversas instituições sociais, na elaboração, fabricação e disponibilização do material escrito” (p.17). Por esses fatores, nem sempre os textos apresentados no material didático são adequados à sala, e o professor precisa decidir se vale a pena ou não trabalhar com eles.

Algumas análises de atividades de leitura em livros didáticos já demonstraram muitos problemas, como expõem as seções a seguir.

2.2 Análise de livro didático por Marcuschi (1996)

Marcuschi (1996) apresenta resultados da análise de sete manuais didáticos de Língua Portuguesa de 1ª a 7ª série de escolas particulares e públicas, com um total de 1.463 perguntas de compreensão de texto. O autor verificou que a maioria apresentava uma seção de exercícios chamada Compreensão, Interpretação, Entendimento do texto, ou algo parecido. A grande preocupação nessa pesquisa foi certificar-se realmente se esses exercícios correspondem ao que se pede. O autor entende que se deve praticar a compreensão de texto, já que o ser humano não nasce com essa habilidade, ou seja, não é uma habilidade inata. Além disso, o autor afirma que trabalhar a compreensão no domínio e uso da língua é uma tarefa básica.

Para o autor, grande parte dos exercícios analisados infelizmente não passam de cópia e não estimulam a reflexão crítica do aluno; os manuais escolares trazem exercícios de pouquíssimas reflexões. As atividades resumiam-se a perguntas e respostas, perguntas repetitivas e sugeridas numa mesma sequência do texto. O quadro a seguir apresenta o enfoque de perguntas dos livros didáticos que, segundo Marcuschi (1996), não estimulam reflexão, não propõem desafio.

Quadro 7: Alguns exemplos extraídos de manuais escolares a partir de Marcuschi (1996)

Indagações objetivas	Ordens	
O quê?	Copie	Escreva
Quem?	Cole	Identifique
Quando?	Ligue	Reescreva
Onde?	Retire	Assinale

Qual?	Complete
Como?	Cite
Para quê?	Transcreva

Fonte: Marcuschi (1996, p. 64)

Esses não são comandos de exercícios de compreensão inferencial, mas também não são inúteis para serem trabalhados, desde que o professor tenha consciência de que “Eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 1996, p.64). O professor precisa avaliar se é desse tipo de exercício que seus alunos precisam.

Do total de 1.463 perguntas analisadas, a pesquisa revelou basicamente três tipos, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 8: Análise percentual de perguntas a partir de Marcuschi (1996)

Total	Perguntas
60%	Cópia ou citação de alguma parte do texto
30%	Perguntas de caráter pessoal nada a ver com o texto (desvinculadas do texto)
5%	Exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder

Fonte: Marcuschi (1996, p. 65)

Marcuschi (1996) constatou que os manuais trazem questões que não são questões para compreensão. São questões que deveriam ser trabalhadas num outro contexto, tais como a identificação do parágrafo, verso, título, autor, etc. Algumas dessas perguntas retiradas dos livros didáticos analisados:

- Quem é o autor do texto?
- Qual o título do texto?
- Quantos versos tem o poema?
- Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?
- Quantos parágrafos tem o texto?
- Numere os parágrafos do texto?

Outros exemplos de exercícios que não trabalham realmente a interpretação de texto são os que pedem transcrição de falas, ou “copie, transcreva, cite, etc”. O autor conclui que os manuais escolares apresentam grande quantidade de:

- 1- Perguntas respondíveis sem a leitura do texto
- 2- Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto
- 3- Perguntas para as quais qualquer resposta serve
- 4- Perguntas que só exigem exercícios de caligrafia

O autor conclui essa pesquisa afirmando que os livros didáticos ainda erram em pelo menos três aspectos centrais:

- 1- Supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação;
- 2- Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis.
- 3- Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações objetivas (MARCUSCHI, 1996, p.77).

Uma vez que a compreensão tende a criar, construir novos conhecimentos, transpassar o que está explícito no texto, o autor sugere várias atividades para se trabalhar em sala de aula como por exemplo: a reprodução de um texto após a leitura, a compreensão em grupo numa perspectiva dialógica, identificação das proposições centrais do texto, perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos, reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente e trabalho de revisão da compreensão.

Enfim, Marcuschi (1996) conclui que o material didático analisado faz o leitor se sentir prisioneiro das perguntas e respostas, impossibilitando a reflexão, criação e busca de outras compreensões que o texto é capaz de configurar.

2.3 Análise de livro didático por Lopes-Rossi (2007)

A partir de uma pesquisa sobre atividade de leitura em diversos livros didáticos de Língua Portuguesa, Lopes-Rossi (2007) afirma que os PCN (BRASIL, 1998) adotaram a perspectiva sócio-discursiva da linguagem no sentido bakhtiniano e, a partir desse aparato teórico, aos professores são impostas grandes mudanças na concepção de ensino e modificação das práticas pedagógicas. Mas existe um grande percurso para alcançar essa modificação.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) distribuiu para as escolas de todo o Brasil livros didáticos que deveriam contribuir para essa atualização nas práticas pedagógicas do professor. O livro didático pode ser um instrumento de apoio para o docente, pois, como afirma Lopes-Rossi (2007, p.02), “é um dos poucos meios de informações de que o professor dispõe para suas práticas pedagógicas diárias”.

Nesse cenário e partindo do conceito de gênero discursivo e de leitura como construção de sentidos, Lopes-Rossi (2007) analisou todas as atividades de leitura dos quatro volumes (5, 6, 7 e 8) da coleção didática de Fernandes e Hailer (2000), distribuída pelo PNLD. A autora observou que as atividades de leitura apresentam a mesma característica de atividades em todos os volumes dessa coleção. Há uma variedade bastante significativa de gêneros discursivos, porém sem uma abordagem de compreensão que explore as características de cada gênero discursivo. O questionário é voltado especificamente para o conteúdo explícito e para a organização do texto. A autora observou também que o livro didático traz apenas um exemplar de cada gênero. Dessa forma o aluno não tem possibilidade de conhecer as características de um gênero discursivo.

Lopes-Rossi (2007) conclui que as atividades dessa coleção didática de Fernandes e Hailer (2000) não abordam os gêneros discursivos em sua total dimensão. Como consequência, os alunos não se tornam leitores proficientes desses gêneros sem que antes conheçam as características constitutivas. Como sugestão, a autora propõe uma reformulação no modelo de leitura, para que o livro didático traga orientações e boas sugestões de projetos aos professores a fim de que se amplie o repertório de leitura dos alunos, com textos adequados aos interesses deles.

2.4 Análise de livro didático por Hogetop e Poutou (2017)

Hogetop e Poutou (2017) analisaram o livro Projeto *Teláris Língua Portuguesa*, do 8º ano do Ensino Fundamental, das autoras Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012), com o objetivo de verificar se as atividades de leitura “estabelecem relações entre as concepções de leitura subjacentes às atividades com as estabelecidas pelas diferentes abordagens teórico epistemológicas de estudo da leitura”. (HOGETOP; POUTOU, 2017, p. 289)

Os autores escolheram um capítulo do livro para fazer um levantamento das atividades de leitura, a fim de perceber se as concepções de leitura estavam sendo aplicadas ao livro.

Analisaram as atividades de compreensão do texto com o gênero discursivo artigo de opinião intitulado “Insegurança”, do autor Contardo Calligaris. Na atividade 1, observaram que a construção de sentido proposta é apenas uma extração de forma em que o leitor não precisa fazer inferências, pois as respostas já se encontravam explícitas no texto, “*Responda de acordo com o texto*”. Solé (1998) chama de “pergunta e resposta literal”.

Na atividade 2, embora o leitor ainda se sinta limitado, a ele é dada a tarefa de atribuir ao texto novos significados às palavras “maturidade e maturação”. Nesta atividade, os autores afirmam que o que poderia ter sido construído pelo aluno e aberto para uma discussão sobre o “desenvolvimento de competências enciclopédicas e linguísticas”, infelizmente não aconteceu, o aluno já encontra explicitamente no texto. As atividades 3 e 4 exigem do leitor o conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo, pois não há como responder buscando apenas no texto. Esse tipo de atividade traz perguntas de elaboração pessoal. Desse modo, o aluno pode ou não se referenciar ao texto e elaborar respostas abertas.

Hogetop e Poutou (2017), com base em vários autores, afirmam que o objetivo do professor deve ser envolver uma leitura abrangendo níveis inferências, visando à prática social, a fim de construir possibilidades de interpretação com as escolhas do autor do texto. Analisando as atividades de linguagem do texto, observaram que, na atividade 1, é proposto identificar as características estilísticas do autor, que se identifica como especialista em psicologia e psicanálise. Verificaram que o autor faz uso de uma linguagem mais técnica, característica da sua especialidade. Na opinião dos autores, os alunos não teriam dificuldade em constatar essa linguagem, já que numa comunicação do dia a dia não se ouve esse tipo de linguagem com frequência.

A atividade 2 traz para os alunos/leitores um exagero de informações para o estudo do texto e não promove reflexão, segundo os autores. A atividade 3 pede para que os alunos relacionem o texto e o contexto, após a leitura de dois trechos que contemplam a palavra “espelho”. Seguindo a proposta, os alunos têm que refletir sobre o sentido literal e figurado da palavra “espelho”. De acordo com os autores, quando é solicitado para que o aluno faça uma reescrita de um pequeno

trecho do texto, substituindo a palavra “espelho” por outra do mesmo sentido, o resultado não é o esperado, ou seja, isso não demonstra que o aluno seja capaz de atribuir com sentidos vinculados ao texto. Os autores confirmam que essa atividade não permite a reflexão do aluno, não permite fazer inferências e construir outros sentidos.

Na última atividade, os alunos precisam pensar e fazer algumas inferências. De modo copista, a atividade não permite ao aluno refletir, não lhe permite criar suas próprias conclusões. Segundo a opinião dos autores, esse tipo de atividade não ajuda o aluno a refletir e nem a criar hipóteses, apenas copiar o que já está pronto.

Após esse levantamento, os autores concluíram que as atividades não permitem que os alunos (leitores) façam inferências, apenas copiem o que está explícito no texto, portanto os alunos não precisam compreender o texto para responder às questões. Segundo os autores, uma melhor solução para o uso desse material didático seria o professor fazer uma adaptação nessas atividades, de modo a torná-las mais reflexivas, mais críticas e para que o aluno (leitor) consiga fazer relações do texto que lê com as perguntas elaboradas para o texto. Lamenta-se que muitos professores poderão não fazer isso e que o livro didático, aprovado pelo PNLD, não tenha apresentado uma proposta de leitura como se esperaria, de acordo com as prescrições dos PCN (BRASIL, 1998).

2.5 Análise de livro didático por Silva (2011)

Silva (2011) analisou o apostilado Positivo do Ensino Médio com o objetivo de identificar as capacidades de leitura que são desenvolvidas a partir de uma abordagem teórico-metodológica dada à leitura e à interpretação de gêneros do discurso. Observou que o apostilado apresenta insistência à prática da compreensão não dando importância à interpretação, ou seja, às atividades de apreciação e réplica, que não são cobradas como deveriam. O que recebe um foco maior são as atividades de compreensão.

De acordo com o autor, a habilidade de decodificação será provida em um texto de sentido único cuja linguagem será apenas para comunicação pois a mesma estabelece uma visão estruturalista e mecanicista. Já a capacidade de compreensão atribui ao leitor a responsabilidade de dar sentido ao que se lê, por esse motivo, o texto pode variar o sentido pois dependerá da compreensão, das experiências e conhecimento de mundo de cada leitor. Por último, a apreciação e réplica do leitor

em relação ao texto será exigida na sua maior entrega ao ato de ler, apreciando e levando a perceber que a linguagem é:

uma forma de atuar, influenciar de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras. Na acepção da apreciação e réplica aplicadas à leitura, o leitor pode “dialogar” com o texto, concordando ou replicando com aquilo que está sendo dito, praticando um ato de interlocução com o texto. (SILVA, 2011, p. 92,93)

Além disso, Silva (2011) afirma que não há uma conexão entre os ensinamentos de leitura/interpretação, produção oral e escrita; análise linguística e não é possível uma reflexão sobre a função da linguagem. Assim:

Quando a escola não ensina o aluno a ler e a interpretar o que leu, ela deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de letramento(s), porque acaba formando autômatos ao invés de pessoas capazes de usar a língua nas diferentes situações em que se requer o seu uso. (SILVA, 2011, p.91)

Silva (2011) analisou o sistema apostilado Positivo seguindo as habilidades referidas anteriormente, sabendo ainda que o fato de o material ser privado não exige uma avaliação formal como nos livros didáticos. Desse modo, algumas habilidades podem apresentar limitações. O material é incoerente com relação à abordagem teórica que apresenta no livro do professor e o que pratica em relação à leitura. Em relação aos gêneros discursivos, o apostilado não apresenta a definição do gênero e seu contexto sócio-histórico de produção. Desse modo, o aluno não cria familiaridade com o gênero.

O autor concluiu que grande parte das atividades foca a capacidade de compreender, não dando importância à habilidade de apreciação e réplica, consideradas as mais importantes. As atividades que implicam uma leitura proficiente e as que ajudam o aluno à compreender o gênero não foram apresentadas. Em contrapartida, foram apresentadas atividades que focam a compreensão global, as informações explícitas e algumas inferenciais.

2.6 O Livro Didático

No processo de ensino-aprendizagem, o livro didático deve ser apenas um instrumento que foi escrito para dois leitores: professor e aluno. Percebe-se, assim, que o material deve ser colocado no exato papel para o qual ele se destina, não

sendo considerado um orientador e muito menos a fonte principal do conhecimento, mas um instrumento nesse processo de construção. Desse modo, Chiappini (2005, p. 112) afirma que

[...] se os livros didáticos são intermediários entre os alunos e o saber, ao professor cabe propiciar esse encontro, possibilitando não o acesso a um supersaber, mas a autonomia no lidar com os saberes, pra que o aluno se torne mestre de si mesmo – e, portanto, deixe de ser aluno, na conquista, na crítica e na produção dos saberes, que são diversos.

Sabe-se que o programa de ensino que atende os objetivos, a necessidade daquele ano são de responsabilidade do professor. Não é admissível dizer que o professor, em suas aulas, segue o livro didático, pois o livro não pode ser considerado o programa de ensino do professor. A fonte principal de conhecimento do professor advém da formação de outras fontes; o livro didático não poderá ser considerado o único acesso ao saber. Chiappini (2005, p.112) afirma que

[...] para se colocar o saber ao alcance da mão, tem que comprimir, diluir, homogeneizar, congelar, desistoricizar o saber. Ele tem de dar a impressão que o saber é neutro, de que é o mesmo para todos os pontos de vista e para todos os que o buscam, de que o saber é apenas resultado, pronto e acabado, e não uma construção.

Com a democratização no ensino em meados de 1960, o acesso à escola teve um alto índice de permanência principalmente da classe mais popular, junto disso ocorreu uma padronização e uma redução da qualidade de ensino. Com as salas lotadas, salário baixo, o professor passou a depender mais do material considerado de baixo custo de ser reproduzido. Inclui-se também que o professor deixa de ser considerado onisciente, uma vez que não se preocupa em refletir, pensar, dialogar, mas passa a exigir que seus alunos respondam o que para ele já está respondido no livro didático do professor.

Insensatamente isso aconteceu por volta de 1970, época em que se esperava um professor mais autônomo.

Sabe-se, no entanto, que são inúmeros aspectos para a escolha desse material, e que essa escolha já chega nas escolas aprovada. O professor não tem tempo de conhecer, avaliar, refletir e estudar o material que será seu aliado anual. Sabe-se ainda que o livro didático foi escrito para um aluno genérico e não para um aluno mais individualizado, de acordo com as várias realidades e contextos sócio culturais e políticos diferentes. Por isso, a escolha certa do professor, de acordo com

Chiappinni (2005), é aquela que pudesse chegar mais próximo da sua realidade e que, ainda assim, permitisse fazer adaptações para seu aluno.

Os estudos citados mostram que livros didáticos podem apresentar problemas ou não estar devidamente adaptados às necessidades dos alunos. Investigações sobre esses materiais, portanto, se mostram necessárias. No capítulo a seguir, é apresentada a análise de atividades de leitura de crônicas da coleção didática selecionada para esta pesquisa. Investigaremos se essa coleção repete problemas já apontados pelos estudos sobre livros didáticos citados, se apresenta outros problemas ou se já avançou na abordagem da leitura em relação a esses estudos mais antigos.

CAPÍTULO 3

OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA COLEÇÃO DIDÁTICA PORTUGUÊS LINGUAGENS

Este capítulo apresenta a coleção didática analisada – Português Linguagens – e o levantamento dos gêneros discursivos utilizados para as atividades de leitura nos quatro livros. Realiza, assim, o primeiro objetivo específico da pesquisa, que responde a pergunta: Com relação às atividades de leitura, essa coleção apresenta gêneros discursivos variados? Após o levantamento de todas as atividades de leitura, foram selecionadas quatro atividades de leitura de crônicas para a análise detalhada, que será desenvolvida no capítulo seguinte.

3.1 A coleção didática Português Linguagens

Essa coleção didática “Português Linguagens” está no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017, 2018 e 2019), portanto, é sabido que os livros didáticos aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e distribuídos pelo PNLD seguem as recomendações do edital desse Programa e devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Como mencionado no capítulo 2, esses Parâmetros assumem um trabalho com os gêneros discursivos como objetos privilegiados de ensino.

No manual de orientação para o professor que se encontra nessa coleção, há uma explicação sobre leitura e a formação do leitor em que se reconhecem os pressupostos de uma leitura inferencial. Embora no texto não haja referências e citações explícitas de autores, há uma lista de referência de bibliografia básica sobre leitura apresentada em que se observam autores que vão na linha de um trabalho com leitura inferencial do texto. Também nessas orientações, há uma seção sobre gêneros discursivos baseada no conceito bakhtiniano. Há um quadro com exemplos de gêneros orais e escritos que evidencia a diversidade de gêneros existentes.

Com essas observações, fica claro que essa coleção didática se comprometeu a desenvolver um trabalho de leitura e produção baseado em gêneros discursivos.

Cada um dos quatro volumes da coleção Português Linguagens é composto por quatro unidades, e cada unidade por três capítulos. Os temas das unidades são variados e, segundo informações nos volumes do professor, seguem as recomendações dos PCN quanto aos temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos.

O quadro a seguir expõe os temas abordados nos quatro livros.

Quadro 9: Temas das unidades da coleção Português Linguagens

6º ANO		TEMA
UNIDADE 1		NO MUNDO DA FANTASIA
CAPÍTULO 1	Era uma vez	
CAPÍTULO 2	Pato aqui, pato acolá	
CAPÍTULO 3	Ó princesa! Jogue-me suas...	
UNIDADE 2		CRIANÇAS
CAPÍTULO 1	O fazendeiro da cidade	
CAPÍTULO 2	Entre irmãos	
CAPÍTULO 3	Ensaio de vida	
UNIDADE 3		DESCOBRINDO QUEM SOU EU
CAPÍTULO 1	No frescor da inocência	
CAPÍTULO 2	O preço de pensar diferente	
CAPÍTULO 3	O eu que existe em mim	
UNIDADE 4		VERDE, ADORO VER-TE
CAPÍTULO 1	Asas da liberdade?	
CAPÍTULO 2	A natureza pede socorro	
CAPÍTULO 3	Natureza no museu	
7º ANO		
UNIDADE 1		HERÓIS
CAPÍTULO 1	A preservação da vida e o equilíbrio cósmico	
CAPÍTULO 2	Guardião da natureza	
CAPÍTULO 3	É fácil ser super!	
UNIDADE 2		VIAGEM PELA PALAVRA
CAPÍTULO 1	Palavra: entre a ficção e a realidade	
CAPÍTULO 2	Palavra: abrir janelas	
CAPÍTULO 3	A palavra e as portas	
UNIDADE 3		EU E OS OUTROS
CAPÍTULO 1	Revelação	
CAPÍTULO 2	A alegria do outro	
CAPÍTULO 3	A covardia do cyberbullying	
UNIDADE 4		MEDO E AVENTURA
CAPÍTULO 1	Aventura no mar	
CAPÍTULO 2	O continente perdido	
CAPÍTULO 3	A linha e o risco	
8º ANO		
UNIDADE 1		

CAPÍTULO 1	Infância perdida	HUMOR: ENTRE O RISO E A CRÍTICA
CAPÍTULO 2	O humor vai à mesa	
CAPÍTULO 3	Riso e humor	
UNIDADE 2		ADOLESCER
CAPÍTULO 1	Na porta da vida	
CAPÍTULO 2	É difícil crescer	
CAPÍTULO 3	A descoberta	CONSUMO
UNIDADE 3		
CAPÍTULO 1	O inútil necessário	
CAPÍTULO 2	Templos de consumo	SER DIFERENTE
CAPÍTULO 3	Compro, logo existo!	
UNIDADE 4		
CAPÍTULO 1	Alto risco	SER DIFERENTE
CAPÍTULO 2	Preconceito invisível?	
CAPÍTULO 3	Sociedade plural	
9ºANO		
UNIDADE 1		CAIA NA REDE!
CAPÍTULO 1	O registro de mim mesmo	
CAPÍTULO 2	Posto... Logo existo!	
CAPÍTULO 3	Eu: entre o real e o ideal	AMOR
UNIDADE 2		
CAPÍTULO 1	O primeiro amor	
CAPÍTULO 2	Amar não tem idade	SER JOVEM
CAPÍTULO 3	O verdadeiro presente	
UNIDADE 3		
CAPÍTULO 1	O brilho do consumo	NOSSO TEMPO
CAPÍTULO 2	Ser jovem é...	
CAPÍTULO 3	De frente para a vida	
UNIDADE 4		NOSSO TEMPO
CAPÍTULO 1	“Mais louco é quem me diz...”	
CAPÍTULO 2	O igual que é diferente	
CAPÍTULO 3	Ciranda da indiferença	

Fonte: Dados dessa pesquisa

Os capítulos apresentam, de maneira geral, um texto sobre o tema da unidade, uma seção de Estudo do Texto, uma proposta de produção de texto, atividades denominadas “A língua em foco”, algumas baseadas na compreensão e interpretação de gêneros diversos, e uma seção final denominada “Divirta-se”. Para esta pesquisa, nos interessa apenas a seção “Estudo do Texto”, que se refere à compreensão e à interpretação do primeiro texto da unidade. Observei que, na seção “A língua em foco”, o livro traz muitos gêneros discursivos diferentes seguidos por perguntas de compreensão com enfoque em aspectos específicos da língua, tais como: norma-padrão e variedade de prestígio, gíria, substantivo, numeral, adjetivo, pronome e coesão textual, tempos verbais, entre outros. Como essas perguntas de

compreensão da seção “A língua em foco” têm o direcionamento voltado aos aspectos linguísticos, não serão objetos de estudo desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta a relação dos textos utilizados para exercícios de compreensão e interpretação em cada um dos capítulos do livro do 6º ano.

Quadro 10: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 6º ano.

6º ano			
PÁG	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO
12	As três penas	Jacob Grimm	conto maravilhoso
32	O patinho bonito	Marcelo Coelho	conto
51		Mordilo	Cartum
76	Menino de cidade	Paulo Mendes Campos	Crônica
99, 100	A mala de Hana	Karen Levine	relato de uma história real
140 a 142	Banhos de mar	Clarice Lispector	Conto
155,156	Eu sou Malala	Malala Yousafzai	memórias
202,203	Tuim criado no dedo	Rubem Braga	conto
226, 227	A longa lista dos condenados	VEJA, Nº2082	Reportagem
227	Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil	ÉPOCA, 16/5/2012	reportagem
250		Márcio Costa	Cartum

Fonte: Dados desta pesquisa

Observa-se que, para o 6º ano, são propostos textos de sete gêneros discursivos diferentes. Desses, os gêneros conto maravilhoso, conto, memórias e relato de uma história real são próximos no aspecto da organização textual porque são gêneros discursivos que se organizam de forma narrativa. Apresentam, portanto, enredo, tempo, espaço, personagens, narrador. Os outros três gêneros – cartum, crônica e reportagem – apresentam características diversas e não podem ser agrupados numa mesma categoria.

O quadro a seguir apresenta a relação dos textos utilizados para exercícios de compreensão e interpretação em cada um dos capítulos do livro do 7º ano.

Quadro 11: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 7º ano.

7º ano			
PÁG	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO
12 a 14	Asclépio	Heloísa Prieto	Mito
51 e 52	Carta aberta ao Homem-Aranha	Lourenço Diaféria	Crônica
74, 76	Memórias de um aprendiz de escritor	Moacyr Scliar	Memórias
98	O poeta	Sebastião da Gama	reflexão (sobre o ato de fazer poema)
99	Emergência	Mário Quintana	Poema
99		Bartolomeu Campos de Queirós	poema
138, 139	Bruxas não existem	Moacyr Scliar	Conto
175 a 177	ódio.com	Juliano Barreto	reportagem
200,201	O naufrágio	Daniel Defoe	Conto
216 a 218	O continente desaparecido	Júlio Verne	conto

Fonte: Dados desta pesquisa

Observa-se que, para o 7º ano, são propostos textos de sete gêneros discursivos diferentes, sendo mito, crônica, memórias, poema, reflexão, conto e reportagem. Desses, os mais próximos no aspecto da organização textual narrativa são os gêneros: mito, memórias e conto. Os outros gêneros, crônica, poema, carta, reportagem e reflexão, apresentam características diversas.

O quadro a seguir apresenta a relação dos textos utilizados para exercícios de compreensão e interpretação em cada um dos capítulos do livro do 8º ano.

Quadro 12: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 8º ano.

8ºano			
PÁG	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO
12	O menino	Chico Anysio	Crônica
35	Sopa de macarrão	Domingos Pellegrini	Crônica
57	(Sem título)	Quino	Cartum
82	Porta de colégio	Afonso Romano de Sant'Anna	Crônica
97	O cérebro em nova transformação	Suzana Herculano- Houzel	Reportagem
144	A cara vida moderna	Walcyr Carrasco	Crônica
163	Ao shopping center	José Paulo Paes	Poema

182	Batente	Caco Galhardo	Cartum
183	No exit	Andy Singer	Cartum
204	O assalto	Luis Fernando Verissimo	Crônica
225	Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos	Liana Aguiar	Reportagem
226	Um casal inter-racial ainda passa por constrangimento em 2014?	Isabela Moi	Reportagem
248	Cartum	Santiago	Cartum

Fonte: Dados desta pesquisa

Para o 8º ano, são propostos textos de quatro gêneros discursivos diferentes: Crônica, Cartum, Reportagem, Poema. Os três primeiros circulam na esfera jornalística. O poema é da esfera literária.

O quadro a seguir apresenta a relação dos textos utilizados para exercícios de compreensão e interpretação em cada um dos capítulos do livro do 9º ano.

Quadro 13: Textos para exercícios de compreensão e interpretação no livro do 9º ano.

9º ano			
PÁG	TÍTULO	AUTOR	GÊNERO DO DISCURSO
29	Selfies	Marcelo Coelho	Reportagem
45	Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos	Antônio Prata	Reportagem
70	Felicidade clandestina	Clarice Lispector	Conto
107	A visita	Walcyr Carrasco	Crônica
130	A crueldade dos jovens	Walcyr Carrasco	Crônica
177 a 179	Para Maria da Graça	Paulo Mendes Campos	Crônica
204,205	Psicopata ao volante	Fernando Sabino	Crônica
228	(Sem título)	Quino	Cartum
244	No trânsito, a ciranda das crianças	Ignácio de Loyola Brandão	Crônica

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que, para o 9º ano, são propostos textos de quatro gêneros discursivos diferentes: Reportagem, Conto, Crônica e Cartum. Os gêneros do livro do 9º ano são repetidos em relação aos livros anteriores.

Concluindo o primeiro objetivo específico da pesquisa, que corresponde à pergunta: Com relação às atividades de leitura, essa coleção apresenta gêneros discursivos variados?, os dados apresentados mostram que sim, a coleção apresenta gêneros variados. São eles cartum, conto, conto maravilhoso, crônica, memórias, mito, poema, reflexão (sobre o ato de fazer poema), relato de uma história real, reportagem, alguns repetidos e distribuídos por anos como mostra o quadro a seguir.

Quadro 14: Gêneros para exercícios de compreensão e interpretação nos livros dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

GÊNERO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL DE GÊNEROS DA COLEÇÃO
Cartum	2	0	4	1	7
Conto	3	3	0	1	7
Conto maravilhoso	1	0	0	0	1
Crônica	1	1	5	5	12
Memórias	1	1	0	0	2
Mito	0	1	0	0	1
Poema	0	2	1	0	3
Reflexão (sobre o ato de fazer poema)	0	1	0	0	1
Relato de uma historia real	1	0	0	0	1
Reportagem	2	1	3	2	8

Fonte: Dados da pesquisa

O gênero discursivo que se repetiu em todos os livros foi a crônica, no total de 12 crônicas. Atividades de leitura para o gênero crônica foram escolhidas para a investigação nesta pesquisa porque a presença do mesmo gênero em todos os anos permitirá comparar como a coleção aborda a leitura desse gênero em fases etárias distintas.

3.2 A crônica na coleção Português Linguagens

O quadro a seguir apresenta as quatro crônicas da coleção Português Linguagens cujos exercícios de compreensão e interpretação, nos livros dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, foram escolhidos para a análise detalhada desta pesquisa

Quadro 15: Crônicas para análise dos exercícios de compreensão e interpretação nos livros dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

6º ANO		
PÁGINA	TÍTULO	AUTOR
76,77	Menino de cidade	Paulo Mendes Campos
7º ANO		
51, 52	Carta aberta ao Homem-Aranha	Lourenço Diaféria
8º ANO		
204	O assalto	Luis Fernando Verissimo
9º ANO		
204	Psicopata no volante	Fernando Sabino

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro a seguir detalha algumas características de cada uma das crônicas que serão analisadas no capítulo 4.

Quadro 16: Algumas características das crônica da coleção Português Linguagens

Ano	Título/Autor	Data/época de publicação	Tema ou fato que inspirou o cronista	Sentimento predominante
6º	“Menino de cidade” Paulo Mendes Campos	1992	Como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?	Esperança, amor
7º	“Carta aberta ao Homem-Aranha” de Lourenço Diaféria	1983	Será que também não somos heróis ao conviver com dignidade, garra e doçura nossa vida cotidiana?	Indignação, revolta
8º	“O assalto” de Luis Fernando Verissimo	2000	Violência nas cidades grandes e julgar as pessoas pela aparência.	Conflito e humor
9º	“Psicopata ao volante” de Fernando Sabino	1995	Comportamento imoral, inversão de valores.	Conflito e Indignação

Fonte: Dados da pesquisa

3.3 Critérios para análise de atividades de leitura

A análise das atividades de leitura de crônica que será desenvolvida no capítulo 4 será qualitativa-interpretativa, a partir dos pressupostos teóricos sobre

leitura, sobre gênero discursivo e sobre o gênero discursivo crônica, mais especificamente, de acordo com o que foi exposto no capítulo 1. Para investigar se o livro didático conduz o leitor para a compreensão inferencial da crônica, respeitando suas principais características constitutivas, atendendo também às prescrições dos PCN (BRASIL, 1998), a análise das atividades de leitura buscará verificar se o livro didático:

1. Aborda crônicas não muito antigas, que possam ainda se relacionar com interesses dos alunos.
2. Aborda o gênero discursivo crônica para o aluno.
3. Antes da leitura de cada crônica, propõe algum diálogo ou atividade para que o aluno identifique: o gênero discursivo que vai ler, o autor, a época em que a crônica foi publicada, o tema (assunto) da crônica. Isso contribui para o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero e para a observação de alguns elementos do texto que serão importantes para as inferências.
4. Após a leitura da crônica, propõe perguntas inferenciais sobre: o tema ou fato do cotidiano inspirou o autor para escrever essa crônica; o sentimento do autor que predomina no texto; sobre aspectos interessantes do desenvolvimento do tema.
5. Ao final das atividades de leitura, permite ao aluno a expressão de sua apreciação crítica sobre a crônica e de sua percepção de como aquela crônica dialoga com valores, ideias, preocupações das pessoas, preferencialmente dos alunos a quem aquele livro didático se destina.

O capítulo a seguir traz a análise das atividades de leitura de crônicas da coleção Português Linguagens.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Este capítulo é dedicado à análise das quatro atividades de leitura selecionadas e aos comentários sobre os resultados obtidos. Dessa forma, realiza-se o objetivo geral da pesquisa que é verificar as características das atividades de leitura do gênero crônica dessa coleção didática Português Linguagens, de 6º ao 9º anos, dos autores Cereja e Magalhães. Especificamente a análise: identifica as características das questões de compreensão de textos propostas para o gênero crônica e avalia se as atividades correspondem à concepção de leitura preconizada pelos PCN.

Assim, responde às seguintes perguntas de pesquisa: Como a coleção aborda a compreensão dos textos?; As atividades de leitura organizam-se de acordo com a concepção de leitura proposta pelos PCN?

As atividades de leitura na coleção Português Linguagens seguem uma mesma organização do 6º ao 9º anos. A abertura de cada unidade apresenta imagens artísticas variadas, como: quadrinho, fotografia, pintura, ilustração, painel de imagem. Junto, acompanha um texto e um questionário referente às imagens e ao tema que se pretende trabalhar. O tema é variado e segue as recomendações dos Parâmetros curriculares nacionais. Cada livro contém quatro unidades, e cada unidade três capítulos.

Das várias atividades de cada unidade, para esta pesquisa nos interessa apenas a seção “Estudo do Texto”, que se refere à compreensão e à interpretação do primeiro texto apresentado no capítulo. Como já exposto, nesta pesquisa só serão consideradas as crônicas e as seções correspondentes ao “Estudo do Texto”, que seguem reproduzidas e analisadas nas próximas seções.

4.1 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 6º ano

O gênero crônica, no livro do 6º ano, é apresentado na Unidade 2, capítulo 1. A unidade vem marcada com o tema “Crianças” e um pequeno texto de abertura sobre o tema. O capítulo 1 traz a temática “O fazendeiro da cidade” e alguns questionamentos sobre o tema da crônica para preparar a leitura do texto,

levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema do texto. Na sequência vem o texto, um glossário com o significado de algumas palavras supostamente difíceis para os alunos. Continuando, aparece um estudo do texto com perguntas de compreensão, um quadro sobre o autor da crônica. Esse Estudo do Texto será o objeto de análise neste capítulo. As partes que interessam para essa análise são reproduzidas a seguir.

CAPÍTULO

1

O fazendeiro da cidade

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurge com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol não vai além de Garrincha e Nilton

Santos, mas sabe perfeitamente o que é um *mastiff*, um *boxer*, um *doberman*. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuem: aquele é o dono do *Malhado*, aquela é a dona do *Lord*... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros



Filipe Bocchia

que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde *fork* e *knife*, mas sabe o que é *seal* e *walrus*. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alpiste. Ganhou mais tarde uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que "possuía" em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de *Poppy*, este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: "Olha que estouro de grilo!"

Mas os grilos e as borboletas *legais* morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(Paulo Mendes Campos, In: *Elenco de crônicas modernas*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992. p. 45-7)



Filipe Rocha

absorver: atrair a atenção, levar alguém a concentrar-se.

alarmante: que causa alarme, que surpreende.

batráquio: animal vertebrado, como o sapo, que vive tanto na terra como na água.

boxer, dobermann e mastiff: raças de cães.

expediente: meio ou recurso utilizado para atingir um fim.

fork: (do inglês) garfo.

frustrado: que não atingiu o ideal pretendido ou não realizou um projeto pessoal.

knife: (do inglês) faca.

perspectiva: expectativa, esperança.

proficiência: competência, mestria.

seal: (do inglês) foca.

walrus: (do inglês) morsa, mamífero marinho que vive principalmente nas regiões costeiras do oceano Ártico.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

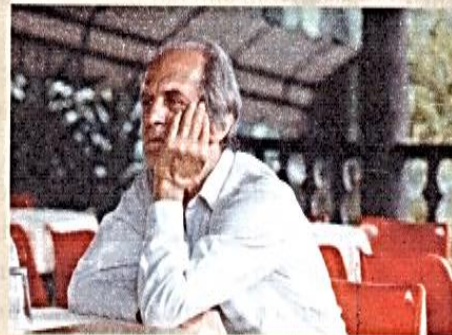
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? A quantidade e a diversidade de animais que ele pede ao pai: um cabrito, quatro cachorros, um boi, um rinoceronte, duzentas pombas, porquinho-da-índia, ariranha, macaco, cavalo.
- No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio? Porque sítio é um local onde se pode conviver com grande variedade e quantidade de animais.
 - Para o narrador, "o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu". Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? Das pessoas em geral e também do narrador.
 - O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? O trecho "e ei-lo novamente de mãos e alma vazias".
- O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? Ele não distingue marcas de automóvel, mas sabe reconhecer muito bem as diferentes raças de cachorros, como, por exemplo, mastiff, boxer e doberman.
 - Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - O menino se refere às pessoas como "o dono do *Malhado*", "a dona do *Lord*", etc. O que isso revela sobre os interesses dele? Revela que ele tem grande interesse por animais.

2b. Porque a noção de céu envolve a ideia de um lugar pleno de felicidade, harmonia, enfim, de paraíso. Assim, o sítio, para o garoto, é considerado um paraíso, um lugar onde ele poderia conviver com a bicharada toda.

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.



Lugo Koyama/Abim Comunicações S/A

3b. Não, porque, motivado pela grande vontade de conviver com animais, ele os descobre nos lugares mais inesperados. Por exemplo, ele descobre um gato ou um cachorro na casa de alguém, um pinto em uma rua de Copacabana, ou um sin vivo na Barra da Tijuca.

Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidos, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



Mindem Pictures/Minden Pictures/Latinstock

4b. Provavelmente porque as palavras que designam animais, embora sejam pouco comuns no dia a dia, lhe chamam mais a atenção do que as que são nome de objetos que, embora comuns, não são foco do seu interesse.

5. Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto? A afirmação "Engatinha mal e mal na leitura" e a informação de que ele tem preferência por livros coloridos que tratam de bichos.

6. Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.

a) Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave? Possivelmente porque ele não ia mudar de comportamento e não queria que o passarinho tivesse outro dono.

b) De que maneira o menino trata os outros animais de estimação que ganha?

Ele dá muito alpriste ao pássaro bicudo e carinho demais ao canarinho, e eles morrem. Não quer se separar da tartaruguinha nunca e, quando a leva ao dentista, perde-a no ônibus.

7. O menino vive em uma grande cidade e, por isso, não convive com animais tanto quanto gostaria. Poppy é o nome do filhote de *poodle* que foi prometido ao garoto e que deverá nascer em seis meses. Poppy representa para

a) Quem é Poppy? O que ele representa para o garoto?

o garoto uma promessa de felicidade, pois será para ele um animal de estimação com o qual poderá conviver e brincar.

b) Que importância têm os insetos para o menino?

c) As tentativas do garoto de conviver com animais o deixam satisfeito? Por quê? Não, porque não se estabelece entre ele e os animais um convívio duradouro.

7b. Eles representam para o menino animais de estimação, pois ele os coloca nas geladeiras dos bichos mortos ou desaparecidos e chama-os pelos nomes destes.

8. No final do texto, o menino começa a plantar sementes de feijão. Segundo o narrador, os brotos verdes que enchem o banheiro o levam a sentir-se dono de uma "fazenda".

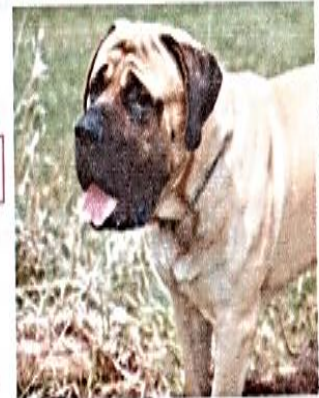
a) O que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino?

Representa a solução encontrada pelo menino para preencher o vazio deixado pela ausência dos animais.

b) Do início para o fim do texto, o principal desejo do menino se modifica? Justifique sua resposta.

Não, pois ele ainda se volta para a natureza, só que agora criando brotos de feijão, em vez de animais.

c) O título da crônica, "Menino de cidade", é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê? Sim, pois o menino, por viver na cidade, supervaloriza o que não tem: o campo, os animais, o verde. Ter uma "fazenda de brotos de feijão" é uma forma de compensar a falta desses elementos.



Trocando ideias

1. Na crônica lida, o menino vive em uma grande cidade e, embora não conviva com os animais tanto quanto gostaria, sempre encontra maneiras de estar em contato com eles. E você, gosta de estar em contato com animais? Como é sua convivência com eles? Conte para os colegas.
2. Nem sempre os animais domésticos são bem tratados pelos seus donos. Embora existam leis para punir as pessoas que agridem ou abandonam seus bichos de estimação, a prática de maus-tratos aos animais não é rara. Na sua opinião, o que poderia ser feito para ampliar a proteção aos animais domésticos?
3. Você acha que deve ser permitido o transporte de animais domésticos em ônibus e trens? Por quê?

A crônica “Menino da cidade”, de Paulo Mendes Campos, foi publicada em um livro de crônicas em 1992, um ano após a morte do autor. Isso significa que essa crônica foi publicada pelo autor em um jornal ou revista muito antes dessa data, pois se sabe que crônicas nascem em jornais e revistas. No entanto, não há uma menção no livro didático de quando a crônica foi publicada originalmente.

Esse livro didático, como mencionado antes, traz uma temática variada. O texto analisado faz parte da Unidade 2 – Crianças – e inicia com o capítulo 1 “O fazendeiro da cidade”. Esse capítulo abre com um questionamento sobre a vontade de se ter um animal de estimação e a dificuldade de se ter para quem mora em cidade grande. A atividade é sobre o tema do texto, e não há perguntas referentes à época da sua publicação, ao autor e ao gênero a que pertence o texto. Portanto, não são apresentadas ao aluno as características do gênero crônica.

Percebe-se que as atividades de compreensão e interpretação exploram o tema e não o gênero em si. O livro busca estimular os alunos para a leitura e as questões propostas. A percepção para o leitor desse livro, da forma como a atividade de leitura é iniciada, é a de que a leitura será sobre um texto referente a um tema, mas esse texto não é tratado como um exemplar de um gênero discursivo.

Com relação às oito perguntas propostas na seção Compreensão e Interpretação, podemos observar que a maioria é inferencial.

Na pergunta 1, o gênero crônica é mencionado no enunciado, mas sem qualquer menção a suas características. O aluno é capaz de perceber a paixão que o menino tem por animais pelo fato de o personagem citar uma lista de animais num pedido feito ao pai. Essa compreensão exige algumas inferências com base nas informações do texto.

Na pergunta 2, o enunciado já indica o parágrafo que o aluno deverá ler para responder a dois itens. Nos dois casos, o aluno precisa fazer inferências a partir do seu conhecimento de mundo sobre o que é o céu. Para o personagem da crônica, céu significa um lugar pleno de felicidade, ou seja, um paraíso. Esse conceito de paraíso é o que se espera da resposta do aluno ao associar o céu com o sítio, que para o personagem seria um lugar onde ele pudesse conviver com a bicharada toda. Essa resposta exige uma inferência simples.

Na pergunta 3, fica claro que o livro quer que o aluno identifique opiniões no texto. Pelo desenrolar da história, o aluno tem que perceber a opinião do menino, o

sentimento expresso por ele; outra inferência a ser feita com base nas informações do texto.

Na pergunta 4, há um enunciado e após ele três perguntas e, novamente, o aluno terá que se apropriar do texto e fazer inferência.

Na pergunta 5, o próprio enunciado pede que o aluno perceba, através do contexto, que o menino é uma criança, pois há dados no texto que evidenciam isso, sem que o narrador informe, ao certo, a idade do menino. Nessa atividade, o aluno, primeiramente, terá que buscar informações que darão pistas da suposta idade do menino. Isso exige inferências a partir do diálogo que o texto apresenta entre o menino e o pai.

Na pergunta 6, no item a), a pergunta é a seguinte: “Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave?” Não é exatamente uma questão de opinião, como coloca a pergunta. O aluno deve perceber uma relação de causa e consequência sobre o comportamento do menino e seu temor por o passarinho ter outro dono. A pergunta foi mal formulada. No item b), o aluno deve inferir pelo texto o modo como os bichos são tratados.

Na pergunta 7, o enunciado introduz uma afirmativa e são feitas três perguntas inferenciais. Observa-se que no item a) o aluno encontra a resposta explícita no texto, no entanto, ainda tem que expor seu ponto de vista.

Por fim, na pergunta 8, o aluno ainda buscará por elementos do texto para fazer inferências. No item c), o aluno terá que comparar o título da história “Menino da cidade” com o final dado. Percebe-se aí uma menção ao gênero crônica, mas sem explorar qualquer uma de suas características.

As atividades de compreensão e interpretação só focaram no tema e não nas características do gênero crônica. No que se refere às inferências, o livro explorou muito bem aquelas que dependem das informações do texto, mas não seguiu as recomendações dos PCN explorando o gênero discursivo.

Sabe-se que, do ponto de vista bakhtiniano, o tema se constitui em situações reais de uso, nas quais os interlocutores, num dado momento, interagem socialmente. Três páginas após essas atividades de compreensão do texto, o livro didático propõe uma reflexão do aluno comparando sua vida, seu contato com animais, com a vida do menino da crônica. Pode-se dizer que essa é uma proposta de que o aluno estabeleça um diálogo com o texto e perceba algumas relações

dialógicas do texto com o contexto atual. Embora a proposta seja interessante, ela está muito longe das perguntas de interpretação, está no final do capítulo; pode ser que o professor a negligencie. Nesse sentido, uma característica importante do gênero discursivo que é sua propriedade dialógica ficou mal explorada na compreensão dessa crônica.

Conclui-se que essa atividade de leitura exigiu que o aluno fizesse inferências a partir das informações do texto e de alguns conhecimentos prévios sobre o tema. Foi interessante para a compreensão da história que o texto contou. Não avançou na compreensão de aspectos da leitura do gênero discursivo crônica: o tema ou fato do cotidiano que inspirou o autor para escrever essa crônica; o sentimento do autor que predomina no texto; sobre aspectos interessantes do desenvolvimento do tema; e relações dialógicas dessa crônica com a vida do autor. Além disso, o aluno concluiu essa atividade sem ter aprendido nada específico sobre crônica.

4.2 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 7º ano

CAPÍTULO

É fácil ser super!



Os heróis mais conhecidos da literatura, do cinema e dos quadrinhos sempre têm poderes especiais, que os distinguem dos seres humanos comuns. E nós? Será que não somos também heróis ao viver com dignidade, garra e doçura nossa vida cotidiana?

Carta aberta ao Homem-Aranha

Amigão,

estou sabendo que você é muito ocupado com os criminosos do mundo inteiro e nem sempre tem tempo para ler as cartas dos admiradores, mas, como sou um garoto brasileiro e não é todo dia que a gente recebe visita de super-heróis, não quero perder esta oportunidade. Escrevo-lhe, em primeiro lugar, para desejar boas-vindas à nossa cidade; em segundo lugar, para dizer que gosto de você; e, em terceiro lugar, para pedir que continue sempre assim, um cara legal, lutador, defensor dos favelados, paladino da Democracia e honesto. No Brasil você se daria muito bem.

Tenho acompanhado suas aventuras. A de que eu mais gostei foi aquela em que você desbaratou a quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes. Aquela foi demais, amigão. Outra que achei genial, mas genial mesmo, foi a captura dos sabotadores de semáforos, que por pouco deixam Nova Iorque com um trânsito pior que o de São Paulo. O lance mais espetacular foi quando você conseguiu chegar ao 16º andar do prédio dos bandidos subindo pelas paredes, antes mesmo que os malfeitores conseguissem sair do térreo, onde aguardavam o elevador. Elevador é igual em toda parte.

Por falar em subir pelas paredes, estou precisando levar um papo com você. Ultimamente papai também deu para subir pelas paredes de nossa casa, e ninguém consegue segurar o velho. A primeira vez que ele subiu pelas paredes a gente até que não deu muita importância e achou engraçado, mesmo porque se a gente analisa bem o velho até que tinha bons motivos para fazer aquilo. Imagine que ele havia acabado de receber, no mesmo dia, as contas de luz, água, telefone e aviso de reajuste do aluguel. Sem contar que haviam marcado a consulta dele no Inamps para o mês seguinte.

O que nos deixou um pouco preocupados foi a maneira como ele subiu pelas paredes. Nós estávamos na sala de jantar, que é o lugar onde vemos televisão. De repente, papai começou a ficar verde, verde desmaiado, cor de samambaia renda-portuguesa. Eu já tinha visto coisa parecida acontecer ao Hulk, de modo que pedi a mamãe que mantivesse a calma. Então papai deu um salto da cadeira, escolheu a parede do lado direito, desviou-se da janela, caminhou uns cinco passos e atingiu o teto. Até aí, tudo normal. Acontece que, não contente, ele desatarraxou a lâmpada de 60 velas e soltou um grito:

— Precisamos economizar, pessoal.

E ficou parado, pendurado no teto, de cabeça para baixo. Verde e estático. Igual a um lustre. Mamãe ficou apavorada. Papai destoa completamente do estilo de decoração da sala.

Outra vez papai subiu pelas paredes, quando começaram a correr boatos de que haveria demissões na empresa onde ele trabalhava. Isso deixava papai nervoso e inseguro, a ponto de perder o equilíbrio e escorregar da parede. Daí em diante, procuramos não mais dar notícias desagradáveis ao velho. Mamãe evitava até mesmo pedir-lhe dinheiro para a feira e sempre o incentivava a aperfeiçoar suas escaladas. O velho ficou em plena forma, passou a consertar goteiras e soldar rufos e calhas.

Vendemos a escada, por inútil.

Mamãe, mulher dinâmica, entendeu que devia ajudar meu pai. Quando voltava da feira, depois de enfrentar os altos preços das frutas, verduras e legumes, a primeira coisa que fazia era, também ela, subir pelas paredes.

Hoje formam uma dupla perfeita.

Eis por que, amigão, gostaria que você dispensasse um pouco de seu tempo, para vir examinar *in loco* os pais que tenho. O problema é que não sei como agir. Algumas visitas têm-se mostrado surpresas quando encontram papai e mamãe no seu passeio horizontal. Procuro explicar a situação, afinal o velho está desempregado e acho que, do jeito que as coisas caminham, não há nada de mais em um sujeito subir pelas paredes. Que acha, amigão? Você, que tem mais experiência como Homem-Aranha, concorda comigo? Será o caso de avisar o Conselho de Segurança Nacional?

São dúvidas que me assaltam e me levam a escrever esta carta aberta a você. Chego a imaginar que papai e mamãe também poderiam engrossar as fileiras dos super-heróis. Têm currículo: papai pertenceu à ex-Guarda Civil, não ganha mais de 50 mil cruzeiros por mês. Mamãe é dona de casa, administra os 50 mil e ainda abriu uma caderneta de poupança. Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?

Aguardo sua resposta. Infelizmente não posso procurá-lo pessoalmente no *Playcenter*, onde você está se exibindo justamente com seus colegas heróis, visto que o preço do ingresso está fora das possibilidades do nosso orçamento. Se eu disser a papai que devo pagar para ver o Homem-Aranha, puxa, nem quero pensar, ele vai ficar louco da vida. Aí sim, o velho sobe pelas paredes e não desce mais. Não quero aborrecer papai nem mamãe. Aliás, faz cinco dias que eles estão caminhando sem parar pelas paredes. Nossa casa está cheia de teias. Papai só diz: — Não sei mais o que fazer! Não sei mais o que fazer!...

Ajude-me, Homem-Aranha.

Aceite um abraço cordial deste seu amigo e admirador.

L. C. D.

(Lourenço Diaféria. *A morte sem colete*. São Paulo: Moderna, 1983. p. 92-4.)

cruzeiro: antiga moeda brasileira.

Inamps: nome do serviço de saúde público hoje conhecido como SUS.

Playcenter: parque de diversões que funcionou entre 1973 e 2012, em São Paulo.

rufos: superfície geralmente de metal que cobre os cantos do telhado.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto lido foi extraído de um livro de crônicas de autoria de Lourenço Diaféria. Apesar de ser uma crônica, o texto se intitula “Carta aberta ao Homem-Aranha”. O que é uma carta aberta? Qual é a diferença entre uma carta aberta e uma carta pessoal? Carta aberta é uma carta dirigida publicamente a uma pessoa conhecida, geralmente com a finalidade de denunciar uma situação ou um problema de interesse social, enquanto a carta pessoal trata de assuntos particulares e é dirigida a um interlocutor específico.

2. Considerando o texto como carta:

a) Quem é o remetente? Onde ele vive?

É um menino ou um adolescente e ele vive em São Paulo.

b) Quem é o destinatário? É o Homem-Aranha.

O remetente demonstra ser fã de heróis de histórias em quadrinhos

c) Que relação o remetente demonstra ter com os heróis de quadrinhos e do cinema? Justifique sua resposta com elementos do texto.

O remetente, pois, além de citar o Homem-Aranha e o Hulk, menciona outros heróis que ocorrem em algumas histórias do Homem-Aranha.

d) Com que finalidade o remetente escreve a carta?

Com a finalidade de convencer o Homem-Aranha a visitar sua casa e apontar uma solução para os pais abandonarem o hábito de "subir pelas paredes".

3. No primeiro parágrafo do texto, o remetente afirma que o Homem-Aranha "se daria muito bem" no Brasil. Deduza: Por essa afirmação, que avaliações o remetente faz de nosso país?

O remetente avalia que nosso país tem muitos problemas sociais e políticos, como a existência de favelas, de gente desonesto e de gente que não respeita a democracia.

4. O remetente escreve ao Homem-Aranha em razão de um problema que está ocorrendo com os pais.

a) A falta de dinheiro para pagar as contas de luz, água

b) O que desencadeou esse problema? e telefone e a notícia de que uma consulta médica fora marcada apenas para o mês seguinte.

c) Que jogo é feito no texto por meio do emprego da expressão **subir pelas paredes**?

A expressão é usada no sentido figurado de ficar estupefado ou bravo, de enlouquecer, e, ao mesmo tempo, no sentido de subir literalmente pelas paredes, como faz o Homem-Aranha.

5. A situação financeira do pai não parece ser isolada, mas reflexo de uma crise econômica vivida pelo país. Que elementos do texto demonstram isso?

A empresa em que o pai trabalhava começou a demitir empregados; o pai foi demitido, os alimentos na feira custam muito caro.

6. Aos poucos, o texto vai ganhando contornos surrealistas, com o relato de fatos surpreendentes e absurdos, que fogem à lógica. Além de o pai subir pelas paredes, que fato novo ajuda a construir a atmosfera surrealista do texto? A mãe também começa a andar nas paredes.

7. A sobreposição dos planos da realidade e do mundo imaginário está presente também na visita do Homem-Aranha ao Brasil.

a) Quem na verdade estava no Playcenter recebendo os fãs?

Provavelmente um ator contratado pela produtora de um seriado de televisão do Homem-Aranha.

b) Qual seria, provavelmente, o motivo real da vinda do Homem-Aranha ao Brasil?

Provavelmente o lançamento de um novo episódio ou seriado com o super-herói.

c) Que situação relacionada à impossibilidade de o remetente ver seu herói querido mostra a interferência da realidade no imaginário?

A situação de o remetente não poder ver seu herói por não ter dinheiro. No mundo puramente imaginário, não faz sentido um herói só poder ser visto mediante pagamento.



Cartaz do filme *Homem-Aranha* (2002), dirigido por Sam Raimi.

8. O remetente afirma que seus pais “também poderiam engrossar as fileiras dos super-heróis”.

a) As características dos pais mencionadas pelo remetente podem ser consideradas heroicas? Se sim, por quê?

Sim, porque, para viver com baixo salário, é preciso ser uma espécie de super-herói.

b) Leia o boxe “Ironia: humor pelo avesso”. Depois responda: Há ironia na frase: “Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?”?

c) De acordo com o ponto de vista do remetente, o que é mais fácil: ser um herói como o Homem-Aranha, que luta para desbaratar uma quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes, por exemplo, ou ser um herói no dia a dia, achando soluções para pagar contas mensais e vivendo o risco de ser demitido do emprego?

É mais fácil ser herói de histórias em quadrinhos, que são ficcionais. Os verdadeiros problemas a serem enfrentados são os da sobrevivência, que só afetam pessoas do mundo real.

9. Uma carta aberta é produzida por uma pessoa ou por um grupo de pessoas e é geralmente dirigida a uma autoridade, com a finalidade de fazer a denúncia de um problema de interesse coletivo e/ou pedir que ele seja solucionado. Considerando esse papel da carta aberta, responda:

a) A crônica lida faz uma denúncia, como as cartas abertas? Se sim, o que ela denuncia?

Sim. Ela denuncia a realidade brasileira do momento em que ela foi escrita, que era de desemprego, crise econômica e alta da inflação.

b) A crônica lida é irônica? Se sim, o que ela ironiza? *Sim, ela ironiza a situação do povo brasileiro, que, de modo geral, precisa ser uma espécie de super-herói para lidar com os problemas do dia a dia.*

8. b) *Sim, pois a frase sugere que o remetente está pondo em dúvida a competência dos heróis para lidar com os problemas da realidade. Professor: Lembre aos alunos que a Mulher-Aranha não existe como heroína de quadrinho; o narrador, na verdade, refere-se a uma eventual companheira do Homem-Aranha, sugerindo que, mesmo sendo ela mulher de super-herói, não conseguiria fazer milagres.*

Ironia: humor pelo avesso

A ironia é um recurso de linguagem em que se diz o contrário do que se quer dar a entender.

Ela ocorre, por exemplo, quando um funcionário chega atrasado ao trabalho e o chefe diz: “Madrugou, hein?”.

Por fazer uso de contrastes, a ironia normalmente é associada ao humor e ao sarcasmo.

Trocando ideias

1. Os heróis sempre fizeram parte dos mitos e das lendas do passado e hoje fazem muito sucesso no cinema, nos quadrinhos e nos livros. Você acha que a criação de heróis é uma necessidade do ser humano? Por quê?

2. No dia a dia, há muitos heróis anônimos, que convivem conosco e fazem sacrifícios sobre-humanos para viver a vida com dignidade. Que qualidades você acha indispensáveis em um indivíduo para que ele seja considerado um herói do cotidiano?



Cena do filme *Rei Arthur* (2004), de Antoine Fuqua.

A crônica Carta aberta ao Homem-Aranha, de Lourenço Diaféria, faz parte da Unidade 1, que traz o tema “Heróis”, a ser trabalhado em todos os Capítulos dessa unidade. Essa crônica encontra-se no capítulo 3, seguindo o tema “É fácil ser super!”. Esse capítulo parte de uma discussão sobre o papel do ser humano nos seus afazeres cotidianos, se assim, em meio tanta garra, esses atos podem ser considerados heroicos.

O texto foi extraído de um livro de crônicas do autor Lourenço Diaféria. Observa-se que o destaque dessa unidade é ao tema “Heróis” e não há um conceito sobre o que é crônica. Percebe-se que se o professor não introduzir previamente o gênero, os aspectos da crônica ficarão anulados e o gênero carta receberá maior destaque por conta da estrutura do texto. Com a crônica cujo título é “Carta aberta ao Homem-Aranha”, pode-se deduzir que o autor quis demonstrar de forma clara um problema, assunto ou tema de interesse coletivo. Manteve as características sociocomunicativas de uma crônica, mas numa estrutura de carta, com os componentes básicos como: vocativo, corpo da carta (assunto), despedida e assinatura; além das características linguísticas relevantes como as marcas de autoria e as marcas de interlocução. De acordo com Leite (2014, p.76)

Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo.

Na pergunta 1 de compreensão e interpretação, o enunciado menciona para o leitor que se trata de uma crônica, mas não traz a definição do gênero apresentado, o que não contribui para que o aluno crie familiaridade com o gênero. Além disso, o enunciado já informa quem é o autor e de onde foi retirada a crônica. Percebe-se que esta atividade dá destaque ao gênero carta reforçando o tema do capítulo. Isso demonstra que, novamente, o que se pretende é discutir o tema e não o gênero, além de questionar o conhecimento prévio do aluno sobre carta aberta e carta pessoal.

Na pergunta 2, o enunciado menciona que o texto é considerado uma carta. Nesta atividade talvez o professor tenha que fazer uma retomada quanto ao gênero carta e a sua estrutura, para assim o aluno ter propriedade para responder as

questões. Os itens a), b) c) e d) serão respondidos através das inferências feitas pelo aluno. No item a) ele terá que identificar o remetente e o local onde ele vive; no item b) inferir qual a relação que o destinatário estabelece com o texto; no item c) cabe ao aluno buscar pistas que explique a relação que o garoto tem com os heróis e por fim, no item d) após o aluno identificar todos os dados dos itens anteriores, ele será capaz de inferir no texto a finalidade da carta ao herói, assimilando as ações que os pais estão tendo semelhantes a do herói do filho. Espera-se que todo aluno conheça os heróis e suas características atribuídas a fim de compreender que quem sobe pelas paredes é o Homem Aranha, e que também, se está de passagem no Brasil, entende-se que não é um personagem brasileiro.

Na pergunta 3, o aluno já tem no enunciado o parágrafo para retomar, com atenção, uma leitura mais criteriosa. Esta atividade permite o aluno a fazer inferência a partir das características dadas ao Homem Aranha e ao que se espera das suas habilidades. No 1º parágrafo descreve em que situações o Homem Aranha se destaca e suas características como herói. Numa oportunidade vinda ao Brasil não seria diferente demonstrar que o herói se destacaria combatendo a corrupção. O aluno tem que atribuir sentido ao texto, com base em seu contexto sócio histórico.

A pergunta 4 a) o aluno terá que fazer inferências no texto e completar com os dados que deram início a preocupação do pai; no item b) o aluno terá que fazer inferência e dar o significado da expressão “subir pelas paredes”, ou seja, ele terá que cruzar informações dando sentido ao que leu e tendo o cuidado de comparar com as ações que conhece advindas do herói. Talvez o aluno encontre dificuldade para associar a expressão “subir pelas paredes”, pois encontrará no sentido figurado, além de associar às ações que o seu herói faz.

Na pergunta 5, o aluno encontrará a resposta no texto mas havendo necessidade de relacionar o seu conhecimento com a crise econômica do país. Nesta atividade o aluno terá que realizar inferência a partir de seu conhecimento de mundo. Talvez fosse tema interessante para um debate em sala de aula interdisciplinar.

Na pergunta 6, o aluno terá que buscar informações explícitas no texto, descrições dos fatos surrealistas, irrealis. Nesta atividade o aluno terá que compreender as ações impossíveis, incabíveis a um ser humano.

A pergunta 7 é sobre a interferência do mundo imaginário e do real. Os itens a), b) e c) trazem perguntas inferenciais, desse modo, espera-se que o aluno

compreenda que o personagem, menino, saiba distinguir o real do imaginário, ou seja, que ao responder o item a) tenha certeza que o Homem - Aranha que visita o Playcenter é um ator contratado. No item b), o aluno tem como base no texto a palavra “exibindo”, desse modo, pode inferir que o motivo da vinda do seu herói ao Brasil se trata de uma apresentação. No item c), o aluno terá que associar o real e o imaginário e perceber que no mundo imaginário não há cobrança para ver o herói, diferente de uma peça teatral.

Na pergunta 8, o enunciado retira do texto uma afirmação que, talvez, para o aluno, não fique muito clara. Assim, se o aluno não compreender o significado dessa expressão “engrossar as fileiras dos super-heróis”, não responderá com propriedade. No item a) o aluno terá que buscar seu conhecimento de mundo para compreender as ações dos pais. De acordo com o texto é preciso ser um super-herói para viver com baixo salário. As ações dos pais deixam de ter sentido figurado e ganham características verdadeiras, de pais que lutam para sobreviver num país de corrupção. No item b), o aluno poderá consultar o boxe ao lado das questões, a explicação do recurso de linguagem “ironia”. Para responder, ele deverá primeiramente compreender a pergunta, e perceber que além da cobrança exigida sobre o recurso de linguagem “ironia”, esta questão identifica outra figura – “comparação”, onde o aluno deverá associar a mãe do remetente à heroína criada por ele “Mulher Aranha” (fato que não existe Mulher-Aranha como heroína de quadrinho). A ironia presente na pergunta demonstra que o remetente está pondo em dúvida a competência dos heróis para lidar com os problemas da realidade. Talvez esse item b), ao designar o boxe “Ironia: humor pelo avesso” tornou uma pergunta de fácil compreensão para o aluno. O professor também poderá levantar questionamentos sobre outra possível figura de linguagem – comparação – presente pelo contexto. No item c) o aluno terá que fazer inferência no texto e expor também sua opinião, sobre ser herói na ficção e ser herói na vida real. Talvez a proposta dessa pergunta é que o aluno, depois de compreender o texto, reflita sobre os verdadeiros problemas que o mundo real enfrenta. Deve compreender que na ficção conseguimos “escolher” como solucionar os problemas, pois é fácil ser herói em histórias em quadrinhos. E na vida real é diferente, pois o “super-herói” nem sempre vence.

Na atividade 9, o enunciado explica o que é uma carta aberta e para quem é dirigida. Percebe-se que o aluno tem a resposta da pergunta 1. No item a) o aluno

buscará inferências no texto e assim resumirá a intenção que o garoto teve ao escrever essa carta para o Homem Aranha, até então, considerado uma autoridade. Por fim, no item b) o aluno conclui com o seu entendimento da figura de linguagem expressa no item 8 b), se ele identificou o texto como irônico.

Conclui-se que essa atividade de leitura exigiu que o aluno fizesse inferências a partir das informações do texto e de alguns de seus conhecimentos prévios. Não avançou na compreensão de aspectos da leitura do gênero discursivo crônica: o tema ou fato do cotidiano que inspirou o autor para escrever essa crônica; o sentimento do autor que predomina no texto, sobre os aspectos interessantes do desenvolvimento do tema.

No que se refere às relações dialógicas dessa crônica com a vida do aluno, o livro didático, após duas atividades da compreensão de texto, propõe uma reflexão ao aluno acerca de haver uma necessidade do ser humano em criar super-heróis em quadrinhos, nos cinemas. Propõe refletir também sobre os heróis que habitam anonimamente o mundo em que vivemos, a exemplo das pessoas comuns, simples, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói.

Pode-se dizer que essa é uma proposta interessante para que o aluno dialogue com o texto e com o contexto atual, percebendo que há entre eles uma relação dialógica. O que se lamenta é que isso não é feito imediatamente após as atividades de compreensão da crônica. Dessa forma, o que poderia ser um procedimento de leitura crítica como proposto no quadro 5 da página 43, na sequência didática de leitura de crônica proposta por Lopes-Rossi (2012), fica meio desvinculado da crônica. O enfoque do livro é no tema; não faz o aluno pensar que o cronista refletiu sobre esse tema há décadas e o tema ainda é pertinente aos dias atuais, poderia ser tema de uma crônica ainda nos dias atuais.

4.3 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 8º ano

CAPÍTULO

ALTO RISCO

1

Viver nas grandes cidades tornou-se uma perigosa aventura, é o que ouvimos a todo momento. Mas será que isso nos dá o direito de julgar as pessoas, sem que as conheçamos bem?

O assalto

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro, e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não, senhora, eu...

A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.

- Você está armado?
- Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:

- É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

— Eu não vou fazer nada, juro! — disse a patroa, quase aos prantos. — Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar a violência.

O garoto olhou de uma mulher para outra. Apalermado. Perguntou:

- Aqui é o 712?
- O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:

- Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

- Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712.



Jefferson Galdino

A mulher chamou, com a voz trêmula:

— Henrique!

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

— O que você quer? — perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.

— Eu disse que você tinha dinheiro — falou a mulher.

— Faça um trato com você — disse o marido para o garoto. — Dou tudo de valor que tem em casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente, pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

— Eu... Eu... É aqui que tem umas garrafas para pegar?

— Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias. Não temos cofre em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...

— Vou pegar o dinheiro, está bem? — disse o marido.

O garoto só piscava.

— Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

— Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? — continuou o marido.

— Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete.

A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

— Não é para agradar, não, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando, "esse burguês cheio da nota está querendo me conversar", mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

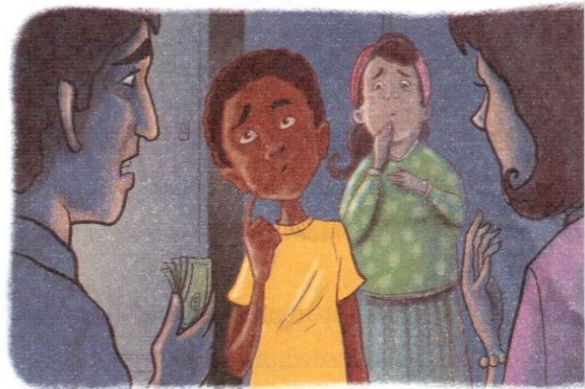
— Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

— Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias.

Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho ele sussurrou para a empregada:

— Aqui é o 712?

— Por favor, não! — disse a empregada, encolhendo-se.



Jefferson Galdino

Deram todas as joias para o garoto, que estava cada vez mais embaraçado. O marido falou:
 – Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer.
 Arrancou o fio do telefone da parede.
 – Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir.
 Não faremos nada. Só não queremos violência.
 – Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.
 – Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora!

*

A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio. Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade. Mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco de simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro [...] atrás do quadro da odalisca.

(Luis Fernando Veríssimo. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000. p. 59. © by Luis Fernando Veríssimo.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. A crônica de Luis Fernando Veríssimo narra um fato relativamente comum nas grandes cidades.

a) Qual é o fato? *Um suposto assalto.*

b) Qual é o tema abordado pelo texto? *Professor: Abra a discussão com a classe. Entendemos que o texto aborda dois temas centrais: por um lado, o preconceito racial e, por outro, o medo da violência nas grandes cidades.*

2. Releia a introdução da crônica:

“Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo.”

a) Por que a empregada estava “com o coração batendo”? *Ela pensou que seria assaltada.*

b) Havia motivos, até então, para ela se sentir e pensar assim? Se não, levante hipóteses sobre as causas de sentir-se desse modo. *Não havia motivos. Provavelmente ela agiu assim por imaginar que o garoto era um assaltante pelo fato de ele ser negro e jovem.*

3. Ao descer do elevador, a empregada fica ainda mais desesperada.

a) O que contribuiu para isso? *O garoto desceu no mesmo andar, o corredor estava escuro e o garoto a seguiu.*

b) Levante hipóteses: Por que a empregada implorou ao garoto que não batesse nela? *Ela pensou que ele pudesse ter um comportamento agressivo, como ocorre em muitos assaltos.*

4. A dona do apartamento foi verificar o que estava acontecendo.

a) O que ela deduziu ao ver a empregada e o garoto na porta? Por que fez essa dedução? *Ela deduziu que era um assalto, pois a empregada estava em pânico e havia um comportamento estranho diante da porta do apartamento. Talvez o fato de ele ser negro também tenha contribuído para a dedução que ela fez.*

b) Ela também teve medo? Se sim, de quê?

Ela teve medo de que ele usasse de violência.

5. O marido, ao ver o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto, também deduziu que se tratava de um assalto. E pensou: "Chegou a hora".

a) O que essa frase revela sobre as preocupações do homem? O que isso revela sobre a vida nos centros urbanos? *A frase sugere que essa era uma das preocupações que o homem tinha, o que mostra que a vida na cidade é violenta e as pessoas vivem inseguras.*

b) Ele já havia passado por situação semelhante? Justifique.

Não, pois se indagava como reagiria em um caso desses.

6. No decorrer do texto, por várias vezes, o garoto pergunta às pessoas se lá era o 712 e comenta que estava ali para pegar umas garrafas.

a) Por que as pessoas não ouviam o que ele dizia? *Não ouviam porque estavam em pânico e não conseguiam raciocinar. Respondiam e agiam de modo automático, dando o assalto como certo.*

b) Por que o garoto pegou o dinheiro "meio sem jeito"?

Ele pegou o dinheiro "meio sem jeito" porque não estava pedindo nem exigindo nada, além disso, parecia não entender muito bem o que estava acontecendo.

7. O marido afirma que o garoto "é uma vítima do sistema", "que o crime é um problema social".

a) Com que intenção ele comentou isso com o garoto?

Ele fez esse comentário para se aproximar do garoto, para mostrar que entendia o problema dele e, assim, evitar qualquer ato de violência.

b) Que frase do texto mostra que o marido procurava se igualar ao suposto assaltante e ao mesmo tempo perdoá-lo? *A frase "Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer".*

8. A crônica intitula-se "O assalto".

a) Houve, realmente, um assalto? Justifique. *Não, houve um mal-entendido; contudo, o garoto acabou aceitando o dinheiro que lhe deram, mesmo não tendo a intenção de assaltar.*

b) Se o garoto não fosse negro, a história seria diferente?

Resposta pessoal. Provavelmente sim, pois o mal-entendido começou com o preconceito da empregada.

9. O narrador, no desfecho da crônica, comenta de forma irônica e quase caricatural a reação de cada pessoa do apartamento, após o incidente.

Observe estas características:

- inseguro(a), medroso(a)
- fofoqueiro(a)
- protetor(a) do lar
- emocionalmente desequilibrado(a)
- preconceituoso(a)

Associe essas características:

- a) à empregada;
preconceituosa, insegura, medrosa, fofoqueira
- b) à patroa;
insegura, medrosa, emocionalmente desequilibrada e talvez preconceituosa
- c) ao marido.
protetor do lar e talvez preconceituoso



Jefferson Galdino

10. Luis Fernando Verissimo é um dos principais cronistas de humor do país. Contudo, na maioria de suas crônicas, não há apenas o humor, mas uma crítica aos comportamentos humanos. Na crônica lida, há crítica? Se sim, o que é criticado?

Sim, há crítica. A crônica critica principalmente o preconceito e a violência urbana.

Professor: Apesar de a crônica não apresentar violência, o comportamento neurótico de três das personagens é reflexo da violência.

Trocando ideias

1. Você já presenciou uma situação como a vivida pelo garoto da crônica, ou seja, uma pessoa ser julgada de forma preconceituosa, por causa de sua cor ou de sua aparência? Se sim, conte para os colegas como foi.
2. Você concorda com a fala do marido de que o crime é um problema social e o infrator é vítima do sistema?
3. “Todos são iguais perante a lei”, é o que ouvimos. Você acha que, no Brasil, há garantia dos mesmos direitos para todos, independentemente de classe social e de cor?
4. Na sua opinião, a televisão — por meio de novelas, jornais e programas de humor, por exemplo — reforça o preconceito racial? Por quê?

208

A crônica “O assalto”, de Luis Fernando Veríssimo, foi publicada em 2000. Esta coleção faz parte da Unidade 4 – Ser diferente – e inicia com o capítulo 1 “Alto risco”. Este capítulo traz dois temas muito debatidos na sociedade, sendo eles – o preconceito racial e o medo da violência nas grandes cidades. As atividades são focadas nos temas e as características do gênero crônica não são apresentadas ao aluno. O livro busca estimular os alunos para a leitura e as questões propostas. O aluno não se apropria do gênero discursivo, pois o texto não é tratado como exemplar desse gênero. A leitura proposta é sobre um texto referente a um tema e não destaca o gênero discursivo crônica, que será a base dessa leitura.

Com relação às dez perguntas propostas na seção Compreensão e Interpretação, podemos observar que a maioria é inferencial.

Na pergunta 1, o gênero crônica é citado no enunciado, mas sem qualquer alusão a suas características. O aluno identifica, ainda no enunciado, que a história acontece numa cidade grande e a partir das perguntas dos itens a) e b) o aluno é capaz de inferir o fato e o tema que está sendo abordado na história. Percebe-se que o título “O assalto” facilita essa compreensão e as referentes informações que o texto traz.

Na pergunta 2, o aluno encontra um trecho retirado da introdução da crônica e é capaz de responder as perguntas a) e b) a partir das suas inferências com base no contexto sócio histórico. O aluno vai perceber que não havia motivos para a empregada “personagem” pensar que seria assaltada, pois o texto não mostra nenhuma agressividade do garoto “personagem”. O autor destaca uma característica do personagem quando se refere ao menino “preto”; o aluno encontrará facilidade

para compreender que se trata de discriminação, pelo fato desse tema ser tão debatido nas redes sociais, nas ruas, comunidades, nas escolas.

Na pergunta 3, o enunciado descreve o desespero da empregada ao perceber que o menino desceu no mesmo andar que ela. Talvez o fato de o ambiente ser escuro, o garoto ser negro e coincidir o mesmo andar. O aluno é capaz de levantar hipóteses com base no seu conhecimento de mundo. Essa pergunta é totalmente inferencial, talvez, o aluno encontrará facilidade para expressar sua opinião, pois, infelizmente, é fato a agressividade num assalto.

Na pergunta 4, os itens a) e b) são inferenciais, pois o aluno percebe que o desespero da empregada e o equívoco transpassam para outra personagem, que é a dona do apartamento. Esta pergunta leva o aluno a acentuar a discriminação que acontece no texto.

Na pergunta 5, o enunciado descreve a aflição de outro personagem da história, que é o marido, quando afirma “Chegou a hora”. O item a) pede que o aluno faça inferência sobre as preocupações que o homem tinha, conciliando com o que ele, aluno, sabe das violências urbanas. É um tipo de pergunta que leva o aluno a refletir sobre os dias atuais e trazer “esses acontecimentos cotidianos” para dentro da história. No item b) o aluno terá que perceber que o personagem marido nunca tinha sido assaltado e que tudo o que ele indagava era por dedução do seu conhecimento de mundo.

Na pergunta 6, há dois itens a) e b). O aluno terá que fazer inferência baseando-se nos dados do texto, dizendo o porquê que o personagem garoto perguntava às pessoas se lá era o 712 e comentava que estava ali só para pegar umas garrafas. Em nenhum momento o texto traz essa resposta dos personagens (empregada, mulher e marido) ao menino, e é a partir daí que o aluno terá dificuldade em levantar dados da sua compreensão. Talvez essa atividade exige uma inferência mais objetiva do aluno, pois terá que chegar à conclusão que as pessoas, personagens, estavam tão desesperadas que não conseguiam raciocinar e que realmente estavam acreditando que se tratava de um assalto. No item b) o aluno deverá dialogar com o texto, expondo seu ponto de vista sobre a atitude do menino ao pegar o dinheiro sem jeito. Essa é um tipo de resposta aleatória, qualquer que fosse dada pelo aluno, o professor deverá considerar correta.

Na pergunta 7, o enunciado retira duas afirmativas do marido, “é uma vítima do sistema” e “que o crime é um problema social”. O aluno, no item a), terá que fazer

inferência com base nas informações do texto, a fim de compreender que a intenção do marido era de se aproximar do “suposto” assaltante. Essa conclusão será possível pelo fato que, antes dessas afirmativas, o marido disse que compreendia o garoto. No item b), o aluno terá que buscar no texto a fala do marido que comprove que ele tentava se igualar ao suposto assaltante e que o perdoava. Ainda, o aluno terá que observar que, antes dessa afirmação, o marido diz que o menino “tem razão”. Trata-se então de uma pergunta inferencial.

Na pergunta 8, a maior atenção será dada para o título “O assalto”. O item a) pede uma conclusão do aluno. Essa atividade, talvez seja fácil para o aluno, já que está bem claro no texto que não aconteceu nenhum assalto de verdade. O item b) vai pedir que o aluno exponha sua opinião com base na sua inferência e nos dados explícitos que se encontram no texto. Fica fácil associar que o texto tratou da discriminação pelo fato de o garoto ser negro.

Na pergunta 9, o aluno terá que inferir quais características poderão ser atribuídas à empregada, à patroa e ao marido. Acredita-se que o aluno não encontrará dificuldade nessa associação. Na pergunta 10, o aluno recebe no enunciado, de modo sucinto, informações sobre o autor, Luis Fernando Verissimo. Trata-se de um dos maiores cronistas de humor brasileiro e também em seus textos crítica o comportamento humano. A atividade é sobre o tema do texto, e não há perguntas referentes à época da sua publicação, ao autor e ao gênero a que pertence o texto. O aluno terá que dizer sobre o texto “O assalto”, que o cronista buscou fazer uma crítica. Esta atividade permitirá ao aluno fazer inferências sobre o que foi tratado no texto “preconceito e violência urbana”, embora a crônica não tivesse apresentado violência, o aluno poderá deduzir que o comportamento que os personagens tiveram foi devido o reflexo da violência.

Percebe-se que as atividades de compreensão e interpretação só focaram no tema e não nas características do gênero crônica. No que se refere às inferências, o livro, novamente, explorou muito bem aquelas que dependem das informações do texto. O tema proposto se constitui em situações reais e atuais.

O livro didático propõe, após duas atividades, uma reflexão do aluno com a atividade intitulada “Trocando ideia”, a qual apresenta 4 perguntas dialógicas com o texto e com situações cotidianas que tratam de violência e discriminação. Essa atividade permite ao aluno a expressão de sua apreciação crítica sobre a crônica e de sua percepção de como aquela crônica dialoga com valores, ideias,

preocupações das pessoas. Essa proposta que o texto traz de dialogar é muito interessante. Talvez, com algumas intervenções do professor, o aluno perceba alguns fatores como o ano de publicação, a violência e o preconceito ainda nos dias de hoje.

Esse texto foi publicado em 2000, é notório que passados dezoito anos, o aluno perceba que a violência não amenizou, não houve mudança na sociedade e tão pouco o preconceito ficou esquecido na história, visto que os jornais e a televisão têm demonstrado, todos os dias, esses problemas para a sociedade. Acredita-se que com essas intervenções do professor, o aluno é capaz de perceber as relações dialógicas mais amplas desse texto e porque vale a pena ainda lê-lo.

Conclui-se que essa atividade de leitura exigiu que o aluno fizesse inferências a partir das informações do texto e de alguns conhecimentos prévios sobre o tema. O que trouxe a respeito do gênero discursivo crônica não foi aprofundado. Pode-se dizer que o cronista Luis Fernando Verissimo, ao escrever, se inspirou na violência das grandes cidades, no racismo e na discriminação; já que a maioria das suas crônicas criticam o comportamento humano. Mas isso é uma dedução, pela descrição que faz na pergunta 10 sobre o cronista.

Teria sido necessário, para uma abordagem da leitura de um exemplar do gênero discursivo crônica, que o aluno percebesse a época em que o texto foi escrito e comparasse a situação daquela época com a atual, refletisse sobre se houve mudanças na sociedade, se os problemas melhoraram ou pioraram. O aluno deveria ter sido motivado a identificar o sentimento do autor expresso na crônica e a expressar seu sentimento com relação a esses temas. Só assim a atividade colocaria o aluno para perceber as relações dialógicas mais amplas desse texto e porque vale a pena ainda lê-lo.

Embora esta pesquisa não apresente uma análise mais detalhada de outras crônicas, dessa coleção, a observação de todos os exercícios propostos permite afirmar que as atividades de Compreensão e Interpretação relacionadas à crônica não apresentam o conceito do gênero discursivo crônica antes da leitura. Nota-se que o gênero discursivo crônica é apresentado, de modo muito sucinto, no livro do 8ºano nas páginas 86 e 103, em seções com o título “Produção de texto” – A crônica I e A crônica II. O conceito do gênero discursivo crônica aparece nos enunciados das atividades de compreensão, que, em seguida, propõem ao aluno a produção de uma crônica.

Desse modo, considerando as análises das seções de “Compreensão e Interpretação” de crônicas dos livros dos 6º, 7º e 8º anos, pode-se afirmar que o aluno que estuda Língua Portuguesa com essa coleção desde o 6º ano não teve a oportunidade de conhecer o gênero discursivo crônica. Vejamos o que ocorre com o livro seguinte.

4.4 Características das atividades de leitura da crônica do livro do 9º ano

CAPÍTULO

1

"Mais louco é quem me diz..."

Quando todos passam a se comportar de uma mesma forma, esse comportamento é tido como um novo padrão e começa a ser considerado normal. Mas o que fazer quando esse comportamento é imoral e deveria ser considerado anormal?

Psicopata ao volante

David passava de carro às onze horas de certa noite de sábado por uma rua de Botafogo, quando um guarda o fez parar:

— Seus documentos, por favor.

Os documentos estavam em ordem, mas o carro não estava: tinha um dos faróis queimado.

— Vou ter de multar — advertiu o guarda.

— Está bem — respondeu David, conformado.

— Está bem? O senhor acha que está bem?

O guarda resolveu fazer uma vistoria mais caprichada, e deu logo com várias outras irregularidades:

— Eu sabia! Limpador de para-brisa quebrado, folga na direção, freio desregulado. Deve haver mais coisa, mas pra mim já chega. Ou o senhor acha pouco?

— Não, para mim também já chega.

— Vou ter de recolher o carro, não pode trafegar nessas condições.

— Está bem — concordou David.

— Não sei se o senhor me entendeu: eu disse que vou ter de recolher o carro.

— Entendi sim: o senhor disse que vai ter de recolher o carro. E eu disse que está bem.

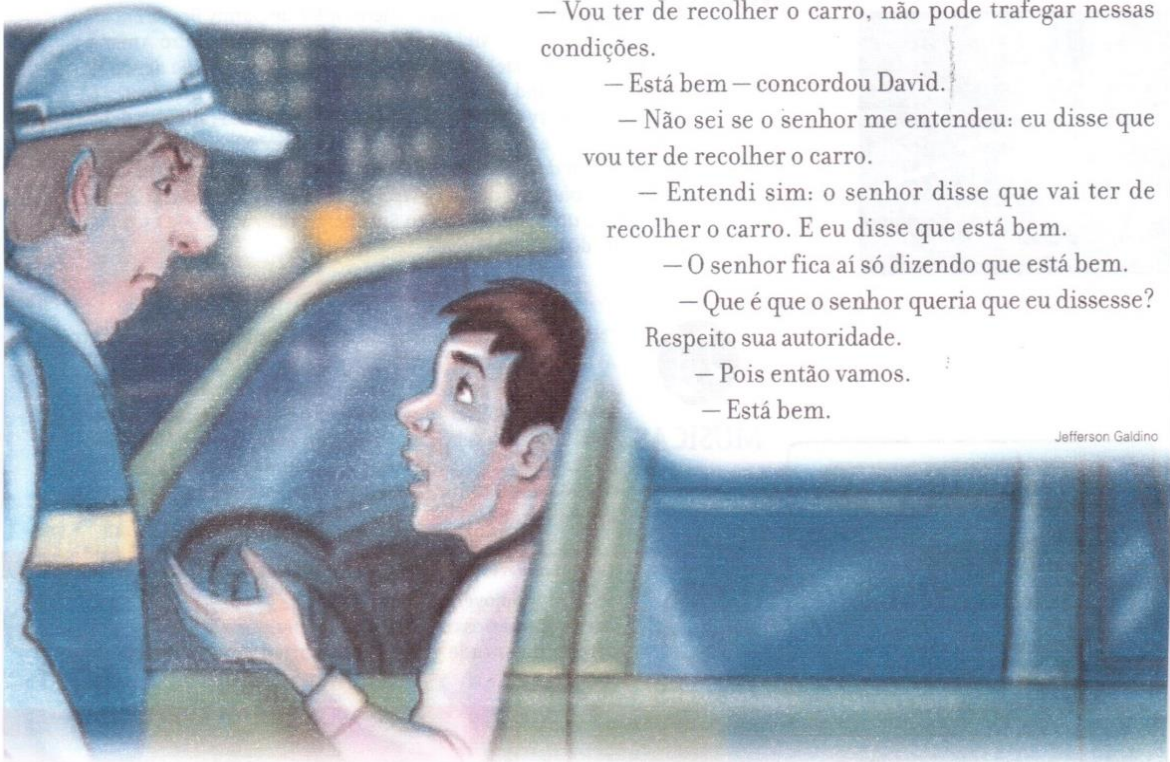
— O senhor fica aí só dizendo que está bem.

— Que é que o senhor queria que eu dissesse?

Respeito sua autoridade.

— Pois então vamos.

— Está bem.



Jefferson Galdino

Ficaram parados, olhando um para o outro. O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão. E ali ficariam o resto da noite a se olhar em silêncio, a autoridade e o cidadão flagrado em delito, se o guarda enfim não se decidisse:

— O senhor quer que eu mande vir o reboque ou prefere levar o carro para o depósito o senhor mesmo?

— O senhor é que manda.

— Se quiser, pode levar o senhor mesmo.

Sem se abalar, David pôs o motor em movimento:

— Onde é o depósito?

O guarda contornou rapidamente o carro pela frente, indo sentar-se na boleia:

— Onde é o depósito... O senhor pensou que ia sozinho? Tinha graça!

Lá foram os dois por Botafogo afora, a caminho do depósito.

— O senhor não pode imaginar o aborrecimento que ainda vai ter por causa disso — o guarda dizia.

— Pois é — David concordava: — Eu imagino.

O guarda o olhava, cada vez mais intrigado:

— Já pensou na aporrinhção que vai ter? A pé, logo numa noite de sábado. Vai ver que tinha aí o seu programinha para esta noite... E amanhã é domingo, só vai poder pensar em liberar o carro a partir de segunda-feira. Isto é, depois de pagar as multas todas...

— É isso aí — e David o olhou, penalizado: — Estou pensando também no senhor, se aborrecendo por minha causa, perdendo tempo comigo numa noite de sábado, vai ver até que estava de folga hoje...

— Pois então? — reanimado, o guarda farejou um entendimento: — Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.

— É isso aí, tudo se arranja. Onde fica mesmo o depósito?

O guarda não disse mais nada, a olhá-lo, fascinado. De repente ordenou [...]:

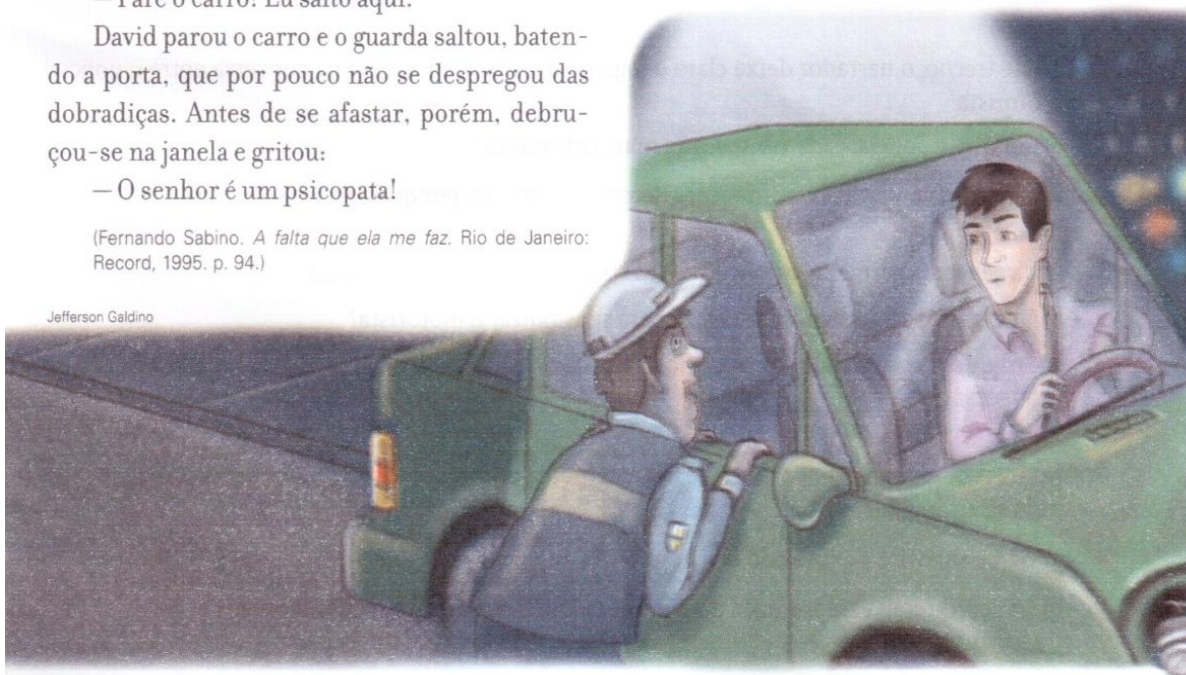
— Pare o carro! Eu salto aqui.

David parou o carro e o guarda saltou, batendo a porta, que por pouco não se despregou das dobradiças. Antes de se afastar, porém, debruçou-se na janela e gritou:

— O senhor é um psicopata!

(Fernando Sabino. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1995. p. 94.)

Jefferson Galdino



Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Fernando Sabino, autor do texto, é um dos mais importantes cronistas brasileiros. A crônica é um gênero que retrata situações do cotidiano, seja de forma crítica e reflexiva, seja de forma humorística.

O texto lido é uma crônica? Justifique sua resposta.

Sim, pois retrata de forma irônica e crítica uma situação do cotidiano.

2. O texto retrata uma situação corriqueira no trânsito.
- Com que objetivo o policial parou o motorista?
Em princípio, parou para averiguar os documentos e as condições do veículo.
 - O policial encontrou algum motivo para advertir ou multar o motorista? Se sim, qual?
Sim, na primeira vistoria, encontrou a lâmpada de um farol queimada.
 - Que reação teve o motorista diante da iminência de ser multado? *Ele se mostrou impassível e aceitou ser multado.*

3. Diante da reação do motorista, o policial aprofunda a investigação e identifica vários outros problemas no carro.

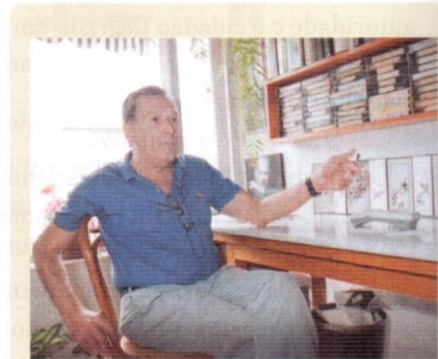
- Que nova ameaça o policial faz? *Ele ameaça apreender o veículo.*
- Qual é a reação do motorista?
Novamente, o motorista se mostra impassível e aceita a pena.

4. Releia este trecho do texto:

“Ficaram parados, olhando um para o outro. O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão.”

Nesse trecho, o narrador deixa claro o jogo de interesses existente na conversa entre o policial e o motorista.

- Por que o policial cada vez se torna mais ameaçador? *Porque ele tem interesse de extorquir dinheiro do motorista.*
 - O motorista percebia as intenções do policial? Se sim, por que agia desse modo?
Sim. Ele agia desse modo porque achava um absurdo ser subornado pelo policial.
5. Cada vez mais perplexo, o policial continua a insistir em sua estratégia.
- Que outros argumentos ele utiliza para sensibilizar o motorista?
O motorista iria perder a noite de sábado, iria ficar sem carro no domingo e iria pegar o carro apenas na segunda-feira, depois de pagar as multas (seriam várias!).
 - Em que passagem do texto o motorista faz o jogo do policial e utiliza as mesmas armas do adversário? *No trecho em que o motorista também insinua que o policial está perdendo seu tempo no sábado à noite com um motorista infrator.*
6. No trecho “— Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.”:
- O que significa a expressão **boa vontade**? *Significa dinheiro.*
 - De acordo com esse trecho, a que foram reduzidas as infrações do motorista?
As infrações foram reduzidas a uma falta de vontade do motorista.



Carlos Chiarino/Estúdio Conteúdo/AE

Quem é Fernando Sabino?

Fernando Sabino (1923-2004) nasceu em Belo Horizonte, MG, estudou Direito, mas teve uma intensa atividade como jornalista e escritor em diferentes jornais mineiros e cariocas.

Como escritor, publicou romances, contos e crônicas. É autor, entre outras obras, de *O grande mentecapto*, *O homem nu*, *O encontro marcado*, *Faca de dois gumes* e *O menino no espelho*.

7. O texto apresenta uma estrutura narrativa clássica: a apresentação do conflito, o desenvolvimento do conflito, o clímax e o desfecho.

a) Qual é a apresentação do conflito na crônica lida?
O trecho em que o motorista é parado pelo policial.

b) Qual é o desenvolvimento do conflito?
As ameaças sucessivas de multar e apreender o carro.

c) Qual é o clímax?
É o momento em que o policial explicitamente propõe "um entendimento".

d) Qual é o desfecho? Quem leva a melhor no desfecho?
O momento em que o policial sai do carro e xinga o motorista de psicopata. O motorista consegue vencer o jogo.


8. A crônica mostra uma inversão de valores. Explique por quê.
O policial, que é a autoridade no trânsito e deveria zelar pelas leis, é a pessoa que insiste em criar as condições para que o suborno se realize, ao passo que o motorista, que supostamente seria o mais interessado em evitar multas e chateações, insiste no cumprimento da lei.

9. Em relação ao título do texto:

a) Explique a ironia que existe nele.
O título é irônico porque também sugere a inversão de papéis e valores: o policial considera o motorista "psicopata" apenas porque agiu de acordo com a lei.

b) **Psicopata** é a pessoa que apresenta distúrbios mentais graves e comportamentos antissociais. Portanto, é alguém diferente da maioria das pessoas. Pelo comentário do policial, infira: Como as demais pessoas agem no trânsito?
Elas devem praticar a corrupção com frequência, e esse comportamento, por ser constante, passa a ser o normal.

10. Como conclusão, identifique o tema do texto.
Ética e cidadania.



Jefferson Galvão

↑↓ Trocando ideias

1. Você já viveu uma situação semelhante à que foi retratada no texto "Psicopata ao volante" ou já soube de caso semelhante? Conte para os colegas.
2. Se você estivesse no lugar do motorista da crônica, daria ou não a propina ao policial? Por quê?
3. Que outras situações, a seu ver, também ferem valores como ética e cidadania em nosso país?
4. Você também sente que faz uma série de coisas que não gostaria, como é descrito no texto de Marina Colasanti? Se sim, por que não muda?

A crônica *Psicopata ao volante*, de Fernando Sabino, faz parte da Unidade 4 que traz o tema "Nosso tempo" a ser trabalhado em todos os Capítulos dessa unidade. Esta crônica encontra-se no capítulo 1, seguindo o tema "Mais louco é quem me diz...". Esse capítulo inicia questionando o comportamento das pessoas na sua normalidade e na sua anormalidade.

O texto foi extraído de um livro de crônicas do autor Fernando Sabino, intitulado "A falta que ela me faz", no ano de 1995. Antes de iniciar a Compreensão e

a Interpretação, o aluno poderá se apropriar do boxe ao lado que traz sucintamente sobre a biografia do cronista e suas obras.

Na pergunta 1, o aluno encontrará no enunciado uma breve descrição do autor e sobre o gênero discursivo crônica. Percebe-se que o enunciado já descreve o autor do texto, suas características e, de modo muito resumido, as características de uma crônica, para em seguida questionar ao aluno se o texto lido é uma crônica. Essa pergunta poderia ter sido melhor elaborada para que todas as informações do enunciado fossem buscadas pelo aluno.

Na pergunta 2, o enunciado traz a afirmação que o texto explora “uma situação corriqueira do trânsito” e em seguida 3 itens. O item a), o aluno tem que buscar inferências após o diálogo inicial do guarda com o motorista para então entender o objetivo do guarda ao parar o carro. No item b), o aluno encontrará dados no texto que comprovam a advertência do guarda. Essa pergunta, além de inferencial, é também de decodificação. No item c), o aluno poderá encontrar dificuldade com o vocabulário da questão, mas o professor, acolhendo sua dúvida, poderá responder através das inferências.

A pergunta 3 é bastante compreensiva e as respostas fáceis de serem observadas pelo contexto; os itens a) e b) são totalmente inferenciais, aliás, isso já se estabelece desde o enunciado.

Na pergunta 4, o aluno tem que reler um trecho onde o narrador deixa claro o interesse do guarda em extorquir dinheiro do motorista, o que torna fácil responder o item a). No item b) O aluno responde fazendo inferências. Seria importante que esta atividade colocasse em destaque, de forma mais objetiva, a postura do guarda e a do motorista.

Na pergunta 5, o aluno responderá aos itens a) e b) por meio da decodificação e da inferência. Decodifica os outros argumentos que o guarda coloca para atrapalhar a vida do motorista caso prendesse o carro e infere na passagem em que o motorista faz também o jogo do policial. Percebe-se que o aluno não acha facilmente a resposta explícita no texto. Há necessidade de compreender e encontrar essas informações.

Na pergunta 6, o aluno responderá de acordo com o enunciado, o significado da expressão “boa vontade”, o que sugere atenção ao contexto e uma boa inferência. O item b) requer inferência e uma compreensão mais acentuada do aluno quanto ao seu conhecimento de mundo.

Na pergunta 7, há 4 itens que pedem que o aluno esquematize os componentes de uma narrativa: conflito, desenvolvimento do conflito, clímax e o desfecho. Percebe-se que, além de inferir, o aluno também terá que decodificar.

Na pergunta 8, o aluno deverá inferir a inversão de valores que se encontra no texto. Isso exigirá os conhecimentos prévios do aluno.

Na pergunta 9, há uma figura de linguagem expressa no título. De acordo com o contexto, o aluno deverá relacionar a ironia ao título. O item b) apresenta o conceito da palavra “psicopata”, e ao aluno cabe a tarefa de inferir, pelo comentário do policial, como as pessoas agem no trânsito.

Na pergunta 10, o aluno deverá concluir identificando o tema do texto.

Conclui-se que a crônica apresenta um assunto bastante polêmico, que é a postura inadequada do policial ao dar a entender o seu desejo pela propina. Talvez, poucos alunos, com o conhecimento de alguns casos cotidianos ou até mesmo visto nos jornais, conseguem fazer essas inferências.

Novamente, como nos livros dos anos anteriores, não há nenhuma antecipação definindo para o aluno o conceito do gênero discursivo crônica. Antes da leitura, o aluno debate o tema, mas não expõe ou amplia seu conhecimento do gênero. O autor é apresentado em um boxe de maneira bem resumida.

Após essas atividades de compreensão da crônica, aparecem as seções: “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto” e “Cruzando linguagens”. Só após essas, vem a seção “Trocando ideia”, em que o aluno pode demonstrar sua apreciação crítica sobre a história e a sua percepção de como aquela história dialoga com valores, ideias, preocupações das pessoas. Essa seção pode ser vista como uma oportunidade de o aluno estabelecer uma relação dialógica com a crônica. O fato é que o professor pode negligenciar essa atividade já ela vem depois de outras, já no final da unidade. Para um aluno de hoje, levando em consideração que essa crônica foi escrita em 1995, seria interessante perceber que o cronista, naquela época, fez uma crítica ao comportamento das pessoas. Após tantos anos, o aluno poderia continuar com essa “leitura atualizada” dos acontecimentos e fazer a sua própria crítica. O livro não faz o aluno pensar na relação entre épocas tão distantes.

4.5 Quadro resumo

O quadro a seguir apresenta o resumo com cinco critérios para análise das características das atividades de leitura das crônicas escolhidas da coleção Português Linguagens, nos livros dos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Quadro 17: Resumo da análise das características das atividades de leitura das crônicas em cada livro da coleção

Critérios de análise	crônica 6º ano	crônica 7º ano	crônica 8º ano	crônica 9º ano
1. Aborda o gênero discursivo crônica para o aluno conhecê-lo.				Superficialmente
2. Apresenta crônicas antigas	1992	1983	2000	1995
3. Antes da leitura, propõe algum diálogo ou atividade para identificação: do gênero discursivo, do autor, da época em que a crônica foi publicada, do tema	Apenas o tema	Apenas o tema	Apenas o tema	Apenas o tema
4. Após a leitura da crônica, propõe perguntas inferenciais sobre: o tema ou fato do cotidiano inspirou o autor para escrever essa crônica; o sentimento do autor que predomina no texto; sobre aspectos interessantes do desenvolvimento do tema.	Apenas sobre a história	Apenas sobre a história	Apenas sobre a história	Apenas sobre a história
5. Ao final das atividades de leitura, permite ao aluno a expressão de sua apreciação crítica sobre a crônica e de sua percepção de como aquela crônica dialoga com valores, ideias, preocupações das pessoas	Apenas sobre algumas relações dialógicas do tema	Apenas sobre algumas relações dialógicas do tema	Apenas sobre algumas relações dialógicas do tema	Apenas sobre algumas relações dialógicas do tema

CONCLUSÃO

Neste trabalho, foi apresentada uma análise das características de atividades de leitura de crônicas presentes na coleção didática Português Linguagens, dos autores Cereja e Magalhães, de 6º ao 9º anos. Sobre o objetivo a que me propus nesta pesquisa, foi possível perceber que esta coleção apresentou as crônicas com base nos temas em torno dos quais são organizadas as unidades e os capítulos. São temas variados e seguem as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O gênero discursivo crônica aparece 12 vezes na coleção. No entanto, não tem suas características, como gênero discursivo, exploradas a fim de que o aluno saiba o que é crônica e identifique o gênero antes da leitura.

O que se propõe antes da leitura de cada crônica é um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade; nada específico ao conceito do gênero crônica. O que se enfatiza nesta coleção é a diversidade temática. O gênero discursivo crônica serve apenas para que seu conteúdo textual se encaixe ao tema proposto pela unidade.

Antes da leitura de cada crônica, são propostas ao aluno algumas perguntas relacionadas ao tema da crônica. Não há especificações ou questionamentos que o leve a identificar o gênero discursivo crônica, o autor, a época em que foi publicada. A se considerar como parâmetro a sequência didática de leitura de crônica proposta por Lopes-Rossi (2012), apresentada na fundamentação teórica desta pesquisa (capítulo 1), podemos concluir que não há levantamento de conhecimento prévio do aluno sobre o gênero discursivo a ser lido.

Das atividades de leitura do tópico de Compreensão e Interpretação, percebe-se que são de leitura detalhada com o objetivo de desenvolver a compreensão do texto, da história narrada na crônica. De forma gradativa, os exercícios são de antecipações a partir do conhecimento prévio do aluno acerca do título; entre outras como: levantamento de hipóteses, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, previsão do que está por vir. As perguntas inferenciais são sobre o tema, o que é algo a se destacar como positivo. Muitos livros didáticos já analisados por outros autores, como alguns citados no capítulo 2 desta dissertação não desenvolvem a leitura inferencial. Essa coleção Português Linguagens trabalha bem a leitura inferencial do conteúdo temático da crônica, a

partir dos elementos linguístico-textuais e do conhecimento prévio do aluno sobre o tema.

Falta na coleção, uma abordagem de compreensão inferencial sobre o gênero discursivo crônica, de como o cronista escolhe e aborda um tema ou fato do cotidiano e o desenvolve na crônica. Em nenhuma leitura das 12 crônicas da coleção se mencionou qualquer característica de sentimento do autor, de tom do texto, da forma como o autor desenvolveu a crônica.

Há ainda, no final de cada unidade, um tópico chamado “Trocando Ideias”, cujo objetivo é levar o aluno a expressar a sua apreciação crítica a partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados. São propostas algumas questões que podem levar o aluno a perceber como aquela crônica dialoga com valores, ideias, preocupações das pessoas. Ocorre que essa seção fica muito longe das perguntas de interpretação e, portanto, não pode ser caracterizada como um procedimento de leitura crítica da crônica e percepção de suas relações dialógicas. Percebe-se que a atividade não foi sistematizada com esse fim, mas que a coleção manteve seu foco no tema e não nas especificidades de um gênero específico.

Ainda, acompanhando o desenvolvimento das características de leitura no enfoque do gênero crônica em todos os anos, do 6º ao 9º, percebe-se que não houve aprofundamento, ou seja, no ano seguinte, o aluno não encontra desafios maiores que nos anos anteriores. Acrescenta-se apenas, uma sucinta biografia do autor em alguns anos. Os textos analisados apresentaram uma série de elementos implícitos. Assim, o aluno (leitor), a partir de sua interação com o texto, consegue fazer inferências de acordo com o seu conhecimento de mundo.

Conclui-se que a coleção analisada, no que se refere às atividades de leitura de crônica, apresenta alguns pontos relevantes pelo fato de as perguntas de compreensão exigirem sempre algum nível inferencial de leitura. Nesse aspecto, o tema de cada crônica foi bem trabalhado. O conhecimento sobre o gênero discursivo crônica não foi construído em nenhuma atividade antes da leitura, durante ou após. O gênero crônica foi mencionado de modo muito superficial em algumas questões de compreensão e interpretação.

Dessa forma, o aluno, depois de estudar Língua Portuguesa com essa coleção do 6º ao 9º ano, apenas se apropriou de histórias lindas, engraçadas, irônicas e reflexivas trazidas pelas crônicas selecionadas. Mas não adquiriu o conhecimento de que esses sentimentos e emoções são características da crônica,

a partir de fatos ou histórias simples do cotidiano, numa linguagem coloquial e sensível do cronista. O aluno encontraria dificuldades em reconhecer o gênero crônica nos meios de comunicação atuais, já que não aprendeu sobre o gênero. Destaca-se, também, que todos os exemplares lidos são muito antigos. Não houve nenhuma informação sobre onde encontrar exemplares de crônicas atuais.

Por fim, a propriedade dialógica da linguagem, tão importante da perspectiva bakhtiniana, foi muito pouco explorada nas atividades de leitura analisadas. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) prescrevem o trabalho com gêneros discursivos como objetos privilegiados de ensino, é necessário concluir que, com relação às crônicas, essa coleção didática não atingiu o objetivo desse documento.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI, Junior, Davi. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Coleção da Olimpíada, **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos/** equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. – São Paulo: Cenpec, 2014.

_____. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos/** equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. – São Paulo: Cenpec, 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

Cereja, William Roberto. **Português linguagens, 6º ano/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português linguagens, 7º ano/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português linguagens, 8º ano/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português linguagens, 9º ano/** William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIAPPINI, Lúgia **Reinvenção da catedral: Língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

_____. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: 07. ago. 2017.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

FERRAZ, Geraldo G. A escrita de uma crônica. **Língua Portuguesa**, n. 20, São Paulo, p. 38-39, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

HOGETOP Mônica; POUTOU Fidele. **Linguagens**: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 288-302, jan./abr. 2017.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. **Sistematização dos conhecimentos propostos pelo apostilado do Sistema Positivo de ensino médio para a leitura e a interpretação**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95 – 107.

_____. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**, v. 18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005b.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Leitura de gêneros discursivos em livros didáticos: limitações e dificuldades. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007. p. 369-386.

_____. **Sequência didática para leitura de crônica**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. (Material do Projeto Observatório da Educação/UNITAU; não publicado).

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lacerna, 2013. p. 48-61.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino língua?** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais – Curitiba: Aymar. 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANT'ANNA, Affonso R. de. Crônica é literatura viva. **Revista de Comunicação**, n. 33, p. 16-17, agosto de 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARGAS, Diego da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, V. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>