

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

SEBASTIÃO CARLÚCIO ALVES FILHO

**REFLEXÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA (NÃO) AVALIAÇÃO
DO PNLD SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice

Uberlândia

2013

SEBASTIÃO CARLÚCIO ALVES FILHO

**REFLEXÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA (NÃO) AVALIAÇÃO
DO PNLD SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Data da defesa: 11/12/2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Maria Inês Vasconcelos Felice – UFU (Orientadora)

Prof. Dr. Valeska Virgínia Soares Souza - UFU

Prof. Dr. Sílvio Ribeiro da Silva – UFG/Campus Jataí

*A Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter
me guiado pelos intrincados caminhos da
pesquisa acadêmica.*

RESUMO

Não muito raro ouve-se falar da necessidade de se estimular a leitura e de como esta prática rende benefícios a qualquer cidadão. Com certa frequência, também, discute-se sobre a dificuldade que os alunos, seja das escolas da rede privada ou das escolas da rede pública, têm para ler textos escritos. Levando em consideração o fato de que, em grande parte das vezes, estes alunos mantêm contato com a leitura quase que exclusivamente por meio dos materiais didáticos com os quais trabalham em sala de aula, tive como objetivo, por meio deste trabalho, fazer uma investigação sobre a influência exercida pela (não) avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012) sobre os livros didáticos de português (LDP) distribuídos gratuitamente às escolas da rede pública de ensino e sobre os materiais didáticos utilizados pelos alunos das escolas da rede privada. Isso porque considero que tanto a avaliação do PNLD, no caso dos LDP, quanto a não avaliação, no caso dos materiais didáticos das escolas da rede privada, exercem influência sobre o conteúdo apresentado aos alunos por estes materiais. Para a execução desta pesquisa, que se trata de um estudo de caso, uma vez que toma como corpus de análise um objeto específico representativo de uma realidade, adoto os pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Assim, foram criadas categorias de análise cujos referenciais teóricos que subsidiaram sua criação são as concepções de linguagem, leitura e avaliação. Para isso, utilizei como fundamentação teórica as palavras de Rojo (2004, 2006 e 2009), Kleiman (1993), Silva (2009) e Solé (1998), dentre outros que tratam de leitura, bem como as de Freire (1996), Luckesi (2002) e Hadji (2001), que tratam de avaliação e, por fim, Perfeito (2007), Oliveira (2008) e Bakhtin (1952-53 e 1929), no que diz respeito à linguagem. Ao final deste trabalho, foi possível perceber que o PNLD/2012 acaba por não exercer de forma efetiva influência sobre o conteúdo apresentado pelos materiais didáticos de língua portuguesa. Nem sobre os LDP avaliados, tampouco, sobre as apostilas que não passam pela avaliação do Governo Federal. Os materiais avaliados apresentam apenas o mínimo de atividades de leitura que contemplem ao que propõem as rubricas de avaliação e restringem-se a propagar um tipo de ensino de leitura cunhado na concepção de linguagem que a encara como uma expressão do pensamento, na concepção de leitura que encara esta prática como apenas um processo de decodificação e na concepção de avaliação que vê esta prática como uma simples forma de diagnosticar as dificuldades dos alunos/leitores.

Palavras-chave: Leitura; Avaliação; Material didático.

ABSTRACT

Not very often does one hear the need to encourage reading and how this practice yields benefits to any citizen. With some frequency, also, we discuss the difficulty that students, whether from private schools or public schools, have to read written texts. Taking into account the fact that, in most cases, these students are in touch with reading almost exclusively through the learning materials they work with in the classroom, I aim, through this paper, at making an investigation on the influence exerted by the (non) evaluation of the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD/2012) on Portuguese textbooks (LDP) distributed free to public schools and on the teaching materials used by students from private schools. That is because I believe that both the PNLD evaluation, in the case of LDP, as the lack of evaluation in the case of textbooks of private schools, influence on the content presented to students by these materials. In order to carry out this research, that it is a study case, since it takes a corpus analysis of a specific object representative of a reality, I adopt the methodological assumptions of Applied Linguistics (AL). So, categories of analysis were prepared which referentials that supported its creation are the concepts of language, reading and evaluation. In order to this, I used as theoretical framework the words of Rojo (2004, 2006 and 2009), Kleiman (1993), Silva (2009) and Solé (1998), among others who treat reading as well as Freire (1996), Luckesi (2002) and Hadji (2001) who treat the evaluation and finally Perfeito (2007), Oliveira (2008) Bakhtins (1952-53 and 1929), regarding the language. At the end of this study, it was possible to notice that the PNLD/2012 ends up not effectively exerting influence on the content presented in the Portuguese learning materials. Nor on the evaluated LDP, either, on the textbooks that do not pass by the evaluation of the Federal Government. The materials evaluated had only the minimum reading activities that include the items that propose the evaluation and are restricted to propagate a kind of teaching reading coined in the concept of language that sees it as an expression of thought, in the conception of reading that sees this practice as just a process of decoding and conception of evaluation that works as a simple way to diagnose students' / readers' difficulties.

Keywords: Evaluation, Teaching material; Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: Fundamentação teórica	13
1.1 A evolução e a presença dos materiais didáticos em sala de aula	13
1.1.1 O Governo Federal e o processo de avaliação dos materiais didáticos do Ensino Médio	15
1.1.2 As apostilas atuando como material didático nas escolas	17
1.2 Linguagem, leitura e avaliação: pressupostos teóricos	18
1.2.1 As concepções de linguagem	19
1.2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	20
1.2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	21
1.2.1.3 Linguagem como processo de interação	22
1.2.2 As concepções de leitura.....	23
1.2.2.1 Leitura como decodificação	23
1.2.2.2 Leitura como compreensão	24
1.2.2.3 Leitura como apreciação e réplica	26
1.2.3 As concepções de avaliação	28
1.2.3.1 Avaliação classificatória	29
1.2.3.2 Avaliação diagnóstica	30
1.2.3.3 Avaliação emancipatória.....	31
1.3 Linguagem, leitura e avaliação: confluências	33
CAPÍTULO 2: Metodologia	35
2.1 Uma investigação que toma como referência os pressupostos metodológicos da linguística aplicada.....	35
2.2 A análise de um caso específico representativo de uma realidade geral	37
2.3 Conhecendo os corpora da investigação.....	39

2.4 As categorias de análise.....	41
CAPÍTULO 3: Análise dos dados.....	45
3.1 Sobre as rubricas do processo de avaliação do PNLD/2012	45
3.1.1 Rubricas inseridas na categoria 01	46
3.1.2 Rubricas inseridas na categoria 02	48
3.1.3 Rubricas inseridas na categoria 03	53
3.2 Sobre as atividades de leitura do LDP.....	56
3.2.1 Atividades de leitura do LDP inseridas na categoria 01.....	56
3.2.2 Atividades de leitura do LDP inseridas na categoria 02	60
3.2.3 Atividades de leitura do LDP inseridas na categoria 03.....	62
3.3 Sobre as atividades de leitura do LDP.....	65
3.3.1 Atividades de leitura das apostilas inseridas na categoria 01	66
3.3.2 Atividades de leitura das apostilas inseridas na categoria 02	70
3.3.3 Atividades de leitura das apostilas inseridas na categoria 03	74
3.4 Investigando a influência do PNLD/2012 sobre os materiais.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Há pouco tempo, o Governo Federal voltou suas atenções para a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Médio (EM) de escolas da rede pública. Segundo Jurado e Rojo (2006), somente a partir de 2004, livros didáticos passaram a ser distribuídos gratuitamente para os alunos do EM através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros, antes de serem adotados pelas escolas, passam por um processo de avaliação do qual faz parte uma equipe de professores de universidades públicas responsável por aprovar, ou não, os materiais. Somente os livros que não contenham erros e estejam de acordo com o que é determinado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, dentre outros dispositivos, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, são aprovados e distribuídos para as escolas da rede pública de ensino.

O curioso é que, por mais que a avaliação realizada por meio do Ministério da Educação (MEC) tenha como meta contribuir para o aumento da qualidade do material distribuído, tem sido relevante o número¹ de escolas (públicas e privadas) que vêm optando por adotar apostilas. Esse tipo de material didático adotado, não precisa passar por nenhum tipo de avaliação formal antes de ser usado em sala de aula. Por não ser avaliado, pode não seguir o que é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e demais dispositivos há pouco mencionados. Talvez nem chegasse a ser aprovado pela avaliação do Governo.

Penso que, sem dúvida alguma, o professor é o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, mas o material didático que é utilizado por esse aluno exerce forte influência sobre o processo de ensino e aprendizagem. “Em momento algum o livro será um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas, mas poderá ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula” (Guia do PNLEM/2005, p. 8).

Acredito que tanto a avaliação quanto a não avaliação do PNLD exerçam influência sobre o processo de elaboração dos materiais didáticos de língua portuguesa e, por consequência, sobre as atividades de leitura que estes materiais apresentam. A primeira exerce influência no sentido de indicar quais as concepções teóricas devem subsidiar a produção dos

¹ De acordo com pesquisa da Fundação Lemann, o número de cidades paulistas que adotaram os sistemas de ensino nas escolas aumentou 89% nos últimos cinco anos. Em 2006, eram 154. Hoje, são 291. Entre estes, apenas 73 utilizam materiais elaborados pelas próprias prefeituras ou secretarias municipais, todos os outros compram apostilas de empresas privadas ou organizações não governamentais. O objetivo dos municípios ao dispensar o livro gratuito e investir nos métodos estruturados é melhorar as posições no Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (Ideb).

Livros Didáticos de Português (LDP) e a segunda no que diz respeito à possibilidade que os autores têm de não adotarem uma formatação específica ao criarem as apostilas, visto que não passarão por qualquer tipo de avaliação formal do Governo Federal.

Partindo desses princípios, com esta pesquisa, faço uma investigação acerca do que propõem as rubricas de avaliação do PNLD/2012 presentes na seção que trata das atividades de leitura e interpretação de textos escritos, buscando conhecer quais as concepções de linguagem, leitura e avaliação estão presentes no processo de análise dos LDP. Isto porque, considero que estas concepções servem de referência para a organização dos conteúdos apresentados pelos materiais que chegam às escolas que recebem gratuitamente os livros didáticos. Com o conhecimento das teorias que subjazem à avaliação dos materiais será possível perceber se o trabalho com a leitura proposto pelo processo de avaliação exerce influência sobre o conteúdo apresentado pelos livros que passam pela avaliação do PNLD nas seções em que aparecem as atividades de leitura e interpretação de textos.

Não pretendo, portanto, fazer considerações acerca do processo de avaliação do PNLD/2012 como um todo, uma vez que me atenho a analisar apenas uma parcela das rubricas que norteiam a avaliação dos LDP – as que tratam da seção de leitura dos livros, mais especificamente das atividades de leitura e interpretação de textos.

Nesse sentido, com esta investigação, proponho-me a responder às seguintes perguntas:

1º. Quais concepções teóricas, no que diz respeito à linguagem, leitura e avaliação, estão presentes no processo de avaliação das atividades de leitura feito pelo PNLD/2012?

2º. O processo de avaliação exerce, de fato, influência sobre as atividades de leitura presentes nos LD que chegam às escolas da rede pública de ensino?

3º. As perspectivas teóricas adotadas pelo PNLD/2012 para avaliar as atividades de leitura dos LDP exercem influência sobre os materiais didáticos que não são avaliados pelo programa governamental?

A fim de responder a estas questões, este trabalho foi desenvolvido em três etapas. Para a execução destas, foram criadas categorias de análise, produzidas levando-se em consideração concepções de linguagem, leitura e avaliação. A primeira categoria foi criada em concordância com as concepções de linguagem como expressão do pensamento, leitura como decodificação e avaliação como classificação. A segunda tem como base as concepções de linguagem como instrumento de comunicação, leitura como compreensão e avaliação

como diagnóstico da aprendizagem. Por fim, a terceira categoria surgiu das concepções de linguagem como interação, leitura como apreciação e réplica e avaliação como processo emancipatório. Utilizando estas três categorias, analisei três objetos distintos: as rubricas do PNLD/2012, um LDP aprovado pelo PNLD/2012 e um conjunto de apostilas que não passa por nenhum tipo de avaliação formal do Governo Federal antes de ser adotado pelas escolas.

Durante a primeira etapa desta investigação, as rubricas do PNLD/2012 que tratam das atividades de leitura apresentadas pelos LDP foram divididas, de acordo com suas características, entre as categorias de análise já citadas anteriormente. Assim, foi possível conhecer as concepções teóricas que subsidiaram a produção dos critérios de avaliação do PNLD/2012 referentes às atividades de leitura e interpretação de textos escritos.

A segunda etapa deste trabalho teve como objetivo utilizar os mesmos critérios que serviram de parâmetro de análise das rubricas do PNLD/2012 na apreciação das atividades presentes em dois conjuntos de matérias didáticos: um LDP utilizado pelos alunos de uma escola da rede pública de ensino e um conjunto de apostilas utilizado pelos alunos de uma escola da rede privada, ambos produzidos para os alunos do 3º ano do EM.

Para a escolha do livro a ser analisado, levei em consideração o fato de que este deveria ter sido aprovado pelo processo de avaliação do PNLD/2012. Outra característica que levei em consideração para escolher o livro que se tornou objeto desta análise foi o fato de que este deveria ser o LDP mais usado pelos alunos do EM das escolas da rede pública situadas em Jataí, cidade do interior de Goiás, onde esta investigação foi feita. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), das oito escolas de EM da rede pública de Jataí que receberam os LDP aprovados no PNLD/2012, seis optaram por adotar o livro *Português – Linguagens 3*, cuja autoria se deve a William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

O segundo material analisado nesta pesquisa é um conjunto de apostilas, utilizado nas aulas de língua portuguesa pelos alunos de uma turma de 3º ano do EM de uma escola da rede privada de ensino. A grande maioria das escolas da rede privada de Jataí com turmas de EM não adota livros didáticos, mas, sim, apostilas produzidas pelos sistemas de ensino específicos a que estão filiadas. Por isso, a escolha das apostilas a serem analisadas foi motivada pelo número de alunos que estudam nestas escolas e, portanto, utilizam estas apostilas. A escola da rede privada de Jataí, cuja turma de 3º ano tem o maior número de alunos, adota o conjunto de apostilas do Sistema Ético de Ensino. Portanto, este grupo de material didático produzido pela editora Saraiva tornou-se objeto desta pesquisa.

Os dados encontrados na primeira etapa desta pesquisa foram cruzados com os dados encontrados na segunda etapa a fim de se investigar se a (não) avaliação dos materiais didáticos feita pelo PNLD exerce influência sobre o conteúdo apresentado aos alunos em sala de aula.

Optei por abordar, dentre os eixos de ensino de língua, o que trata da leitura e interpretação de textos escritos, motivado pelo fato de que o livro didático, conforme Jurado e Rojo (2006), é a principal fonte de leitura de grande parte dos alunos e, por isso, tem papel fundamental na formação de leitores. Assim, estudos como este que investigam o trabalho de leitura proposto pelos materiais didáticos podem contribuir para que o professor, mediador do processo de ensino e aprendizagem, passe a utilizar os livros de forma mais crítica, adaptando as propostas de leitura às necessidades de seus alunos.

A avaliação é, também, tema desta pesquisa, pois ao contrário do que muitos pensam, o aluno não é avaliado apenas durante as provas ou trabalhos que dão origem a determinada nota. Acredito que o LDP exerça um papel fundamental de auxílio ao professor quando este procede à prática da avaliação, na medida em que apresenta uma série de atividades que têm como objetivo avaliar a proficiência em leitura dos alunos. Estas atividades podem, ou não, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e, por isso, constituem um dos objetos desta investigação.

Apesar do grande número de trabalhos que tomam como foco a investigação do conteúdo apresentado pelos materiais didáticos, considero que uma pesquisa que tenha este foco, ainda assim, é pertinente e se justifica pelo fato de que, na grande maioria das escolas, o LDP é que determina como as aulas serão organizadas e como os alunos serão avaliados pelo professor.

Enfim, pesquisar o conteúdo dos materiais didáticos de língua portuguesa é, mesmo que indiretamente, investigar o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam os alunos. Nesse sentido, Bunzen (2001, p. 35) afirma que

questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que deles se faz, pois não se trata de coisas diferentes, mas de “dois lados da mesma moeda”.

Adotei, durante esta investigação, o pressuposto de que, por não passarem pelo processo de avaliação e não correrem o risco de serem reprovadas, ao contrário do que acontece com os livros didáticos das escolas públicas, as apostilas tenham sido elaboradas por

meio de um processo livre, sem as coerções impostas pelo PNLD/2012. Por isso, um dos focos deste trabalho é discutir até que ponto as concepções teóricas impostas pelo PNLD/2012 podem contribuir para a formação de leitores e, também, até que ponto a não influência destas concepções pré-determinadas pelo processo podem ou não estimular a aprendizagem de leitura. Depois da análise dos dois grupos de materiais didáticos, foi possível perceber quais as concepções teóricas estão presentes durante o desenvolvimento das atividades de leitura e interpretação de textos escritos neles presentes.

Para chegar aos resultados esperados, proponho um estudo que se baseia nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (1998) diz que a pesquisa desenvolvida pela LA é aplicada, pois ocorre no contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação, e não se faz aplicação em LA, ou seja, a LA não consiste em simplesmente aplicar teorias desenvolvidas pela Linguística. Rojo (2006, p. 258) reitera a afirmação de Moita Lopes, dizendo que “em LA não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”. Em outras palavras, enquanto a Linguística objetiva desenvolver o conhecimento muito mais pelo conhecimento em si, a LA tem como meta a resolução de problemas surgidos nos usos da linguagem e das línguas, o que não significa que não haja investigação teórica em LA.

Este texto está dividido em três capítulos. No primeiro deles, apresento os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise das rubricas do PNLD/2012 e das atividades de leitura e interpretação de textos presentes tanto no LDP quanto nas apostilas sob investigação. No segundo capítulo, apresento a metodologia adotada para esta pesquisa e faço uma apresentação dos objetos desta investigação. Trago, logo depois, a análise dos dados em meio à qual aparecem exemplos extraídos do Guia do PNLD/2012, do LDP e do conjunto de apostilas que ilustram minha apreciação. Por fim, teço minhas considerações acerca da análise dos dados finais seguidas do referencial teórico utilizado durante esta investigação.

CAPÍTULO 01:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, traço o itinerário teórico que percorri para investigar a (não) influência exercida pelo processo de avaliação do PNLD/2012 sobre as atividades de leitura dos materiais didáticos de língua portuguesa. Inicio esta discussão teórica tecendo comentários sobre a presença dos materiais didáticos em sala de aula e sobre o fato de que estes se tornaram um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula pelos professores. Em seguida, apresento o processo de avaliação do PNLD, bem como seu impacto sobre as escolas da rede pública de ensino. Ainda, discuto o surgimento e a função das apostilas como material didático. Por fim, busco definir as concepções de linguagem, leitura e avaliação que foram utilizadas como referência para a produção dos critérios de análise dos dados.

1.1 A EVOLUÇÃO DA PRESENÇA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

Os materiais didáticos surgiram com o intuito de serem mais uma ferramenta de ajuda ao professor em sala de aula. Com o tempo, adquiriram força e passaram a ser, em algumas situações, os responsáveis pela organização dos conteúdos abordados e da metodologia adotada pelo professor no planejamento de suas aulas.

Quando o livro didático começou a ser utilizado nas escolas, apenas os professores tinham acesso a ele. Afinal, a função do professor era transmitir a seus aprendizes o conhecimento que possuía, agora literalmente, em suas mãos. Paiva (2009) comenta que aos alunos restava a função de copiar os textos do livro e os comentários do professor quando este dava início a uma espécie de ditado. A escolha dos livros utilizados, na maioria das vezes, não estava atrelada a uma determinada concepção teórica, mas à disponibilidade do material.

Paiva (2009) ainda afirma que, assim como acontece com qualquer nova tecnologia, assim que começaram a ser utilizados, os livros didáticos suscitavam grandes debates entre os que defendiam o seu uso e os que o condenavam. A autora cita o fato de que

Lambert Sauveur, em seu livro *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*, publicado em 1875, aconselhava os professores a proibirem que os alunos usassem o livro na escola, pois a sala de aula era local de ocupar os ouvidos. O livro deveria ser usado em casa para que o aluno se preparasse para as aulas (PAIVA, 2009, p. 03).

No Brasil, conforme Gusmão e Barbosa (2004), até meados do século XIX, os poucos livros utilizados em sala de aula com fins educativos eram de origem estrangeira. Vinham, principalmente, da França e, em grande parte das vezes, não chegavam a ser traduzidos. Esta prática mantinha um enorme distanciamento entre conteúdo propagado pelo LD e a realidade dos alunos, o que fazia com que, em torno do LD, criasse-se uma “aura” de respeito e submissão que envolvia o processo de ensino e aprendizagem.

O fato de os primeiros livros didáticos estarem em língua estrangeira não era considerado um problema, visto que, na época, apenas frequentavam as salas de aula brasileiras as crianças e adolescentes pertencentes às camadas socioeconômicas mais altas da população. Porém, esta prática de importar livros teve que ser deixada de lado quando o ensino seriado se tornou obrigatório no país. A partir daí, a expansão do mercado editorial na área didática recebeu atenção especial, e ao Governo coube a função de avaliar e, em alguns casos, censurar os materiais produzidos (GUSMÃO; BARBOSA, 2004).

A preocupação oficial com a produção e distribuição de livros didáticos teve início em 1938, quando o Decreto-Lei 1006 cria a Legislação do Livro Didático. Por meio deste decreto, ficou definido que o LD e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro. A partir de então, os LD passaram a acompanhar a evolução do processo de escolarização do Brasil.

De acordo com Frison (2009), até a metade do século passado, toda metodologia e todo conteúdo trabalhado em sala de aula eram de responsabilidade do professor. No entanto, o autor ainda nos diz que, “com a democratização do ensino e com as realidades que ela produziu, os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos passaram a serem veiculados pelos livros didáticos” (FRISON, 2009, p. 02). A partir de então, o LD assume um papel importante na práxis educativa tanto por sua função de instrumento do professor, quanto por sua característica de objeto cultural a que os alunos têm acesso.

Conforme é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), os professores deveriam trabalhar em sala de aula, além do livro didático, com materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, etc), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno sintasse-se inserido no mundo à sua volta. Porém, a realidade de grande parte das escolas, principalmente as da rede pública de ensino, aponta que o LD é o principal e, em grande parte das vezes, o único material com o qual os alunos têm contato.

Depois de um grande período durante o qual poucas ações governamentais eram feitas no sentido de manter a qualidade dos materiais oferecidos aos alunos do EM, o MEC passou a subordinar a distribuição dos livros feita pelo PNLD a uma aprovação prévia. Para a avaliação dos livros, o PNLD “estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP” (RANGEL, 2003, p. 14). Estas perspectivas teóricas são o tema central deste trabalho. Porém, antes de falar sobre elas, apresento nos dois tópicos que seguem um breve relato sobre o processo de avaliação do PNLD, bem como sobre a presença das apostilas nas escolas, funcionando como material didático durante as aulas.

1.1.1 O GOVERNO FEDERAL E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Como mencionado anteriormente, são recentes as atenções do governo voltadas para o ensino oferecido aos alunos do EM. Aliás, o próprio EM passou a ser obrigatório no Brasil há pouco menos de vinte anos. Conforme Salomão (2007), apenas em 1996 este prolongamento do Ensino Fundamental (EF) tornou-se impositivo. A partir de então, várias outras atitudes foram sendo tomadas pelo Governo Federal no intuito de garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos nesta etapa da educação. Em 1997, criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tinha como objetivo avaliar o nível de aprendizado dos alunos do EM. Mais recentemente, em 2004, foi implantado o Programa Nacional para o livro do Ensino Médio (PNLEM), “que possibilitou a distribuição gratuita de livros didáticos para os colégios públicos, depois de terem sido aprovados pela avaliação da comissão do PNLEM” (SALOMÃO, 2007, p. 389). Mais recentemente, o PNLEM uniu-se ao programa de avaliação dos livros do EF e passou a ser chamado também de PNLD.

De acordo com Rojo (2005), as políticas públicas adotadas pelo MEC para a escolha, compra e distribuição de materiais didáticos às escolas da rede pública de ensino sofreram, durante o período em que estão em vigor, grandes mudanças por meio dos seguintes programas ministeriais: PNLD, PNBE², PNLEM. A autora cita o fato de que, atualmente, no Brasil, todos os alunos do EF recebem gratuitamente livros didáticos de Língua Portuguesa (inclusive livros de alfabetização), Matemática, Ciências, História e Geografia. Além dos LD das disciplinas citadas, estes alunos também têm acesso a outros tipos de materiais, como dicionários, por exemplo.

² Programa Nacional de Biblioteca na Escola.

Os avanços na distribuição dos materiais didáticos não pararam por aí. As escolas de EM da rede pública de ensino passaram a receber, gratuitamente, livros didáticos para serem usados pelos alunos em sala de aula. Estes livros não podem chegar até aos estudantes sem antes passar por um processo de avaliação do Governo Federal, o qual visa a garantir a qualidade do material distribuído.

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2004 e, desde então, o Governo Federal distribui livros didáticos para os alunos do EM de escolas de todo o país. No começo, o programa era experimental e atingiu apenas 1,3 milhão de alunos da primeira série do EM das regiões Norte e Nordeste do país, sendo que até o início de 2005 esses alunos receberam 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e Matemática. A resolução 38/2006, do FNDE, responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de programas que visam à melhoria da qualidade da educação e criadora do PNLEM, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do EM de todo o Brasil.

Ainda segundo informações do ministério³, em 2006, o PNLEM

universalizou a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática para o Ensino Médio de todo o Brasil. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do Ensino Médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiadas no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios.

Para que seja feita a escolha dos livros que serão adotados, é enviado às escolas um catálogo com todos aqueles títulos que passaram pela avaliação do PNLD, e, assim, os professores escolhem os livros através de um formulário preenchido na Internet.

O PNLEM segue como critério de avaliação o que é dito nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM+, 2002) que, segundo informações retiradas dos próprios PCNEM+, 2002, “cumprem duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias”.

De acordo com o MEC:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária,

³ Disponíveis em www.mec.gov.br

ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional⁴.

Conforme informam os PCNEM+, a reformulação do EM no Brasil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), regulamentada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), e procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Ainda segundo os PCNEM+ (2002, p. 46), essa atualização era necessária,

tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados por conta da formação exigida por todos os partícipes do sistema de produção de serviços. A expansão exponencial do Ensino Médio brasileiro é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à produção humana de seu público atual, diferente daquele há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas.

Todo esse processo é feito com o intuito de garantir a boa qualidade dos livros didáticos que são utilizados nas escolas da rede pública de ensino. Porém, por este processo não passam as apostilas produzidas pelos chamados Sistemas de Ensino, como é possível ver a partir do próximo tópico deste capítulo, no qual me restrinjo a comentar o histórico destas em sala de aula.

1.1.2 AS APOSTILAS ATUANDO COMO MATERIAIS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

Antes do processo de distribuição de livros didáticos pelo Governo Federal às escolas da rede pública, ficava a cargo do professor a criação de seus materiais que seriam utilizados pelos alunos em sala de aula. Surgiam deste processo de criação apostilas caseiras que os professores confeccionavam, em grande parte das vezes, a partir de recortes de livros didáticos que eram utilizados pelos alunos das escolas da rede pública. Ao mesmo tempo, conforme Salomão (2007), os professores que trabalhavam nas escolas da rede privada sentiam uma necessidade de complementar o conteúdo apresentado pelos livros. Por isso, também criavam pequenas apostilas com conteúdo extra para oferecer a seus alunos.

⁴ Disponíveis em www.mec.gov.br

O tempo passou, e o Governo Federal entendeu a necessidade de um instrumento que servisse de auxílio ao trabalho do professor e, por meio do PNLD, passou a oferecer livros didáticos gratuitamente às escolas da rede pública de ensino. O livro, que era um diferencial das escolas da rede privada, passou a estar presente, também, nas escolas da rede pública.

Porém, o que era para servir de instrumento de auxílio ao trabalho do professor, passou a ser vítima de julgamento dos que afirmavam que a presença do livro didático em sala de aula “constituiria numa diminuição das exigências de formação e preparo docentes” (SALOMÃO, 2007, p. 389). Motivadas por essa discussão, muitas escolas e professores passaram a produzir o próprio material didático e a vendê-lo a seus alunos. A partir daí, surgiu o processo de produção dos apostilados e algumas redes privadas de ensino tornaram-se grandes editoras que começaram a comercializar o material didático produzido.

Motta (2001) afirma que a utilização de apostilas em substituição aos livros didáticos passou a acontecer de forma sistemática a partir da década de 1950. Seus criadores defendiam a adoção deste tipo de material com a alegação de que este era mais prático e dinâmico, além de ser mais coerente com a realidade da educação brasileira da época.

As apostilas que, inicialmente, eram utilizadas como materiais didáticos típicos de cursinhos pré-vestibulares, pois tinham objetivos imediatos num tipo de ensino criticado como adestramento, tornaram-se o diferencial das escolas da rede privada, depois que o Governo Federal procedeu à distribuição de livros didáticos às escolas da rede pública. Sobre a organização dos conteúdos, Paiva (2011) comenta que, ao contrário dos livros didáticos, que apresentam conteúdos abrangentes que captam, de certa forma, o cotidiano brasileiro, as apostilas são determinadas por objetivos práticos com vistas à aprendizagem.

Hoje em dia, as apostilas praticamente assumiram o papel de livros didáticos ao exercer completamente a função destes em sala de aula. O seu diferencial é fato de que as apostilas acabam por representar o nome da instituição de ensino que a elas adota. Enquanto isso, os livros didáticos, por serem distribuídos para uma quantidade maior de escolas, não apresentam esta características.

1.2 LINGUAGEM, LEITURA E AVALIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Não muito raro, ouve-se falar sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de se cultivar o hábito de ler. O lugar onde a leitura se faz mais presente, talvez por obrigação, é a escola. Por isso, segundo Zilberman (1984, p. 11), há uma grande afinidade entre escola e

leitura que se mostra “a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”.

É na escola, também, que a leitura do indivíduo é avaliada. A avaliação, apesar de se fazer presente em todos os domínios da atividade humana, é a principal ferramenta utilizada pelo professor para gerir o processo de ensino e aprendizagem. Este processo deve ser mediado pelas concepções que o professor tem de linguagem, leitura e avaliação, pois estas definirão o modo como suas aulas serão organizadas.

Nesse sentido, nesta seção serão apresentadas concepções de linguagem, leitura e avaliação, que serviram de base para a criação das categorias utilizadas durante a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

1.2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem faz parte da vida de todas as pessoas. Toda atividade humana é permeada pela linguagem. Constituímo-nos como sujeitos na e pela linguagem. Este fato leva-nos a refletir sobre as concepções que norteiam esse objeto de estudo e de ensino (DORETTO; BELOTI, 2008). Abordar as concepções de linguagem nesta pesquisa é pertinente, mesmo levando em consideração que elas têm sido assunto de várias outras investigações. Isso porque estas concepções determinam crenças e valores que são o ponto de partida para o planejamento e a execução dos trabalhos feitos em sala de aula e da produção dos materiais didáticos utilizados pelos alunos como uma das principais fontes de aprendizado de língua.

Entendem-se como concepções de linguagem as formas de se pensar e compreender o fenômeno linguístico. Para Oliveira e Wilson (2011), a opção por uma das concepções é mais do que simplesmente a escolha de uma perspectiva teórica, é a adoção de determinadas práticas e metodologias, de um aparato teórico específico e de objetos de análise mais ou menos definidos. Por isso, a concepção de linguagem adotada por um professor ou pelos autores de um conjunto de materiais didáticos exerce forte influência sobre o processo de ensino e aprendizagem. Enfim, “assumir uma perspectiva teórico metodológica implica assumir crenças e valores a ela vinculados” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 241).

Neste tópico, apresento três concepções de linguagem, começando por uma concepção formalista, que encara a linguagem como uma expressão do pensamento, seguida de uma concepção funcionalista, que considera a linguagem como um instrumento de

comunicação e, por fim, trago uma concepção pragmática, marcada pela visão de que a linguagem é um processo de interação.

1.2.1.1 LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Esta concepção de linguagem foi sustentada, segundo Perfeito (2006), pela tradição gramatical grega e, teoricamente, só foi rompida de forma efetiva no início do século XX por Saussure. Quando se fala em linguagem como expressão do pensamento, considera-se que esta é produzida no interior da mente dos indivíduos. Estão fundamentados nessa concepção os estudos da linguagem tradicionais.

Para Oliveira e Wilson (2011), segundo esta concepção, a linguagem é uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de externalizar os pensamentos. Portanto, o indivíduo que não se expressa bem por meio da linguagem, não o faz porque não pensa corretamente. A linguagem estaria associada à constituição de um sujeito único controlador de todo o seu dizer, pois, ao enunciar algo, estaria apenas transformando seus pensamentos em fala ou escrita.

Por não acreditar que a língua seja apenas esta tal estrutura independente externalizada pelos falantes e veiculadora de sentidos, é que compartilho das palavras de Bakhtin (1981, p. 116), quando o autor afirma “que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina a sua orientação”. Toda enunciação não se caracteriza como sendo um ato monológico e individual, pois é determinada pelas circunstâncias que constituem a situação social em que acontece.

Em termos de ensino, Oliveira e Wilson (2011, p. 236) comentam que assumir esta concepção significa considerar que a linguagem “é uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma”. Há, neste caso, a noção de *certo* e *errado* e as atividades de leitura buscam o *verdadeiro* sentido do que o autor quis dizer. Os autores ainda comentam que,

de acordo com tal perspectiva, não importa à análise quem, como, quando ou para que (se) faz uso da língua, uma vez que o foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma descolada de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 236).

Para os que entendem que a linguagem é uma expressão do pensamento, o sujeito falante pode controlar com êxito a comunicação, e a produção de textos (orais ou escritos) é

apenas uma forma de transformar os pensamentos em linguagem. Esta transformação deve seguir às regras prescritas pela gramática, pois estas competem para a perfeição gramatical, bem como para a produção de textos coerentes (DORETTO; BELOTI, 2008).

No que diz respeito à leitura, quando o trabalho com esta vertente do ensino de língua apegase à concepção de linguagem como expressão do pensamento, as atividades de leitura limitam-se a fazer com que os alunos procurem e reproduzam determinadas informações dos textos. A leitura é vista de perspectiva tradicional que prioriza a extração de sentidos fixados pelo autor, “logo, o texto apresenta sempre, um único sentido possível, já dado, pronto e acabado” (DORETTO; BELOTI, 2006, p. 94). O leitor, neste caso, é desconsiderado e não exerce sua autonomia frente aos textos que lê.

1.2.1.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Há, também, uma concepção que considera a linguagem um instrumento de comunicação cuja função, segundo Perfeito (2006), é apenas transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras bem específicas para que sirva de instrumento de comunicação de um emissor para um receptor. Dessa forma, o sistema linguístico seria percebido como um fato objetivo e externo ao sujeito.

Esta concepção de linguagem liga-se aos pressupostos do que Bakhtin (1981) chama de objetivismo abstrato, pois, nesta perspectiva, a linguagem é vista como um processo de transmissão automática de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. Acredito que esta concepção não dê conta de definir o que é, de fato, a linguagem, pois os indivíduos, usuários desta, não se encaixam em situações de comunicação organizadas por meio de estruturas prontas, fixas e sempre definidas, tampouco, se adequam a uma estrutura idealista. A linguagem acontece motivada pelas situações de interação nas quais estes indivíduos estão inseridos. Estas situações são, além de inúmeras, variáveis.

Esta capacidade exclusivamente informativa atribuída à linguagem foi utilizada, nos estudos estruturalistas, por Jakobson (1973), quando este procede a um tipo de estudo que reconhece a existência de funções da linguagem. Ao ampliar o modelo de Karl Bühler, o qual reconhece três fatores presentes no ato de comunicação – locutor, interlocutor e mensagem – Jakobson considera outros fatores presentes neste processo: a mensagem, o canal e o código.

Nesta perspectiva, a linguagem, assim como na concepção que encara a linguagem como expressão do pensamento, é considerada um código. Além disso, é vista

como pronta e acabada. Assim, esta concepção prevê que exista um sujeito falante capaz de internalizar o saber, que está fora dele, por meio de atividades de repetição, de exercícios que estimulem a resposta, de forma que o indivíduo siga determinado modelo (DORETTO; BELOTI, 2006).

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, atividades que sigam esta concepção esperam que o aluno consiga não apenas extrair informações do texto, mas inferir o que o autor, por meio do processo de comunicação, quis dizer através do texto. O foco aqui não é o texto, nem o leitor, mas o autor do texto que, por meio do código linguístico a ser “transportado” por determinado canal, porta-se como locutor e envia determinada mensagem a seu interlocutor, colocando em prática a linguagem como um instrumento de comunicação.

1.2.1.3 LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

A linguagem, assim como propõe Bakhtin ([1929]1981), tem caráter dialógico desenvolvido através da interação entre os falantes. Para o autor, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, [1929]1981, p. 98).

Partindo destas considerações acerca da linguagem formuladas por Bakhtin, apresento, neste tópico, a concepção que representa, de fato, o que acredito ser a linguagem: um processo de interação. Nesta concepção, a linguagem passa a ser vista como sendo uma atividade de caráter social e dialógico. Esta atividade não mais visa apenas à comunicação, mas à interação entre os falantes.

Para Perfeito (2006), quando entendemos que a linguagem é um processo de interação entre os falantes, percebemos que ela surge de um trabalho coletivo e, portanto, de natureza sócio-histórica. A autora ainda comenta que “a linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como *sujeitos*” (PERFEITO, 2006, p. 828). Nesse sentido, a linguagem é caracterizada pelo diálogo entre os participantes de um processo enunciativo.

Enfim, a linguagem não pode mais ser encarada como um ato individual e nem deve mais ser trabalhada na escola sob o ponto de vista estrutural, levando-se em consideração apenas a norma. Quando se entende que a linguagem é um processo de interação, leva-se em consideração que não há a transmissão de ideias de um locutor para um interlocutor. Tanto o primeiro quanto o segundo participam ativamente do processo de

produção de significados. Bakhtin ([1929]1981), ao falar sobre a interação, afirma que esta é o produto de dois interlocutores socialmente organizados.

Neste tipo de abordagem da linguagem, “entende-se os diversos usos linguísticos como contextos reveladores da pluralidade, da diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma comunidade” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 238). Nesse sentido, no que diz respeito ao trabalho com a leitura, quando se adota a concepção de linguagem como interação, entende-se que o indivíduo é um sujeito ativo na produção de significados. O leitor não apenas absorve as informações do texto, mas as transforma de acordo com seus conhecimentos prévios e motivado pelas suas necessidades individuais de leitor.

1.2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura tem sido tomada como tema de várias pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas. Estas pesquisas, para atingir determinados objetivos, enfocam diferentes perspectivas para observar e entender o ato de ler. Para Santos (2007, p. 59), dentre as perspectivas de investigação existentes, há aquelas que se concentram no “processo da leitura, outras têm focado o produto da leitura, enquanto outras se detêm na construção social do ato de ler”.

Apresento, a seguir, as três concepções de leitura utilizadas como referência para a análise dos dados deste trabalho: decodificação, compreensão e apreciação e réplica. Nestas concepções, são abordados os diferentes papéis exercidos pelo autor, pelo texto e pelo leitor durante o ato de ler.

1.2.2.1 LEITURA COMO DECODIFICAÇÃO

De acordo com Rojo (2004), o ato de ler, até a metade do século passado, era encarado de maneira simplista, apenas como processo de decodificação. Só durante os últimos 50 anos é que estudos foram desenvolvidos sobre esse assunto. Isso fez com que muitas capacidades relacionadas à leitura fossem apontadas e desveladas.

A primeira das três concepções de leitura apresentadas neste trabalho tem como foco o texto. Segundo esta concepção, o autor do texto apenas transforma seu pensamento em um código – o texto – que deverá ser decodificado exatamente como produzido por seu interlocutor – o leitor.

Segundo esta perspectiva, a visão do que é o ato de ler toma como referência uma abordagem estruturalista da linguagem. Nesse sentido, assim como comenta Santos (2007),

quando se acredita que a leitura é sinônimo de decodificação, o texto é encarado como a fonte de todo o sentido e, portanto, todas as informações estão impressas na materialidade textual. A autora ainda comenta que, nesta concepção, a leitura é considerada “uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede e relações internas ao texto, para dela extrair uma significação latente” (SANTOS, 2007, p. 52).

Rojo (2009) enumera algumas capacidades exigidas do leitor quando este procede a um tipo de leitura encarado como decodificação. Dentre elas, cito algumas que considero mais representativas para este trabalho:

1) compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, 2) conhecer o alfabeto, 3) dominar as relações entre grafemas e fonemas, 4) saber decodificar palavras e textos escritos e 4) saber ler reconhecendo globalmente as palavras (ROJO, 2009, p. 76).

Koch e Elias (2011, p. 10) afirmam que, de acordo com esta concepção, o texto é visto “como simples produto da codificação de um emissor”. Resta ao leitor, então, a tarefa de retirar todas as informações presentes no texto, comportando-se como “um indivíduo *assujeitado* pelo sistema caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCH & ELIAS, 2011, p. 10).

Sabe-se, atualmente, que ler não é apenas decodificar. Porém, não se pode afirmar que a decodificação não faça parte da leitura. Toda leitura pressupõe decodificação. Esta é a primeira etapa pela qual o leitor deve passar quando se dispõe a ler determinado texto. Só depois de decodificar é que as outras capacidades relacionadas à leitura – compreensão e apreciação e réplica – podem ser ativadas. Sem que se decodifique um texto não é possível compreendê-lo. Porém, apenas a decodificação por si não se constitui como leitura.

1.2.2.2 LEITURA COMO COMPREENSÃO

A leitura e a interpretação de textos escritos são, segundo Marcuschi (2008), fruto de um processo trabalhoso e não uma simples extração de informações. Para o autor, este trabalho acontece de forma conjunta e não unilateral, pois se dá na interação entre autor-texto-leitor ou locutor-texto-interlocutor. Ao produzirmos um enunciado, esperamos que ele seja compreendido, mas a interpretação gerada não depende apenas de nós, graças à própria natureza da linguagem, “que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xerox

da realidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Por esse motivo, o ato de ler exige habilidade, trabalho e interação.

O ato de ler, quando visto como compreensão de ideias presentes em um determinado texto, exige do leitor mais do que o conhecimento do código linguístico com o qual um texto foi escrito. O foco aqui é a relação mantida entre o texto e o leitor. A este cabe a função de, munido de seu conhecimento prévio acerca daquele, compreender a mensagem proposta pelo autor. Assim, pode acontecer de um texto não ser compreendido por determinado leitor que não tem o conhecimento prévio de informações necessárias à compreensão do que foi escrito. A leitura de um texto, enfim, pressupõe a leitura de outros textos.

Nesse sentido, para que haja a compreensão de um texto, é necessário que o leitor tenha pré-definidos quais são os objetivos de sua leitura, pois estes é que direcionarão a sua compreensão. Para Solé (1998, p. 22) “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura”. Por esse motivo é que leitores diferentes, com objetivos diferentes podem ter compreensões diferentes de um mesmo texto.

Rojo (2009) enumera algumas capacidades exigidas do leitor quando este procede a um tipo de leitura encarado como compreensão. Dentre elas, cito algumas que considero mais representativas para este trabalho:

1) Ativação dos conhecimentos de mundo, 2) antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, 3) checagem de hipóteses, 4) comparação de informações e 5) produção de inferências (ROJO, 2009, p. 78-79).

Marcuschi (2008, p. 228), que considera a compreensão uma atividade colaborativa da qual participam autor e leitor, afirma que “compreender o outro é uma aventura e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas”. Isso acontece porque, ainda segundo o autor, ler é um processo de apreensão de sentidos que nunca pode ser considerado como definitivo ou completo. A esse respeito, Santos (2007, p. 53) diz que, nesta perspectiva, “a leitura deve ser entendida como um processo complexo, através do qual o leitor reconstrói até certo ponto uma mensagem codificada por um escritor”.

É o leitor quem constrói o significado de um texto. Isto não quer dizer que, assim como afirma Solé (1998), o texto não traga consigo sentido ou significado. Porém, não se pode dizer que a leitura que se faz de um texto seja “uma tradução ou réplica do significado

que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Ainda assim, não se pode dizer que a compreensão por si de um texto se constitua totalmente como leitura. O ato de ler não é apenas um processo por meio do qual informações são retiradas de um determinado texto. Ler pressupõe uma posição ativa do leitor em relação ao que está lendo. Por esse motivo, considero que tanto a decodificação quanto a compreensão sejam estágios essenciais para a leitura, porém sozinhos não a constituem, como pode ser visto no próximo tópico em que comento sobre a concepção de leitura como apreciação e réplica.

1.2.2.3 LEITURA COMO APRECIAÇÃO E RÉPLICA

Começo meus comentários acerca da concepção de leitura que encara esta prática como um processo de apreciação e réplica, utilizando-me das palavras de Jean Marie Goulemot. Para este autor, (GOULEMOT, 2001, p.107) “seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentidos”. Apeguei-me a esta fala de Goulemot justamente pela opção que o autor faz pela expressão “produção de sentidos” ao se referir ao ato de ler. Esta expressão deixa claro que, ao ler, o leitor não apenas decodifica, tampouco apenas compreende uma mensagem. Ele produz sua própria mensagem a partir de um determinado texto. Quando se encara o ato de ler como apreciação e réplica, tem-se em mente que o texto é apenas o ponto de partida para a criação de inúmeros novos enunciados.

O autor de um texto não detém total poder sobre as palavras que profere, pois está situado numa zona fronteiriça que o separa de seu interlocutor. Toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Cabe ao autor, portanto, apenas parte deste poder (BAKHTIN, [1929]1981). O restante do poder sobre a palavra pertence ao leitor que, munido de sua capacidade de apreciação, criará novos enunciados a partir do texto lido. Bakhtin ([1952-53] 1979, p. 272) comenta o fato de que

o autor de um texto não espera apenas a compreensão por parte do leitor, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera é uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e das ideias do autor, mas uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

A concepção de leitura que encara o ato de ler como um processo de apreciação e réplica por parte do leitor é recente. Conforme Rojo (2009), somente a partir dos anos 1990, a leitura passou a ser vista como uma forma de o leitor se posicionar em relação aos textos de

outrem, munido de outros discursos anteriores a ele. Esta prática produz infinitas possibilidades de réplica que gera novos textos. Assim, a leitura deixou de ser vista como uma simples prática de retirada de informações e passou a ser encarada como um complexo processo de produção de discursos.

Ler, para Jurado e Rojo (2006, p. 39), “implica o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações da linguagem”. Por consequência, o ato de ler exige do leitor que este se posicione em relação aos diferentes tipos de textos lidos, compreenda as informações nestes presentes e consiga aplicá-las ou transformá-las de acordo com seus interesses ou necessidades.

Quando afirmo que ler é um processo de apreciação, estou dizendo que, antes de tudo, está nas mãos do leitor julgar se as informações apresentadas pelo texto lhe são pertinentes. Este julgamento torna a leitura um processo crítico. Assim, o ato de ler é caracterizado como “uma atividade de questionamento, conscientização e liberação” (SILVA, 2009, p. 24). Esta prática exige uma tomada de posição por parte do leitor que o leva a raciocinar sobre os referenciais de realidade de um texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos (SILVA, 2009).

Seguindo este processo crítico e motivada por ele, a leitura entra em uma segunda fase denominada de réplica, que aqui não tem o significado de repetição, mas de resposta. O leitor proficiente produz automaticamente uma resposta para o texto que lê. Esta resposta, e não apenas a compreensão de uma mensagem, é o produto da interação entre autor, texto e leitor.

Quando se encara o ato de ler como uma possibilidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto,

o discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 03).

Enfim, o ato de ler não deve se encarado como uma simples transmissão de informações que saem de um locutor com destino a seu interlocutor. Um leitor competente é aquele que analisa e examina as informações presentes em um texto e as modifica, transformando-as em outros textos. É aquele que, segundo Yasuda (1996), é sensível, inteligente e aberto para o aprendizado constante que se pode obter com a leitura.

Assim como já citei anteriormente, o ato de ler não se resume a apenas uma destas concepções. Estas se unem para que, juntas, tornem a leitura completa. Antes de tudo, é necessário que o leitor decodifique o código com o qual um texto foi escrito. Sem decodificação não há leitura. Porém, reitero que esta capacidade por si não constitui leitura. Depois de decodificado, o código precisa ser compreendido, para, enfim, passar por um processo de apreciação que poderá gerar inúmeras réplicas. Todas estas etapas fazem parte da leitura e quando se fala de ensino, nenhuma delas deve ser desconsiderada, pois se completam e fazem parte, ao mesmo tempo, do ato de ler.

1.2.3 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

A avaliação é uma prática que faz parte da vida cotidiana de todas as pessoas. Quando vou ao cinema, tenho sempre uma avaliação, boa ou ruim, do filme a que assisti. Esta avaliação determinará se indicarei ou não este filme para alguém. Quando conheço uma pessoa, depois de uma conversa, faço uma avaliação que determinará se esta pessoa continuará ou não a fazer parte da minha vida. Enfim, a avaliação está presente em várias situações e determina muitas de nossas práticas, mas o lugar onde ela ganha mais destaque é a escola. Lá, fica evidente a avaliação da aprendizagem pela qual todo aluno passa. Porém, nem sempre os resultados da avaliação determinam de forma produtiva o aprendizado. Isso dependerá de qual é a concepção de avaliação adotada e com vistas a que objetivos se avalia na escola.

Antunes (2006) comenta que, pelo fato de, na escola, a avaliação ser uma prática exclusivamente do professor, é ele quem sempre decide o objeto da avaliação e quais instrumentos utilizados para avaliar. Ao aluno, cabe apenas a função de “sofrer” a avaliação do professor e por isso “é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz” (ANTUNES, 2006, p. 163). Esta prática é, no mínimo, questionável, uma vez que, na vida, a avaliação não se dá exclusivamente desta forma unilateral. Todos são, ao mesmo tempo, avaliadores e avaliados. Talvez seja por isso que a avaliação tenha se tornado tema de várias pesquisas sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nos próximos tópicos, comento as concepções de avaliação que utilizo neste trabalho: classificatória, diagnóstica e emancipatória. Não tenho a intenção de eleger um tipo de avaliação com sendo o melhor, uma vez que cada uma delas visa a determinados objetivos.

Entretanto, é evidente que as concepções de avaliação mudaram com o tempo e essas mudanças foram motivadas pela tentativa de se melhorar o ensino e a aprendizagem na escola.

1.2.3.1 A AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

Luckesi (2002) comenta que a aprendizagem deve ser ativa e inteligível e que o oposto disso seria uma aprendizagem reflexa. A aprendizagem reflexa é aquela que se baseia na fixação de súmulas de conhecimento na memória do educando que são retidas, mas não compreendidas. Nesse contexto, a avaliação encerra-se com a obtenção de um dado ou de uma informação buscada pelo professor. Fica a cargo do aluno apenas a reprodução do que há no LDP ou do que foi apresentado durante a aula. Por si, este tipo de avaliação “não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas” (LUCKESI, 2002, p. 92).

Quando falo de avaliação classificatória, falo de um processo de avaliação que visa única e exclusivamente à classificação dos alunos por meio de uma nota. Os que conseguem as boas notas e, conseqüentemente, uma boa classificação, são os alunos considerados bons, exemplos do que deve ser feito na escola. Os que não atingem bons resultados são considerados maus alunos e, por esse motivo, tornam-se exemplo do que não se deve ser em sala de aula. Em grande parte das vezes tornam-se motivo de piadas e acabam por ser excluídos.

A concepção de avaliação como classificação leva em consideração a quantificação dos resultados obtidos pelos alunos. Hadji (2001) comenta que “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Portanto, antes de se classificar os alunos, o professor deve ter em mente um padrão de resultados para que com este proceda ao trabalho de avaliação. Este tipo de avaliação não é muito eficiente, uma vez que utiliza um único padrão de referência para avaliar vários alunos que são diferentes entre si.

Freire (1987) chama essa classificação de avaliação bancária. Para o autor, quando o professor produz um determinado instrumento de avaliação com o objetivo de esperar respostas prontas o aluno, ele está procedendo exatamente como nos portamos em frente a um caixa eletrônico de um banco. O professor deposita determinado tipo de conhecimento na mente de seus alunos durante as aulas e, no dia da prova, espera sacar este mesmo conhecimento assim como foi depositado. Freire (1987, p. 33) ainda comenta que,

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam “sábios” aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O conhecimento não é dinheiro e os alunos não são caixas eletrônicos. Por isso, quando entra em contato com as explanações do professor, o aluno não apenas absorve o conteúdo, mas o transforma de acordo com as suas experiências e necessidades. Assim, é improvável que este mesmo conhecimento seja expelido da mente do educando durante uma determinada prática avaliativa. Improvável e inútil. Qual seria a utilidade de um determinado tipo de informação que não pode ser transformado para ser colocado em prática? A resposta está na classificação, termo que dá nome a este tipo de avaliação. Ou seja, este tipo de avaliação tem como foco apenas a classificação dos alunos.

Não acredito que a avaliação classificatória não deva estar presente no processo de ensino e aprendizagem. Porém, ela pro si não exerce influência na aprendizagem do aluno. Ela deve ser o ponto de partida para que o professor, mediador ao qual o aluno recorre, tome atitudes que colaborem para a produção do conhecimento em sala de aula. Dessa forma, a avaliação classificatória não aconteceria sozinha em sala de aula, mas funcionaria como o ponto de partida para que outros tipos de avaliação se fizessem presentes na escola. Estes outros tipos de avaliação serão apresentados nos tópicos que seguem.

1.2.3.2 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Outro modo pelo qual se pode enxergar o processo de avaliação consiste em tomar este processo como um diagnóstico da aprendizagem do aluno. O resultado da avaliação aqui já não mais serve apenas para classificar alunos em bons ou ruins, mas para identificar o nível de aprendizado dos alunos e, por meio do diagnóstico encontrado, fornecer todas as ferramentas possíveis para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação, quando considerada como um diagnóstico, trata-se de:

uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, obtêm-se informações pertinentes sobre um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um parecer sobre o objeto em questão e adota-se uma série de decisões referentes ao mesmo” (MIRAS; SOLÉ, 1990, p. 420).

O diagnóstico da aprendizagem é, conforme Luckesi (2002), uma grande ferramenta que o professor tem nas mãos para acompanhar e reorientar o aprendizado de seus alunos.

A avaliação escolar quando encarada como um diagnóstico, não mais se porta como um elemento de exclusão. Aqueles alunos, taxados de inferiores por meio de um processo de avaliação classificatória, não mais são excluídos e condenados à reprovação sumária. O professor, assumindo seu papel de educador, procederá a um tipo de avaliação que identifica as dificuldades do aluno. Esta avaliação funciona como um diagnóstico. Porém, esse diagnóstico não visa a apenas classificar ou dar uma nota ao aluno, tem como meta adequar o trabalho do professor às dificuldades encontradas com o intuito de saná-las. Assim, não haverá mais a distinção entre bons e maus alunos, pois todos terão a mesma oportunidade de aprender.

Não há o que se contestar sobre as vantagens da avaliação diagnóstica sobre a classificatória. Aquela torna o processo de ensino e aprendizagem mais democrático. Porém, apesar de considerá-la uma parte fundamental dentre as práticas avaliativas presentes na escola, acredito que o professor que se apegue a somente este tipo de avaliação em suas aulas não exerce totalmente a função que lhe foi incumbida pelo magistério. A escola deve preparar os alunos para a vida. E isso só é possível, quando estes se tornam autônomos, independentes para resolver quaisquer problemas encontrados em sua caminhada pós-escola. A avaliação diagnóstica é resultado de um progresso das práticas escolares, mas apenas faz com que o aluno absorva os conteúdos abordados em sala de aula. O que este aluno fará com o que aprendeu é uma dúvida para a qual ele só obterá resposta se for avaliado de forma a colocar em prática seus conhecimentos de acordo com as suas necessidades reais. É neste ponto que considero importante se falar de um tipo de avaliação que seja emancipatória.

1.2.3.3 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A avaliação emancipatória tem como característica principal “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando a transformá-la” (SAUL, 2001, p. 61). É uma teoria cunhada, inicialmente, para a avaliação de programas educacionais ou sociais, que trago para este trabalho com o intuito transportá-la para a avaliação do aprendizado dos alunos que acontece em sala de aula. Isso porque considero que a avaliação diagnóstica por si ainda tem como objetivo apenas contribuir com a transmissão de informações do professor ou do LDP para o aprendiz.

Para explicar estas minhas primeiras considerações, retomo a avaliação classificatória. Esta tem como meta “conferir o aprendizado” dos alunos e desta conferência surge uma nota que os classifica em bons ou ruins. Os alunos ruins são reprovados e, por

consequência, excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Percebendo que esta exclusão não contribuía em nada com a educação, pesquisadores se empenharam em buscar formas de avaliação que pudessem incluir os maus alunos novamente no processo educativo. Surge daí a avaliação diagnóstica. Como o próprio nome já diz, este tipo de avaliação tem como meta fazer um diagnóstico do aprendizado do aluno para tentar recuperá-lo e colocá-lo no nível dos bons alunos. É possível perceber que houve um avanço significativo na avaliação escolar. Mas também é perceptível que a avaliação, mesmo quando considerada um diagnóstico da aprendizagem, continua seguindo o objetivo de checar o conhecimento pronto transferido pelo professor ou LDP para o aluno. A única diferença em relação à avaliação classificatória é que a diagnóstica contribui para que não haja exclusão. Porém, quando tento recuperar os “maus” alunos para que eles cheguem ao nível dos “bons”, entendo que há um padrão a ser seguido e ofereço todas as ferramentas possíveis para que, sem respeitar as características individuais dos alunos, estes sigam este padrão esperado por mim, enquanto professor.

É a partir desta constatação que a avaliação emancipatória entra em discussão. Nesta concepção, a função da avaliação é tornar o aluno mais autônomo, fazer com que ele aprenda a aprender. Não só apenas absorva os conteúdos expostos em sala de aula, mas saiba o que fazer com estes conteúdos para transformar a sua realidade. Este tipo de avaliação contribui para que os avaliados, “através de sua consciência crítica, imprimam uma direção às suas ações nos contextos em que se situam, de acordo com os valores que elegem e com os quais se comprometem no decurso de sua historicidade” (SAUL, 2001, p. 61).

A avaliação emancipatória está diretamente relacionada ao que Luckesi (2002, p. 91) chama de aprendizagem ativa, que, segundo o autor, “é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais”. A este tipo de aprendizagem, serve de base a concepção de linguagem que considera a língua uma forma de interação. Isso porque, o aluno não mais se porta passivamente frente ao conteúdo que lhe é oferecido e passa a produzir, a partir das ferramentas adquiridas, seu próprio conhecimento. Isso significa que “o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas. O educando se desenvolve na medida em que torna propriamente suas as experiências vividas” (LUCKESI, 2002, p. 132).

Segundo Freire (1996), é preciso entender que a prática de ensinar não se trata de uma transferência de conhecimentos do professor para seus alunos. O ensino só é eficaz quando o encaramos como um meio que possibilita ao aluno que este construa o seu próprio conhecimento. Por se tratar de uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem,

a avaliação deve se caracterizar como uma ferramenta que torne o aluno independente, no sentido de que ele não simplesmente reproduzirá os conteúdos repassados pelo professor, mas produzirá réplicas criadas através de um processo de apreciação. Assim, se levarmos em consideração que cada aluno deve ser encarado como indivíduo, com experiências pessoais próprias, perceberemos que várias réplicas serão produzidas a partir de um mesmo assunto.

1.3 LINGUAGEM, LEITURA E AVALIAÇÃO: CONFLUÊNCIAS

Todo pesquisador da linguagem que se propõe a adotar as perspectivas da LA em suas investigações, deve ter em mente o caráter interdisciplinar que este tipo de trabalho requer. Moita Lopes (2006) comenta que pesquisas em LA devem utilizar categorias de análise que se aproximem, o máximo possível, das percepções que se tem do que seja a linguagem. Assim acontece com esta investigação em específico. Para criar as categorias que servem de critério para a análise dos dados, utilizo três diferentes temas que, na prática, estão intrinsecamente relacionadas. Falo das concepções de linguagem, leitura e avaliação.

Não é possível proceder a uma pesquisa que investiga a contribuição que o processo de avaliação de materiais didáticos acaba por oferecer, mesmo que indiretamente, aos alunos do EM, no que diz respeito ao trabalho com a leitura feito pelo professor de português em sala de aula, sem levar em consideração que este trabalho tem como objeto a linguagem e seus usos nas diferentes esferas de circulação nas quais o ser humano interage. A leitura é uma forma de uso da linguagem que nos permite interagir com nossos semelhantes.

Não poderia, também, deixar de investigar quais as influências exercidas pelas atividades de leitura quando elas funcionam como instrumento de avaliação da aprendizagem. A avaliação da proficiência de leitura dos alunos pode ser determinante para a formação de leitores competentes. Isso dependerá de como essa atividade funciona e quais as capacidades de leitura ela estimula.

Acredito que uma atividade que busca avaliar a proficiência de leitura dos alunos do EM, quando for produzida levando em consideração a concepção que encara a linguagem como expressão do pensamento, acaba por estimular um trabalho com a leitura que a trate como um simples processo de localização e cópias de informações. Ao mesmo tempo, esta atividade, quando vista como um instrumento de avaliação, funciona apenas para uma espécie de *apartheid* que separa os bons alunos, aquele que localiza todas as informações de forma esperada, dos maus, aqueles que não são bons decodificadores, o que, na prática, pode não contribuir de forma significativa para a aprendizagem.

Já uma atividade de leitura que toma como referência a concepção de linguagem como instrumento de comunicação exige mais do que apenas a capacidade de decodificação dos alunos. Faz com que eles procedam a uma espécie de investigação por meio da qual, utilizando-se dos seus conhecimentos prévios, desvendem os significados presentes nos textos. A linguagem não é apenas uma expressão do pensamento. É um processo de transmissão de ideias que percorre um caminho cujo início se dá no locutor e o término é o interlocutor. Este, dependendo de vários fatores, pode ou não compreender a mensagem recebida.

Por fim, há um tipo de atividade de leitura que leva em consideração que a linguagem é um processo de interação e, por isso, não exige que o leitor apenas receba de forma estática as mensagens produzidas pelo autor de um texto. Aquele se impõe sobre as informações recebidas e as transforma, motivado pelas suas necessidades de interação. Quando são utilizadas como instrumento de avaliação, estas atividades estimulam o aluno a criar seus próprios textos, tomando como base o texto lido. São exercícios que questionam a opinião dos leitores e os estimulam a produzir réplicas sobre sua leitura.

O material didático utilizado em sala de aula, esteja ele em forma de LDP ou de apostilas, é, às vezes, o único contato com a leitura de textos escritos que grande parte dos alunos do EM mantém. Por isso, é importante que se investigue continuamente como este material funciona quando se porta como instrumento de ensino e aprendizagem e de avaliação da leitura.

Como já foi citado anteriormente, tanto os livros quanto as apostilas apresentaram significativas evoluções durante o tempo em que estão presentes em sala de aula, funcionando como um dos principais instrumentos do professor, seja para o preparo quanto para a execução de suas aulas. Também evoluíram como ferramenta de estímulo ao desenvolvimento dos letramentos dos alunos.

O capítulo que segue tem a função de explicitar a metodologia de trabalho adotada para a execução desta pesquisa. Nele, apresento os objetos de análise, bem como os procedimentos tomados durante a investigação. É a partir daí que deixo mais evidente como as concepções de linguagem, leitura e avaliação serão ligadas a fim de se compreender o que dizem os dados.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que utilizei para a execução deste trabalho, desde a justificativa para a escolha dos objetos que compõem o corpus da investigação até a definição dos critérios de análise formulados. Em seguida, faço uma apresentação dos dados analisados – as rubricas do PNLD/2012, o LDP *Português Linguagens 3* e as apostilas do “Sistema Ético de Ensino”, utilizadas nas aulas de língua portuguesa.

2.1 UMA INVESTIGAÇÃO QUE TOMA COMO REFERÊNCIA OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Os materiais didáticos para ensino de língua materna já vêm sendo alvo de pesquisas há algum tempo. Porém, como afirma Bunzen (2005), grande parte destas apresenta um caráter essencialmente avaliativo, no sentido de investigar os objetos de ensino e a metodologia apresentados por estes materiais. O autor ainda comenta que, além de o foco destas pesquisas não sofrer alterações, a metodologia utilizada pelos pesquisadores, na maioria das vezes, segue um mesmo caminho. Por isso, os resultados destas investigações parecem apontar para uma mesma direção: a de criticar, com ênfase nos aspectos negativos, o livro didático como instrumento de ensino e aprendizagem de línguas.

Neste trabalho, tento ir um pouco além do que vai a maioria das pesquisas que tomam como objeto os materiais didáticos. Parto do pressuposto de que o conteúdo apresentado pelos materiais segue um padrão indiretamente imposto pelo processo de avaliação formal pelo qual estes passam, uma vez que é interesse tanto dos autores quanto da editora que os livros sejam aprovados e distribuídos às escolas da rede pública de ensino. Assim, o foco desta investigação é o processo de avaliação e a sua influência exercida sobre os materiais didáticos.

Os LDP assumem um lugar de destaque nas pesquisas que adotam as perspectivas metodológicas da LA, pois, por meio deles, é possível compreendermos algumas das práticas de letramento escolar presentes em sala de aula e discutirmos a posição do professor de língua no desenvolvimento deste tipo de letramento. Os materiais didáticos, sejam eles livros ou apostilas, “desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes

produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna” (BUNZEN, 2005, p. 14).

Rajo (2003) comenta que, muitas vezes, o professor transfere para o material didático a função de selecionar os objetos de ensino e a metodologia adotada em suas aulas. Por isso, torna-se importante que investigações sobre este objeto continuem a ser feitas mesmo depois de já existirem muitos trabalhos a seu respeito.

Nesta pesquisa, tomo como referência as indicações da LA que dizem respeito à interdisciplinaridade desta área de investigação. Isso porque acredito que um trabalho que busca conhecer o efeito provocado pelo PNLD sobre as atividades de leitura apresentadas pelos materiais didáticos utilizados nas aulas de português deve atravessar não uma, mas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, escapo de visões pré-estabelecidas por determinada teoria e tenho a possibilidade de “trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (MOITA-LOPES, 2006, p. 19).

Nesse sentido, utilizo-me de pelo menos três perspectivas teóricas de investigação, quando crio categorias de análise que levam em consideração às concepções de linguagem, leitura e avaliação da aprendizagem escolar. De acordo com Rajo (2006, p. 255), “este movimento interdisciplinar de empréstimos é fundamental para a emergência de muitos dos enfoques atuais em LA, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos”.

Pode ser que os resultados encontrados neste trabalho não suscitem respostas exatas para as perguntas formuladas, mas um linguista aplicado não tem a função de resolver todos os problemas com os quais se defronta. Muito pelo contrário, pesquisas em LA procuram criar inteligibilidades, problematizar ainda mais os dados encontrados, pois quanto mais se discute, mais alternativas de intervenção podem ser produzidas. Imaginar que uma pesquisa em LA vai solucionar todos os problemas relacionados à linguagem seria simplificar demais a função dos pesquisadores desta área, “apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, replicam-se da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções” (MOITA-LOPES, 2006, p. 20).

Em LA, conforme Cavalcanti (1986), as pesquisas podem ser de cunho quantitativo ou qualitativo. Porém, a união destas duas perspectivas de análise é utilizada neste trabalho. Primeiro procedo a uma tabulação dos dados de forma a gerar resultados percentuais de ocorrência tanto de atividades quanto de rubricas do PNLD, nas categorias de

análise criadas. Em seguida, parto para um processo de interpretação dos dados a fim de questionar a interferência destes sobre o ensino e a avaliação de leitura por meio dos materiais didáticos.

A LA é aplicada, pois funciona no contexto de aplicação, isto é, uma vez que a LA se interessa por problemas advindos dos usos que se faz da linguagem, o foco de sua ação é a interação dentro ou fora do âmbito escolar. Enfim, Moita Lopes (1998, p. 20) resume a LA como sendo “uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”. Esta definição proposta por Moita Lopes, além de resumir o conceito de LA, também, em certa medida, define os pressupostos metodológicos adotados por esta pesquisa, uma vez que a minha intenção é discutir a influência que as perspectivas teóricas presentes no processo de avaliação exercem sobre o conteúdo apresentados aos alunos pelos materiais didáticos por meio das atividades de leitura. Este é um estudo que se caracteriza por problematizar uma situação real de uso da linguagem de forma a, senão responder às questões oriundas deste contexto, ao menos provocar uma discussão acerca delas.

2.2 A ANÁLISE DE UM CASO ESPECÍFICO REPRESENTATIVO DE UMA REALIDADE GERAL

Antes de dar início às considerações sobre os dados, convém mencionar que este trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso. Parte do corpus desta investigação é composto por exemplos de atividades de leitura representativos de materiais didáticos utilizados por alunos do 3º ano do EM; outra, pelo Guia do PNLD/2012. Quando optei por adotar esta metodologia, tinha em mente que procederia a uma investigação sistemática de uma instância específica. Meu objetivo foi retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em um determinado contexto. Assim, adota-se como pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto investigado só é possível se se leva em conta o contexto no qual este se insere (ANDRÉ, 1984).

Acredito que, a partir dos dados oriundos dos objetos selecionados para esta investigação, seja possível, conforme Suassuna (2008, p. 364), “remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente”. Um fragmento, quando investigado minuciosamente, torna-se representativo do todo. Levando em consideração que a realidade é opaca, alguns de seus indícios nos permitem decifrá-la, no sentido de que indícios mínimos

podem ser reveladores de fenômenos gerais. Dessa forma, como pesquisador, insiro-me em um movimento entre meus pressupostos e os dados gerados pelos objetos desta investigação com vistas a produzir explicações para os fenômenos observados (SUASSUNA, 2008).

Ao utilizar como objetos de investigação o LDP “Português: linguagens 3” e o conjunto de apostilas do “Sistema Ético de ensino”, que são os materiais mais utilizados em Jataí, cidade do interior de Goiás, proponho um estudo “que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para a análise de um fenômeno” (GONÇALVES, 2005, p. 69).

De acordo com Martins (2005), os estudos de caso podem ser caracterizados como investigações que se utilizam de um objeto de análise bem definido como, por exemplo, um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Para o autor, pesquisas que se enquadram nessa categoria visam a

conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (MARTINS, 2005, p. 01).

Por se tratar de um estudo que busca discutir a natureza dos materiais didáticos do EM e do Guia do PNLD/2012 – este que, em partes, determina a formatação destes materiais – esta investigação também adota pressupostos metodológicos que a definem como uma Análise de Conteúdo (AC). A AC pode ser definida, segundo Bardin (1994, p. 18), como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), a AC é uma técnica de pesquisa utilizada para se investigar dados cuja origem seja a palavra. Quando optei por utilizar-me desta técnica, tinha como objetivo produzir inferências sobre o conteúdo apresentado pelo texto – neste caso, o presente nos materiais didáticos e o Guia do PNLD – replicáveis ao seu contexto social. Para os investigadores que adotam a metodologia de investigação proposta pela AC, “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682)

2.3 CONHECENDO OS CORPORA DA INVESTIGAÇÃO

Dentre as várias possibilidades de investigação que emergem dos dados analisados, optei por me focar em apenas três delas: as concepções de linguagem, de leitura e de avaliação. É evidente que tanto o processo de avaliação do PNLD quanto os materiais didáticos podem ser objetos de vários estudos. Seria possível, por exemplo, investigar o ensino de gramática ou de produção de textos proposto pelos materiais, ou como o processo de avaliação do PNLD trata o trabalho com a literatura. Porém, toda pesquisa científica é motivada por objetivos. Demo (1985, p. 46) afirma que

A ciência não capta toda a realidade ou qualquer faceta ao acaso. Dedicase a tratar aquilo que é percebido no contexto social, como relevante. Não existem, assim, relevâncias de antemão importantes, mas relevâncias que interessam e por isso são importantes.

Este trabalho foi executado em três partes que, ao final da investigação, são entrecruzadas. Para a realização da primeira etapa desta investigação, utilizei como corpus de análise as rubricas de avaliação de LD, presentes no Guia do PNLD/2012, na seção que trata das atividades de leitura e interpretação de texto escrito. São, ao todo, 11 perguntas que devem ser respondidas pelo avaliador. Este tem como opções de resposta os itens “sim” e “não”. A seguir, seguem dois quadros que apresentam as rubricas do PNLD/2012 que são objetos de análise deste trabalho.

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor? S (Sim) / N (Não)	
3.1 Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?	
3.2 Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?	
3.3 Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?	
3.4 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão dos efeitos de sentido?	
3.5 Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?	
3.6 Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?	
3.7 Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?	

Tabela 1: Rubricas do PNLD presentes no item 3

4. As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno? S (Sim) / N (Não)	
4.1 Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?	
4.2 Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre pares; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?	
4.3 Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o texto verbal e o não verbal em textos multimodais?	
4.4 Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto?	

Tabela 2: Rubricas do PNLD presentes no item 4

Para a segunda etapa da investigação, analiso dois conjuntos de materiais didáticos utilizados por alunos do 3º ano do EM. Um de uma escola da rede pública de ensino – LDP – e o outro de uma escola da rede privada – apostilas. Para a escolha dos materiais, usei como critério o fato de que eles são os utilizados pela maior quantidade de alunos de alunos do 3º ano do EM em Jataí, cidade localizada no interior de Goiás.

O LDP mais utilizado, durante a coleta dos dados, pelos alunos das escolas da rede pública de Jataí é o intitulado *Português: linguagens 3*, de Thereza Cochar e Wiliam Roberto Cereja, publicado pela Editora Saraiva.

Thereza Cochar Magalhães é professora da rede pública de ensino em Araraquara – SP, graduada em Letras (Português e Francês) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) e mestre em Estudos Literários pela mesma universidade. Wiliam Roberto Cereja é professor na rede privada de ensino na cidade de São Paulo, licenciado em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC – SP.

O LDP é dividido em quatro unidades, cujo fio condutor é a sequência dos estilos de época na literatura. Traz ainda um capítulo sobre “Interpretação de textos”, desenvolvido a partir das habilidades previstas pelo Enem, e termina com as seções “Em dia com o Enem e o vestibular” e “Intervalo”, esta última centrada na proposta de um projeto didático.

De acordo com as informações presentes no Guia do PNLD/2012, que chega aos professores da rede pública para que estes escolham os livros com os quais querem trabalhar, o livro *Português: linguagens 3* propõe o trabalho com a leitura em todos os capítulos de suas quatro unidades. Os textos apresentados são explorados não só por suas características estruturais, mas, também, por seu conteúdo temático.

O conjunto de apostilas mais utilizado pelos alunos da rede privada de Jataí é o do Sistema Ético de ensino. De acordo com informações obtidas no site⁵ do material, o Ético é o sistema de ensino da Editora Saraiva, empresa líder do mercado de livros jurídicos e uma das maiores editoras de livros didáticos e paradidáticos do Brasil. Criado em 2004, o Ético está presente em escolas particulares de todo o país, com sua linha de materiais didáticos de reconhecido rigor conceitual, destinada à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e cursos Pré-Vestibulares. Além do material impresso, o Ético oferece às escolas parceiras um conjunto de soluções educacionais completas e integradas.

Três autores dividem a produção da parte que trata da língua portuguesa presente no conjunto de apostilas do Sistema Ético. São eles: Fábila Alvim Leite, especialista em língua portuguesa, graduada em fisioterapia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em bioengenharia pela Universidade de São Paulo (USP); Roseli Aparecida de Sousa, graduada em letras pelo Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto – SP; e Walfrido Vianna Vital da Silva, graduado em letras pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, optei por definir previamente algumas categorias que pudessem me guiar durante o processo da investigação. Assim, tanto as rubricas quanto as atividades de leitura dos materiais didáticos foram separadas entre as categorias de acordo com as características que apresentavam. As categorias criadas não apresentam fronteiras rígidas que separam uma atividade da outra como se estas não pudessem apresentar características em comum. Apenas servem de parâmetro para que o olhar direcionado sobre os dados não seja de todo subjetivo.

Quando optei pela criação das categorias de análise, levei em consideração que este trabalho adota uma metodologia de pesquisa que se constitui por ser, ao mesmo tempo, quantitativa, na medida em que a separação em categorias das atividades e das rubricas produz dados percentuais, e qualitativa, visto que os dados encontrados por meio das categorias passaram por um processo de interpretação que visou “a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 01).

⁵ <http://www.sejaetico.com.br/seja.php>

Neste trabalho, quantidade e qualidade estão intrinsecamente relacionadas. Não faz sentido, assim como afirma Demo (1998), entender que estas duas formas de se encarar a pesquisa sejam vistas como dicotômicas. O que pode acontecer, no máximo, é que, às vezes, dá-se evidência mais a uma do que à outra. O autor ainda comenta que

Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual. A própria qualidade total está enredada nesta trama complicada (DEMO, 1998, p. 91).

Nesse sentido, as definições de linguagem, leitura e avaliação foram agrupadas para que assim pudessem formar três únicas categorias de análise nas quais se encaixaram as rubricas de avaliação do PNLD/2012, as atividades de leitura do LDP e as atividades de leitura das apostilas. As três categorias criadas levam em consideração as características que uma rubrica do PNLD/2012 ou uma atividade de leitura apresenta no que diz respeito ao trato com a linguagem, ao trabalho com a leitura e à forma como se porta quando funciona como um instrumento de avaliação.

A seguir, apresento um quadro no qual aparecem as categorias de análise seguidas de uma definição. Esta definição mostra as características que as atividades e que as rubricas devem apresentar para serem encaixadas na referida categoria.

Categorias de análise dos dados		Definição
Categoria 01	Linguagem como expressão do pensamento	Para se encaixarem nesta categoria, as atividades ou rubricas devem estimular um trabalho com a linguagem que a tome como expressão do pensamento consciente do falante. Portanto, são atividades ou rubricas de cunho estritamente estrutural. Além disso, devem promover um trabalho com a leitura que a considere apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontra-se altamente equacionado à alfabetização. Por fim, devem proceder a um processo de avaliação que tenha por foco a capacidade de reprodução de determinado conteúdo. Por isso, ela deve ser realizada apenas a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de “nota”, o que, segundo Luckesi (2000), apenas classifica os alunos como “ <i>bom</i> ”, “ <i>médio</i> ” ou “ <i>inferior</i> ” sem considerar um processo de
	Leitura como decodificação	
	Avaliação classificatória	

		reflexão autônoma.
Categoria 02	Linguagem como instrumento de comunicação	Para se encaixarem nesta categoria, as atividades ou rubricas devem estimular um trabalho com a linguagem que a considere apenas como um meio para que haja transmissão autômata de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. Além disso, devem promover um trabalho com a leitura que a considere um processo de compreensão do texto, do que nele está posto, ou pressuposto. Para isso, devem levar em consideração o contexto de produção e de uso do texto lido. Por fim, devem proceder a um processo de avaliação que promova a aquisição de conhecimentos de forma que, paulatinamente, os estudantes desenvolvam mecanismos para busca e reflexão sobre informações e se mostrem capazes de atribuir a estas significados diversos. Nesta perspectiva, as avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno.
	Leitura como compreensão	
	Avaliação diagnóstica	
Categoria 03	Linguagem como processo de interação	Para se encaixarem nesta categoria, as atividades ou rubricas devem estimular um trabalho com a linguagem que a considere um processo de interação possibilitada pelos enunciados. Logo, a língua aparece em contextos de enunciação definidos, remetendo, sempre, a contextos ideológicos, o que corrobora o posicionamento de que nenhuma palavra é neutra, mas sempre já carregada de sentido, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. Além disso, devem estimular um trabalho com a leitura que a considere um processo de apreciação e réplica. O texto deixa pistas da intenção e dos significados do autor e é um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais são requeridos. O texto deve ser o ponto de partida para a criação, por parte do leitor, de inúmeros novos enunciados. Por fim, devem proceder a um processo de avaliação que possibilite a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI,
	Leitura como processo de apreciação e réplica	
	Avaliação emancipatória	

		2001, p. 15). A avaliação emancipatória visa a promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento.
--	--	--

Quadro 03: Definição dos critérios de análise dos dados

Depois do trabalho de tabulação, por meio do qual tanto as rubricas quanto as atividades de leitura foram encaixadas em suas respectivas categorias, dei início ao processo de interpretação dos dados encontrados. A porcentagem de ocorrência de atividades ou de rubricas em cada uma das categorias deve revelar as concepções teóricas predominantes no processo de avaliação e nas atividades de leitura dos dois conjuntos de matérias didáticos.

No próximo capítulo, explico a porcentagem de ocorrência das atividades ou de rubricas em cada uma das categorias formalizadas, seguidas de uma análise destas ocorrências.

CAPÍTULO 3:

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados pelas rubricas do PNLD/2012 e das atividades de leitura presentes tanto no LDP “Português linguagens: volume 3”, quanto no conjunto de apostilas produzido pelo Sistema Ético de ensino.

3.1 SOBRE AS RUBRICAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação de materiais didáticos de língua portuguesa, em 2012, apresenta 77 rubricas que abordam o trabalho com a linguagem feito pelos materiais didáticos, desde conhecimentos gramaticais até os literários. Destas, 11 rubricas são específicas para a avaliação das atividades de leitura apresentadas pelos LDP. Estas rubricas questionam o trabalho com a leitura proposto por essas atividades com o intuito de investigar se elas contribuem para a formação de um leitor proficiente. Portanto, as rubricas, ao questionarem a eficácia das atividades, levam em consideração um padrão de trabalho com a leitura permeado de determinadas concepções teóricas.

A função deste tópico é apresentar uma investigação feita acerca de qual é este padrão teórico de trabalho que seguem as rubricas de avaliação do PNLD/2012, pois é este que determinará quais livros serão aprovados no processo de avaliação e, por consequência, que poderão ser adotados pelas escolas da rede pública de ensino. Assim, sem desconsiderar o trabalho do professor, porém, levando em conta que o LDP é utilizado como referência do trabalho em sala de aula em grande parte das escolas, considero que as concepções de linguagem, leitura e avaliação presentes no processo de avaliação do PNLD, indubitavelmente, estarão presentes em sala de aula exercendo influência sobre o trabalho com a leitura feito pelo professor de língua portuguesa.

A seguir, apresento as considerações acerca das rubricas do PNLD/2012 presentes na seção que trata das atividades de leitura. A ideia aqui é expor o que propõem estas rubricas e apresentar os pressupostos teóricos presentes em cada uma delas no que diz respeito às concepções de linguagem, leitura e avaliação.

Para uma melhor visualização dos dados, a análise das rubricas foi organizada de acordo com as categorias propostas. Em cada tópico, aparecem as rubricas seguidas de sua descrição e análise.

3.1.1 RUBRICAS INSERIDAS NA CATEGORIA 01

Nenhuma das rubricas do PNLD/2012 foi inserida nesta primeira categoria de análise. O não aparecimento de atividades consideradas como pertencentes à categoria 01 pode ser justificado com base nas informações presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de língua portuguesa, na seção que trata da área de *Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Segundo as OCEM, uma abordagem a ser ressaltada para o trabalho com a linguagem no EM é aquela proposta pelo interacionismo. Para subsidiar suas afirmações acerca do ensino de língua, o documento cita autores como Hymes (1972), Bakhtin (1981), Bronckart (1999) e Schneuwly (2009).

De acordo com as OCEM (2006, p. 27), nesta fase do aprendizado, a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.

Assim, com base nestas informações, é possível perceber que o documento orienta os professores do EM a tornarem contextualizado o ensino de português, embasando este trabalho nos usos cotidianos da linguagem. Por isso, a linguagem é tomada, aqui, “como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas” (MARCUSCHI, 2008).

É possível perceber que a proposta de avaliação sugerida pelas OCEM é aquela em que o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento transformando-o de acordo com a sua realidade. Portanto, fica evidente que este tipo de trabalho não se trata de um processo que visa à classificação dos alunos, por meio da qual os “melhores” seriam premiados enquanto os “piores” seriam excluídos, visto que cada aluno seria visto como indivíduo pertencente a uma realidade particular.

Esta visão de ensino de língua apresentada pelas OCEM pode justificar o fato de que, em meio às rubricas do PNLD/2012, não apareça nenhum item que se enquadre na Categoria 01, uma vez que as orientações são consideradas um referencial do que deve ser feito em sala de aula. Por se tratar de um documento oficial do Governo Federal, as OCEM devem ter sido usadas como referência para a avaliação dos materiais didáticos, esta que também é uma prática governamental.

A total exclusão das atividades de decodificação das aulas de português no EM demonstra a confiança do Governo Federal no ensino oferecido aos alunos do EF, uma vez que aquele acredita que a habilidade de decodificação já tenha sido desenvolvida durante este período da educação básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) aparecem algumas considerações acerca da decodificação, porém, apenas com o intuito de diminuir a importância das contribuições que esta habilidade oferece ao ato de ler. O documento enfatiza que é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura dentre as quais está o fato de que a decodificação é parte indissociável do ato de ler. Os PCN (1998, p. 55) ainda afirmam que “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”.

O documento que apresenta as rubricas de avaliação do PNLD/2012 parece desconsiderar o trabalho, nas aulas de leitura, com esta importante habilidade exigida para o ato de ler. A decodificação faz parte da leitura. Sem esta habilidade, não é possível que as demais sejam desenvolvidas. Não se pode dizer que a leitura seja apenas uma atividade de reconhecimento e assimilação de signos, visto que, na verdade, não o é. Nem que as atividades de leitura devam se resumir a exercitar esta habilidade. Porém, qualquer que seja o trabalho com a leitura deve passar, indubitavelmente pelo processo de decodificação. Rojo (2004) comenta que nenhuma das habilidades de leitura deve ser abandonada ou banida da escola, pois todas elas são importantes para o ensino. Funcionam juntas e só são eficientes quando recebem a contribuição uma das outras.

O fato de não haver rubricas que questionem a existência ou não de atividades de decodificação pode ser interpretado como uma forma de o processo estimular a presença de atividades de cunho reflexivo nos materiais do EM, uma vez que, neste período da educação básica, a capacidade de decodificação já, ao menos, deveria ter sido desenvolvida nos alunos. Não há nenhuma informação no Guia do PNLD/2012 referente à exclusão de obras que apresentem atividades deste tipo. Portanto, não se pode afirmar que o processo de avaliação as considere prejudiciais ao ensino de leitura, apenas que elas não são mais essenciais para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos do EM. Enfim, atividades de decodificação não seriam obrigatórias, porém, também não seriam proibidas, desde que haja atividades que contemplem as rubricas propostas pela avaliação do PNLD/2012. Este tipo de atividade, segundo se pode observar por meio das propostas das rubricas do PNLD/2012, não é o foco do ensino de leitura no EM.

No próximo tópico, restrinjo-me a comentar as rubricas presentes na categoria 2 de análise utilizando, para isso, exemplos extraídos do Guia do PNLD/2012.

3.1.2 RUBRICAS INSERIDAS NA CATEGORIA 02

Foram inseridas na segunda categoria 64% das rubricas analisadas. Portanto, acredito que as rubricas expostas neste tópico estimulem, prioritariamente, que os materiais didáticos analisados apresentem atividades de leitura cujo foco seja um trabalho com a linguagem que a veja como uma forma de comunicação, o estímulo à leitura como um processo de compreensão e um tipo de avaliação que funcione como um diagnóstico da aprendizagem.

Começo os comentários referentes a esta categoria de análise discorrendo sobre a rubrica 3.1 do PLND/2012. Esta questiona se os objetivos de leitura propostos por determinada atividade são plausíveis. Ou seja, a rubrica propõe que atividades que contribuem para a formação de um leitor competente devem sugerir objetivos de leitura significativos e que não se limitem a um tipo de leitura cuja motivação seja apenas a avaliação pelo professor, ou o cumprimento de uma mera tarefa escolar.

Rubrica 3.1
[As atividades de leitura] Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?

Definir objetivos para a leitura de determinado texto faz com que o leitor se situe diante do que vai ler e, segundo Solé (1998), assuma o controle da própria leitura, regule-a para, assim, compreendê-la. É a partir de seus objetivos que o leitor procede a um processo de produção de significados do texto. Ter em mente o que se quer da leitura de um determinado texto faz com que o ato de ler se torne “uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita” (PCN, 1997, p. 53).

Porém, quando se propõe determinados objetivos de leitura, espera-se que, ao ler, o aluno tenha previamente definidas quais informações deve encontrar no texto. A leitura se faz com vistas à retirada destas informações, que serão necessárias para a resolução de determinado exercício. Por isso, considero que, ao questionar se as atividades presentes no material didático definem objetivos plausíveis para a leitura, a rubrica 3.1 espera que o texto seja um depósito de informações e que o aluno, tendo em mãos determinados objetivos – os considerados plausíveis –, utilizará o texto para retirar as informações requisitadas por estes.

No que diz respeito à avaliação, as atividades devem, de fato, propor objetivos plausíveis para que os alunos tenham em mente o que de si é esperado. Hadji (2011) comenta que todo processo de avaliação tem a função de preparar uma tomada de decisão, por parte do professor, no sentido de colaborar com a aprendizagem de seus alunos. Quando uma atividade propõe objetivos plausíveis, estes nortearão o trabalho do professor no sentido de colaborar com seus alunos para que estes atinjam os resultados esperados. Para o autor, “cada objetivo identificado designa ‘naturalmente’ um espaço de observação” (HADJI, 2011, p. 80).

A próxima rubrica presente nesta categoria é a 3.2, que questiona se as atividades de leitura presentes nos materiais trabalham a leitura de um texto de forma isolada ou se, além do texto, são trabalhados os contextos em que este foi produzido e será lido.

Rubrica 3.2

[As atividades de leitura] Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?

Resgatar o contexto de produção é considerar que o texto não existe apenas em sua forma, mas foi produzido dentro de um contexto cujas coerções determinaram sua estrutura e quais informações são compartilhadas com o leitor. Porém, não se pode confundir, como afirmam Koch e Elias (2011), contexto de produção e contexto de uso. Aquele diz respeito ao fato de que o produtor do texto pressupõe da parte de leitor alguns conhecimentos e, baseado nesta pressuposição, define as características de sua obra e opta por explicitar ou não determinadas informações. Já o contexto de uso diz respeito ao modo como o texto será utilizado por seus leitores quando o tiverem em mãos e quais informações prévias serão necessárias para sua compreensão.

Quando se fala apenas em contexto de produção, leva-se em conta o autor do texto e, ao leitor, resta a função de, através do texto e das informações acerca do seu contexto de produção, inferir o que o produtor “quis dizer”. Não somente isso. O contexto de produção está também associado à esfera, contexto de circulação do gênero, produtor, suporte, dentre outras características que definem as estratégias utilizadas pelo leitor para proceder ao ato de ler.

A próxima rubrica presente nesta categoria de análise verifica se as atividades de leitura dos materiais didáticos estimulam o aluno a considerar os elementos gramaticais como ferramentas importantes que contribuem para a produção dos sentidos do texto. As atividades que não contemplem ao que propõe a rubrica restringem-se a explorar os aspectos gramaticais apenas de forma isolada com um fim em si mesmos.

Rubrica 3.4

[As atividades de leitura] Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão dos efeitos de sentido?

Uma atividade que leva o aluno a considerar a materialidade do texto na produção de sentidos encara o ato de ler como um reconhecimento de informações que são produzidas por meio de um código – a língua. O leitor tem a função de, munido de seus conhecimentos prévios, reconhecer as informações presentes no texto. Trata-se de um processo de compreensão do texto, do que nele está posto, ou pressuposto. Esta rubrica só não se encaixa na primeira categoria de análise, pois considera que os elementos textuais colaboram para a produção dos efeitos de sentido. Assim, quando aceito que os elementos gramaticais de um mesmo texto podem produzir diversos efeitos de sentido, admito que a leitura não é apenas um processo de decodificação.

Não há dúvidas de que é necessário que o leitor tenha conhecimento das características “materiais” do texto, uma vez que sem elas não será possível chegar a uma análise mais profunda. Elas fazem parte do processo da leitura. Porém, como afirmam Koch e Elias (2011), quando as atividades se apegam a apenas características textuais, elas estão exercitando apenas a compreensão do material linguístico na superfície textual. Conhecer a superfície do texto é importante, mas é apenas a primeira parte essencial antes de um mergulho mais profundo de que se trata a leitura.

A próxima rubrica leva em consideração que a estrutura dos textos muda de acordo com a função social que estes exercem no processo de interação. Por isso, cada texto, motivado pela sua estrutura, produz determinado tipo de leitura. Assim, a rubrica 3.7 questiona se as atividades de leitura presentes nos materiais respeitam os modos de ler que cada gênero pressupõe.

Rubrica 3.7

[As atividades de leitura] Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?

Para Bakhtin ([1929] 53-54), no processo da leitura e da construção dos sentidos, deve-se levar em conta que a fala ou a escrita sempre estão baseadas em formas padrão relativamente estáveis de enunciados. Todo indivíduo desenvolve uma competência metagenérica que o possibilita a interagir de forma conveniente quando se envolve nas diversas práticas sociais de uso da linguagem. É esta competência metagenérica que orienta as

nossas práticas comunicativas e que, por outro lado, orienta a nossa compreensão sobre os gêneros lidos.

Ainda segundo Bakhtin ([1929]1981), “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. A forma e o estilo de um texto também determinam como este será lido e, portanto, quais as leituras possíveis que o leitor poderá fazer. A rubrica 3.7 questiona se as atividades de leitura propostas pelos materiais didáticos consideram que o gênero ao qual pertence determinado texto exerce influência sobre o modo como a leitura deste texto será feita. Sabe-se, por exemplo, que um texto de cunho narrativo não produz a mesma leitura e com os mesmos objetivos que um texto de cunho dissertativo e vice-versa.

A próxima rubrica apresentada, que segue no quadro abaixo, é a 4.1.

Rubrica 4.1
[As atividades de leitura] Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?

Esta rubrica questiona se as atividades de leitura propõem um trabalho que leve em consideração as diferentes estratégias cognitivas presentes durante a leitura. Para que isso aconteça, as atividades devem estimular que o aluno relacione as informações presentes no texto com as que já fazem parte do seu conhecimento para que assim possa proceder à produção dos significados do texto. Estas estratégias, quando trabalhadas pelas atividades,

permitem que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (SOLÉ, 1998, p. 73).

A rubrica 4.2, apresentada a seguir, aborda o fato de que os elementos que atuam tanto na materialidade do texto (coesão) como na produção de seus significados (coerência) interferem nas possíveis leituras produzidas pelo leitor.

Rubrica 4.2
[As atividades de leitura] Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre pares; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?

A rubrica 4.2 questiona se as atividades de leitura dos materiais didáticos estimulam os alunos a perceberem que os elementos textuais que fazem parte dos textos são essenciais para a produção de possíveis significados. As atividades de leitura devem fazer com que os leitores entendam que o conhecimento prévio sobre determinado assunto é importante, mas não é suficiente para se compreender um texto. Deve-se ser capaz de relacionar estes conhecimentos que são trazidos antes da leitura às informações trazidas pelo texto para se construir sentido.

Um leitor proficiente deve ser capaz de reconhecer outras vozes utilizadas pelo autor na produção de um texto, bem como reconhecer seus pontos de vista acerca de determinado assunto para, enfim, decidir se concorda ou não com o que está sendo lido. É necessário que se reconheça quais os recursos linguísticos utilizados pelo autor para a construção de seu texto, pois estes são fundamentais para que a compreensão se dê de forma completa.

A seguir, apresento a rubrica 4.3, que verifica se as atividades de leitura exploram as relações de sentido produzidas por textos que apresentem em sua constituição tanto linguagem verbal quanto não verbal. É o caso de charges, tirinhas dentre outros textos multimodais.

Rubrica 4.3
[As atividades de leitura] Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o texto verbal e o não verbal em textos multimodais?

A leitura não se restringe à decodificação de símbolos, mas à compreensão do que mais do que letras têm para dizer. Quando questiona se as atividades de leitura exploram a compreensão de textos multimodais, a rubrica propõe que estas atividades exercitem a capacidade de o leitor compreender as informações presentes em textos produzidos por meio da junção de imagens à parte escrita e da relação que estes dois componentes mantêm para a produção de sentidos.

Ao final da análise das rubricas pertencentes à categoria 02, pude perceber que estas estimulam que os materiais didáticos, para serem aprovados, apresentem uma quantidade considerável de atividades que desenvolvam a capacidade de compreensão dos alunos. Isso porque, estas atividades devem, antes de tudo, apresentar objetivos plausíveis para a leitura. A definição destes objetivos é fundamental para que se defina, também, o tipo de leitura que se fará de um texto, quais informações serão mais valorizadas e o que se fará com estas informações.

As atividades devem, também, para ser consideradas adequadas pelo processo de avaliação, resgatar o contexto de produção dos textos que serão lidos, pois este resgate exerce influência sobre como o leitor se porta em relação ao texto durante a leitura.

O processo de avaliação do PNLD/2012 também prevê que uma atividade de leitura, para ser considerada produtiva, deve levar em conta a materialidade do texto, no sentido de que o código não deve ser apenas decifrado, mas interpretado, pois apresenta vários pressupostos que um processo de decodificação apenas encontraria.

Ainda, segundo as rubricas do programa, é importante que as atividades de leitura levem em consideração as características de cada gênero, pois estas determinam o tipo de leitura que se fará de um determinado texto.

Outra característica que deve ser apresentada pelas atividades de leitura para serem aprovadas pelo PNLD/2012 é o estímulo a capacidades cognitivas presentes durante o ato de ler, como inferências. Devem, também, entender que os elementos textuais, apesar de não produzirem significados por si próprios, exercem um papel importante na produção de significados.

3.1.3 RUBRICAS INSERIDAS NA CATEGORIA 03

Foram inseridas nesta categoria 36% das rubricas analisadas. Portanto, acredito que estas estimulem um trabalho com a linguagem que a encare como uma forma de interação entre os sujeitos, vejam a leitura como um processo de apreciação e réplica, e promovam um processo de avaliação que seja um meio de tornar os alunos mais autônomos.

A primeira das rubricas apresentadas neste tópico questiona se as atividades de leitura propostas pelos materiais didáticos deixam claro o entendimento de que o texto apresentado faz parte de um contexto e estimula que o aluno busque por mais informações acerca da obra completa ou, por exemplo, outras obras relacionadas a ela.

Rubrica 3.3

[As atividades de leitura] Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?

Se uma atividade estimula o aluno a conhecer outras obras relacionadas àquela proposta, está levando em consideração que o texto em si é uma pequena parte dentro de um mundo de textos. Porém, quem decide conhecer este mundo novo é o próprio aluno que pode se sentir motivado ou não pela atividade. Este tipo de atividade insere o texto e, por consequência, o leitor, em um contexto a partir do qual o texto foi produzido e no qual será

lido. É o que chamam de contexto de produção e de uso. Isso acontece motivado pelo fato de que o uso da linguagem se dá por meio da interação entre os falantes e esta interação é determinada pelo contexto.

Uma atividade que trate o texto como algo individual, com vista a apenas uma análise descontextualizada serve somente para fins de extração de informações. Entende a língua de forma fragmentada de seus usos sociais. A restrição a apenas esta função da leitura não contribui para a formação de leitores competentes.

A segunda rubrica presente nesta categoria busca verificar se as atividades de leitura estimulam o aluno a discutir os fatores éticos presentes na sociedade que, por consequência, fazem parte da constituição do texto lido.

Rubrica 3.5	
[As atividades de leitura]	Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?

Quando uma atividade propõe apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, está levando em consideração que o leitor é parte constituinte do processo de formação de sentidos. O ato de ler, aqui, já não é mais considerado como uma busca de informações definidas. O leitor se imporrá e unirá as informações novas às aquelas que já faziam parte do seu conhecimento de mundo e produzirá novos enunciados. Para que o aluno responda a este tipo de atividade, as capacidades discursivas e linguísticas deverão estar crucialmente envolvidas.

Para Hadji (2011), a avaliação trata-se de uma interação, uma negociação que se dá entre o avaliador e o avaliado, sobre um determinado objeto em um determinado ambiente social. Por isso, as atividades de leitura, ao proporem ao aluno apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas estão levando em consideração que ele é um ser ativo, autônomo e a resposta destas atividades será o produto da negociação entre professor e aluno.

A rubrica 3.6, apresentada a seguir, leva em conta a diversidade cultural em que vivemos e estimula discussões sobre as várias formas de pensar surgidas das diferentes culturas com as quais nosso país é formado.

Rubrica 3.6	
[As atividades de leitura]	Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?

Quando se entende que a linguagem é um processo de interação e que ela acontece durante a interação entre os falantes, leva-se em consideração que seus usos são

motivados pelos contextos nos quais os usuários da linguagem estão inseridos e que estes contextos é que determinam estes usos. Estes contextos são, segundo Oliveira e Wilson (2011, p. 238), “reveladores da pluralidade e diversidade de lugares sociais ocupados pelos membros de uma comunidade”. Os usos que se faz da linguagem são o resultado das condições intra e extralinguísticas de sua produção e recepção.

Quando uma atividade estimula a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira, está fazendo com que o leitor se insira como indivíduo no contexto de uso deste texto. Esta é uma contribuição da abordagem Sociolinguística, também chamada de “variacionista”. Esta abordagem possibilita a superação dos tratamentos estigmatizados dos usos linguísticos, pois considera que “todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 238).

Quando se entende que este tipo de atividade funciona como um tipo de avaliação da aprendizagem, leva-se em consideração o fato de que o aluno avaliado é um ser individual pertencente à sociedade e, portanto, faz parte dessa diversidade cultural. Conforme Hadji (2011, p. 36), os processos psicossociais complexos postos em jogo pela avaliação dependem não somente dos conteúdos em jogo, mas também das condições sociais da própria prova de avaliação. Por essa razão, com o mesmo “equipamento intelectual”, um aluno poderá produzir outros desempenhos se o contexto social for diferente.

A rubrica que segue tem como função verificar se as atividades de leitura exploram o fato de que a língua é um retrato da sociedade e, portanto, consideram as diversidades linguísticas produzidas pelo uso da língua no meio social.

Rubrica 4.4

[As atividades de leitura] Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto?
--

De acordo com a concepção que encara a linguagem como um processo de interação, os usos da linguagem se dão em contextos específicos e estes contextos determinam estes usos, bem como suas características. Por isso, uma atividade de leitura que explora as dimensões sociolinguísticas manifestadas nos textos é considerada como um instrumento que estimula o entendimento de que a linguagem não é um código para simples decodificação, nem de compreensão, mas um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor.

Conforme Bakhtin (1988, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o

indivíduo”. Por isso, uma atividade que estimule o entendimento das características sociais presentes durante a leitura de um texto, faz com que o leitor perceba que a linguagem não é apenas uma reprodução dos pensamentos de um indivíduo, nem, tampouco, um processo por meio do qual uma mensagem é transportada de um indivíduo a outro. Ela é construída socialmente durante a interação entre os falantes.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, atividades que contemplem ao que propõe a rubrica 4.4 inserem o leitor em um processo por meio do qual os significados são produzidos levando-se em consideração o contexto em que se enquadram tanto leitor quanto texto e autor. Assim, a leitura torna-se um instrumento muito eficaz para o desenvolvimento dos letramentos do aluno, uma vez que se caracteriza como uma prática social.

No que tange à avaliação, atividades que exploram as dimensões sociolinguísticas manifestadas pelos textos colocam o aluno no papel de produtor de seu conhecimento, uma vez que estas dimensões sociolinguísticas, quando consideradas pelas atividades e percebidas pelos alunos, fazem com que estes se identifiquem com o texto lido e, a partir de um processo de interação por meio do qual seus conhecimentos de mundo relacionam-se com as informações trazidas pelo texto, produzam seu próprio conhecimento.

3.2 SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DO LDP

O LDP analisado, *Português linguagens: volume 3*, apresenta um total de 368 atividades de leitura as quais são organizadas pelos autores em uma seção cujo título é “Leitura”. Nesta seção, segundo informações presentes no manual do professor anexo ao LDP (p. 25), encontram-se atividades de leitura que tomam “um ou mais textos, de autores nacionais ou estrangeiros, com a finalidade de tratar alguns aspectos da linguagem”.

Após proceder a um processo de catalogação das atividades de leitura apresentadas pelo LDP, organizei os dados obtidos de forma percentual a fim de identificar as concepções teóricas que mais se fazem presentes em meio às atividades. Por fim, escolhi alguns exemplos representativos de cada categoria os quais apresento, nos tópicos a seguir, acompanhados de comentários que justificam a sua classificação.

3.2.1 ATIVIDADES INSERIDAS NA CATEGORIA 01

De acordo com o guia do PNLD/2013 referente ao processo de avaliação dos livros do EF, toda atividade de leitura deve contemplar diferentes estratégias cognitivas dentre as quais está a localização e retomada de informações presentes nos textos, o que, neste

trabalho, chamo de decodificação. A decodificação faz parte de qualquer leitura, uma vez que sem esta não haveria a possibilidade de que se desenvolvessem outras capacidades relacionadas ao ato de ler. É importante que, mesmo no EM, a capacidade de decodificação seja estimulada, pois, como já disse anteriormente e reitero, não há leitura sem decodificação. Posso parecer enfático, porém considero que decodificar não é apenas transformar letras em sons, mas depreender informações explícitas por meio de um código. Dentre os vários códigos com os quais mantemos contato está a língua. Para que o indivíduo faça parte da sociedade e interaja com ela, é necessário que ele domine o código com o qual várias práticas de letramento são organizadas. Conhecer o código é o primeiro passo para, enfim, interagir por meio dele.

Das atividades de leitura apresentadas pelo LDP, 37% foram inseridas, de acordo com as suas características, na Categoria 01. Neste tópico, apresento alguns exemplos significativos das atividades e teço comentários que justificam a sua presença nesta categoria de análise. As atividades pertencentes a esta categoria são aquelas que estimulam um trabalho com a linguagem que tem como foco apenas suas características estruturais. São atividades de leitura que se limitam a estimular a capacidade de decodificação dos alunos fazendo com que estes apenas localizem informações explícitas no texto, e procedem a um tipo de avaliação que apenas classifica os alunos em bons ou maus decodificadores.

Começo meus comentários apresentando um exemplo de atividade localizado na página 47 do LDP e que se refere ao texto “Manifesto futurista⁶”, produzido pelo italiano Filippo Marinetti, publicado no jornal parisiense “Le Figaro”, em 1909. O texto de Marinetti foi organizado em forma de itens enumerados de 1 a 11. Estes itens apresentam o que o autor considera como ações importantes a serem tomadas pelos italianos para que estes possam se modernizar como sociedade.

Página 47 – Atividade nº 04

No momento em que o texto foi publicado, a Itália ainda era pouco industrializada e pouco desenvolvida economicamente. Com o manifesto, Marinetti pretendia ajudar a levar o país à modernidade. Identifique, no item 11, elementos da modernidade que Marinetti gostaria de ver estabelecida na Itália.

Resposta: estaleiros, luz elétrica, fumaça, pontes, navios, trens, aviões...

A atividade pede ao aluno que este identifique quais elementos da modernidade o autor considera importantes para o desenvolvimento da sociedade italiana. Ao aluno, portanto,

⁶ Ver anexo 01.

cabe a função de voltar ao texto, localizar e copiar as informações pedidas. Nada, além dessa simples cópia, é feito com as informações pedidas.

Quando atividades como estas funcionam como avaliação, exigem do aluno apenas que ele identifique informações já pré-determinadas. Estas devem ser localizadas e copiadas em local apropriado e cabe ao professor conferir se tudo o que foi pedido está ali. Se sim, boa nota, boa “avaliação”, bom aluno. Se não, nota ruim, má “avaliação” e um aluno que não aprende, não se esforça e, por isso, deve ser reprovado, pois não tem condições de acompanhar a turma. Parece simples, mas não é.

Este tipo de atividade faz parte do processo de ensino e aprendizagem de leitura. Mas, sozinho, descontextualizado, não exerce a sua função de estimular a proficiência dos alunos. Atividades de decodificação devem funcionar como o degrau para que o aluno alcance o que pregam outras concepções de leitura. Enfim, deve-se decodificar, mas não parar por aí. O resultado da decodificação deve ser utilizado como instrumento para compreensão e, por fim, do processo de apreciação e réplica.

Serve de exemplo para as minhas considerações feitas sobre a decodificação uma atividade de leitura presente na página 253 do LDP e que toma como referência o “Poema das sete faces⁷”, texto de abertura de “Alguma poesia”, primeira obra publicada por Carlos Drummond de Andrade.

Página 253 – Atividade nº 07
A 6ª estrofe apresenta um jogo de palavras. O gauche supõe a possibilidade de chamar-se Raimundo (um nome que contém a palavra mundo); no entanto, afirma, tal fato levaria apenas a uma rima, não a uma solução. a) O fato de mundo estar contido no nome Raimundo permitiria que o eu lírico estivesse devidamente enquadrado no mundo exterior? Que verso justifica sua resposta? (...) Resposta: Não; “seria uma rima, não seria uma solução”.

Este é um tipo de atividade que estimula a localização de informações no texto, porém, não o faz sem um determinado propósito. O aluno é questionado quanto ao fato de o eu lírico pensar na possibilidade de se chamar Raimundo, como se esta troca de nome fosse resolver seus problemas existenciais. A resposta para essa pergunta deve ser dada pelo aluno, baseada em sua leitura do texto e, para comprovar sua afirmação, deve localizar um verso que o faça. Este é um exemplo de atividade de localização que está a serviço da compreensão do texto. Um aluno que não tivesse formulado seguramente uma resposta para a primeira

⁷ Ver anexo 02.

pergunta feita, provavelmente, não localizaria o verso solicitado como justificativa. Esta atividade é um exemplo significativo de como a decodificação está, de fato, presente no processo de compreensão e de apreciação e réplica. Estas três concepções, unidas, fazem com que o ato de ler seja realmente completo.

A próxima atividade selecionada para funcionar como exemplo de decodificação encontra-se na página 146 do LDP e toma como referência um fragmento⁸ da obra “Vidas secas”, de Graciliano Ramos. Esta atividade, em específico, leva em consideração as formas apresentadas no texto pelo autor para caracterizar a personagem “Fabiano”.

Página 146 – Atividade nº 03
Ao longo do texto, a personagem é caracterizada de três formas diferentes. Observe: “– Fabiano, você é um homem” “encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra” “– Você é um bicho, Fabiano.” “Parecia um macaco” a) A que elementos da natureza Fabiano é comparado no segundo e no terceiro fragmentos? Resposta: A animais.

Para responder a esta atividade, o aluno nem sequer precisa voltar ao texto para localizar as informações pedidas. Estas já lhe foram dadas por meio de uma citação apresentada durante o enunciado. A atividade pede ao aluno que este localize e copie as expressões, que se referem a elementos da natureza, utilizadas pelo autor para caracterizar a personagem “Fabiano”. Segundo o trecho selecionado, a personagem é comparada a “cabra” e a “macaco”. Portanto, cabia ao aluno dizer que “Fabiano” era comparado a “animais”.

Esta seria uma atividade cuja resposta seria muito simples. Porém, considero que o autor peca ao se esquecer de levar em consideração o fato de que “cabra” é uma expressão típica do sertão nordestino que não faz referência ao animal. Este é um caso de atividade de decodificação mal aproveitada que poderia ser mais bem trabalhada ao ponto de, além de solicitar a capacidade de decodificação apenas, estimular a capacidade de compreensão no que diz respeito ao fato de um vocábulo que, dependendo do contexto, assume várias significações.

⁸ Ver anexo 03.

3.2.2 ATIVIDADES INSERIDAS NA CATEGORIA 02

A grande maioria das atividades de leitura apresentadas pelo LDP, 57% do total, foram inseridas na categoria 02. Neste tópico, apresento os exemplos escolhidos para representar o que considero serem as atividades de leitura que estimulam um trabalho com a linguagem que a considere um instrumento de comunicação e, portanto, esperam que o aluno consiga depreender as informações organizadas pelo autor em forma de texto. Estas mesmas atividades não se limitam a fazer com que o aluno simplesmente localize e faça cópias de informações explícitas no texto. Ao contrário, estimulam que o aprendiz perceba os significados implícitos no código linguístico. Ainda, funcionam como um tipo de avaliação que leva em consideração os conhecimentos prévios que o aluno já possui no processo de construção do conhecimento.

Início minhas considerações utilizando como exemplo uma atividade presente na página 21 do LDP que tem como foco um fragmento⁹ retirado do livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, obra do escritor carioca Lima Barreto.

Página 21 – Atividade nº 05
No final do texto se lê: “A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções”. Explique a diferença de sentido entre “série de decepções” e “encadeamento de decepções”. Resposta: “Série de decepções” dá uma noção de sequência, apenas. Já “encadeamento de decepções” dá uma ideia de causa e efeito, isto é, uma decepção leva à outra, e assim sucessivamente.

Este exemplo trata-se de uma atividade de leitura que utiliza um trecho retirado do texto original, descontextualizado, e solicita ao aluno que interprete o efeito de sentido causado pela troca da expressão “série de decepções” por “encadeamento de decepções”. O texto, neste caso, é apenas um pretexto para a atividade. Na verdade, ele nem seria necessário para a produção de uma resposta ao que foi perguntado. O processo de compreensão está marcado pela interpretação do aluno, cuja produção se deu por meio de seu conhecimento prévio sobre os significados das palavras “série” e “encadeamento”.

O próximo exemplo que apresento é uma atividade presente na página 222 do LDP e se utiliza, como referência, do poema “Exortação¹⁰”, escrito pelo poeta Maurício Gomes, que integrou o movimento “Vamos descobrir Angola”, nos anos 1950.

⁹ Ver anexo 04.

¹⁰ Ver anexo 05.

Página 222 – Atividade nº 05

Releia estes versos finais do poema:

“Uma poesia nossa, nossa, nossa!

- cântico, reza, salmo, sinfonia,

que uma vez cantada,

rezada,

escutada,

faça toda gente sentir

faça toda gente dizer:

- É poesia de Angola!”

a) O que justifica a repetição da palavra nossa no 1º verso desse fragmento?

Resposta: Há a intenção de reforçar a ideia da identidade cultural angolana, ou seja, poesia angolana seria a expressão cultural do povo angolano.

(...)

Mais uma vez uma atividade reproduz em seu enunciado um trecho do texto original que será trabalhado descontextualizado, a fim de fazer com que o aluno atribua significado a determinadas expressões. Neste caso, a atividade questiona o efeito de sentido causado pela repetição do vocábulo “nossa”, no primeiro verso da última estrofe do poema.

Este é um tipo de atividade cuja compreensão é a capacidade que mais se destaca. O aluno deve, sim, decodificar a mensagem proposta pelo emissor, porém, esta não está totalmente explícita. A atividade colabora no sentido de estimular o aluno a produzir significados, os quais não aparecem com a pura decodificação. Não basta saber o sentido do pronome possessivo da primeira pessoal do plural, é necessário entender qual é a função de sua repetição no texto. Para isso, o aluno deve utilizar de seus conhecimentos prévios e uni-los às informações apresentadas pelo texto para que possa, assim, compreender os significados propostos pelo autor.

É possível perceber, também, que, sem a mediação do professor, esta atividade tem como foco apenas a leitura enquanto processo de compreensão de significados. Ao aluno cabe apenas a função de compreender os efeitos de sentido produzidos pelo texto. Não se produzem outros textos a partir das informações compreendidas. A voz do leitor não é considerada. Por isso, não se pode afirmar que esta atividade tenha como foco apreciação e réplica por parte do leitor, uma vez que seu foco é apenas a compreensão de informações presentes no texto.

A próxima atividade apresentada como exemplo foi retirada da página 249 do LDP e aborda o poema “Quadrilha¹¹” de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1930.

¹¹ Ver anexo 06.

O título do poema é “Quadrilha”.

a) Considerando o modo como se dança quadrilha nas festas juninas, principalmente a disposição e o movimento dos pares, estabeleça relações entre o poema e a quadrilha das festas juninas.

Resposta: Na quadrilha das festas juninas, o par se separa e cada um dos parceiros dança com pessoas diferentes até voltar ao parceiro inicial. No amor não seria muito diferente, pois na busca do amor e do parceiro ideal há uma troca constante de parceiros, e fatos inusitados podem acontecer: alguns desistem da “dança”, outros arrumam outros parceiros não previstos inicialmente.

b) Observe os dois enunciados a seguir: o primeiro constituído pelas duas primeiras orações do primeiro período do poema, e o segundo equivalente a uma situação em que existisse correspondência amorosa entre os amantes. Depois compare a função sintática dos termos que compõem os enunciados.

“João amava Teresa que amava Raimundo”

“João amava Teresa que amava João”

Troque ideias com os colegas: por que a observação de quem é o sujeito e quem é o objeto em “João amava Teresa que amava Raimundo” confirma sua resposta anterior?

Resposta: Porque o objeto do amor (por exemplo, Teresa), quando se torna sujeito, sempre busca alguém diferente para ser objeto de seu amor, em vez de buscar o primeiro sujeito, aquele que o/a ama.

O aluno deve, para responder a essa atividade, utilizar seus conhecimentos prévios e colocá-los em prática durante uma comparação feita entre uma dança (quadrilha) e a organização escolhida pelo autor para organizar seu texto.

Na sequência, para responder ao que se pede na segunda parte da atividade, o aluno deve utilizar seus conhecimentos gramaticais adquiridos em sala de aula a fazer uma relação do que seria objeto do verbo no texto e que, ao mesmo tempo, seria objeto do amor de uma das personagens do poema. O sujeito gramatical também deve corresponder ao sujeito que exerce a ação de amar alguém. Enfim, deve-se compreender o efeito de sentido criado pelo autor, utilizando-se como ferramenta dos conhecimentos linguísticos adquiridos nas aulas de língua portuguesa.

3.2.3 ATIVIDADES INSERIDAS NA CATEGORIA 03

Na categoria 03, foram inseridas apenas 6% das atividades de leitura encontradas no LDP. Em relação à quantidade de atividades que estimulam as capacidades de decodificação e compreensão, considero que o número de atividades que estimulam a capacidade de leitura estimulada pela concepção que encara o ato de ler como um processo de apreciação e réplica dos alunos é muito baixo. As atividades apresentadas neste tópico, também veem a linguagem como uma forma de interação entre autor, texto e leitor, pois não trazem respostas fixas e consideram que o leitor é uma parte importante na produção de

significados. Servem como um tipo de avaliação da proficiência de leitura dos alunos que os considera como indivíduos que, como tais, têm autonomia para produzirem seu próprio conhecimento.

Começo a tecer meus comentários sobre as atividades inseridas na categoria 3, apresentando um exemplo retirado da página 283 do LDP, que utiliza-se do poema “Essa negra Fulô¹²”, cuja autoria é do escrito Jorge de Lima, para estimular os alunos a se posicionarem em relação às informações fornecidas pelo autor, no texto.

Página 283 – Atividade nº 04

Fulô é acusada de roubar lenço, cinto, broche, terço de ouro, perfume. Troque ideias com os colegas: Na sua opinião, Fulô estaria realmente roubando os pertences da Sinhá? Tanto em caso afirmativo quanto negativo, levante hipóteses sobre porque isso estaria acontecendo.

Resposta: As duas possibilidades existem. Como Fulô é vaidosa, ela pode estar roubando esses objetos (todos relacionados com vaidade) de Sinhá para ficar mais bonita e seduzir o Sinhô. Outra leitura é Sinhá acusar a negra por ciúme, para que ela seja castigada. Outra possibilidade ainda é o Sinhô estar roubando os objetos da esposa para “castigar” a moça sozinho.

Considero que uma característica marcante desta atividade seja o fato de que ela aceita mais de uma resposta como sendo satisfatória. Como cada aluno tem suas experiências próprias, motivado por elas, produz respostas diferentes para a mesma atividade.

Nesta atividade, questiona-se o fato de a Negra Fulô, personagem principal da história narrada pelo poema, ter ou não roubado os pertences da Sinhá, já que havia sido acusada por esta de tal ato. O próprio autor não deixa claro se o roubo aconteceu, ou, se realmente houver acontecido, quem foi o autor do delito. Cabe ao aluno, baseando-se nas informações do poema e nos seus conhecimentos prévios, expressar sua opinião sobre o acontecido. Além das respostas esperadas pelo autor do LDP, pode ser que outras soluções para o ocorrido apareçam.

Continuo minhas considerações acerca das atividades de leitura inseridas na categoria 3, falando de um exemplo retirado na página 18 do LDP. Esta atividade usa como referência um trecho do prefácio¹³ que o escritor português, José Saramago, fez para o livro “Terra”, de Sebastião Salgado.

¹² Ver anexo 07.

¹³ Ver anexo 08.

Página 18 – Atividade nº 06

José Saramago conclui seu texto afirmando: “Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo”.

(...)

b) Na sua opinião, o povo é capaz de compreender a história do mundo? Por quê?

Resposta: Resposta pessoal. Sugestão – Sim, pois o povo sente na pele os efeitos das injustiças sociais históricas: miséria, fome...

No texto utilizado como referência para a atividade, José Saramago comenta que, apesar do que muitas pessoas afirmam, a história do mundo pode ser sim compreendida pelo povo, que talvez não tenha tanta instrução. Nesse sentido, a atividade propõe que os alunos se imponham e expressem sua opinião dizendo se concordam ou não com a afirmação de Saramago.

Para que fique mais claro o que faz com que atividades como esta tenham sido encaixadas nesta categoria, traço, a seguir, o caminho pelo qual um aluno percorreria ao se dispor a respondê-la. Primeiro, se faz necessário decodificar o texto bem como o enunciado da atividade. Sem decodificação não há leitura. Porém, reitero que aquela, por si, também não se caracteriza como esta. Por isso, em seguida, é preciso que se utilize do conhecimento prévios acerca do que é compreender a história do mundo. Por fim, deve-se posicionar sobre o que a atividade questiona. Não há uma única resposta esperada. A voz de cada aluno é ouvida e, portanto, várias respostas podem surgir para o mesmo questionamento. Há opinião. Há autonomia dos alunos e defender aquilo que eles acreditam.

Dessa forma, atividades como esta contribuem para que a leitura deixe de ser uma prática passiva e passe a ser um exercício dinâmico, interativo, por meio do qual o conhecimento é criado com a participação dos alunos. Assim, não se retira informações do texto que delas se espere algo. A leitura é, de fato, útil e significativa para os leitores.

O próximo exemplo que apresento foi retirado da página 225 do LDP, e usa como referência o texto “Nas águas do tempo¹⁴” do autor Mia Couto, publicado no livro de contos cujo título é “Histórias abesonhadas”, publicado em 1994.

¹⁴ Ver anexo 09.

Mia Couto é um escritor inventivo, que recria a linguagem, obtendo sentidos inusitados.

a) Identifique no texto alguns neologismos, ou seja, palavras inventadas pelo autor.]

b) Você teve dificuldade para compreender o sentido desses neologismos? Por que você acha que isso acontece?

Resposta: Resposta pessoal. Espera-se que o aluno responda que não, pois todas as palavras foram criadas a partir de possibilidades da língua. Por exemplo, *devagaroso*, que parece ser uma derivação da palavra *vagaroso*, pode ser também a soma de *devagar* com *vagaroso*, dando a entender que foi muito devagar.

A primeira parte da atividade não é o foco desta discussão, pois se trata de uma simples atividade de localização de informações, por meio da qual o aluno deve buscar alguns neologismos presentes no texto de Mia Couto. Porém, mesmo assim, optei por mostrar esta parte, pois não poderia deixar de comentar o fato de que a decodificação, neste caso, é a ponte para que se proceda ao processo de apreciação e réplica. Primeiro o aluno deve apenas localizar os neologismos no texto, para, então, seguir para a segunda parte da atividade. Nesta, o aluno é questionado sobre a sua dificuldade para compreender o significado dos neologismos, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos.

3.3 SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA DAS APOSTILAS

Neste tópico, apresento o último conjunto de dados a serem analisados. Fazem parte deste as apostilas utilizadas pelos alunos do 3º ano do EM de uma escola da rede privada de ensino situada em Jataí (GO). Como já mencionado, estas apostilas são produzidas pela editora Saraiva e chegam às escolas sem passar por qualquer tipo de avaliação formal do Governo Federal, ao contrário do que acontece com os livros didáticos distribuídos às escolas da rede pública.

Os alunos que utilizam, como material didático, as apostilas do Sistema Ético de ensino, recebem, no decorrer de todo o EM, doze apostilas, das quais, quatro são usadas em cada série, uma por bimestre. Portanto, o conjunto de apostilas analisado neste trabalho é constituído das quatro apostilas recebidas pelos alunos durante o 3º ano do EM.

As quatro apostilas apresentam um total de 165 atividades de leitura, organizadas numa seção intitulada “Interpretação de texto”. Todos os textos utilizados por estas atividades são fragmentos de obras literárias, textos dissertativo-argumentativos oriundos de revistas ou jornais, além de charges e tirinhas. Esta é a primeira diferença encontrada entre o trabalho com a leitura das apostilas e o do LDP, já que as questões apresentadas por este sempre tomavam como referência um texto pertencente a uma determinada época, com vistas a

discutir questões referentes às características literárias. Assim, as primeiras considerações possíveis de se fazer sobre estes dois conjuntos de materiais didáticos é que, apesar de serem produzidos pela mesma editora (Saraiva), estes não apresentam o mesmo tipo de atividade, uma vez que o LDP utiliza, em sua maioria, para as atividades de leitura textos representativos de determinados momentos literários com vistas ao trabalho da literatura, enquanto as apostilas apresentam atividades de leitura que, em consonância com os PCN (1998), utilizam diversos gêneros, tanto os que se utilizam de linguagem verbal quanto aqueles que utilizam linguagem não verbal.

Nos tópicos que seguem, apresento os dados percentuais que representam as ocorrências de atividades de leitura em cada uma das categorias de análise criadas para este trabalho, seguidos de exemplos retirados das apostilas por meio dos quais busco exemplificar os critérios que nortearam a produção destas categorias. Assim, será possível perceber as concepções teóricas presentes em meio às atividades de leitura apresentadas pelo material.

3.3.1 ATIVIDADES DAS APOSTILAS INSERIDAS NA CATEGORIA 01

Seguindo o padrão utilizado para apresentar a análise dos dados das rubricas de avaliação do PNLD/2012 e das atividades de leitura do LDP, inicio meus comentários sobre as atividades das apostilas, falando sobre aquelas que foram encaixadas na Categoria 01 de análise. Mais uma vez afirmo que, segundo minha proposta de investigação, não há limites extremos que separem uma categoria de análise da outra. Portanto, reitero que, apesar de as atividades pertencentes a essa categoria poderem, de acordo com suas características, estimular um trabalho em sala de aula que se enquadre em todas aquelas categorias de análise por mim defendidas durante este trabalho, o que sobressai são as características que se enquadram naquela categoria que encara a linguagem como uma expressão do pensamento, a leitura como uma forma de decodificação e a avaliação como um meio de classificar o aprendizado dos alunos.

Apresento a seguir um exemplo de atividade retirado da apostila de volume 11, ou seja, pela ordem em que os alunos recebem o material, esta deve ser utilizada em sala de aula no 3º Bimestre, isso porque, de um total de 12 apostilas, apenas 4 são usadas pelos alunos no 3º ano do EM (Volume 09, no 1º Bimestre; Volume 10, no 2º Bimestre; Volume 11 no 3º Bimestre; Volume 12, no 4º Bimestre).

Para responder às questões de 14 a 16, leia o texto a seguir, trecho do conto “A dama do cachorrinho”, de A.P. Tchekhov.

“Dizia-se que havia aparecido à beira-mar uma nova personagem: uma senhora com cachorrinho. Dmítri Dmítritch Gurov, que já passara em falta duas semanas e habituara-se àquela vida, começou a interessar-se também por caras novas. Sentado no pavilhão de Verne, viu passar à beira-mar uma jovem senhora, de mediana estatura, loura, de boina. Corria atrás dela um lulu branco. Mais tarde, encontrou-a diversas vezes ao dia, no parque e nos jardins públicos. Passeava sozinha, sempre com a mesma boina e acompanhada do lulu branco. Ninguém sabia quem era e chamavam-na simplesmente: a dama do cachorrinho. “Se está aqui, sem marido e sem conhecidos”, calculou Gurov, “não seria mal travar relações com ela”. Embora com menos de quarenta anos, ele tinha já uma filha de doze e dois filhos no ginásio. Haviam-no casado cedo, quando cursava ainda o segundo ano da universidade, e agora sua mulher parecia vez e meia mais velha que ele. Era uma mulher alta, de sobrelhas escuras e porte rígido, importante, grave e “pensante”, como ela mesma se chamava. Lia muito, escrevia carta simplificando a ortografia, chamava o marido de Dimítri em lugar de Dmítri, e ele, secretamente, considerava-a pouco inteligente, tacanha, deselegante, temia-a e não gostava de ficar em casa. Havia muito que passara a traí-la, fazia-o com frequência e, provavelmente por este motivo, referia-se quase sempre mal às mulheres; quando, em sua presença, falavam nelas, exclamava: - Raça inferior! (...)”

15) A quem se refere o pronome “nelas” em “falavam nelas”?

Resposta: Refere-se às mulheres, todas elas. Dmítri, por algum motivo, diminui as mulheres ao se referir a elas. Assim, quando alguém fala sobre o sexo feminino e suas representantes, Dmítri faz comentários preconceituosos.

É possível observar que a atividade acima tem como foco a língua enquanto um código, uma vez que questiona o aluno sobre qual é o referente assumido pelo pronome “nelas” utilizado pelo autor como elemento de coesão. É um tipo de atividade importante, uma vez que estimula os alunos a entenderem os processos de referenciação, que exercem influência sobre a prática de compreensão do texto. Para Miras e Solé (1990, p. 41), “no processo de referenciação, os aspectos linguísticos constituem-se em fontes para as interações, em função das intenções pretendidas com cada texto produzido”. Por isso, ao contrário do que muitos pregam, atividades de leitura nas quais predomine o estímulo à decodificação são, sim, importantes, desde que não fiquem isoladas, com fim em si mesmas. Elas devem ser o ponto de partida para a produção de significados, mesmo que, por si só, não o façam.

Esta atividade, segundo minha análise, pertence à categoria 1 devido ao fato de que, apesar de o entendimento do processo de referenciação ser importante aliado na prática de compreensão de textos, o que foi pedido pela atividade se restringe a fazer com que o aluno identifique no texto o referente do pronome “nelas”, não estimulando o aluno a utilizar esta informação a seu favor, durante o ato de leitura, compreensão e produção de enunciados.

A seguir, apresento mais um exemplo de atividade retirada de um dos volumes das apostilas sob análise:

Volume 10 – Página44 – Nº12
(U. F. Ouro Preto – MG) – Releia o trecho:
Não é de admirar, portanto, que até hoje o ditador nunca tivesse sido interpretado por uma ator numa produção alemã – e que o primeiro filme a quebrar esse tabu, <i>Der Untergang</i> (O declínio), venha suscitando uma virulenta polêmica no país desde a sua estreia, há poucos dias.
O tabu de que esse período do texto fala é:
a) () uma nação aceitar a revelação dos fatos do passado.
b) (X) uma pessoa representar o ditador em um filme alemão.
c) () um filme estrangeiro discutir a vida dos alemães.
d) () uma produção cinematográfica apresentar a vida de Hitler.

A atividade em questão também se presta a fazer com que o aluno perceba qual é o referente da expressão “tabu”, presente no trecho do texto utilizado como ponto de partida para o exercício. Neste caso, o referente não é um vocábulo em específico, mas uma ideia que, além de ser retomada por um adjetivo, é qualificada por ele.

Este é um tipo de atividade que, por ser de múltipla escolha, tornou-se limitada. Não afirmo que atividades de múltipla escolha sejam sempre limitadas. Há as que fazem com que o aluno reflita sobre o texto lido antes de escolher uma alternativa correta. Porém, este não é caso do referido exemplo.

Na atividade em questão, cabe ao aluno apenas identificar a ideia que o autor classifica como tabu. Feito isso, o leitor parte para o próximo exercício sem que esta informação lhe seja útil de alguma forma. Reitero que são necessárias atividades deste tipo. Porém, esta questão poderia ser mais bem aproveitada numa aula de leitura se ao aluno fosse questionado, depois que ele identificasse o referente do adjetivo “tabu”, o porquê desta qualificação, e se ela estaria de acordo com que ele pensa sobre o assunto.

A próxima atividade é mais um exemplo de exercício que estimula, principalmente, que os alunos exercitem sua capacidade de decodificação.

Manuelzão e Miguilim é um livro composto de duas novelas. O trecho citado foi retirado da primeira delas, que conta a história de Miguilim. Uma novela seria uma narração em prosa mais curta que um romance. Lendo o trecho citado, isoladamente, seria possível determinar se se trata de uma novela ou de um romance? Por quê?

Resposta: Não seria possível determinar, porque no trecho aparecem características típicas de um romance, como a verossimilhança, a presença de personagens e de um narrador. Além disso, tendo acesso somente ao trecho, isoladamente, seria impossível saber qual seria a extensão da obra completa. Nesse caso, nem mesmo poderíamos saber se se trata de um conto, de uma novela ou de um romance, uma vez que, lendo somente o trecho, não é possível determinar quantos conflitos há na história completa nem a densidade dramática que eles encerram, por exemplo.

Dentre as escolhidas como exemplos de atividades presentes na categoria 1 de análise, esta é a que mais se enquadra dentro dos argumentos expostos pelos que são contrários ao estímulo da decodificação como parte do processo de leitura. No próprio enunciado da questão, há a explicação de que se deve respondê-la levando em consideração o trecho do texto de referência “isoladamente”, ou seja, descontextualizado. É o que Coracini (2002, p. 13) chama de “visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma”.

A atividade mostrada como exemplo apenas requer que o aluno reconheça determinada estrutura do texto que sirva para que ele seja classificado como romance ou novela. Não há a discussão sobre a função social exercida pelo texto ou sobre o seu contexto de produção. Muito menos se discute sobre o conteúdo apresentado. Enfim, os significados produzidos pelo texto não são considerados, nem as possíveis réplicas que poderiam ser criadas pelo leitor. No caso desta atividade, o foco é a forma, com vistas a uma classificação, que, no fim das contas, pode não exercer muita influência sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Trouxe à discussão este exemplo, pois os dois primeiros apresentados mostram um tipo de trabalho com a decodificação que, ao menos, permite que o professor, munido de sua experiência em sala de aula, transforme as informações encontradas por meio da decodificação em ponto de partida para o estímulo às outras capacidades de leitura. Portanto, as duas primeiras atividades servem como tema de discussão sobre a importância da decodificação como parte fundamental do processo de leitura.

Já este último exemplo mostra como uma atividade de decodificação pode, também, não funcionar como parte do processo de leitura. As informações decodificadas não são relevantes para a compreensão do texto, muito menos para o estímulo à criação de

possíveis réplicas por parte dos alunos. Dessa forma, é possível inferir que o que faz com que uma atividade de leitura seja parte eficiente do trabalho em sala de aula não é apenas a capacidade de leitura desenvolvida – se decodificação, compreensão ou apreciação e réplica – mas, também, o modo como ela foi produzida e quais informações exige que os leitores busquem ao ler um determinado texto.

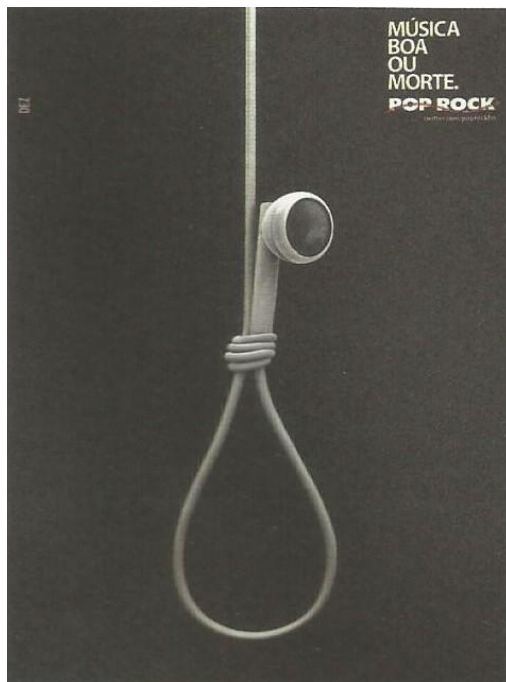
A decodificação, por si só, não contribui significativamente com a produção de leitores, porém é parte essencial deste processo. Por isso, nos próximos tópicos, apresento uma discussão sobre como as atividades de leitura das apostilas estimulam as capacidades de compreensão e apreciação e réplica.

3.3.2 ATIVIDADES DAS APOSTILAS INSERIDAS NA CATEGORIA 02

Neste tópico, inicio a discussão acerca das atividades de leitura presentes nas apostilas que considereei como pertencentes à categoria 02 de análise, proposta para esta investigação. Portanto, os exemplos aqui apresentados constituem-se como atividades de leitura que, mesmo podendo estimular mais de uma capacidade de leitura ao mesmo tempo, têm como foco o trabalho com a compreensão das informações trazidas pelos textos utilizados como referência para o trabalho com a leitura.

A atividade a seguir pede ao aluno que faça a leitura de um anúncio que apresenta, além de texto verbal, texto não verbal e estabeleça uma relação entre eles.

Observe esta imagem



Depois de observar a imagem e ler atentamente o texto, tente explicar como ambos se relacionam e qual é o papel do contexto para se compreender o sentido.

Resposta: O texto da propaganda indica uma alternativa: ou se tem/ouve música de qualidade ou se prefere a morte, numa explícita alusão à famosa frase de d. Pedro na proclamação da independência do Brasil: “Independência ou morte!”. A imagem, por sua vez, é a de um fone de ouvido que está retorcido de modo a formar uma pequena forca, o que lembra, também, a morte. No contexto, é interessante reconhecer o fone de ouvido como representante da música e seu formato como o de uma forca. Não há grandes dificuldades para resolver o exercício, já que a linguagem verbal ajuda muito a interpretar o que simboliza a imagem.

Apesar de seu enunciado não deixar bem claro (visto que, pela forma como foi construído, parece não considerar que a imagem seja texto), a atividade tomada como exemplo parece ter sido produzida levando-se em consideração que “os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação” (BARROS, 2009, p. 162). Isso porque, faz com que o aluno relacione texto verbal e não verbal e, por meio desta relação, compreenda o significado por trás da propaganda.

Para responder à questão, o ato de ler, neste caso, não deve estar centrado apenas na escrita, pois esta é apenas uma das modalidades da representação textual. Deve-se levar em consideração o contexto no qual este texto aparece. Portanto, a leitura deixa de ser um processo apenas de decodificação do código linguístico. Passa a ser um processo de compreensão, por meio do qual o texto lido agora faz parte de um contexto que exerce influência sobre os possíveis significados a serem por ele produzidos.

Devem ser levados em consideração, para que se responda ao que se pede no exercício, os conhecimentos que o aluno tem sobre o assunto abordado no texto. Se, por exemplo, algum aluno nunca tiver ouvido falar em “força”, este não conseguirá depreender o significado do modo como está amarrado o fone de ouvido presente na imagem, nem sua relação com o texto presente na propaganda.

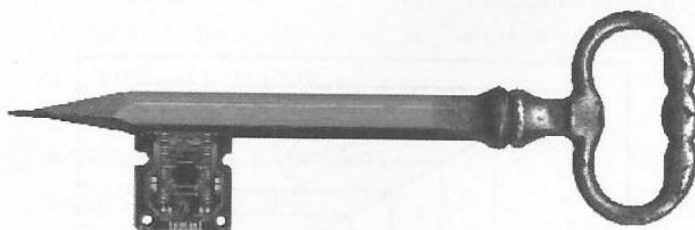
Há que se levar em consideração que o texto verbal presente na imagem é fruto de um intertexto produzido a partir da famosa frase, proclamada por D. Pedro I ao propor a independência da Brasil, “independência ou morte”. Esta é, também, uma informação necessária à compreensão do que está posto na propaganda que faz parte da atividade.

Solé (1998) comenta o fato de que, para atribuir significado ao que lemos, devemos partir de nossos conhecimentos prévios, ou seja, daquilo que já sabemos acerca do assunto abordado pelo texto que estamos lendo, seja ele escrito ou oral, verbal ou não verbal. Para a autora (1998, p. 41), “compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, o processo de compreensão pode não acontecer da mesma forma para todos os leitores de um mesmo texto, visto que cada um deles terá uma gama de conhecimentos prévios diferente.

A referida atividade até poderia estimular a produção de enunciados novos criados a partir das informações presentes na propaganda, porém, restringe-se a fazer com que os alunos compreendam os possíveis significados oriundos da relação entre o texto verbal e o não verbal. Por esse motivo, mesmo não se tratando de um simples trabalho de decodificação – aliás, é bem mais complexo que tal – também não contribui para que a voz do aluno seja de todo ouvida. Não estou condenando a atividade, como se esta não contribuísse para a formação de leitores. Porém, para mim, ela serve como estímulo apenas à capacidade de compreensão, que é muito importante, mas que, por si, é restrita. O ato de ler deve englobar desde a decodificação até a apreciação e réplica.

A próxima atividade que escolhi apresentar como exemplo utiliza como referência um texto exclusivamente não verbal. A compreensão deverá se dar a partir de uma imagem apenas.

(UFTM) – A figura seguinte consta na capa do manual do candidato a um dos processos seletivos da UFTM.



A partir da análise da figura, responda: que leitura é possível fazer da figura e seus componentes?

Resposta: A figura compõe-se de uma espécie de chave, que, por sua vez, tem em sua formação um lápis, uma espécie de chip ou circuito, além de elementos tradicionais das chaves comuns. Ela representa, portanto, a atividade intelectual posta em prática, por meio do lápis, além da tecnologia, que começa a fazer parte do universo escolar, cada vez mais de perto. Juntas, essas duas frentes seriam a “chave” para abrir algumas portas metafóricas.

O próprio enunciado da questão já restringe a possibilidade de que sejam criadas várias leituras para a mesma imagem, uma vez que questiona (no singular) “que leitura é possível fazer da figura e seus componentes”. Porém, assim como no exemplo anterior, o aluno, para responder à questão, deve levar em consideração alguns conhecimentos prévios, como, por exemplo, o que é um chip ou circuito.

Outro dado interessante notado é o fato de que a questão, retirada da prova do vestibular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) apresenta em seu enunciado, a informação de que a ilustração a ser interpretada é um componente da capa do manual do candidato a um dos processos seletivos da UFTM. Esta informação define o suporte em que o texto aparece e o contexto de sua produção e de circulação, dados estes que podem exercer influência sobre o processo de compreensão do texto.

A seguir, apresento outro exemplo de atividade de leitura presente no conjunto de apostilas que serve como estímulo, prioritariamente, à capacidade de compreensão do texto.

(Unicamp-SP)



Como você interpreta a resposta de Hagar, no segundo quadrinho da tira?

Resposta: Podemos interpretar a resposta de Hagar como afirmando que boas maneiras à mesa não são importantes, sem que ele diga isso diretamente, já que isso contraria a posição da mãe, Helga, e o que se espera de uma pessoa (principalmente de um pai).

A terceira atividade escolhida para servir de exemplo a esta categoria de análise propõe que o aluno exercite sua capacidade para compreender os subentendidos presentes na tira, cujo personagem principal é Hagar. Cabe ao aluno entender que o personagem considera que boas maneiras são dispensáveis, levando em consideração que isto não foi dito de forma explícita. Para isso, o leitor deve levar em consideração não apenas o que está posto, mas as possibilidades de significados decorrentes dos usos linguísticos.

3.3.3 ATIVIDADES DAS APOSTILAS INSERIDAS NA CATEGORIA 03

Neste último tópico de apresentação de dados, trago os exemplos referentes às atividades de leitura presentes nas apostilas que foram consideradas como pertencentes à categoria 3 de análise proposta para esta investigação. Começo meus comentários, utilizando uma atividade de leitura que toma como referência um pequeno texto do autor Mário Quintana.

Volume 09 – Página 30 – Nº 08

(Fuvest – SP, adaptada)

Diálogo ultrarrápido

Mário Quintana

- Eu queria propor-lhe uma troca de ideias...

- Deus me livre!

No diálogo anterior, a personagem que responde: “- Deus me livre!” cria um efeito de humor com o sentido implícito de sua frase fulminante. Continue a frase “- Deus me livre!”, de modo que a personagem explicita o que estava implícito nessa fala.

Resposta: Uma possibilidade seria “Deus me livre de trocar minhas ideias pelas suas”.

Para que se responda ao exercício anterior, todas as capacidades de leitura são levadas em consideração ao mesmo tempo. É necessário, primeiramente, que o aluno

decodifique o código linguístico para, então, poder compreender o que está sendo exposto. Além disso, há o pressuposto apresentado pela expressão “Deus me livre”, que, de certa forma, dá a ideia de que um dos personagens se recusa a fazer o que lhe foi proposto. A recusa não está explícita. O leitor utiliza-se de uma expressão cristalizada no cotidiano e que assumiu o significado de negação. Cabe, então, ao leitor compreender tal significado. Por fim, é pedido ao aluno que produza uma continuação para a fala da segunda personagem, que deixe explícita sua opinião acerca do que lhe foi proposto.

O que fez com que esta atividade fosse considerada como representante da categoria 3 foi o fato de que, diferente dos exemplos mostrados nas categorias anteriores, cabe, agora, ao aluno a função de definir qual será a resposta a ser dada, mesmo que a atividade já apresente uma expectativa do que deve ser respondido. O aluno deve criar uma continuação para a fala da personagem do texto. Já não se pede apenas que o leitor retire informações específicas do texto. Há, sim, a retirada de informações, mas estas servirão de base para que se crie um novo enunciado, neste caso, a continuação da fala da personagem.

O leitor, ao criar a resposta para a atividade, transforma-se também em autor. Esta prática faz com que os alunos participem do processo de produção de conhecimento de forma ativa. Não há uma continuação pré-definida que deve ser reproduzida pelo leitor. Várias são as possibilidades de resposta que, ainda assim, fariam com que o texto continuasse coeso e coerente sem que a ideia original proposta pelo autor fosse modificada. Dessa forma, a atividade em questão é um exemplo de como o aluno pode ser avaliado de forma que produza conhecimento e não apenas reproduza respostas previamente definidas no livro do professor.

O processo de ensino e aprendizagem não pode se restringir a um processo de transmissão de informações. Loch (2000, p. 32) comenta que “ninguém aprende pelo outro, ninguém dá do seu conhecimento a outro, aprende-se por intermédio da ação, da atividade. O conhecimento é construído pelo sujeito e, portanto, a sua avaliação também”. O ato de aprender deve prever o ato de construir. Caso contrário a sala de aula torna-se um local de reprodução de conteúdos diversos que não são e nem serão colocados em prática. Qual seria então o valor deste ‘aprendizado’?

A próxima atividade selecionada como exemplo é uma adaptação de uma questão presente na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e toma como referência para a leitura uma tira produzida por Henfil (1997).

(Enem – MEC, adaptada) – Leia a tirinha.



HENFIL. *Fradim*. Rio de Janeiro: Codecri, n. 20, 1997.

Por meio da interpretação da tirinha, quais seriam os possíveis temas para a elaboração de uma redação?

Resposta: O tema poderia ser a força da juventude e o papel dos jovens na história. Há outras respostas possíveis, como a capacidade de sonhar e a força da imaginação, por exemplo.

Mais uma vez, as apostilas apresentam uma atividade de leitura cuja resposta é produzida depois de serem ativadas todas as capacidades de leitura. O aluno deve, além de decodificar a informação expressa pelo código linguístico, relacioná-la às informações não verbais presentes na tira e, a partir disso, compreender o que está posto. Em seguida, o aluno é levado a propor possíveis discussões acerca desta interpretação que sirvam como ponto de partida para a produção de um texto. É bem verdade que a atividade se restringe a pedir ao aluno que proponha os temas, não que produza um texto a partir destes. Porém, ainda assim, o fato de deixar nas mãos dos alunos a função de criar já faz com que este seja um tipo de atividade em que a voz do aluno é considerada. Este também será autor. Também participará do processo de produção de conhecimento e quebrará com o estereótipo de que sempre é o professor que deve trazer os temas já prontos para que os alunos apenas os transformem em textos.

É possível que diversos temas de redação sejam propostos a partir da mesma tira, já que cada aluno “é um ser único, original, com experiências, histórias, conhecimentos, possibilidades e limitações diferentes” (LOCH, 2000, p. 30). Conforme Saul (2001), a função básica do professor e, acrescento, do material didático utilizado em sala de aula, é favorecer o diálogo, a discussão, e a análise crítica. Para que haja diálogo, é necessário que tanto professor quanto aluno tenha voz. Dar voz ao aluno é um dos principais papéis das atividades que apresento como pertencentes à categoria 3.

O próximo exemplo de atividade de leitura propõe ao aluno que este, antes de responder ao que será pedido, leia um texto de Carlos Drummond de Andrade.

Volume 09 – Página 29 – Nº 04
(Fuvest – SP, adaptada)
Verão excessivo
Eu sei que uma andorinha não faz verão, filosofou a andorinha-de-barriga-branca. Está certo, mas agora nós somos tantas, no beiral, que faz um calor terrível, e eu não aguento mais!
(Carlos Drummond de Andrade)
Com base na queixa da andorinha-de-barriga-branca, reformule o provérbio “Uma andorinha não faz verão”.
Resposta: Sugestão – Uma andorinha não faz verão, mas muitas andorinhas juntas podem fazê-lo.
Há outras possibilidades, desde que a resposta dê a ideia de que o conjunto de andorinhas é capaz de fazer o que uma apenas não é. No caso, o verão.

A atividade propõe que o aluno reformule o provérbio “uma andorinha só não faz verão” tomando como referência a compreensão do texto de Drummond. Deve-se perceber que a personagem afirma que a grande quantidade de andorinhas gera um calor terrível, o que comprovaria a tese de que, se uma andorinha não faz verão, muitas delas juntas o fazem. A partir disso, deve-se criar uma nova forma de dizer o provérbio que levem em consideração essa constatação.

3.4 INVESTIGANDO A INFLUÊNCIA DO PNLD SOBRE OS MATERIAIS

Antes de dar início às considerações acerca dos dados obtidos com a análise das rubricas do PNLD/2012 e das atividades de leitura presentes nos dois conjuntos de materiais didáticos, apresento para a discussão um gráfico onde aparecem os dados percentuais oriundos desta análise. Trago, neste gráfico, dados quantitativos que representam a ocorrência

de atividades de leitura e das rubricas do PNLD/2012 enquadradas em cada uma das categorias de análise criadas para esta investigação. Assim, é possível uma melhor visualização destes dados a fim de se questionar se o PNLD/2012 exerceu (ou não) influência sobre os materiais avaliados e não avaliados pelo programa do Governo Federal.

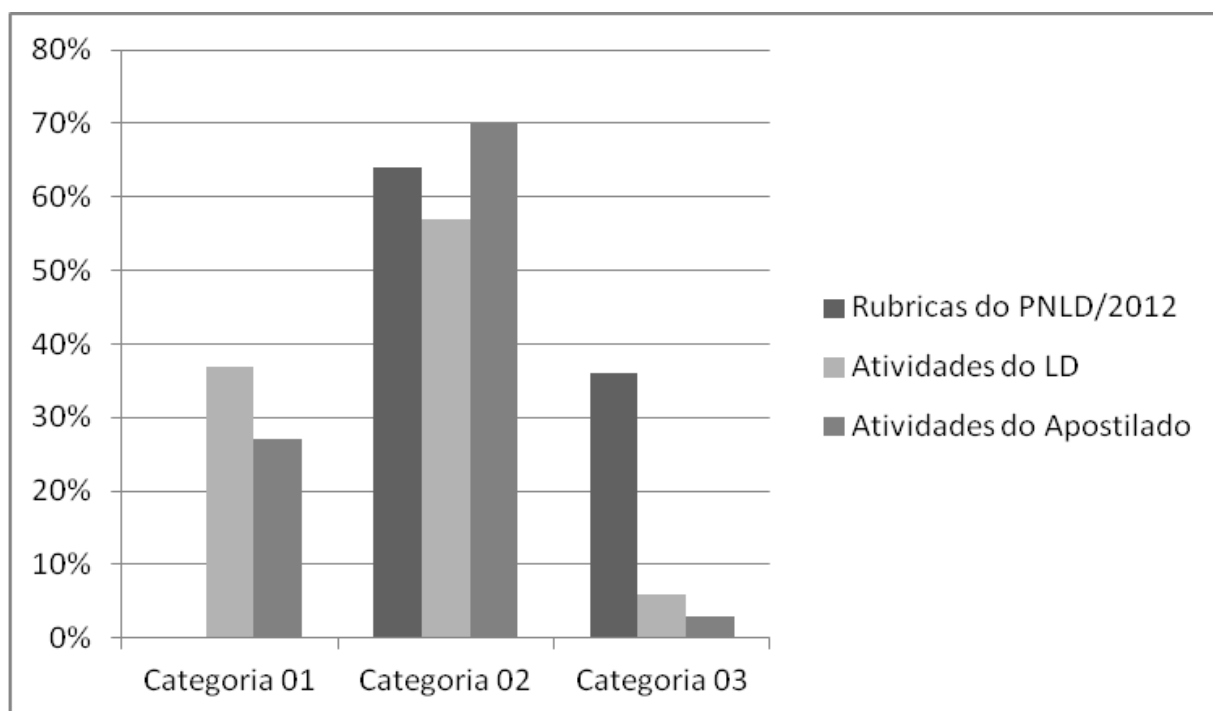


Gráfico 01: percentual geral da ocorrência de atividades ou rubricas nas categorias de análise

Observando a posição das barras no gráfico, é possível perceber que há certa irregularidade entre os dados encontrados nos materiais didáticos e nas rubricas de avaliação do PNLD/2012.

As barras que indicam os percentuais de ocorrência de atividades de leitura e das rubricas na categoria 01 mostram que, entre o LD e as apostilas, a diferença percentual do resultado obtido por meio da análise dos dados é de apenas 10%, enquanto que, em relação ao LD, as rubricas se distanciam em 37%. Em relação às apostilas esta diferença é de 27%. Com base nestas informações, é possível afirmar que há mais correspondência entre os dados das apostilas e do LD do que entre os MD e o processo de avaliação. À primeira vista, este é um dado importante que serve de argumento em favor da não influência do PNLD/2012 sobre os MD, inclusive dos que passaram pelo processo de avaliação governamental.

Na categoria 1, encaixei todas as atividades de leitura que tivessem como foco o estímulo à capacidade de decodificação, bem como aquelas que incitam um trabalho com a linguagem que a encare como uma expressão do pensamento e se portem como um tipo de

avaliação que visa a classificar os alunos como bons ou maus leitores. As rubricas que aparecem nesta categoria são aquelas que consideram relevantes atividades de leitura que tenham estas características mencionadas anteriormente. Como é possível perceber por meio da análise dos dados, ao que parece, mesmo não havendo rubricas que exijam a presença deste tipo de atividade nos materiais didáticos, elas ainda, não só estão presentes, como fazem parte de uma parcela considerável das atividades apresentadas pelos MD.

Talvez, o que explique estes primeiros resultados seja a resistência em se adotar novas perspectivas para o ensino de leitura por parte de quem produz os LD. Isto inclui não só autores, mas, também, as editoras que publicam estes materiais, uma vez que estas exercem forte influência sobre o conteúdo apresentado pelos LD. Esta resistência pode ser caracterizada como sendo uma forma de que estes livros sejam adotados pelas escolas. São (ou, ao menos, deveriam ser) os professores das escolas da rede pública que acabam por escolher os livros com os quais querem trabalhar em suas aulas. Em posse desta informação e sabendo que grande parte destes professores se desdobra para lecionar em várias instituições, não tendo, portanto, tempo para buscar informações acerca de novas perspectivas para o ensino de leitura, quem produz os LD estaria tentando se adequar à realidade vivida por estes professores e, enfim, elaborando conteúdo que esteja de acordo com esta realidade.

Silva (2007) comenta o fato de que, ao se transformarem em verdadeiros “dadeiros de aulas”, sem tempo suficiente para se atualizar, os professores lançam mão dos LD, que lhes chegam prontamente para funcionar como o principal disseminador de conteúdo nas salas de aula, às vezes, tomando até o lugar do professor, fazendo com que este tenha apenas a função de mediar o ensino proposto pelo material. Nesse sentido, Geraldi (1987) afirma que, no fim das contas, parece mesmo que não são os professores que adotam os LD, mas os LD que adotam os professores. E a indústria que produz estes materiais apenas aproveita-se deste cenário.

Acredito que Silva (2007) e Geraldi (1987) acabam por exagerar um pouco quando se limitam a afirmar que os livros didáticos exercem tanto poder nas salas de aula a ponto de adotarem os professores, e não o contrário. Porém, não há como discordar de suas falas sem dados concretos, que podem surgir por meio de novas pesquisas que tomem como foco os materiais didáticos. Este é mais um motivo para que as pesquisas com este foco continuem.

Quando se trata das apostilas, levando em consideração seu histórico em sala de aula, é possível afirmar que estas, ao tentarem substituir os LD, acabam por se transformar

nestes. Conforme Salomão (2007, p. 390), “de fato, muitas dessas apostilas/fascículos produzidos pela rede privada já exercem a mesma função dos livros didáticos e não mais complementam os livros, mas os substituem por completo em muitas escolas”. Isto suscita a reflexão acerca do fato de que as apostilas apresentam conteúdo semelhante ao do LD, uma vez que, na prática, acabam por exercer a função deste em sala de aula.

Ao observar os dados do gráfico que representam os dados percentuais da categoria 2 de análise, é possível perceber que há, então, certa harmonia entre resultados encontrados, uma vez que as diferenças percentuais diminuem tanto entre os materiais quanto entre estes e o processo de avaliação. Quando comparo os dados das rubricas do PNLD/2012 com os do LD analisado, percebo que a diferença percentual entre eles é de apenas 7%, enquanto que a diferença entre as rubricas e as atividades de leitura das apostilas é de 6%. Entre os dados dos MD existe uma diferença de 13%. Isso quer dizer que, quando se trata de atividades de leitura que estimulem a capacidade de compreensão, vejam a língua como um instrumento de comunicação e se comportem como um instrumento de avaliação diagnóstica, há um certo consenso entre o processo de avaliação, os livros avaliados e as apostilas que não passam por qualquer tipo de avaliação formal do Governo Federal.

Por fim, quando se observam as barras no gráfico que correspondem à categoria 3 de análise, é possível perceber que, novamente, há um desacordo entre os dados encontrados. Mais uma vez, há mais correspondência entre os dados percentuais encontrados por meio da análise das atividades de leitura presentes nos dois grupos de MD, do que entre estes e os dados encontrados por meio da análise das rubricas de avaliação do PNLD/2012.

A categoria 3 foi responsável por abarcar as atividades de leitura que promovessem um trabalho com a linguagem que a torna um meio para interação entre os falantes, assim como estimulassem a capacidade de apreciação e réplica dos alunos quando estes procedem à leitura e funcionassem como um instrumento de avaliação emancipatória, no sentido de dar autonomia aos alunos para que estes tenham voz e vez ao criar seu próprio conhecimento.

Com base nos dados referentes à categoria 3, é possível afirmar que a influência exercida pelo PNLD/2012 sobre as atividades de leitura presentes nos materiais aparece de forma bem tímida. Uma vez que, em relação ao total de rubricas, mais de um terço delas propõe um trabalho que tenha as características por mim organizadas na categoria 3, enquanto que este número cai para menos de um décimo nos MD.

CAPÍTULO 04:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário deixar claro, antes de dar início às considerações finais, que todas as afirmações por mim feitas em relação ao PNLD/2012 não podem ser direcionadas ao processo de avaliação como um todo. Reitero que, neste trabalho, tive como intenção investigar apenas a influência que o PNLD/2012 exerce no que diz respeito ao conteúdo apresentado pelos dois grupos de materiais didáticos analisados por meio das atividades de leitura. O processo de avaliação dos materiais didáticos feito pelo PNLD/2012 abrange todas as perspectivas de ensino de língua materna que vão desde análise linguística à literatura. Dessa forma, as conclusões a que cheguei ao terminar este trabalho referem-se apenas a uma parte do processo, escolhida para investigação por motivos específicos já apresentados neste texto.

Ao final desta pesquisa, foi possível propor respostas para as perguntas de pesquisa por mim sugeridas. Início minhas considerações falando sobre as concepções teóricas presentes no processo de avaliação das atividades de leitura dos LD executado pelo PNLD/2012. Utilizando as categorias de análise propostas neste trabalho, cheguei à conclusão de que as teorias que mais se fazem presentes neste processo são aquelas que compreendem que a linguagem é um instrumento de comunicação e entendem que a leitura é um processo de compreensão. As atividades que contemplam o que propõe a maior parte das rubricas configuram-se como instrumentos de avaliação considerada como diagnóstica, pois trabalham no sentido de estimular as estratégias de leitura do aluno. Ainda segundo esta análise, foi possível perceber que o processo não estimula de forma explícita o trabalho com a decodificação no EM, enquanto uma parcela considerável das rubricas de avaliação do PNLD/2012 propõe que, para ser aprovado, um LDP deve apresentar atividades que estimulem um trabalho com a leitura que a encare como um processo de apreciação e réplica e funcionem como um instrumento de avaliação emancipatória.

Nesse sentido, a proposta de avaliação do PNLD/2012 faz jus ao que dizem sobre o ensino de leitura os PCNEM+ (2002), quando nestes se nota a defesa de uma renovação da prática de ensino voltada para o estímulo dos conhecimentos e competências de tipo geral, em que se tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania. Acredito que, ao deixar de lado a decodificação, adotando como pressuposto o fato de que esta competência já tenha sido desenvolvida em sua totalidade durante os anos do EF, o PNLD/2012 espera que as atividades de leitura de um LDP, para ser aprovado e adotado em

sala de aula, sirvam como instrumento para fazer com que os alunos do EM deixem de ser apenas decodificadores e passem a ser leitores no sentido mais amplo desta palavra. Estes alunos devem encarar o ato de ler como uma forma de se tornarem autônomos e construtores do próprio conhecimento. Falo isso, motivado pelo fato de que as rubricas do PNLD/2012 para a avaliação das atividades de leitura foram encaixadas apenas nas duas últimas categorias de análise desta pesquisa. Portanto, estimulam um trabalho com a leitura que encare esta prática como um processo de compreensão e apreciação e réplica.

Mesmo que este não tenha sido o foco desta pesquisa, é possível afirmar que há consonância entre o que propõem os referenciais oficiais (PNEM+) para o ensino de língua no EM e o que faz o processo de avaliação do Governo Federal. Esta é uma informação importante, visto que, apesar de as rubricas de avaliação do PNLD/2102 não exercerem influência direta sobre o trabalho com a leitura feito pelo professor em sala de aula, são elas que determinam quais os livros didáticos que serão utilizados por este professor. Portanto, apesar de não exercerem influência direta, considero que as rubricas da avaliação dos LDP acabam por definir, em parte, qual será o ponto de partida para o planejamento das aulas de leitura nas escolas da rede pública de ensino. O professor, munido de sua experiência em sala de aula, poderá, ou não, buscar alternativas ao livro que complementem seu trabalho. Mas para que saibamos se isso realmente ocorre, serão necessárias futuras investigações que abordem esse assunto.

No que diz respeito ao fato de o processo de avaliação das atividades de leitura dos LDP feito pelo PNLD/2012 exercer influência sobre os LDP que chegam às escolas da rede pública de ensino, a análise dos dados mostrou que isso não acontece de forma efetiva. Isso porque, assim como já apresentei no capítulo de análise dos dados, não há correspondência entre o que propõem as rubricas de avaliação e o que se vê nos LDP aprovados pelo PNLD/2012. E é sobre este fato que tecerei meus comentários mais significativos para esta investigação.

Trago para esta discussão algumas conclusões a que chegou Bunzen (2009) a respeito da utilização de LDP aprovados pelo PNLD por professores da educação básica. O autor comenta que, durante uma investigação, propôs-se a refletir sobre os usos do LDP na dinâmica discursiva da aula de português. Para isso, utilizou como referência para sua análise um LDP que, na época, havia sido avaliado pelo PNLD como *recomendado com distinção*, termo não mais utilizado hoje pelo processo que classificava os materiais que contemplavam ao que as rubricas de avaliação propunham e, portanto, apresentavam um excelente trabalho

com a linguagem. Porém, ao final de sua pesquisa, Bunzen (2009, p. 79) acabou por chegar à conclusão de que “o livro didático, recomendado com distinção pelo PNLD, não foi central na construção do projeto didático das aulas” analisadas por ele.

Bunzen (2009) ainda afirma que, em grande parte das ocasiões, a resenha apresentada pelo Guia do PNLD distribuída às escolas muito pouco serve como referência para a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. Muitas vezes, os professores “folheiam” os próprios exemplares a fim de analisar, eles mesmos, as propostas de atividades. Esta prática faz com que os livros sejam escolhidos não pelas indicações da avaliação do PNLD, mas, de fato, pela impressão que os próprios professores têm do material quando em contato com eles. Isso explicaria o fato de que mais da metade dos LDP escolhidos à época da investigação de Bunzen (2009) foram aqueles que, segundo a resenha do Guia do PNLD, possuíam “qualidades mínimas” para o trabalho em sala de aula. Ou seja, os professores escolheram, dentre os livros aprovados, aqueles que se resumiam a contemplar o mínimo proposto pelas rubricas para não serem reprovados no processo de avaliação. No final das contas, é possível perceber, de acordo com Bunzen (2009, p. 78), que “nem sempre os critérios de avaliação oficial coincidem com os critérios utilizados pelos professores” para a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.

Os dados encontrados por Bunzen (2009) vão ao encontro das informações obtidas durante a análise dos dados desta investigação. O LDP que faz parte do corpus desta pesquisa, no momento da geração dos dados é o mais utilizado pelas escolas da rede pública de Jataí (GO). Segundo esta análise, o LDP *Português – linguagens 3* apenas cumpre a sua “obrigação” de apresentar atividades que contemplem ao que propõem as rubricas de avaliação do PNLD/2012, porém apresenta um grande número de atividades de decodificação que nem são mencionadas pelo processo de avaliação.

Levando em consideração os dados obtidos pela análise de Bunzen (2009), é possível afirmar que o LDP neste trabalho por mim analisado foi estruturado de forma a contemplar tanto o processo de avaliação do PNLD/2012 quanto às vontades dos professores que, em algumas vezes, não se sentindo totalmente seguros com novas abordagens para o ensino de língua, preferem os materiais que apresentam um tipo de trabalho com a linguagem mais tradicional.

Acredito que o modo como é organizado atualmente o processo do PNLD possa contribuir, de certa forma, para que os LDP apresentem um trabalho com a leitura que não siga, de forma plena, o que propõem suas rubricas de avaliação. Para justificar esta afirmação,

recurso às tabelas 01 e 02, presentes no capítulo 2 deste texto. Nelas, apresento as rubricas de avaliação do PNLD/2012 referentes à avaliação das atividades de leitura dos LDP. Como é possível notar, ao avaliador do processo cabe responder “sim” ou “não” para cada uma das questões propostas. Não há menção a dados quantitativos/qualitativos. O avaliador pode se referir a estes apenas na resenha que escreve e que é disponibilizada pelo guia, mas não faz parte da avaliação como critério eliminatório. Portanto, se de mais de 400 atividades de leitura, apenas 1 segue o que uma rubrica propõe, o avaliador se vê obrigado a responder ao questionamento com um simples “sim”, mesmo que, em consideração ao total de atividades apresentadas pelo material este número seja irrelevante.

Por isso, o LDP analisado foi aprovado pelo PNLD/2012 (e é adotado pelas escolas da rede pública de ensino), mesmo apresentando uma quantidade grande de atividades de decodificação se comparadas ao volume total de atividades de compreensão e de apreciação e réplica. O processo de avaliação, da forma como é executado, apenas garante que nenhum material seja distribuído às escolas da rede privada sem apresentar ao menos um número mínimo de atividades que se encaixem nas categorias 2 e 3, propostas neste trabalho, o que, afinal, não garante que os pressupostos teóricos adotados pelo PNLD/2012 estejam presentes de forma efetiva nos LDP avaliados pelo processo.

Em se tratando das atividades apresentadas pelas apostilas do sistema Ético de ensino, pude perceber que há uma correspondência muito grande entre o conteúdo destas com o apresentado pelo LDP analisado. Os dados referentes à análise das atividades de leitura presentes nos dois conjuntos de materiais didáticos que fizeram parte do corpus desta pesquisa mostram que tanto o LDP quanto as apostilas seguem um padrão específico para o trabalho com a leitura no EM. Considero que, de acordo com a análise, poderia afirmar que o padrão de trabalho com a leitura presente nas apostilas segue, um tanto quanto indiretamente, o padrão dos LDP avaliados, uma vez que estes seguem os pressupostos teóricos presentes nos referenciais do Governo referentes ao ensino de língua no EM. Ou seja, as apostilas, mesmo que não sendo avaliadas por um processo de avaliação formal, acabam por seguir o que propõem os documentos oficiais, pois devem preparar os alunos para as mesmas avaliações pelas quais passam os alunos da rede pública de ensino.

Outra ocorrência que pode justificar a semelhança entre o padrão de trabalho com a leitura das apostilas e o dos LDP é o fato de que, por coincidência, o conjunto de apostilas utilizadas pelo maior número de alunos em Jataí na época de geração dos dados ser produzido pela mesma editora responsável por publicar o LDP *Português – linguagens* 3. Considero que

este não tenha sido um empecilho para a produção dos dados desta investigação, uma vez que esta se trata de um estudo de caso que utilizou como referência para a escolha do corpus critérios bem definidos. Porém, em outras situações, talvez, os dados encontrados poderiam ser diferentes.

Para encerrar minhas considerações, mais uma vez recorro às conclusões de Bunzen (2009). De acordo com o autor, ao contrário do que muitos afirmam, nem sempre os livros didáticos são os únicos referenciais utilizados pelos professores para organizar suas aulas. Os LDP devem funcionar como uma ferramenta de auxílio ao professor quando este está planejando e executando suas aulas, mas não devem ser os únicos norteadores deste processo. Porém, acredito que, para o aluno, tomando como base uma fala de Rojo (2009) já citada anteriormente neste texto, o LDP é a principal e, às vezes, a única fonte de leitura com a qual tem contato. Por isso, o trabalho com a leitura apresentado por estes materiais, tanto da rede pública quanto da rede privada, deve assumir a responsabilidade de tornar estes alunos leitores proficientes.

Os dados encontrados neste trabalho não apenas respondem às questões de pesquisa propostas como sugerem novas questões a serem discutidas. Levando em consideração que a avaliação do PNLD não exerce de forma efetiva influência sobre o conteúdo apresentado pelos materiais didáticos da rede pública quanto da rede privada, e também, tomando como referência os dados de Bunzen (2009), quando este afirma que nem sempre os professores fazem uso literal das informações apresentadas nos materiais didáticos com as quais trabalham em sala de aula, pode-se buscar investigar, então, qual é o uso que se faz em sala de aula destes materiais no sentido de tentar compreender se a prática do professor em sala de aula segue os referenciais teóricos presentes na elaboração das rubricas do PNLD ou se acompanham a desconexão que há entre os livros e o processo de avaliação. Enfim, esta discussão, assim como qualquer trabalho que adote as perspectivas metodológicas da LA, mostrou a necessidade que há de se continuarem as pesquisas acerca deste tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. In. **Caderno de Pesquisas da FCC**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BAKHTIN, M. ([1952-53] 1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. ([1929] 1981). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. In. Polifonia. Cuiabá: EDUFMT, nº 19, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio** – PNLEM. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article>. Acesso em: 26 set. 2011.
- BUNZEN, C. **O antigo e o novo testamento**: livro didático e apostila escolar. In. Ao pé da letra, v. 3.1, p. 35-46, 2001. Disponível em: <http://aopedaletra.net/>. Acesso em 30 de setembro de 2007.
- _____. **O livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. Dissertação de mestrado. Unicamp, 2005.
- _____. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese de doutorado. Unicamp, 2009.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2006 Out-Dez;

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. In. **Trabalhos em linguística aplicada**, nº 7, 1986.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In. **Revista Encontros de vista**. 8 ed. 2011, p. 89 - 103. disponível em < http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php> Acesso em 10.02.2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRISON, M. D. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/425.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2011.

GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. In. **Leitura - teoria e prática**. Ano 6, nº 09, 1987.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In. CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. Ed. Campinas: Alínea, 2005.

GUSMÃO, E M.; BARBOSA, R. L. L. A Produção e a Circulação de Materiais Didáticos: Compêndios de História e Livros de Leitura. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os referenciais e o que se faz? In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

LOCH, J. M. P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In. **Química nova escola**. Nº 12, Novembro, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A. H. **Estudo de caso**. 2005. p.1. Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/#Estudo%20de%20Caso>>. Acesso em: 29.04.2013.

MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOITA-LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In. MOITA-LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In. **Cadernos de pesquisa em administração**. São Paulo, vol. 01, nº03, 2º SEM., 1996.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In. MARTELOTTA, M. E (Org.). **Manual de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PAIVA, M. **O mundo das apostilas**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/o-mundo-das-apostilas>. Acesso em: 23 nov. 2011.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In. ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In. DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In. MOITA-LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SALOMÃO, R. C. S. Apostilados, fascículos ou livros didáticos de língua portuguesa? - um breve panorama do ensino médio brasileiro. In. **Língua, literatura e ensino**. Maio/2007 – Vol. II

SANTOS, C. F. **Leitura:** modelos e perspectivas. In. XAVIER, A. C. **O texto na escola:** produção, leitura e avaliação. Recife: Editora do Autor, 2007.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola. In. MARTINS, M. H. **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1996.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In. ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ANEXOS



Você vai ler e seguir o *Manifesto Futurista*, do italiano Filippo Tommasio Marinetti, publicado no jornal parisiense *Le Figaro* em 1909.

1. Pretendemos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e do destemor.
2. A coragem, a audácia e a revolta serão os elementos essenciais da nossa poesia.
3. Até agora, a literatura exaltou a imobilidade, o êxtase e o sono pensativos. Nós tencionamos exaltar a ação agressiva, uma insônia febril, o passo do atleta, o salto mortal, o soco e a bofetada.
4. Nós afirmamos que a magnificência do mundo se enriqueceu de uma nova beleza da velocidade. Um carro de corrida cujo capô é adornado de grandes tubos, qual serpentes de hálito explosivo — um automóvel que rugir e parece cavalgar uma metralha é mais belo que a Vitória de Samotrácia.
5. Queremos cantar o homem ao volante, que percorre a Terra com a lança de seu espírito, traçando o círculo de sua órbita.
6. O poeta deve consumir-se de ardor, esplendor e generosidade; dilatar o fervor entusiástico dos elementos primordiais.
7. Não há beleza senão na luta. Nenhum trabalho sem caráter agressivo pode ser uma obra-prima. A poesia deve ser concebida como um ataque violento às forças desconhecidas, deve reduzi-las e prostrá-las aos pés do homem.
8. Nós estamos no último promontório dos séculos! [...] Por que olhar para trás se o que queremos é arrombar as portas misteriosas do Impossível? O Tempo e o Espaço morreram ontem. Já estamos vivendo no absoluto, porque criamos a velocidade eterna e onipresente.
9. Glorificaremos a guerra — a única higiene do mundo —, o militarismo, o patriotismo, o gesto destrutivo dos portadores da liberdade, as belas ideias pelas quais vale a pena morrer e o desprezo pela mulher.
10. Destruiremos os museus, as bibliotecas, as academias de toda sorte, combateremos o moralismo, o feminismo, toda covardia oportunista ou utilitária.
11. Nós cantaremos as grandes multidões entusiasmadas pelo trabalho, pelo prazer e pela insurreição; cantaremos as ondas multicolores e polifônicas da revolução nas capitais modernas; cantaremos o vibrante fervor noturno dos arsenais e estaleiros iluminados por luas elétricas; nuvens ambiciosas pelas linhas arqueadas de sua fumaça; pontes que atravessam rios qual ginastas gigantes, reverberando o sol com o fulgor das navalhas; vapores aventureiros que farejam o horizonte; locomotivas de peito ancho, cujas rodas lavram os trilhos como os cascos de enormes cavalos de aço arreados com tubulações; e o voo elegante dos aviões cujas hélices rascam aos ventos qual estandartes e que parecem levantar vivas qual uma multidão entusiasmada.



A cidade se levanta (1910), de Umberto Boccioni.

The Museum of Modern Art, NY

(In: Richard Humphreys. *Futurismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 11.)

ancho: largo, amplo, espaçoso.

arqueado: curvado, em forma de arco.

fulgor: brilho, clarão, luminosidade.

promontório: parte mais alta, proeminência, saliência.

prostrar: fazer cair, lançar por terra; tirar ou perder as forças.

rascar: raspar, tirar lascas, gritar.

reverberar: refletir, brilhar, emitir luz.



Você vai tomar contato com a ficção de 1930 por meio da leitura de um fragmento de uma das mais importantes obras da época: *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos.

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, pareciam ratos — e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravato as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

— Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

— Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.

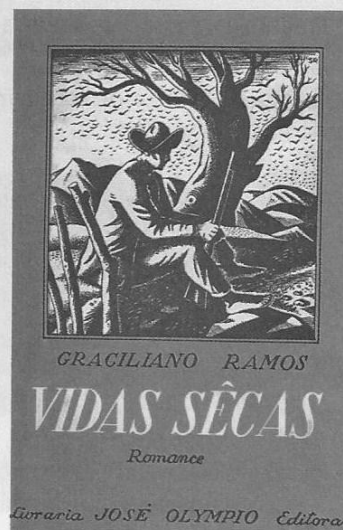
Chegara naquela situação medonha — e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e semente de mucunã. Viera a trovoada. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro.

Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xique-xiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra.

Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado. O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. Parecia um macaco.

Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite.



aió: bolsa usada na caça.

binga: isqueiro.

camarinha: quarto de dormir.

derrear-se: vergar-se, inclinar-se.

gretado: rachado, com fendas.

mucunã: trepadeira de grande porte, comum nas Guianas e em alguns Estados brasileiros.

quipá: planta brasileira da família dos cactos.

regalado: com prazer, satisfeito.

(*Vidas secas*. 27. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970. p. 53-5.)

Anexo 03



Leitura

O texto que segue é o poema de abertura de *Alguma poesia*, a primeira obra publicada por Drummond. Sua importância reside no fato de apresentar pela primeira vez o tema do *gauchismo* e por conter uma síntese de vários aspectos que caracterizariam a obra do autor no futuro.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

(Idem.)



O fragmento a seguir situa-se no último capítulo de *Triste fim de Policarpo Quaresma* e mostra Quaresma logo após ter denunciado ao presidente marechal Floriano Peixoto as injustiças feitas aos prisioneiros na prisão.

Como lhe parecia ilógico com ele mesmo estar ali metido naquele estreito calabouço. Pois ele, o Quaresma plácido, o Quaresma de tão profundos pensamentos patrióticos, merecia aquele triste fim?

[...]

Por que estava preso? Ao certo não sabia; o oficial que o conduzira nada lhe quisera dizer; e, desde que saíra da ilha das Enxadas para a das Cobras, não trocara palavra com ninguém, não vira nenhum conhecido no caminho [...]. Entretanto, ele atribuía a prisão à carta que escrevera ao presidente, protestando contra a cena que presenciara na véspera.

Não se pudera conter. Aquela leva de desgraçados a sair assim, a desoras, escolhidos a esmo, para uma carniçaria distante, falara fundo a todos os seus sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos

os seus princípios morais; desafiara a sua coragem moral e a sua solidariedade humana; e ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente.

Devia ser por isso que ele estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer... Como acabarei? Como acabarei? E a pergunta lhe vinha, no meio da revoada de pensamentos que aquela angústia provocava pensar. Não havia base para qualquer hipótese. Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela.

O tempo estava de morte, de carnificina; todos tinham sede de matar, para afirmar mais a vitória e senti-la bem na consciência coisa sua, própria, e altamente honrosa.

Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? Nada. Levara toda ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade. Gastara sua mocidade nisso, a sua virilidade também; e, agora que estava na velhice, como ela o recompensava, como ela o premiava, como ela o condecorava? Matando-o. E o que não deixara de ver, de gozar, de fruir, na sua vida? Tudo. Não brincara, não pandegara, não amara — todo esse lado da existência que parece fugir um pouco à sua tristeza necessária, ele não vira, ele não provara, ele não experimentara.

Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades. Que lhe importavam os rios? Eram grandes? Pois que fossem... Em que lhe contribuiria para a felicidade saber o nome dos heróis do Brasil? Em nada... O importante é que ele tivesse sido feliz. Foi? Não. Lembrou-se das suas cousas de tupi, do folclore, das suas tentativas agrícolas... Restava disso tudo em sua alma uma satisfação? Nenhuma! Nenhuma!

O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram ferazes e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não a via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções.

(São Paulo: Saraiva, 2007. p. 199-201.)



Paulo Thiago/Filme e Fimark

desora: tarde da noite, altas horas.
feraz: muito produtivo, fecundo, fértil.
fruir: desfrutar, aproveitar, gozar.
mofa: zombaria, troça.
pandegar: viver em festa.



Leia o poema a seguir, de Maurício Gomes, poeta que integrou o movimento Vamos Descobrir Angola, nos anos 1950.

Exortação

Ribeiro Couto e Manuel Bandeira,
poetas do Brasil,
do Brasil, nosso irmão,
disseram:
“— É preciso criar a poesia brasileira,
de versos quentes, fortes, como o Brasil,
sem macaquear a literatura lusítada.”

*Angola grita pela minha voz,
pedindo a seus filhos nova poesia!*

Deixemos moldes arcaicos,
ponhamos de lado,
corajosamente, suaves endeixas,
brandas queixas,
e cantemos a nossa terra
e toda a sua beleza.

Angola, grande promessa do futuro,
forte realidade do presente,
inspira novos ideais
encerra ricos motivos

É preciso inventar a poesia de Angola!

[...]

Essa nova poesia,
forte, terna, nova e bela,
Amálgama de lágrimas e sangue,
[sublimação de muito
sofrimento,
Afirmação duma certeza.

Poesia inconformista,
diferente,
será revolucionária,
como arte revolucionária,
desprezando regras estabelecidas,
ideias feitas, pieguices, transcendências...

Poesia nossa, única, inconfundível,
diferente,
quente, que lembre o nosso sol,
suave, lembrando nosso luar...
que cheire o cheiro do mato,
tenha as cores do nosso céu,
o nervosismo do nosso mar,
o paroxismo das queimadas,
o cantar das nossas aves,
rugir de feras, gritos de negros,
gritos de há muitos anos,
de escravos, de engenhos das roças,
no espaço vibrando, vibrando...

Sons magoados, tristíssimos, enervantes,
de quissanges e marimbas...
versos que encerrem e expliquem
todo o mistério desta terra,
versos nossos, úmidos, diferentes,
que, quando recitados, nos façam
[reviver o drama negro
e suavizem corações,
iluminem consciências,
e evoquem paisagens
e mostrem caminhos,
rumos
auroras...

Uma poesia nossa, nossa, nossa!
— cântico, reza, salmo, sinfonia,
que uma vez cantada,
rezada,
escutada,
faça toda a gente sentir
faça toda a gente dizer:

— É a poesia de Angola!

(In: Tania Macêdo e Rita Chaves, op. cit., p. 61-66.)

amálgama: reunião, mistura, ajuntamento.
marimba: tambor. quissange: música.



O poema que segue pertence ao livro *Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1930.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(Rio de Janeiro: Record. © Graña Drummond —
www.carlosdrummond.com.br.)



Col. Banco Safra, São Paulo

Patinadores (1912), de Lasar Segall.



O poema que segue é um dos mais conhecidos de Jorge de Lima. Leia-o e responda às questões.

Essa negra Fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no banguê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu 'estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“Minha mãe me penteou
minha madrastra me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou.”

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá
chamando a negra Fulô)
Cadê meu frasco de cheiro
que teu Sinhô me mandou?

Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô.)

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê meu lenço de rendas,
cadê meu cinto, meu broche,
cadê meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?

Ah! foi você que roubou.
Ah! foi você que roubou.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô? Ó Fulô?
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! foi você que roubou,
Foi você, negra Fulô?

Essa negra Fulô!

(Poesia completa. 2. ed. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 1980.)

banguê: engenho de açúcar.

cabeção: camisa de mulher, com mangas; parte superior de algumas roupas; enfeite, geralmente bordado ou rendado, da parte superior de certos modelos de camisa de mulher.

TEXTO IV

No dia 17 de abril de 1996, no estado brasileiro do Pará, perto de uma povoação chamada Eldorado dos Carajás (Eldorado: como pode ser sarcástico o destino de certas palavras...), 155 soldados da polícia militarizada, armados de espingardas e metralhadoras, abriram fogo contra uma manifestação de camponeses que bloqueavam a estrada em ação de protesto pelo atraso dos procedimentos legais de expropriação de terras, como parte do esboço ou simulacro de uma suposta reforma agrária na qual, entre avanços mínimos e dramáticos recuos, se gastaram já cinquenta anos, sem que alguma vez tivesse sido dada suficiente satisfação aos gravíssimos problemas de subsistência (seria mais rigoroso dizer sobrevivência) dos trabalhadores do campo. Naquele dia, no chão de Eldorado dos Carajás ficaram 19 mortos, além de umas quantas dezenas de pessoas feridas.

Passados três meses sobre este sangrento acontecimento, a polícia do estado do Pará, arvorando-se a si mesma em juiz numa causa em que, obviamente, só poderia ser a parte acusada, veio a público declarar inocentes de qualquer culpa os seus 155 soldados, alegando que tinham agido em legítima defesa, e, como se isto lhe parecesse pouco, reclamou processamento judicial contra três dos camponeses, por desacato, lesões e detenção ilegal de armas. O arsenal bélico dos manifestantes era constituído por três pistolas, pedras e instrumentos de lavoura mais ou menos manejáveis. Demasiado sabemos que, muito antes da invenção das primeiras armas de fogo, já as pedras, as foices e os chuços haviam sido considerados ilegais nas mãos daqueles que, obrigados pela necessidade a reclamar pão para comer e terra para trabalhar, encontraram pela frente a polícia militarizada do tempo, armada de espadas, lanças e alabardas. Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo.



Acampamento dos sem-terra em Eldorado dos Carajás, PA, em 2004.

Lalo de Almeida/Folha Imagem

alabarda: arma antiga, formada por haste de madeira em ferro largo e pontiagudo, atravessado por outro em forma de meia-lua.

chuço: vara ou pau armado de ponta de ferro ou de aço.

simulacro: ação simulada, falsificação.

(José Saramago. In: Sebastião Salgado. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11.)



A seguir, você vai ler um texto de Mia Couto, publicado no livro de contos *Histórias abensonhadas* (1994).

Nas águas do tempo

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

— *Mas vocês vão aonde?*

Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

— *Voltamos antes de um agorinha*, respondia.

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele musculíneo. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

[...]

De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez a nin-guém. Nunca, nem por um instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

— *Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?*

Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

— *Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco a dançar-se?*

Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde. Meu velho, depois, perdia a miragem e se recolhia, encolhido no seu silêncio. E regressávamos, viajando sem companhia de palavra.

[...]

Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. Estávamos na margem onde os verdes se encançam, aflautinados. Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô. Acontece que, dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos. Queria subir à margem, colocar pé em terra não firme.

— *Nunca! Nunca faça isso!*

O ar dele era de maiores gravidades. Eu jamais assistira a um semblante tão bravio em meu velho. Desculpe-me: que estava descendo do barco mas era só um pedacito de tempo. Mas ele ripostou:

— *Neste lugar, não há pedacitos. Todo o tempo, a partir daqui, são eternidades.*



Mitchell Funk/Getty Images

Anexo 09

Eu tinha um pé meio-fora do barco, procurando o fundo lodoso da margem. Decidi me equilibrar, busquei chão para assentar o pé. Sucedeu-me então que não encontrei nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho correu-me e me puxou. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água. Ficamos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa.

De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

— *Cumprimenta também, você!*

[...]

Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca. Nem tudo entendi. No mais ou menos, ele falou assim:

— *nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos.*

— *Me entende?*

Menti que sim. Na tarde seguinte, o avô me levou uma vez mais ao lago. Chegados à beira do poente ele ficou a espreitar. Mas o tempo passou em desabitual demora. O avô se inquietava, erguido na proa do barco, palma da mão apurando as vistas. Do outro lado, havia menos que ninguém. Desta vez, também o avô não via mais que a enevoad solidão dos pântanos. De súbito, ele interrompeu o nada:

— *Fique aqui!*

E saltou para a margem, me roubando o peito no susto. O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia um passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar. Presenciei o velho a alonjar-se com a discrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito espanto, tremendo de um frio arrepiado.

Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões.

Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu avô: a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem.

(In: Tania Macêdo e Rita Chaves. *Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas* — Moçambique. São Paulo: Arte & Ciência, 2007. p. 136-40.)