



AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

Carla de Aquino¹

Resumo: A leitura no ambiente escolar é tema de interesse de professores e pesquisadores na área de educação. Muito se tem avançado na discussão das metodologias de ensino da leitura. Este trabalho é o resultado de uma análise de material didático investigando concepções de linguagem em atividades de leitura propostas pelos mesmos. O objetivo foi caracterizar as atividades em questão em três subgrupos: aquelas que visam a compreensão das ideias do autor; aquelas que são apenas pretexto para o estudo (muitas vezes descontextualizado) da língua como estrutura, sem relação com seu uso; e aquelas que estão de acordo com uma visão interacionista de linguagem, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o trabalho com Linguagem e Línguas. Esses três subgrupos caracterizam as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento e como processo de interação, respectivamente. Após análise de atividades de uma série de livros disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático para escolas públicas, verificou-se que as atividades estão em consonância com os objetivos presentes nos PCNs e com a visão Bakhtiniana (interacionista) de linguagem, com raras exceções.

Palavras-chave: Língua. Leitura. Livro didático.

Abstract: Reading in the school environment is an interesting theme for teachers and researchers in Education. A lot has been done in what concerns discussion of methodologies of the teaching of reading. This article is the result of an analysis of school books with the aim of investigating language conceptions behind reading tasks proposed by them. The objective was also to classify the activities into three subgroups: those which focus on the comprehension of the author's ideas, the ones that are just a reason to the study (frequently out of context) of language as structure without any relation with its use and the ones which follow an interactionist view of language, as proposed by the National Curriculum Parameters (PCN) for the work with languages. These groups characterize the conceptions of language as expression of thought, as an instrument and as an interactional process, respectively. After the analysis of activities selected in a series of books made available through the Didactic Book National Program for public schools, it was seen that the activities are in agreement with the objectives found in the PCNs and with the Bakhtinian view (interactionist) of language, with rare exceptions.

Key words: Language. Reading. Didactic books.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), investigou os processos de silabificação e acentuação no Português, além da interação fonologia/morfologia. Possui Licenciatura em Letras português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), Mestrado em Letras (Linguística Aplicada) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010), Especialização em Estudos Avançados da Língua Inglesa (2007) e em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2015). Seus interesses compreendem a Linguística Teórica assim como o processo de aquisição de língua estrangeira e materna.



INTRODUÇÃO

É comum se pensar que o estudo de língua portuguesa na escola compreende o estudo da gramática da língua. Entretanto, o estudo da língua na escola frequentemente se dá no nível textual e abrange muito mais do que o simples estudo de regras. A leitura é parte importante das aulas de língua materna tanto por permitir que com base em textos os alunos possam inferir regras e discuti-las em seus contextos e aplicações como por dar acesso a outros tipos de conhecimento e possibilitar discussões não apenas sobre a língua, mas sobre povos, culturas, sobre a ciência, sobre o mundo. O tema deste trabalho é, portanto, a leitura no contexto escolar.

A utilização dos livros didáticos como recurso em aulas de língua é fato consumado no país em decorrência dos programas governamentais que visam oferecer material de apoio de qualidade às escolas públicas. Esses materiais são selecionados pelos próprios professores ministrantes das disciplinas e então solicitados para que as instituições os utilizem por três anos. Independentemente dos posicionamentos dos professores a respeito do uso do livro didático, pró ou contra, ou ainda defensores como material de apoio apenas e não como carro chefe das aulas, o material está disponível e o programa tem funcionado bem nos últimos anos.

A proposta deste trabalho é realizar uma análise das atividades de leitura sugeridas no material oferecido pelo programa a uma escola de ensino médio e verificar quais as concepções de leitura presentes nessas atividades. Dessa forma, nossa pergunta de pesquisa é: *Quais as concepções de leitura subjacentes às tarefas de leitura em língua portuguesa propostas pelos livros didáticos fornecidos pelo governo para escolas públicas de nível médio?*

Cada tarefa ou atividade pedagógica elaborada para o ensino de línguas é baseada em uma determinada concepção de linguagem. Diferentes concepções de linguagem alteram a perspectiva do que seja texto, sujeito e sentido.



LEITURA

A discussão sobre leitura escolar, em suas diferentes perspectivas é assunto de interesse para educadores. Sabe-se que ler não é apenas decodificar e que implica além de compreensão do que está escrito, uma interpretação do aluno a respeito do conteúdo envolvido. Ademais, a leitura está presente na vida escolar do aluno desde os anos iniciais e do processo de alfabetização, proporcionando acesso a diferentes tipos de conhecimento.

As atividades de leitura utilizadas nas escolas são bastante variadas, embora nem sempre os próprios profissionais da área deem-se conta disso. Atualmente está em voga a utilização dos diferentes gêneros textuais nas aulas de língua, motivada pelo que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Sistemas de conhecimento acessados na leitura

335

No processamento textual, diferentes sistemas podem ser acessados para compreensão/construção do sentido. Conforme Heinemann & Viehweger (1991), os principais são o sistema linguístico, o enciclopédico e o sistema interacional. O primeiro deles, o sistema linguístico, diz respeito ao conhecimento de gramática e de léxico da língua. É por meio da ativação de tal sistema que se estabelece a relação entre som e sentido. A compreensão do material linguístico que está na superfície do texto e de seus modos de organização para que haja coerência e coesão é possível graças a este conhecimento.

O conhecimento enciclopédico, no entanto, é descrito como conhecimento de mundo. Um conhecimento que é armazenado pelo sujeito ao longo da vida na memória semântica ou de longo prazo.

E, finalmente, o conhecimento sociointeracional está ligado à compreensão das interações verbais, aos modos de uso da linguagem na interação. Conforme Koch (2011, p.48), “compreende conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural”.



O conhecimento ilocucional garante ao leitor a capacidade de reconhecer intenções a serem alcançadas pelos falantes na interação. Esse conhecimento compreende a percepção dos atos de fala que são utilizados em contextos bastante específicos.

O conhecimento das normas da comunicação humana de maneira geral, como quantidade, qualidade de informação, adequação do que é dito às situações, é chamado de conhecimento comunicacional.

O conhecimento metacognitivo é o que possibilita ao falante avaliar a recepção do que por ele é dito e reformular e reconstruir para garantir a aceitação e o entendimento do que está sendo produzido.

E o conhecimento superestrutural, de estruturas ou de esquemas textuais, torna possível a percepção de tipos ou exemplares de textos adequados a cada situação social.

Esses conhecimentos de normas, tipos de texto, situações interacionais e reconhecimento de intenções na sua completude, ou seja, a ativação correta e interação entre esses conhecimentos no momento do processamento textual é o que permite a compreensão e a construção do sentido adequado. O interlocutor constrói com base nesses conhecimentos as representações mentais daquilo que capturou em termos de informações veiculadas pelos textos e também com base nas informações contextuais. Qualquer falha nessa articulação ou falta de conhecimento suficiente de tipos ou de situações, por exemplo, pode gerar falhas na comunicação.

Os parâmetros curriculares nacionais são o documento que propõe habilidades e competências a serem desenvolvidas em aulas de língua e em termos de linguagem como um todo. Considerando que o documento se fundamenta na visão bakhtiniana de linguagem, veremos que o texto é parte essencial do processo de ensino/aprendizagem de língua.

Os PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias têm objetivos bastante amplos no que concerne o ensino da língua materna. São citadas referências como a criação de uma



escola com identidade por meio de uma proposta que respeite a diversidade (BRASIL, 2000, p.4).

São mencionadas também como objetivo das mudanças sugeridas pelo documento no processo de ensino: atitudes e disposições a serem desenvolvidas por meio do ensino da língua como “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar” (BRASIL, 2000, p.5) de modo a propiciar ao aluno a participação no mundo social com foco na cidadania, no trabalho e nos estudos.

A linguagem é apresentada de diferentes maneiras: como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los”, ou seja, como produção de sentido; e como “herança social”. Ainda conforme o documento, a linguagem é o instrumento pelo qual o humano se torna humano, é uma das maneiras pelas quais organiza os pensamentos e ela permite a construção do conhecimento.

A linguagem, pela natureza transdisciplinar que carrega, será utilizada em todas as demais disciplinas e atividades, mas é no estudo dela no processo de interação em um espaço social, seu fim, que se estudará e se levará o aluno a ter consciência de que existe uma interação entre o contexto verbal e o não-verbal, de que o aspecto formal da linguagem não pode ser isolado do contexto para estudo, uma vez que a linguagem e o uso que dela faz o indivíduo são constituídos de significados e de visões de mundo.

Com base nisso, são citados como objetivos maiores sem o alcance dos quais “seria difícil para o indivíduo teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2000, p.6). Descartamos aqui aqueles referentes ao estudo de línguas estrangeiras modernas.

- *Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela construção de significados, expressão, comunicação e informação;*
- *Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;*
- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e suas manifestações específicas;*
- *Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação apreciação e criação;*
- *Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e*



reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;

- *Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;*
- *Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas a que se propõem a solucionar;*
- *Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;*
- *Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000, p. 6-13).*

Essas habilidades e competências são divididas em três grupos: aquelas de representação e comunicação, as de investigação e compreensão e as de contextualização sociocultural. Se considerarmos toda essa gama de atividades, podemos afirmar que é necessário que o ensino de língua na escola tenha uma visão muito ampla de linguagem, para utilizá-la e interpretá-la como povoada de intenções e concepções de mundo conforme o contexto de uso. Como veremos na sequência, essa seria a concepção de linguagem como processo de interação.

338

Para além de todos esses objetivos de habilidades e competências a serem desenvolvidos com os alunos no que concerne a linguagem, o documento menciona uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas no estudo da língua portuguesa, conforme transcritos na sequência. Entretanto, estão todos em consonância com a ideia de tomar a linguagem e o uso dela feito na interação com objetivos e propósitos definidos de acordo com papéis sociais em contextos culturais específicos.

- *Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;*
- *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);*
- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;*
- *Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 20-23).*



Além do fato de o último item estar presente já na descrição das habilidades e competências a serem desenvolvidos por meio do trabalho com linguagens na escola de ensino médio, ressalta-se a importância dada à função comunicativa, ao processo interacional e à construção de significados no uso da linguagem. Aspectos formais da língua portuguesa são mencionados no item 2, mas devem, de acordo com a proposta, ser explorados sempre levando em conta as condições de produção, as intenções dos interlocutores, etc.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Linguagem como expressão do pensamento

Há concepções de língua mais voltadas para cada um desses elementos. Quando o foco está no leitor, verifica-se que o sujeito é concebido como sujeito psicológico e a língua materializa-se como representação do pensamento desse sujeito. A leitura, neste caso, é uma atividade passiva de recepção desse pensamento, das intenções do autor do texto. A linguagem é expressão do pensamento.

339

Linguagem como instrumento

Por outro lado, quando o foco está no texto, a língua é entendida como estrutura. E, dessa maneira, a atividade leitura é linear e compreende a decodificação do material textual. A linguagem é tomada como instrumento de comunicação e a língua é um “sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos” (Geraldi, 1997:41). O conhecimento/compartilhamento do código entre emissor e receptor possibilitarão a comunicação. O sistema linguístico é produto de uma convenção e é visto como acabado, não podendo, portanto, sofrer interferências individuais. É isso que garante que ele possa ser dividido e compreendido por uma comunidade (BAKHTIN, 1997). Desse modo, essa concepção de linguagem minimiza o papel do falante no sistema, pois ele é apenas emissor do código ou receptor/decodificador do mesmo.



Linguagem como processo de interação

E há ainda a concepção interacionista de linguagem e de leitura. Dentro desse paradigma, pensa-se o sentido como construído conjuntamente pelos indivíduos em interação e o texto como construído por eles em uma situação social de uso. A leitura passa a ser um processo de construção de significados e não mais de decodificação ou recepção apenas. E o leitor deixa de ter papel passivo como nas demais perspectivas e passa a ser ativo no processo.

Teóricos da área (SILVA, 1986; KATO, 1995; TRAVAGLIA, 1997; GERALDI, 1995,1997) defendem que é necessário buscar certa coerência entre a concepção de linguagem e de mundo e que são essas concepções que guiarão atitudes de professor e alunos nas aulas de língua portuguesa por meio de decisões nelas embasadas sobre o tipo de intervenção que se deve fazer nas aulas, definindo o que se ensina e para que se ensina. Tais concepções podem ser conscientes ou não, mas são facilmente verificadas nas atividades propostas na prática pedagógica.

340

Nossa discussão perpassa, assim, propostas de atividades trazidas por material didático oferecido aos professores e a necessidade da participação ativa do professor na análise do material oferecido, dos objetivos das atividades, na reflexão sobre os seus modos de ensinar.

É possível verificar que as noções de linguagem anteriores não são inválidas a partir da inserção dessa nova perspectiva. Inversamente, elas estão incorporadas nessa nova proposta, que é mais completa e ampla e que além de tornar o sujeito ativo na linguagem, considera também o contexto externo à produção como importante no processo.

Na sequência é proposta uma análise de tarefas de leitura de livros didáticos para que se possa verificar as concepções de linguagem subjacentes a elas e, portanto, à construção do próprio material.



ANÁLISE DE TAREFAS DE LEITURA

Metodologia

Foi proposto inicialmente um apanhado sobre a leitura e sobre a ativação de conhecimentos envolvida na construção do sentido. Foi realizado também um relato breve da proposta dos parâmetros curriculares nacionais para a educação básica no que diz respeito ao trabalho com língua. Verificou-se que há uma abordagem mais cognitiva de linguagem e de leitura, que a relaciona com processos mentais despertados pelo texto e pelas informações nele contidas. Por outro lado, há uma abordagem interacionista, que acredita que o texto e o sentido dele só se constroem na interação, ou seja, no próprio uso. O texto neste caso é construído e preenchido por informações externas e contextuais.

A análise de tarefas de leitura nos livros didáticos dos 3 anos do ensino médio seguiu o seguinte roteiro:

1. Seleção de três tarefas de leitura de cada um dos três volumes, uma de cada seção (literatura, gramática e produção de textos), totalizando 9 tarefas do material para análise.
2. Levantamento das atividades pré e pós-leitura, se existirem, e categorização nos três tipos: **1.compreensão de pensamento do autor; 2.estudo de estrutura; e 3.uso da língua e efeitos de sentido**
3. Reflexão sobre as tarefas propostas no material como um todo e sobre o papel do professor no gerenciamento das atividades nas aulas de língua materna.

O material utilizado foi a coleção em três volumes de *Português: contexto, interlocução e sentidos*, fornecida pelo FNDE (ministério da Educação) para uso nos anos de 2012, 2013 e 2014 em uma escola de ensino médio. Os livros em análise são divididos em seções, de modo que o estudo de literatura, de gramática e de produção de textos são separados à medida do possível, o que aponta para o fato de as tarefas relacionadas ao trabalho com leitura serem diferentes em cada uma das seções. Segue a análise das mesmas.



Trataremos os 3 diferentes volumes como livro 1, livro 2 e livro 2. A tarefa 1 de cada um dos volumes foi retirada da seção sobre literatura, a tarefa 2 da seção que trata de gramática e a tarefa 3 da seção correspondente ao trabalho com produção de textos. Vejamos o que é proposto em cada uma delas.

Tarefas

Livro 1

- Tarefa 1 (páginas 24-26)

O texto “Pelo ralo” que faz referência aos atentados de 11 de setembro é trazido para reflexão. A tarefa, nas duas primeiras questões propõe que o leitor faça um apanhado histórico, retome o contexto situacional que o fato ocorre. Além disso, a questão 2 busca fazer com que o leitor relacione o momento descrito com a própria vida.

Na sequência, a questão 3 propõe um exercício de leitura de imagens verbais e relação das mesmas com o momento histórico. Isso é possível por meio da compreensão das comparações. Na questão 4, novamente se faz uma solicitação de compreensão de figura de linguagem e estabelecimento de relação entre a mesma e uma possível reflexão do que o autor quer despertar.

A última questão, de número 5, trabalha com a atribuição de sentidos ao título do texto.

Não há tarefas específicas de pré-leitura. O que há no material que precede o texto a ser interpretado é trabalho com linguagem, figuras de linguagem como a metáfora e as comparações, mas apenas explanações e exemplificação que devem ser exploradas previamente.

As questões 6 e 7, após a apresentação de mais um pequeno texto jornalístico relacionado ao assunto, trabalham com interpretação e estabelecimento de conexões com o mundo real, com a situação histórica. Para além disso, são explorados alguns aspectos de linguagem que devem ser considerados na escrita proposta, levando em conta o resultado almejado, de produção de texto literário, jornalístico, etc.



As questões que seguem são baseadas na leitura de um poema de Eugênio de Andrade que fala das palavras. Neste ponto há uma tentativa de que o leitor faça uma inferência das possíveis ideias do autor, do significado que ele quis atribuir às palavras. Entretanto, o objetivo das questões 8 a 11 é a discussão da linguagem e novamente do uso das metáforas.

Na sequência das atividades de interpretação há algumas sugestões de leitura, de vídeos relacionados e sites com mais informações sobre o assunto.

- Tarefa 2 (p.243-245)

A tarefa 2 é baseada primeiramente em um texto publicitário. As questões 1 a 3 a ele relacionadas abordam a linguagem, o uso da palavra para um fim – no caso a persuasão, e a estrutura do texto publicitário em si. Em seguida são apresentados mais dois textos relacionados ao tema persuasão. Um deles uma procuração, texto jurídico e o segundo um texto literário que faz analogia a um mandato judicial. As questões 4 a 8 são neles baseadas e buscam uma reflexão sobre os gêneros e, no caso a subversão do gênero, como ocorre no terceiro texto da tarefa. São levantadas possíveis intenções do uso dos gêneros, as reflexões que se quer causar com cada um deles e é proposta uma comparação entre os textos.

No caso dessa tarefa, as atividades pré-leitura compreendem outras leituras vinculadas às funções de linguagem, como função referencial, emotiva/expressiva, função conativa, fática, metalinguística e poética. Ao passo que é abordada também o trabalho com linguagem e a intenção do falante em ocultar ou revelar intenções em seus enunciados/textos, tudo isso por meio da leitura de outros textos.

- Tarefa 3 (p.374-375)

A tarefa 3 é proposta dentro de uma unidade do material que toca nas conquistas feministas ao longo dos anos e na representação da figura feminina em textos, música e mídia. As tarefas de pré-leitura são a leitura de textos vinculados para fundamentação.

As questões 1 a 4 se baseiam na leitura de um trecho do romance de Martha Medeiros, “Divã”, e buscam uma reflexão sobre a temática do texto, os valores da época, e figuras de linguagem novamente utilizadas no contexto.



São apresentados mais textos relacionados na sequência, e a unidade culmina em uma produção de painel para apresentação. Ou seja, a produção de textos também não é algo estanque, está ligada aos assuntos trabalhados nas unidades e contempla diferentes tipos de texto.

Todas as tarefas do livro 1 podem ser categorizadas como do tipo 3: uso da língua e efeitos de sentido. Mesmo quando há exploração de aspectos gramaticais, eles são utilizados como instrumento para construir sentido no contexto de uso.

Livro 2

- Tarefa 1 (p.38)

A tarefa 1, encontrada na seção sobre literatura que introduz o romantismo no Brasil e a fase indianista, envolve a leitura e interpretação do poema de Gonçalves Dias “I-Juca Pirama”. O capítulo traz uma linha do tempo, como os demais capítulos dedicados à literatura e as tarefas de pré-leitura compreendem a leitura de textos sobre aspectos históricos relevantes.

O desafio ao leitor na tarefa 1 é relacionar a imagem construída no texto com o jovem índio e discorrer sobre a importância dessa imagem para o romantismo brasileiro. Além disso, busca-se a compreensão de intenções no diálogo transcrito dentro do poema e uma reflexão sobre o contexto cultural.

Das quatro questões propostas, todas elas podem ser caracterizadas como do tipo 3 – uso de língua e efeitos de sentido.

- Tarefa 2 (p.314,315)

A tarefa 2, que faz parte da seção de gramática que se refere ao estudo dos substantivos, promove o trabalho com um texto em que palavras são retiradas para verificação de possibilidades de compreensão. As tarefas de pré-leitura são apenas explicações e categorizações dos substantivos em simples e compostos, primitivos e derivados, próprios e comuns e concretos ou abstratos.



São propostas 6 questões. A primeira delas é exatamente esta tentativa de recuperação de sentido com base nas marcas deixadas no texto. A questão 2 trabalha com a classificação das palavras retiradas do texto.

As questões 3 e 4 estão relacionadas à leitura de uma tira de Laerte, que traz termos destacados. A primeira delas novamente propõe a classificação dos substantivos enquanto a segunda promove uma reflexão sobre efeitos de humor no texto.

As questões 5 e 6 dizem respeito à leitura de mais uma tira de Caco Galhardo apresentada na sequência. As questões propostas abordam a temática da tira e mais uma vez a categorização dos substantivos.

No caso dessa tarefa, é possível verificar que algumas questões podem ser descritas como do tipo 2 – estudo da estrutura, e aparentemente não se estabelece uma conexão entre o estudo e diferenciação entre os tipos de substantivos com sua função ou seus efeitos de sentido.

- Tarefa 3 (p.606-611)

O capítulo em que a tarefa 3 foi selecionada versa sobre a carta argumentativa e está na seção de capítulos voltados à produção de textos. Não há tarefas de pré-leitura, há apenas uma lista de objetivos que deverão ter sido alcançados ao final do capítulo, entre eles compreender o que é uma carta argumentativa e em que contextos pode ser utilizada.

A contextualização da leitura do texto em análise se dá pela leitura de uma pequena nota que discorre sobre a invasão do Iraque ordenada pelo presidente americano George Bush e sobre a posterior captura e morte de Saddam Hussein.

A leitura em foco é de uma carta argumentativa, texto de Mia Couto. São propostas 10 questões para a exploração do texto.

As questões 1 e 3 se referem ao contexto em que a carta foi escrita e exigem do leitor essa retomada para direcionar a interpretação. A questão 2 toca na estrutura da carta, mas aborda trechos e sua importância dentro dessa estrutura, o que faz refletir sobre o papel do uso desse gênero.

As questões 4 a 6 são propostas após uma nova leitura, de um trecho do discurso de Martin Luther King, mencionado na carta. Elas abordam essa referência feita por



Mia Couto em seu texto, as imagens por ele utilizadas em seu texto para falar dos Estados Unidos e a enumeração de fatos para cumprir a função argumentativa da carta, ou seja, mais uma vez a estrutura do texto explorada como produção de sentido intencional e a intertextualidade presente na reflexão sobre o sentido do texto.

As questões 7 a 10 referem-se à compreensão de trechos da carta e à abordagem do discurso argumentativo e seus efeitos.

Com exceção da tarefa 2, portanto, pode-se dizer que as tarefas analisadas podem ser categorizadas como do tipo 3: uso da língua e efeitos de sentido, que se relaciona à visão interacionista de linguagem.

Livro 3

- Tarefa 1 (p.35,36)

A tarefa 1 do livro 3, igualmente retirada da seção dedicada à literatura, é contextualizada em um capítulo que trata do modernismo na Europa. Inicia-se o capítulo focando na leitura de imagens e posteriormente em sua relação com o texto escrito. As tarefas pré-leitura consistem nessa contextualização histórica do momento pelo qual passava a Europa por meio da leitura de textos. É realizado, como nos demais capítulos voltados à literatura, o estabelecimento da linha do tempo de tais fatos.

A tarefa propriamente dita consiste na leitura de um poema “Ode Triunfal” de Fernando Pessoa e 7 questões são propostas. Todas elas relacionadas com a caracterização das mudanças pelas quais a sociedade passa e pela representação da própria mudança e das percepções do eu lírico sobre elas com base no conteúdo do texto.

A tarefa pode ser definida como do tipo 3 – uso da língua e efeitos de sentido, considerando que é por meio da linguagem que o eu lírico se manifesta sobre a situação.

- Tarefa 2 (p.270-272)

A segunda tarefa, na seção voltada ao estudo da gramática, tem como foco os tipos de orações. O capítulo se concentra no estudo da sintaxe do período composto. Anteriormente à apresentação da tarefa, são trazidos exemplos de uso de períodos



compostos e atividades de exploração dos exemplos, além de textos didáticos categorizando os mesmos em tipos de acordo com a função, todos regados a mais exemplos.

São transcritos trechos de textos e diversas questões, num total de 7, são propostas. Elas estão ligadas à interpretação de conteúdo do texto e também à relação que existe entre o uso dos tipos de orações e a construção do sentido, recuperação de pressupostos com base no que é dito, efeito de sentido causado pela repetição de trechos da oração e intertextualidade com texto bíblico.

As tarefas são todas contextualizadas e exploram aspectos gramaticais relacionando-os com o sentido que promovem. Podem, portanto, ser categorizadas como do tipo 3.

- Tarefa 3 (p.437-439)

A última tarefa analisada, que faz parte da seção de produção de textos do manual em questão e está na unidade dedicada ao estudo da narração e da descrição. Não há atividades de preparação para a leitura. Ela é proposta no início do capítulo e traz um conto de Moacyr Scliar, “Espaço Vital”.

São propostas 7 questões que tem relação com o sentido construído ao longo do texto, os sentimentos despertados no passageiro – que devem ser inferidos pelo leitor – e suas reações, inferência de reações que o autor espera despertar no leitor, exploração de temporalidade dentro do texto e o trabalho com cenário na narrativa. Para responder à maior parte dessas questões, além da leitura, o leitor deve despertar seu conhecimento de mundo e relacionar com o que é dito no texto. Assim, a tarefa se enquadra no tipo 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado com base no material analisado que os livros didáticos apresentam uma tipologia de tarefas que está de acordo com a proposta dos PCNs para o ensino de linguagens e de língua portuguesa, em especial, no ensino médio. As tarefas seguem a proposta Bakhtiniana de que se tome a linguagem como processo de interação permeada de sentidos e em contexto de uso.



Observou-se que as atividades estão bastante conectadas com a visão interacionista de língua, que considera o contexto no processo de construção da linguagem e, conseqüentemente de processamento da mesma. O estabelecimento de conexões do texto apresentado com a situação sócio-histórica é buscada ao longo da atividade proposta e aspectos linguísticos são explorados em uso, como na produção de textos para um fim. Mesmo quando se aponta para uma possível solicitação de simples compreensão das ideias do autor ou da exploração da língua como estrutura, as tarefas seguem relacionadas com um contexto e as inferências que o leitor deve fazer para compreender o texto não se dão de maneira isolada. É no uso que são construídos os efeitos de sentido na língua, sempre com uma intenção. Frequentemente a necessidade de ativação do sistema de conhecimento ilocucional é verificada.

Outro fato importante é que são abordados diferentes gêneros textuais na exploração de cada temática. O texto literário, o jornalístico, o poema, textos publicitários, textos de redação técnica, entre outros. Semelhantemente, na exploração da escrita, diferentes gêneros são foco das unidades.

348

A crítica que pode ser feita é com relação às tarefas de pré-leitura, que sempre implicam na leitura de outros textos para reflexão, não variando em seu formato. A tarefa 2 do segundo livro também pode ser criticada no sentido de que falta conexão com o uso para que os aspectos formais da língua sejam compreendidos com mais facilidade. Mas aparentemente são deslizes dos autores, uma vez que nota-se no todo do material explorado um esforço para que se siga uma proposta intertextual e interacional.

Entretanto, algumas questões restam a serem respondidas: *que uso desse material é feito pelos profissionais de línguas nas escolas quando este material se faz disponível? Será que o livro é utilizado efetivamente? O professor está preparado para a abordagem proposta pelos autores?* Essas são questões que merecem uma reflexão mais ampla e devem ser investigadas com cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed. Hucitec: São Paulo, 1997.



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v.1, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HEINEMANN, W. & VIEHWEGER, D. *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, 1991.
- KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. *O ensino da leitura*. Centro Universitário Leonardo Da Vinci –Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.
- SILVA, L.L.M. da et al. *O ensino da língua portuguesa no primeiro grau*. 2.ed. São Paulo: Atual, 1986.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.