

Análise de Propostas de Leitura de LDP das Décadas de 2000 e 1970

Geová Bezerra Guimarães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: O presente trabalho busca analisar dois Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) um da década de 1970 e outro de 2000, nosso foco é analisar as propostas de leitura antes e após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1996). Os objetivos desta pesquisa são: i) verificar se as propostas de leitura do LDP da década de 2000 estão adequadas às propostas do PCN (1996) que por sua vez se fundamentam na concepção interacionista da linguagem e ii) observar se as propostas de leitura do LDP da década de 1970 se diferenciam das de 2000. Buscaremos definir as concepções de linguagem na visão estruturalista, cujo sentido está no texto; na visão cognitivista que leva em consideração o conhecimento prévio do leitor; na visão interacionista que tem o foco texto-leitor, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor e na visão como processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido, o autor e o leitor, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Tomamos como referencial teórico os estudos de Bakhtin (2003) e Geraldi (2006) em que abordam a questão da linguagem, sujeito e dialogismo; as concepções de linguagem de Coracini (1995) e a leitura como processo discursivo nos estudos de Orlandi (2006) e Possenti (2009). Resultados preliminares apontam que são poucas as mudanças nas dimensões analisadas, apesar dos avanços das teorias, os LDP ainda, se baseiam em um contexto estruturalista para trabalhar com a leitura, focando-se apenas no texto, ou seja, visa a leitura como um procedimento arraigado exclusivamente na decodificação.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Propostas de Leitura; Concepções de Linguagem.

Introdução

Esta pesquisa científica tem como finalidade analisar dois exemplares de livros didáticos do componente curricular Língua Portuguesa (Português) – LDP, sendo um publicado na década de 70 e outro, em 2000. Nosso foco é analisar as concepções de leitura antes e depois da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (1996), com o intuito de verificarmos se as propostas de leitura do LDP da década de 2000 estão em conformidade com as propostas do PCN, que, por sua vez, se baseiam na percepção interacionista da linguagem, bem como também observarmos se as propostas

de leitura do LDP da década de 70 se distinguem das de 2000. Contudo, nos voltaremos para a abordagem que os livros didáticos fazem da leitura.

Inegavelmente, devido ao grande número de informações que nos rodeia (nas ruas, livros, placas, mídias, panfletos etc.) é uma necessidade termos habilidades de leitura. Mas, afinal, o que é leitura? Ao longo de décadas, muito se discutiu sobre como ensinar o aluno a compreender/interpretar um enunciado, apesar de não haver um consenso entre os estudiosos dessa área. Desde 1970 muitas teorias fundamentaram o método de ensino, principalmente o da leitura, nosso objeto de estudo. Vê-se também, ao longo de 40 anos, que os professores adotaram o LD como ferramenta principal no processo de ensino-aprendizagem, que é um erro, pois o LD deve ser encarado, apenas, como um suporte didático, de muitos, não como “salvador da pátria”.

Antes da publicação dos PCN, datados de 1996, muito se discutiu nos centros acadêmicos sobre a que concepção de linguagem e língua usar como método de ensino, até mesmo, porque, compreendendo a linha de pensamento adotada construiremos a ideologia de leitura, foco de nosso trabalho. As décadas de 80 e 90 são marcadas pela publicação de vários livros e/ou trabalhos acadêmicos (artigos científicos, teses, dissertações etc.) que levantaram questionamentos sobre a percepção de linguagem e língua, baseados, principalmente, nos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), bem como nas pesquisas dos linguistas Geraldi (2006) com a organização do livro *O texto em sala de aula* e Possenti (2009) com a edição de *Por que (não) ensinar gramática na escola*.

Atualmente, o desafio enfrentado pelos professores é saber qual metodologia utilizar em sala de aula para o ensino de leitura. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* defendem que as escolas adotem metodologias que explorem o uso da linguagem em seus contextos sociais, contudo será que os LDP avançaram cientificamente, assim como propõe os PCN? Num breve esboço, percebemos que poucas são as mudanças nas dimensões analisadas, pois, apesar dos avanços das teorias, os livros didáticos, ainda, se baseiam em um contexto estruturalista, focando-se apenas no texto, ou seja, visa a leitura como um procedimento arraigado exclusivamente na decodificação, dessa forma, percebe-se, assim, um “mascaramento” ideológico.

Embasamento teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relatam que desde o início da década de 80, o ensino da Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura. Essas evidências de fracasso escolar apontaram a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura.

Assim, muitos estudiosos, principalmente os do círculo bakhtiniano, apoiaram-se na concepção da linguagem vista pelo sociointeracionismo, com isso, fundamentaremos nossa pesquisa nos estudos de Bakhtin (2003) e Geraldi (2006) em que abordam a questão da linguagem, sujeito e dialogismo; nas concepções de linguagem de Coracini (1995) e da leitura como processo discursivo nos estudos de Orlandi (2006) e Possenti (2009).

É evidente que o domínio da linguagem tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Percepção de linguagem: construindo o conceito de leitura

Sabemos que a concepção de linguagem divergiu muitos estudiosos da lingüística, desde o “pai”, o grande Saussure, até chegarmos a Bakhtin. Desde a Antiguidade até a alguns anos, a linguagem era vista como a “expressão que se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Nessa percepção, o sujeito é um ser “monológico”, ou seja, não sofre tampouco se altera. Contrariamente a essa ideia temos os estudos ligados a visão “cognitivista”, que visa a linguagem como processo comunicativo, baseando-se assim numa “inteligência artificial”. Daí surge a visão interacionista da linguagem, que seria a junção das duas vertentes anteriores, também chamadas de procedimentos *botton-up* e *top-down*, respectivamente. Já numa visão mais atual, a linguagem é vista como um “processo discursivo”, que leva em consideração o contexto sócio-histórico de ambos os produtores de discurso.

É notório que, caso adote-se a linguagem como representação do pensamento, conclui-se que a concepção de leitura tem como foco, apenas, a decodificação da sílaba e/ou palavra; por outro lado, caso os autores tomem a linguagem como um ato de comunicação, um sistema, chegamos a uma leitura que leva em consideração o “conhecimento prévio” do sujeito, seguindo a linha de pensamento da teoria cognitivista (psicolinguística); contudo, caso a linguagem seja definida como um processo interacionista, prontamente a leitura será dada ênfase ao diálogo entre o texto e o leitor; ou por uma versão mais atual, denominada discursiva, onde será inferida a ideologia, o contexto social, bem como as condições de produção de ambos os sujeitos (autor-texto-leitor) mutuamente.

Geraldi (2006), grande estudioso da teoria bakhtiniana aponta, fundamentalmente, três alusões: a linguagem é a expressão do pensamento, ligada aos estudos tradicionais; a linguagem é instrumento de comunicação; e, por último, a linguagem é uma forma de interação humana, correspondente a lingüística da enunciação. Para esse teórico, as concepções aqui discutidas partem do princípio de que a linguagem deve levar em consideração a interação, o dialogismo, à enunciação. Para Bakhtin (2006, p. 114) “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”.

Assim, é preciso partir do princípio de que o sujeito é um ser protagonista e ativo na interação, por isso, primeiramente deve-se respaldar num ensino que releve o conhecimento lingüístico do falante, até que se chegue ao estudo descritivo do funcionamento da língua e por último passe a dar ênfase a um estudo de uma língua que segue regras, padrões, e não o contrário. Até mesmo porque “Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Logo, analisando pela concepção da leitura, primeiramente, deve-se levar em respaldo a “leitura de mundo”, já que essa antecede as demais ideologias, e, não apenas, saber codificar e/ou decodificar o escrito.

Coracini (1995, p. 16), por sua vez, entende a linguagem

[...] como uma série infinita de jogos convencionais, cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que

determina a produção do sentido, então, compreenderemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção.

Essa autora, por sua vez, entende que se deve ir bem mais além da interação, é preciso partir da ideologia sócio-histórica dos indivíduos na construção da enunciação. Até mesmo porque a leitura é produzida, é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação entre aqueles em que os interlocutores desencadeiam o processo de significação.

Linguistas dessa corrente, Possenti (2009) considera a leitura como ato de interação entre os sujeitos provenientes da enunciação. Orlandi (2006) acresce que o ato de compreensão leitora está na relação entre o texto, cujo “processamento passa por etapas composicionais, indutivas, sempre das unidades menores para as maiores”¹; e o leitor, por meio de acionamentos de sentidos, isto é, “a leitura de uma frase passa a ser vista não mais como uma operação de análise e síntese, mas como um jogo de adivinhações”². Orlandi (2006) acrescenta, ainda, que “a leitura é produzida”, em outras palavras, é o processo de interação verbal determinada entre os indivíduos da enunciação, onde “os interlocutores desencadeiam o processo de significação”.

Lerner (1996) discorre que

“Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita.”

Portanto, a leitura é um processo de interação entre os sujeitos construtores de significado, assim, o texto se completa, passa a ter compreensão quando inferido por um outrem também constituído sócio-historicamente, conforme acrescenta Bahktin (2006, p. 58) “o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico.”

¹ Visão estruturalista.

² Conceitualização baseada nos estudos de Goodman/Smith com relação à concepção de leitura.

Os PCN e o trabalho com a leitura

Os PCN são documentos de norte pedagógico, fruto das discussões teóricas, principalmente da linguística (linguagem, língua, gramática, texto, leitura etc.), nas décadas de 70, 80 e 90, e, tem como finalidade “constituir-se [como] referências para as discussões curriculares da área”, bem como na contribuição de “propostas didáticas”. (*grifo nosso*) Portanto, esse documento é o ponto culminante de anos de pesquisas e estudos sobre o ensino.

Didaticamente, e, a modo grosso, podemos conceituar a leitura como o ato de decifrar o escrito, contudo tal percepção não é consenso entre os estudiosos da área, principalmente pela amplitude do significado da palavra, até mesmo porque há divergências entre qual metodologia de ensino seguir, caso exista. Por muito tempo, e, ainda, perdura-se na ideia de que ensinar a ler estaria na decodificação do sistema gráfico, visão essa, arcaica e, de certa forma, grosseira. Por isso, buscamos refúgio na alusão de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Ou seja, compreender um texto não se limita apenas na decodificação do escrito, vai bem mais além, perpassa pelo contexto social do (s) sujeito (s), e, não, apenas, num simples ato de juntar sílabas e/ou palavras.

Bakhtin (2006, p. 40) corrobora que

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Vale salientar também que a compreensão de um texto se dar por meio de um processo mútuo entre o texto e o leitor, numa relação de reciprocidade, além do mais, se deverá levar em consideração o contexto social de ambos.

Assim concordamos com os PCN (p. 69-70, 2001) quando afirmam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que sai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.”

Então, por que, ainda, nos limitamos a seguir um estudo pautado basicamente no estruturalismo que visa a leitura como um ato de juntar as letras, sílabas, palavras, frases etc, numa sequência uniforme, unilateral? Essa indagação torna-se nula, pois “a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos”.

Sabe-se que antes dos PCN não se tinha um parâmetro que fundamentasse a publicação de livros didáticos no Brasil, em especial aos de Língua Portuguesa. Nota-se, numa maior frequência, um foco no estruturalismo, teoria que fundamenta a leitura como um processo de “significação da palavra” (Bloomfield *apud* PIAGET, 1979). Atualmente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* paramentam e defendem um ensino que explore o uso da linguagem e da língua em seus contextos sociais. Segundo, os PCN (2001, p. 70) “os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura”.

Portanto, os PCN paramentam um ensino de leitura pautado na concepção de linguagem como um processo de interação entre os sujeitos produtores de sentido, assim como também na corrente discursiva, que acrescenta o contexto sócio-histórico dos indivíduos.

Recursos didáticos: mudanças ou devaneios?

Buscamos, nesta pesquisa, verificar se as propostas de leitura do LDP da década de 2000 estão adequadas às propostas do PCN (1996) que por sua vez se fundamentam na concepção interacionista da linguagem e observar se as propostas de leitura do LDP da década de 1970 se diferenciam das de 2000.

Corpus 1

O livro didático *Ensino Programado de Português: comunicação e expressão*, organizado por Antonio Lages França, destinado ao Ensino de primeiro grau, no ano de 1972, editado pela Editora do Brasil S.A. está estruturado, no total, de 253 páginas, divididos em XX capítulos/unidades.

Todos os textos que compõem esse livro são de escritores da literatura brasileira, predominando duas seqüências discursivas: textos narrativos (escrever o gênero) e poemas. A partir dos textos são abordados aspectos como interpretação, compreensão e estudos gramaticais da linguagem empregada. Observa-se que neles a linguagem é baseada nos padrões formais da língua portuguesa, visto que, naquela época a literatura era um molde do falar e do escrever bem, sendo assim, todos buscavam espelhar-se em textos literários.

A análise do texto é feita através da seção “interprete e comente”, foco de nosso trabalho, gira em torno de algumas perguntas que fazem o aluno retornar ao texto e tirar a resposta pronta, outras, levam-no a refletir antes de responder as questões, exigindo dele conhecimentos linguísticos e de mundo. A maioria das questões são objetivas.

Exposto a análise, podemos chegar à conclusão que o LDP da década de 70 está fundamentado na visão estruturalista da linguagem, certamente seguindo a linha de pensamento predominante da época.

Corpus 2

Já, para efeitos comparativos, analisamos também o livro didático *Português: linguagens, componente curricular: Língua Portuguesa – destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais*, publicado pela Atual Editora para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011-2013, organizado por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães está estruturado em 4 unidades maiores, onde enfoca os diversos gêneros discursivos. Cada unidade está separada em 4 capítulos, e cada capítulo está dividido em sessões fixas (salvo exceções): *Estudo do texto, Produção de texto, Para*

escrever com expressividade, A língua em foco, e Divirta-se. Além disso, o LD, a cada final de unidade, trabalha com a sessão *Intervalo*, onde é feito um estudo de um Projeto temático.

Para efeitos científicos e de pesquisa nos deteremos ao estudo da sessão *Estudo do texto*, a qual está montada em 4 partes básicas: a) *Compreensão e interpretação*; b) *A linguagem do texto*; c) *Trocando ideias*; d) *Ler é um prazer*, onde focaremos nossos estudos na subdivisão *Compreensão e interpretação*, e mais especificamente, ao Capítulo 3 da Unidade 3 (pp. 159-161), onde os autores trabalham com a temática “*Em algum lugar do passado...*” com o texto “*Que saudades da professorinha*” do escritor e alfabetizador Paulo Freire. Assim, percebemos que esse capítulo focará seus estudos no gênero discursivo denominado *Relato*.

O capítulo 3 é aberto com um texto explorador do gênero, onde, em seguida, o aluno é convidado a fazer a leitura do texto base, e, posteriormente, a praticar o estudo do texto que está subdividido em duas sessões: *Compreensão e interpretação* e *A linguagem do texto*, contudo, nos deteremos a estudar a primeira sessão. A atividade proposta para explanação do texto é constituída por 6 exercícios.

É perceptível também que a escolha dos gêneros discursivos se dá por temáticas centrais, assim, essa obra visa às diversas organizações textuais. Outro ponto que merece destaque é com relação ao público-alvo a que se destina, geralmente alunos com uma faixa etária de 9 a 11 anos de idade. Segundo o *Manual do Professor*, o LD, em questão, explora temáticas que levam em consideração “*as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais*” e “*os temas transversais, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos*”.

Vale salientar, então, que o gênero textual por ser “*constituído sócio-historicamente*”, o texto escolhido para estudo nesse capítulo, por se tratar de um *Relato*, devia preocupar-se em fazer com que o aluno refletisse e relacionasse as vivências do autor com as suas próprias experiências, dialogando, dessa forma, com o autor, com o texto, bem como também, com si mesmo. Contudo, as atividades limitam sua compreensão, apenas, no texto, até mesmo, porque “*A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos.*” (PCN, p.21, 2001)

Conforme podemos perceber no fragmento abaixo (exercício 1):

1. No texto lido, o autor, Paulo Freire, relata um episódio marcante de sua vida. Qual foi esse episódio?

CEREJA; MAGALHÃES (2009, p. 160)

Percebe-se claramente, na elaboração dos exercícios, uma predominância errônea da primeira concepção de linguagem, vista pela forma, estrutura, pois basta o aluno retornar ao texto para conseguir responder a proposta. A compreensão limita-se ao texto, ou seja, “ao leitor caberia, então, a tarefa de reconhecer itens lingüísticos já conhecidos” (CORACINI, p. 14, 2006). Essa evidência se destaca até mesmo na forma em que é feita a pergunta: “No texto lido...”.

Vejamos o exercício 2:

Um momento difícil para muitas crianças é a passagem da casa para a escola.

a) Como foi esse momento para o menino Paulo Freire?

b) Por que esse processo aconteceu desse modo?

CEREJA; MAGALHÃES (2009, p. 160)

Essa proposta deixa claro o “mascaramento”, porque apesar de os autores contextualizarem a situação vivenciada pela personagem do texto com a de outras crianças, pressupondo, que se iria fazer inferências textuais, o exercício limita-se ao preenchimento de espaços vazios, bastando retornar ao texto.

Evidentemente, temos dois exemplos claros de “uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto”. (ANTUNES, 2003, p. 28) Esses exemplos, fundamentalmente, não levam em consideração a participação dos sujeitos, até mesmo porque, segundo ainda essa autora, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor”. (ANTUNES, 2003, p. 67)

As visões aqui fundamentadas podem sintetizar que os LDP da década de 2000, apesar de tantas discussões e mudanças teóricas, que culminam na elaboração dos PCN, limitam-se a um estudo estritamente arcaico, baseado numa “visão estruturalista e mecanicista da linguagem” (ORLANDI, 1995, p. 13), infelizmente, ainda, impregnada, enraizada nos construtos educacionais, portanto os LDP, mesmo com ares de mudança, são organizados, basicamente, em devaneios.

Considerações finais

Ao folhearmos os LD percebemos que, ao longo de 40 décadas, houve uma mudança significativa, em princípio, quanto à organização estrutural, conteúdos, gráficos, coloração e imagens. É notório que os livros didáticos da década de 70 focavam seus estudos nos gêneros literários, certamente, por relacioná-los como amostra padrão de escrita. Entretanto, a partir da publicação dos PCN, no ano de 1996, houve uma mudança, superficialmente, na metodologia adotada na seleção desses suportes didáticos, porque havia, agora, uma paridade em sua formulação, ou seja, uma “paramentização” das obras. Com o advento dos PCN, os livros passaram a focar mais os gêneros discursivos, a qual os relacionava mais com a contextualização social, a situacionalidade, a intencionalidade, a informatividade; a intertextualidade e a aceitabilidade, contudo, ainda divaga quanto seu real papel.

Atualmente, os livros didáticos passam por uma bancada de professores universitários que farão a análise, e, se aprovados, serão organizados, pelo Ministério da Educação – MEC, em guias do livro didático, divididos por componentes curriculares comuns. Em seguida, os professores têm total autonomia em escolher a proposta que melhor favoreça seu trabalho em sala de aula. Outra mudança notória é com relação à escolha dos gêneros discursivos para estudo, já que se percebe uma abordagem, em suma, mais explorativa, apesar de, ainda, estarem incutidos de uma concepção de linguagem que visa a representação do pensamento. Conforme, ainda os PCN (2001, 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.”

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* defendem que as escolas adotem metodologias que explorem o uso da linguagem em seus contextos sociais, contudo será que os LDP avançaram cientificamente, assim como propõem os PCN e as propostas de leitura do LDP da década de 70 distinguem-se das de 2000?

Indiscutivelmente, seria utopia dizermos que não houve mudanças nas propostas, principalmente com relação ao estilo gráfico, por outro lado, percebe-se uma dissimulação no que diz respeito à concepção de linguagem adotada, porque, ao contrário do que propõe os PCN, os LDP, ainda focam-se num ensino “estruturalista”,

ou seja, baseado em dá instruções para o preenchimento de espaços vazios, lacunas. A leitura, por sua vez, é vista como um processo de decodificação do escrito, limitando-se a atividades de leitura sem funcionalidade, intencionalidade, onde não há “diálogo” entre os participantes da enunciação. Contudo, percebe-se também um “desmascaramento” dessas utopias, principalmente, por meio de publicações científicas que respaldam a teoria interacionista e, mais especificamente, a sociointeracionista.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. HUCITEC, 2006.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2009.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Leitura: decodificação, processo discursivo...?* In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). [et al]. *O texto na sala de aula*. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LERNER, Délia. *É possível ler na escola?* In: **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Módulo 2. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 18-40.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries — Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A produção da leitura e suas condições*.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 21ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.