

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ricardo Ugeda Mesquita

**Competência Leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de
Ensino Médio, sob a perspectiva da Educação Linguística**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ricardo Ugeda Mesquita

**Competência Leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de
Ensino Médio, sob a perspectiva da Educação Linguística**

Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/ Número do Processo: 8887.150378/2017-00”.

AGRADECIMENTOS

*“Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz, eu, caçador de mim...”
Sérgio Magrão, Luiz Carlos Sá*

Neste momento, é preciso, como sempre, agradecer por mais uma dádiva concedida por Deus a mim: o dom de estudar e alçar um novo degrau no caminho do saber.

É preciso, também, estender esse sentimento de gratidão a tantas almas abnegadas e gentis que me auxiliaram ao longo desta jornada:

À minha mãe, primeira mestra e amiga, pelo amor, suporte e incentivo para sempre prosseguir;

À Ariane, minha esposa, meu amor, meu bem, minha eterna namorada, pela paciência, por todos os cafés da manhã preparados como sinal de apoio, carinho e devoção ao longo desse trabalho;

À Rachel, irmã querida, pela ajuda com os compromissos do colégio, trabalho que dividimos, ao longo desses anos;

Ao Professor Dr. Luiz Antonio Ferreira, coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados de Língua Portuguesa, precioso mestre, pela acolhida na universidade e pela valiosa contribuição intelectual durante o curso;

À Professora Dra. Dieli Vesaro Palma, minha estimada orientadora, um especial agradecimento pelos valiosos momentos de orientação e pelo carinho com que me acompanhou em todas as etapas do trabalho;

A todos os professores com os quais pude conviver e aprender;

A toda equipe de apoio do curso, aos funcionários da instituição e aos colegas de percurso acadêmico;

À CAPES, pela bolsa que oportunizou esta pesquisa.

A Deus

*Aos meus pais, Alaíde e Bartolomeu, bases sólidas de
vida, de valores e de amor...*

*À minha esposa, meu amor, meu bem, minha eterna
namorada...*

*Aos meus filhos, meus outros grandiosos amores:
Henrique, Sarah, Rafael e Sofia...*

MESQUITA, Ricardo Ugeda. *Competência Leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, sob a perspectiva da Educação Linguística.*

RESUMO

Esta pesquisa é o produto de um trabalho de investigação, situado na linha de pesquisa "Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa" do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que tem como escopo analisar, sob a perspectiva da Educação Linguística, de que maneira o livro didático de Ensino Médio contribui para o desenvolvimento da competência leitora e como ele desenvolve esse aspecto. As perguntas que orientaram a pesquisa foram 1 " Qual o tratamento dado ao desenvolvimento da competência leitora nos livros didáticos de Ensino Médio?" 2 " De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino-aprendizagem da leitura?" e 3 " As atividades propostas pelos livros didáticos acionam os momentos distintos do processo de desenvolvimento da competência leitora - o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica - de forma a contribuir com o desenvolvimento da competência leitora?". A presente pesquisa tem como objetivo geral fazer uma reflexão sobre a competência leitora e como objetivos específicos: identificar de que forma a competência leitora é construída no livro didático; apresentar de que modo a dupla dimensão da Educação Linguística contribui para formar o leitor competente; e, verificar, nas atividades de leitura propostas pelos livros didáticos selecionados para análise, se há a ativação dos três momentos do roteiro semasiológico. A base teórica apoia-se em pesquisa bibliográfica com base em teóricos da Educação Linguística (com PALMA E TURAZZA (2014), LOMAS (2014) FREIRE (1989, 2001), FERNÁNDEZ (2001), BECHARA (1986) e estudiosos da Leitura sob um paradigma cognitivista-sócio-interacional (com KOCH E ELIAS (2015), SOLÉ (2014,1998) BECHARA (2002), MARCHUSCHI (2012), KLEIMAN (2011), ROJO E JURADO (2006) , e BLOOME E ROBERTSON (1993)) . O *corpus* selecionado é composto por dois livros didáticos de autores amplamente adotados no Ensino Médio brasileiro, a partir dos quais foram selecionadas atividades de leitura e interpretação de texto que serviram como base para a análise desenvolvida. O resultado obtido apresenta que o livro didático pode representar ser eficaz para contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, desde que esteja alinhado a propostas capazes de utilizar estratégias adequadas a diferentes leituras e questões que conduzam ao desenvolvimento do roteiro semasiológico. O EnAp precisa intervir nesse processo de desenvolvimento da competência leitora de forma a articular a situação e a transposição didática pautado na EL e sua dupla perspectiva: pedagógica e linguística. O trabalho com a leitura e o livro didático pode ter maior efetividade se baseado no paradigma cognitivista-sócio-interacional para colaborar com o efetivo desenvolvimento da competência leitora ao longo do Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Linguística; Leitura; Roteiro Semasiológico; Livro Didático

MESQUITA, Ricardo Ugeda. *Reading Competence: analysis of the High School Portuguese textbook, under the perspective of the Linguistic Education.*

ABSTRACT

“This research is the product of an investigation work, following the “Portuguese Language reading, writing and teaching” research line of the Portuguese Language Studies Program of the Pontific Catholic University of São Paulo which has as its scope to analyze, under the perspective of the Linguistic Education, how the high school textbook contributes to the development of the reading competence and how it develops this aspect. The questions which oriented the research were 1 “What’s the treatment given to the development of the reading competence in the high school Portuguese textbooks?” 2 “How does the Linguistic Education contribute to the reading teaching-learning process?” and 3 “Do the activities proposed by the textbooks activate the different moments of the reading competence development process – the semasiological script: comprehension, interpretation and criticism – so that it contributes to the development of the reading competence?”. The present research has as its general goal to reflect about the reading competence and as specific goals: identifying how the reading competence is built in the textbook; showing the way the double dimension of the Linguistic Education contributes to form the competent reader; and, checking, in the reading activities presented by the chosen textbooks for the analysis, if there’s the activation of the three semasiological script moments. The theoretical basis relies on bibliographic research based on the Linguistic Education theoreticals (with PALMA E TURAZZA (2014), LOMAS (2014) FREIRE (1989, 2001), FERNÁNDEZ (2001), BECHARA (1986) and scholars of reading under an interactional-social-cognitive paradigm (with KOCH AND ELIAS (2015), SOLÉ (2014,1998) BECHARA (2002), MARCHUSCHI (2012), KLEIMAN (2011), ROJO AND JURADO (2006) , and BLOOME AND ROBERTSON (1993)). The chosen *corpus* is composed by two textbooks written by widely adopted authors in the Brazilian high school, from which reading and reading comprehension activities were selected as the basis of the developed analysis. The results show that the textbook can be efficient for contributing to the development of the reading competence, since it is connected to proposals which are able to use suitable strategies for different readings and question which lead to the development of the semasiological script. Teachers need to intervene in the reading competence development process so that they can articulate the didactic situation and the didactic trasposition based on the Linguistic Education (LE) and its double perspective: pedagogical and linguistic. Working with reading and textbooks can have more effectiveness if it is based on the interactional-social-cognitive paradigm in order to cooperate with the effective reading competence development throughout high school.

Key-Words: Linguistic Education; Reading; Semasiological Script; Textbook

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Atividade “Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular”	
	– I	81
Figura 2:	Atividade “Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular”	
	– II	82
Figura 3:	Atividade “Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular”	
	– III	83
Figura 4:	Atividade “Ler o Arcadismo”	98
Figura 5:	Esquema da Sequência Didática	105
Figura 6:	A Lista	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ApEn – Aprendente-ensinante

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Colted – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

EL – Educação Linguística

EnAp – Ensinante-aprendente

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais Mais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do livro Didático

PNLDEM- Programa Nacional do livro Didático do Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	18
1.1 Dupla perspectiva	19
1.2 Dimensão pedagógica	25
1.2.1 A situação didática	26
1.2.2 O contrato didático	27
1.2.3 A transposição didática	27
1.2.4 Os obstáculos epistemológicos	28
1.2.5 Os registros de representação	30
1.2.6 A engenharia didática	31
1.3 Suas pedagogias	33
CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E O LIVRO DIDÁTICO	38
2.1 Leitura: competência fundamental ao convívio social	38
2.2 Leitura e suas vertentes: da decodificação ao modelo cognitivo-sócio-interacional	40
2.2.1 Concepção <i>bottom-up</i> ou ascendente: decodificação	41
2.2.2 Concepção <i>top-down</i> ou descendente: predição a partir de conhecimentos prévios	43
2.2.3 Concepção cognitivo-sócio-interacional: <i>cognição</i> e interação autor-texto-leitor	44
2.3 Estratégias de leitura	47
2.4 A pergunta como estratégia – do ato monológico à expansão dialógica	53
2.5 Considerações sobre a noção de texto e o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica	56
2.6 A competência leitora e as habilidades - atividades de leitura no ensino médio e o que dizem os documentos oficiais	63
2.7 PCN, PCNEM, PCN+ e a competência leitora	64

2.8 O livro didático: instrumento pedagógico para desenvolver a competência leitora?	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CORPUS: O LIVRO DIDÁTICO	73
3.1 Português Linguagens	74
3.1.1 Apresentação da obra pelos autores	74
3.1.2 Organização da obra	75
3.1.3 Avaliação no PNLD	76
3.1.4 Análise de atividades de leitura	77
3.1.4.1 Tratamento dado às atividades de leitura – pertinência entre a apresentação dos autores e a proposta efetiva	77
3.1.4.2 Atividades de pré-leitura: ativação do conhecimento prévio e contextualização temática	79
3.1.5.3 Desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades.....	79
3.2 Ser Protagonista: Língua Portuguesa	91
3.2.1 Apresentação da obra pela equipe	91
3.2.2 Organização da obra.....	93
3.2.3 Avaliação no PNLD	94
3.2.4 Análise de atividades de leitura	94
3.2.4.1 Tratamento dado às atividades de leitura – pertinência entre a apresentação dos autores e a proposta efetiva	95
3.2.4.2 Atividades de Pré-leitura: Ativação do conhecimento prévio e contextualização temática	96
3.2.4.3 Desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades.....	96
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	105
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

"Competência Leitora: análise de livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio, sob a perspectiva da Educação Linguística" é o resultado de um trabalho de investigação, situado na linha de pesquisa "Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa" do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) cujo objetivo geral é fazer uma reflexão a respeito da competência leitora, sob a perspectiva da Educação Linguística, orientado pela Professora Dra. Dieli Vesaro Palma, líder do grupo de pesquisas em Educação Linguística (GPEDULING), da PUC-SP e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP.

A Educação Linguística (EL) entende a educação como um processo em constante desenvolvimento; por conseguinte, tudo aquilo que envolve o ensino da língua merece atenção permanente por conta dos processos de ensino e de aprendizagem em constante mudança. Nesse sentido, a EL é entendida, em sua primeira perspectiva, como um campo de estudos linguísticos, cujo objeto de investigação e reflexão é o ensino de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, em sua segunda perspectiva, é considerada como um processo de ensino e de aprendizagem que, pautado em pedagogias específicas, pretende tornar o estudante "poliglota na própria língua", conforme a lição de Bechara (1986).

Diante disso, a EL busca formar, aperfeiçoar e instrumentalizar o estudante (ApEn), a fim de que domine diversas competências linguísticas, que serão necessárias ao seu pleno desenvolvimento escolar e à sua vida em sociedade, pois, afinal, a linguagem e a língua permeiam toda a vida social do indivíduo. É claro, que nada disso pode ocorrer sem que o outro polo da relação, o professor (EnAp), seja tocado e instrumentalizado para que reúna conhecimentos pedagógicos e linguísticos que pretendem melhorar o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, outro aspecto sobre o qual se debruça a EL.

Motivados por essa visão contundente e renovadora, desenvolvemos nosso trabalho, que se dedica, de forma mais específica, ao desenvolvimento da competência leitora e analisa de que maneira o livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio contribui para o desenvolvimento dessa competência, em especial, como suas atividades colaboram nesse sentido.

As perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação são:

1. Qual o tratamento dado ao desenvolvimento da competência leitora nos livros didáticos de Ensino Médio?
2. De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino-aprendizagem da leitura?
3. As atividades propostas pelos livros didáticos acionam os momentos distintos do processo de desenvolvimento da competência leitora - o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica - de forma a contribuir com o desenvolvimento da competência leitora?

Para responder a tais questões, orientamos nossa pesquisa a partir de teóricos da Educação Linguística : Palma e Turazza (2014), Lomas (2014) Freire (1989, 2001), Fernández (2001), Bechara (1986) e, também, estudiosos da Leitura sob um paradigma cognitivista-sócio-interacional (KOCH; ELIAS (2015), SOLÉ (2014,1998) BECHARA (2002), MARCHUSCHI (2012), KLEIMAN (2011), ROJO; JURADO (2006) e BLOOME; ROBERTSON (1993)).

A leitura é um tipo específico de comunicação que reflete sempre o humano. Assim, muitos creem que basta ensinar a ler e não observam, que mais que isso, é necessário ensinar estratégias de leitura. Desenvolver a competência leitora é uma necessidade pontual da escola brasileira, especialmente, por conta de existirem tantos ApEn com desempenho aquém do esperado para a relação faixa etária/nível de ensino e, sobretudo, por haver tantos analfabetos funcionais gerados pelo sistema educacional vigente.

Tocados por essa realidade e cientes da importância da leitura na escola e na vida, em consonância com os documentos de parametrização do ensino brasileiro e o papel do LD na sala de aula, com o olhar voltado para um segmento específico, o ensino médio, surge este trabalho.

A partir do que brevemente apresentamos e das perguntas elaboradas na problematização de nossa dissertação, objetivamos identificar de que forma a competência leitora é construída no livro didático; apresentar de que modo a dupla dimensão da Educação Linguística contribui para formar o leitor competente; e, verificar nas atividades de leitura propostas pelos livros didáticos selecionados para análise se há a ativação dos três momentos do roteiro semasiológico.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação. Primeiramente, tratamos da concepção educacional da EL, sua dupla perspectiva e seus pressupostos. Para tanto, apoiamo-nos em teóricos da Educação Linguística como Paulo Freire (1989, 2011), Alícia Fernández (2011), Lomas (2014), Bechara (1986), Palma e Turazza (2014), pois são educadores que concebem a educação segundo uma perspectiva transformadora e funcional de uso da língua.

Em seguida, tratamos de conceitos advindos da educação matemática, incorporados à EL: a situação didática, o contrato didático, a transposição didática, os obstáculos epistemológicos, os registros de representação e a engenharia didática. Além disso, apresentamos as seis pedagogias da EL (pedagogia do oral, da leitura, da escrita, léxico-gramatical, da literatura, do digital) , que se consolidam como propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de temas necessários ao domínio da Língua Portuguesa, conforme Palma e Turazza (2014).

No segundo capítulo, tratamos de forma mais específica do desenvolvimento da competência leitora e do livro didático. Para tanto, apoiamo-nos em estudiosos da leitura sob um paradigma cognitivista-sócio-interacional, como Koch e Elias (2015), Solé (2014, 1998), Bechara (2002), Marchuschi (2012), Kleiman (2011), Jurado e Rojo (2006) e Bloome e Robertson (1993). Apresentamos a concepção de leitura adotada por nossa pesquisa e reconhecemo-la com uma competência fundamental ao convívio social.

Na sequência, tratamos da leitura e de suas vertentes - da decodificação ao modelo cognitivo-sócio-interacional. A seguir, ressaltamos a importância do uso das estratégias de leitura, das perguntas como recurso de expansão dialógica e apresentamos noções sobre o texto , o roteiro semasiológico, a competência leitora e as habilidades - atividades de leitura no ensino médio e o que dizem os documentos oficiais (PCN, PCNEM, PCN+).

Ao final do segundo capítulo, trazemos considerações sobre o livro didático e refletimos sobre sua utilidade no desenvolvimento da competência leitora.

No terceiro capítulo, apresentamos uma análise do *corpus* selecionado: atividades de leitura e interpretação de texto extraídas de dois livros didáticos de autores amplamente adotados no Ensino Médio brasileiro.

Os livros selecionados são:

- a) *Português Linguagens* de William Roberto Cereja, professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de

São Paulo. É, também, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e Doutor em “Linguística Aplicada e Análise do Discurso” pela PUC-SP, conforme exposto na apresentação do LD, professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital; e, Thereza Cochar Magalhães, professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP e mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Atua como professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

b) *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*. A obra tem caráter de obra coletiva, desenvolvida e produzida por Edições SM, tem como editor responsável Rogério Araújo Ramos. Ainda assim, vale tecer uma breve caracterização da equipe que trabalhou na obra, a saber:

- Cecília Bergamin, bacharelada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP);
- Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB). Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Curso de Leitura e Produção de Texto na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da PUC-SP;
- Matheus Martins, Licenciado em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras pela Faculdade de Letras da UFMG;
- Ricardo Gonçalves Barreto, Bacharel e Licenciado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie). Mestre e Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

No quarto e último capítulo, sem o objetivo de propor um caminho único de trabalho para o desenvolvimento da competência leitora, elaboramos uma proposta de sequência didática à luz do estudo apresentado em nossa dissertação, com a expectativa de que esse tipo de proposta didática e escolar de prática de leitura não

reflita, mas refrate outras práticas que o EnAp de Ensino Médio possa desenvolver a partir dos mais variados textos.

Por derradeiro, lembramo-nos de que o famoso poeta Mário Quintana (1983) disse que a insatisfação faz parte do fascínio da leitura e compara um livro a um alimento que nunca sacia... “E ainda bem!”. Da mesma forma, insaciável é a busca de novos caminhos no percurso da educação e no fazer diário da sala de aula, sempre ávido por mudanças. Assim, sem a pretensão de exaurir o tema, cinge-se o trabalho a um modesto e comprometido estudo que une a Educação Linguística, a importância do desenvolvimento da competência leitora e o papel do livro didático de língua portuguesa no ensino médio brasileiro.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, apresenta-se a Educação Linguística (EL), segundo a perspectiva que a concebe como um fazer em construção, caracterizado pelas suas duas dimensões: a linguística e a pedagógica. O objetivo do capítulo é apresentar de que modo a dupla dimensão da Educação Linguística, preocupada com a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes, contribui no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa a partir de uma visão que vai além de práticas pedagógicas tradicionalistas e compreende o processo de aprendizagem como uma via de mão dupla em que o professor é concebido como ensinante-aprendente (EnAp) e o aluno como aprendente-ensinante (ApEn).

A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Paulo Freire (1989, 2011), Alicia Fernández (2011), Lomas (2014), Bechara (1986), Palma e Turazza (2014), estudiosos que norteiam a EL.

Bechara (1986), há mais de trinta anos, deu relevo a aspectos técnicos e operativos segundo os quais deveria se pensar em uma nova concepção de educação linguística, a fim de opor-se ao formato tradicionalista, antigo, de ensino da língua materna. Novas práticas pedagógicas, pautadas na observação e no uso do complexo e rico papel da linguagem no ato de comunicação entre pessoas que vivem em sociedade, interagem e fazem uso da língua, precisavam ser utilizadas.

Nesse sentido, o presente trabalho optou pela comunhão com as ideias da Educação Linguística, em função de seu aporte teórico e da possibilidade de aplicação no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no que tange ao desenvolvimento da competência leitora, objeto dessa dissertação. O capítulo é composto pelos seguintes itens: Dupla perspectiva; Dimensão pedagógica; A situação didática; O contrato didático; A transposição didática; Os obstáculos Epistemológicos; Os registros de representação e a engenharia didática; por fim, A Educação Linguística e suas pedagogias.

1.1 Dupla perspectiva

A Educação Linguística é entendida como um campo de estudos linguísticos, cujo objeto de investigação e reflexão é o ensino de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, em sua segunda perspectiva, é considerada como um processo de ensino e de aprendizagem que, pautado em pedagogias específicas, pretende tornar o estudante “poliglota na própria língua”, como esclarece Bechara (1986). Já destacamos anteriormente essa ideia, mas merece relevo uma vez que é essencial à concepção da EL.

Para tanto, devem-se criar situações de aprendizagem que lhe permitam: compreender a natureza social, histórica e ideológica da linguagem; conceber a língua como uma atividade social, constituída por signos mutáveis e flexíveis; perceber as condições sócio-históricas que constituem as diferentes variedades linguísticas; fazer opções frente à multiplicidade de variedades da língua portuguesa; expressar-se por meio de diferentes registros e gêneros discursivos e conviver com a diversidade de textos orais e escritos.

O EnAp de língua materna precisa assumir um papel fundamental na transformação de seu ApEn em poliglota na sua própria língua, capacitando-o a fim de que esteja apto a escolher a língua adequada a cada contexto, na oralidade ou na escrita. Tal feito representa uma mudança de paradigma necessária no ensino de língua portuguesa. Ao assumir a postura de ensinante-aprendente (EnAp), aceita que pode aprender com seus estudantes, o que não implica abdicar de seu papel de mediador, orientador e participante mais experiente no processo.

Cabe destacar que os termos ensinante-aprendente (EnAp) e aprendente-ensinante (ApEn), propostos por Alicia Fernández (2001), indicam o papel ativo de ambas as partes envolvidas no processo. O estudante (ApEn) constrói seus conhecimentos novos e, ao mesmo tempo, ensina ao EnAp. O docente (EnAp), assim, aceita que pode também aprender com seus estudantes (ApEn). Nesse sentido, esclarece a psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2001):

Os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. (FERNÁNDEZ, 2001, p.54)

Com relação ao sistema educacional, Evanildo Bechara (1986) critica o currículo tradicional e aponta que, na prática, esse modelo mostra-se antieconômico, por ensinar aos ApEn o que eles já sabem por meio do saber linguístico prévio; banal, por tentar transmitir informações que não ajudam em nada a capacidade operativa do falante; inatural, por seguir uma direção inversa ao desenvolvimento linguístico dos ApEn, partindo de componentes linguísticos não dotados de significação para os dotados dela, e, por tudo isso, improdutivo.

Da mesma forma, entendemos que o ensino de língua portuguesa merece ser repensado, frente às novas exigências sociais e aos preocupantes resultados que temos verificado no processo de escolarização de pessoas que passam anos na escola, mas saem dela com lacunas e despreparo para escrever, ler e interpretar.

Por reflexões dessa natureza, preocupados e cientes de tal improdutividade, os estudiosos da EL colocam que um dos escopos principais da Educação Linguística é formar, aperfeiçoar e instrumentalizar o estudante a fim de que domine diversas competências linguísticas.

Dessa forma, é claro o objetivo da EL, ao reunir conhecimentos pedagógicos e linguísticos que pretendem melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

De acordo com Palma e Turazza (2014a), o eixo articulador da Educação Linguística (EL) repousa sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, assentada em outras competências:

- a competência linguística ou gramatical: relaciona-se à capacidade inata para falar uma língua, está ligada ao código em si;
- a competência estratégica: refere-se à capacidade de resolver problemas presentes nas trocas comunicativas, por intermédio de diferentes recursos, a fim de realizar a negociação de significados;
- a competência textual-discursiva: ocupa-se da competência envolvida na produção e compreensão de diversos tipos de textos;
- a competência semiológica: refere-se ao domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes de análise do uso de recursos não verbais no ato comunicativo, em especial aqueles presentes nos meios de comunicação e na publicidade;

- a competência sociolinguística: refere-se à capacidade de adequação dos enunciados a diferentes contextos comunicativos, a fim de atingir a adequação no uso da língua;
- a competência literária: relaciona-se à capacidade de compreender, produzir e relacionar-se com textos literários;
- a competência digital: refere-se à capacidade de utilização das tecnologias de forma competente, visto que, cada vez mais se fazem presentes na realidade dos usuários de qualquer língua. Como bem lembra Lomas (2014, p. 132), cada vez mais faz-se necessário "o conhecimento e a destreza no uso e na interpretação crítica das linguagens e das mensagens audiovisuais e multimidiáticas "em meio a uma sociedade marcada pelo dilúvio da sociedade conectada em rede.

A Educação Linguística (EL) preocupa-se com o processo de ensino e de aprendizagem sob um prisma desafiador e estimulante voltado para a competência comunicativa. Para tanto, apresenta seus pressupostos, sobre os quais fundamenta e orienta a sua teoria e a sua prática pedagógica, a saber:

- conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e aprendizagem;
- ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
- ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diferentes situações comunicativas e não do erro;
- análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracterizam os tipos de textos como manifestações de gêneros textuais;
- intercomplementaridade entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que o professor efetivamente realiza em sala de aula;
- organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical e literária, tendo essas pedagogias como ancoragem da prática docente;
- valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos ApEn e para o planejamento das atividades docentes;
- deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de ApEn, e o professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades

desafiadoras, adota a posição de EnAp, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica (PALMA; TURAZZA, 2014a, p. 310)

O ensino da língua materna para muitos se iguala ao ensino exclusivo da gramática e a escola soube aplicar essa tarefa muito bem ao longo dos anos, ao deixar de lado a experiência que o EnAp deveria ter com sua própria língua para internalizar apenas o uso das regras gramaticais. A pedagogia necessária para ensinar crianças e adolescentes foi esquecida na medida em que os EnAp reduziam, cada vez mais, o ensino da língua portuguesa ao ensino exclusivo de sua gramática, de forma descontextualizada. Luft (1998) chamou esse processo de ensino como ingenuidade tradicional, por partir do pressuposto de que o EnAp não leva em conta que todo falante nativo precisa apenas desenvolver e praticar sua língua em outros níveis e situações, pois ele já tem internalizado o português desde quando aprende a falar.

Frente às novas exigências do ensino da língua materna e em acordo com os documentos oficiais vigentes, em especial os PCN¹, destaca-se muito o enfoque comunicativo-funcional, motivo pelo qual os objetivos propostos devem contemplar o aspecto cognitivo-sócio-interacional dos estudantes, modelo esse do qual a Educação Linguística dá conta.

A EL, então, focaliza o ensino-aprendizagem da língua materna por meio de estratégias que privilegiam didáticas que favorecem e contribuem para o domínio de usos, não apenas da norma padrão, mas de todas as que se apresentam no contexto da sociedade brasileira.

No fazer diário da sala de aula, é importante reconhecer e abordar as diferentes variedades linguísticas:

- a) Variedade diatópica – Relaciona-se ao espaço geográfico, marcada pela variação regional. A variação diatópica (do grego *diá*= através de; *topos* = lugar) caracteriza-se pelas diferenças que se observam na dimensão do espaço geográfico, ou seja, a língua falada em diferentes lugares: numa mesma região,

¹ Além dos PCN, é preciso destacar que está em fase de aprovação a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que não dispensa os PCN, mas amplia e pretende encaminhar uma construção de propostas curriculares específicas para o Ensino médio. Como estratégia articulada ao cumprimento de algumas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser construída em 2015 com a finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica.

num mesmo estado, num mesmo país, ou em países diferentes. É possível, por exemplo, reconhecer um gaúcho, um paulista, um carioca, um baiano, um mineiro etc. pela forma como falam. Podemos ilustrar essa variação regional com inúmeros casos que afetam os diferentes níveis de uma língua. Tal variação pode ocorrer no nível lexical, fonético/fonológico ou morfossintático.

Na língua portuguesa falada no Brasil, por exemplo, podem-se verificar inúmeras ocorrências dessa natureza. No caso da ordem lexical: Macaxeira, aipim, mandioca, castelinha ou pão-de-pobre? Abóbora ou jerimum? Ananás, abacaxi ou abacaxi? Tangerina, mexerica, bergamota ou mandarina? Há expressões como: estão mangando de mim; estão zombando de mim; estão zoando de mim; estão gozando de mim. Todos esses casos são variações que figuram no léxico de falantes de diferentes regiões do Brasil. Como exemplo de ordem fonético/fonológica: a realização variável do /r/. A propósito do /r/ em final de sílaba, por exemplo, em porta, mar, força, um falante do interior de São Paulo realiza-o diferentemente da maioria dos brasileiros. Outro exemplo muito claro são os fonemas /t/ e /d/. No Sul e em algumas regiões do Nordeste do Brasil, inclusive no interior da Bahia, eles são pronunciados em palavras como leite, dente, pede, rede, em sua forma dental; já, em quase todo território brasileiro, ele é pronunciado em sua forma africada: [leitchi]; [dentchi]; [pedchi]; [redchi].

No campo de ordem morfossintática, um bom exemplo é o uso da a segunda pessoa do singular. O português dispõe de duas formas pronominais: tu e você. No entanto, deve-se saber que o tu está restrito a algumas regiões específicas do Brasil.

- b) Variedade diastrática – A variação diastrática (do grego *dia* = através de; *stratum* = estrato, camada) corresponde às diferentes formas produzidas por falantes de diferentes classes sociais. Ocupa-se do nível sócio cultural, que constitui os diferentes estratos da sociedade. Essa variante relaciona-se ao nível de escolarização;
- c) Variedade diafásica – Manifesta-se no tipo de modalidade de expressão: língua falada, escrita, literária, num mesmo estrato sociocultural – homens, mulheres, crianças e de campo de atuação profissional, incluem-se os jargões

profissionais nessa variedade. Também denominada de variação estilística, a variação diafásica (do grego *diá* = através de; *phásis* = expressão, modo de falar) é registrada nos usos diferenciados que o indivíduo faz da língua conforme a situação real de uso em que ele se encontra;

- d) Variação diamésica - Variação diamésica (do grego *diá*= através de e *mésos*= meio) é aquela que se observa entre a língua falada e a língua escrita. Por exemplo, quando alguém escreve um texto, pode apagá-lo, corrigi-lo, modificá-lo, reescrevê-lo quantas vezes quiser. Já com o texto falado, o mesmo não acontece. Não há como apagar o que foi dito, por exemplo. Há a possibilidade de reapresentar-se a ideia num processo de correções, acréscimos e reformulações, com a configuração de estruturas que basicamente diferenciam-se daquelas tidas como bem acabadas pelos gramáticos. Ainda assim, a perspectiva é bem diferente da língua escrita;
- e) Variação diacrônica - A variação diacrônica (do grego *diá* = através de; *khronos* = tempo), por sua vez, é aquela que se verifica ao longo do tempo. Relaciona-se à própria história do português e sua evolução lexical e estrutural

Toda essa variação faz parte de uma consciência necessária que deve ser ensinada para o uso competente da língua. A EL entende que a língua não é estável, tampouco, homogênea. Ela contempla todas essas variações em relação à situação comunicativa. A língua é, também, viva e assim deve ser encarada para que se desenvolva de maneira produtiva o processo pedagógico.

Além da variação linguística, que deve permear o trabalho, segundo a EL, é importante, também, o reconhecimento dos gêneros textuais como objeto de ensino da EL.

Em situações de comunicação, a interação entre as pessoas ocorre por meio de textos, que são, a um só tempo, conjuntos estruturados de elementos linguísticos, cognitivos e sociais que transpõem a realidade para o universo da linguagem. Dessa forma, o estudo do texto não pode ser deslocado das práticas sociais em que ele surge. Por esse motivo, a EL contempla a necessidade de usar gêneros textuais diversos, já que sua circulação são práticas reconhecidamente culturais.

Schneuwly (2004) compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. De acordo com sua ideia, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

A ideia tem base nos estudos de Bakhtin (1992), pensador russo que, no início do século XX, passou a dedicar-se aos estudos de linguagem e literatura. Ele foi o primeiro a empregar a palavra gênero com sentido mais amplo, referindo-se, também, aos textos que são empregados nas situações cotidianas de comunicação. Segundo o estudioso, todos os textos apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos ApEn, mostra-lhes inúmeras maneiras de participação social que podem ter ao fazerem uso da linguagem.

Para ficar mais clara a dupla dimensão da EL, apresentamos, a seguir, a dimensão pedagógica, com alguns de seus importantes aspectos.

1.2 Dimensão pedagógica

A Educação Linguística baseia-se em alguns pressupostos conceituais, operacionais e cognitivos extremamente relevantes para o EnAp que quer fazer uso dessa perspectiva educacional em sala de aula. A seguir, tratamos de tópicos que viabilizam esse modelo educacional – a situação didática; o contrato didático; a transposição didática; os obstáculos epistemológicos; os registros de representatividade; e, por fim, a engenharia didática.

1.2.1 A situação didática

A situação didática busca compreender de que modo o processo de ensino-aprendizagem ocorre para sempre poder melhorar as ações pedagógicas. É o elemento articulador da dimensão pedagógica.

Segundo Freitas (2002), sempre existirá uma situação didática quando se caracterizar, por parte do EnAp, a intenção de possibilitar ao ApEn a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Esse princípio contribui para que a EL analise de que forma são assimilados os conceitos linguísticos durante o desenvolvimento de atividades que foram planejadas. O entendimento da situação didática oportuniza o desenvolvimento de aprendizagens significativas, ou seja, que consideram o conhecimento prévio, fazem um sentido especial para a realidade do ApEn e que, por conseguinte, fazem avançar o processo, materializando-se tal ação por meio do planejamento cuidadoso do EnAp.

O ensino moderno a cada dia mais requer que o EnAp provoque no ApEn sua autonomia. O ApEn é convidado, assim, a trabalhar de forma independente, sem controle direto do EnAp relativamente ao conteúdo em jogo. Essa postura é conhecida como situação adidática. O termo foi assim definido por Guy Brousseau, teórico importante para a educação matemática francesa na década de 1970, segundo Freitas (2002). As situações adidáticas representam uma etapa muito importante na aprendizagem, pois indicam que o ApEn achou de forma autônoma seu próprio caminho de aquisição de algum conhecimento.

Fica caracterizada a situação adidática como um tipo de situação didática, pois o EnAp continua no controle, prepara e organiza a situação e tem o controle sobre o andamento, mas não sobre o saber, propriamente.

Se há as situações didáticas e adidáticas, que foram planejadas e muito contribuem para o avanço do ApEn, há por outro lado, as não-didáticas que não foram planejadas com fins pedagógicos, mas podem gerar conhecimento de forma eventual, na vivência particular do indivíduo.

A seguir, trata-se do pacto que se estabelece nessa relação entre o EnAp, o saber e o ApEn, o contrato didático.

1.2.2 O contrato didático

O contrato didático manifesta-se na relação didática EnAp-saber-ApEn, que é regida por regras de convivência nem sempre completamente explícitas, pois referem-se ao comportamento esperado pelo EnAp com relação ao seu ApEn e pelo ApEn em relação ao seu EnAp.

Tal contrato revela-se no desenvolvimento das atividades didáticas, especialmente quando alguma das partes quebra as normas. Embora muitas das regras sejam implícitas, elas não deixam de ser coercitivas e cumpridas. Em determinados momentos, é interessante que sejam esclarecidas, reforçadas, como, por exemplo, na apresentação de uma determinada atividade, em que se fará necessário o estabelecimento de regras específicas. Assim, as estratégias adotadas de ensino definem o contrato didático que se estabelecerá.

A seguir, apresenta-se a tratativa que se dará aos saberes, ou seja, as necessárias adaptações ao conteúdo a ser ensinado.

1.2.3 A transposição didática

O saber científico precisa ser levado ao ApEn, mas para que se realize esse processo, que transforma o conhecimento científico em elemento a ser ensinado, entra o papel do EnAp que deve intervir e transpor o saber a ser transmitido em sala de aula.

É preciso desenvolver, adaptar e pensar a forma de transmitir o conhecimento. Isso cabe ao EnAp.

Conforme ensinam Palma e Turazza (2014), o saber científico, pela transposição didática, perde seus contextos originais, sua historicidade e sua linguagem específica para ser novamente contextualizado como saber escolar. Nesse sentido, ocorre o fenômeno da transposição didática externa.

Há uma segunda fase dessa transposição marcada pela passagem do saber a ser ensinado a saber ensinado que é chamada de transposição didática interna.

A transposição didática está centrada na maneira por meio da qual o EnAp irá ajustar seu conhecimento científico de modo a colaborar com o ApEn na construção do seu conhecimento – o saber a ser ensinado.

Essa adaptação do saber científico em saber escolar recebe inúmeras influências. Tais influências serão as bases para definição, seleção, inserção ou exclusão de determinados conteúdos do processo didático. Nesse sentido, vale destacar:

Esse conjunto de influências foi denominado por Chevallard (*apud* PAIS, 2002), de *noosfera*, dele fazendo parte cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de material didático, entre outros. A noosfera expressa formas de pensar em relação ao conteúdo do saber escolar e acaba determinando valores, objetivos e métodos no processo de ensino e de aprendizagem desses conteúdos. Os instrumentos legais dos órgãos educacionais e os livros didáticos explicitam os conteúdos do saber escolar resultantes desse processo. (PALMA; TURAZZA, 2014a, p. 44)

É interessante notar o que há por trás do livro didático, nesse sentido, pois traz uma ideologia, uma visão que se quer difundir, uma proposta em si. Dependerá do EnAp, mais uma vez, transpor esse conhecimento. Tal passagem exige o planejamento didático (desde o plano anual de ensino aos planos de aula diários) muito criterioso. Atuam como membros da noosfera, assim, toda a comunidade escolar.

1.2.4 Os obstáculos epistemológicos

Como se pode perceber, até o momento, a perspectiva da EL envolve a todo tempo a preocupação com os dois polos da relação de ensino e de aprendizagem – o que ensina e o que aprende. Há nessa relação, especialmente por parte do EnAp comprometido com sua função, o desejo de ensinar, comunicar, apresentar um novo conhecimento da forma mais eficiente possível.

Por práticas irrefletidas, desconhecimento ou busca pura e simples de facilitar, há ações do EnAp, em meio a esse processo, que, em nada, contribuem para a verdadeira construção do conhecimento; ao contrário, oferecem uma barreira à aprendizagem.

Isso ocorre, muito comumente, quando o EnAp procura ensinar por meio de “macetes” como mencionado por Palma e Turazza (2014). Tais macetes, em geral, são desprovidos de fundamentação científica e apresentam um tema ao ApEn

levando-o a equívocos conceituais. Muitos desses conceitos são internalizados pelo estudante, mas não passam de um conhecimento equivocado.

O termo obstáculo epistemológico foi, segundo Mata (2010), empregado pela primeira vez em 1938, pelo epistemólogo francês Gaston Bachelard, em sua obra “A formação do espírito científico”, que estabelece uma relação entre a epistemologia (o estudo do conhecimento científico, sob a perspectiva histórica, social, filosófica, psicológica, a própria teoria da ciência) e a didática.

Para a EL, os obstáculos epistemológicos são uma preocupação, pois inviabilizam a construção do conhecimento pelo ApEn. Podem, ainda, contribuir para trazer ideias falaciosas referentes ao estudo da língua materna.

A título de exemplo de obstáculo recorrente no ensino de língua portuguesa podemos citar a definição de sujeito. Muitos EnAp ensinam que o sujeito da oração é quem pratica a ação, por meio de perguntas pré-estabelecidas ao verbo. Muito bem, é possível dizer que, na maioria das frases, tal conceito poderia resolver momentaneamente a identificação do referido termo essencial, mas bastaria a apresentação de uma frase na voz passiva para fazer cair por terra a explicação. O pior é que o conceito equivocado transmitido leva a outras confusões conceituais.

Outro exemplo, bastante difundido, infelizmente, em especial no ensino fundamental I, é dizer que a vírgula é sempre sinal de um respiro, pausa. Basta pensarmos na enumeração ou nos repetidos equívocos de escrita que colocam vírgula entre sujeito e predicado, comprometendo o sentido, a correção e, por conseguinte, a clareza.

Todos esses obstáculos epistemológicos representam um desserviço ao efetivo aprendizado da língua e, por isso, todo cuidado é necessário por parte do profissional da educação em meio a esse processo. Não se pode lançar mão de artimanhas vazias só porque os aprendentes-ensinantes são menores ou maiores. Adequar e modalizar a linguagem é uma necessidade, mas conduzir a equívocos conceituais não justifica uma abordagem vazia.

Tanto o ensino fundamental quanto o médio devem ser vistos como um *continuum*, conforme esclarece Figueiredo (2010), em que o diálogo permanente entre EnAp e ApEn sirva para a construção de estratégias e métodos que transformem a realidade do ApEn. A falta de conhecimento sólido e a ausência de capacidade de transpor o conhecimento de forma didática criam um ambiente desfavorável para a efetiva construção do conhecimento por parte do estudante.

Ainda nesse diapasão, Figueiredo (2010, p. 102) destaca que, ao longo dessa construção de conhecimento, “[...] o aluno compartilha regras de conduta, interpreta sentimentos mediados pelo sistema simbólico que é a linguagem, gera o pensamento coletivo e prepara-se para a cidadania”.

1.2.5 Os registros de representação

Vimos, anteriormente, a importância das situações didáticas e da transposição didática em si. A partir de agora, abordamos conceitos e estudos relevantes que são utilizáveis no contexto da EL.

Há interessantes pesquisas no campo da educação matemática que buscam saber como se processa a aprendizagem. Essa noção está relacionada aos diferentes modos de se representar um objeto de ensino, e tal estudo é importante, também, no ensino de língua portuguesa.

São as representações, segundo a teoria de Duval (1993), que, quando convertidas umas nas outras, conduzem ao aprendizado dos objetos estudados. Nesse sentido, pode-se, então, dizer que o estudo da Teoria dos Registros de Representações Semióticas de Raymund Duval perpassa a verificação da construção gradativa do conhecimento mediante conversões estabelecidas entre as diversas formas de representação. Quanto mais diversificada é a representação de um objeto, maior é a compreensão que se tem a seu respeito, e a apropriação do seu significado se dá a partir de conversões estabelecidas entre as diversas maneiras de representá-lo.

Da mesma forma, quanto mais o ApEn consegue representar um mesmo conhecimento por meio de registros diferentes, mais aprofundou seu conhecimento sobre o assunto.

O acesso aos objetos estudados (conhecimentos científicos institucionalizados) acontece por meio de conversões estabelecidas entre os diferentes registros de representação empregados. Por isso, é necessário e importante que sejam desenvolvidas diferentes maneiras de abordar um determinado objeto de estudo a fim de se verificarem as relações existentes entre os registros, buscando a conversão entre eles.

A esse respeito Duval afirma que

Do ponto de vista cognitivo, é a atividade de conversão que, ao contrário, aparece como atividade de transformação representacional fundamental, aquela que conduz aos mecanismos subjacentes à compreensão. (DUVAL, 1993, p. 22).

Pode-se entender a Teoria de Registros de Representações Semióticas como sendo o emprego de signos (gráficos, figuras, fórmulas, escrita), pertencentes a um sistema de representação, constituído de significado e funcionamento, segundo os quais a construção do conhecimento acontece mediante a conversão estabelecida entre duas ou mais formas distintas de registro de representação. Essas representações semióticas são externas e conscientes do sujeito, ou seja, elas representam a compreensão manifestada sobre um objeto, o qual pode ser tratado de diversas formas. A correspondência existente entre as várias formas de tratamento de um objeto, ou seja, entre as várias formas de registro de representação, indica a funcionalidade do pensamento humano no sentido de mostrar a compreensão acerca do objeto estudado.

O conhecimento só foi de fato incorporado pelo ApEn se ele é capaz de utilizá-lo fora daquele contexto específico ou representá-lo por meio de signos diferentes. Como exemplo, podemos citar a representação por meio de um desenho de um texto lido, ou o domínio dos sinais de pontuação para representar o efetivo emprego na oralidade.

Todo tipo de expressão tem sua forma particular de representação repleta de significados e, sendo a educação um processo intermediado por uma comunicação, seja por meio do diálogo, gestos ou por meio da escrita, faz-se necessário discutir os diferentes registros de representação empregados no processo de ensino e de aprendizagem dos assuntos que são objeto de estudo.

1.2.6 A engenharia didática

O termo, também advindo da área da matemática, representa uma metodologia de pesquisa que estuda as situações didáticas em quatro fases:

- a) Análises preliminares: diagnóstico dos aprendentes-ensinantes, levantamento do conhecimento prévio dos ApEn;
- b) Concepção e análise *a priori* das situações didáticas: uma primeira análise das situações didáticas;

- c) Experimentação e análise *a posteriori*: os aprendentes-ensinantes vivenciam o tema estudado;
- d) Validação: avalia os resultados para validar ou não a ação pedagógica. É o momento em que são validadas ou refutadas as hipóteses levantadas no início da engenharia.

A engenharia didática pode ser concebida como uma metodologia muito parecida com o trabalho de um engenheiro que parte de conhecimentos científicos de seu domínio para trabalhar com uma realidade, que representa objetos mais complexos.

Segundo essa metodologia, o mais importante é o funcionamento metodológico da aprendizagem e não os objetivos em si. O EnAp é visto como engenheiro de sua obra, uma sequência de aulas que deve conceber, organizar e articular, dentro de um determinado tempo, de forma objetiva e coerente.

Há, em todo o processo de desenvolvimento das teorias que embasam a EL, uma preocupação com a busca de novos caminhos, não só do ponto de vista teórico, mas, também, metodológico.

As mudanças metodológicas devem ser adotadas pelos ensinantes-aprendentes na busca de novos e mais efetivos resultados. O EnAp, também, precisa desenvolver habilidades pedagógicas, conforme bem lembra a lição de Almeida:

1. Resgate do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto a ser tratado;
2. Síntese do conhecimento, após apresentação oral;
3. “Criação de motivação ou gancho” entre os comentários feitos e o tema novo;
4. Apresentação do novo conteúdo;
5. Levantamento das dúvidas e dificuldades da turma;
6. Solução das dúvidas e dificuldades dos aprendentes;
7. Exploração do conteúdo pela utilização de diferentes materiais didáticos;
8. Síntese do novo conhecimento construído. (ALMEIDA, 2007 *apud* PALMA; TURAZZA, 2014a, p. 51)

A educação linguística caracteriza-se como um campo promissor que constitui um fator decisivo ao desenvolvimento integral do indivíduo para uma participação ativa dentro da sociedade e da cultura à qual sua língua está vinculada, devendo possibilitar o desenvolvimento do que a linguística tem chamado de competência comunicativa. Cabe, entretanto, ao EnAp a busca de capacitar-se para, de forma reflexiva, apropriar-

se de novas posturas e metodologias que conduzam a um maior êxito no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa.

1.3 Suas pedagogias

A Educação Linguística, além dos aspectos mostrados, preocupa-se em trabalhar e desenvolver sua atuação pautada em cinco pedagogias, que são, segundo Palma e Turazza (2014), “propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos necessários ao domínio da Língua Portuguesa por parte dos aprendentes-ensinantes, com vistas a torná-los ‘políglotas na própria língua’”, a saber:

- a) Pedagogia do Oral;
- b) Pedagogia da Leitura;
- c) Pedagogia da Escrita;
- d) Pedagogia Léxico-Gramatical;
- e) Pedagogia da Literatura;
- f) Pedagogia do Digital.

A seguir, passamos a caracterizar cada uma delas:

- a) Pedagogia do Oral: Preocupa-se em fazer com que o ApEn desenvolva algumas habilidades e hábitos, como respeitar a vez de falar e ouvir, fazer exposições orais, argumentações, dar instruções, narrar experiências, fazer descrições e escutar com atenção. Pauta-se no desenvolvimento da expressão e comunicação oral, contemplando o português padrão, a fim de oportunizar o domínio gradativo da expressão e da compreensão de gêneros orais formais e coloquiais, amplamente utilizados na vida em sociedade. A oralidade, segundo os estudos mais recentes no campo da EL, é definida pelas trocas comunicativas realizadas em língua falada, que concretizam os gêneros orais. Essa realização linguística é oral e auditiva. Tal interação ocorre em um *continuum* sonoro, que é responsável, no texto falado, por suas propriedades essenciais, a saber: entonação, intensidade, dinâmica e qualidade da voz. Além desse material sonoro, outros meios complementares integram a

expressão oral, como a expressão facial (olhar e gestos), os sorrisos, a postura, as vocalizações (ahn, humm), fundamentais para êxito comunicativo. O uso da língua oral implica uma alocação, ou seja, prevê a presença de um interlocutor fisicamente distinto do falante. Pressupõe, ainda, uma interlocução, ou seja, uma troca de informações entre o locutor e o(s) seu(s) interlocutor(es), havendo a permuta de papéis e devendo, portanto, ocorrer o diálogo. Essa é a chamada comunicação face a face, na qual os interlocutores alternam os turnos de fala e garantem a interação entre os interactantes, que exercem uma rede de influências entre si;

- b) **Pedagogia da Leitura:** Objetiva desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes e parte da concepção de leitura como um complexo processo cognitivo. O objetivo maior da Pedagogia da Leitura é tornar o ApEn um leitor competente e independente. Nessa perspectiva, interpretar não se restringe ao exercício da decodificação significativa ou compreensiva de recursos léxico-gramaticais. Ao leitor, é necessária a desconstrução ou reconstrução dos conhecimentos prévios – a mudança dos esquemas de compreensão de mundo anterior à leitura – pois sem isso é impossível dizer que houve leitura proficiente. É fundamental na arte de ler, portanto, a construção de modelos de interpretação. Desse modo, o ensino da leitura não pode apoiar-se nas práticas metodológicas tradicionais que, geralmente, reconhecem como única autoridade interpretativa o EnAp. Essas práticas limitam a atividade leitora do ApEn. Por ter o EnAp como mediador, a Educação Linguística instaura, na outra ponta do processo de ensino e aprendizagem, o estudante ativo, que se responsabiliza pela construção do seu próprio conhecimento. O EnAp deve atuar no nível de desenvolvimento pessoal de forma a conseguir promover avanço do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa e não, simplesmente, portar-se como um transmissor de conteúdos prontos. Deve buscar estratégias diferentes de leitura, muito necessárias em virtude da grande diversidade de gêneros textuais existentes e dos diferentes níveis dos leitores. É importante tornar o ApEn consciente das estratégias que está usando, como também levá-lo a conhecer outras que, eventualmente, possa utilizar, variando-as de acordo com os objetivos, tipologias e gêneros textuais;

- c) **Pedagogia da Escrita:** A Pedagogia da Escrita pode ser entendida como uma atividade de dimensões muito complexas em termos sociais, cognitivos e linguísticos. Ela envolve processos de planificação, definição de objetivos, revisão, atenção aos receptores do texto, levantamento de informações, transformação do conhecimento seguindo determinados objetivos. Por isso, pode ser pensada como uma situação de resolução de problemas. É uma atividade social por estar diretamente relacionada ao meio em que surge, na medida em que o ApEn, para produzir seu texto, necessita procurar informação no meio que o cerca. É, também, uma atividade cognitiva por envolver a memória de curto e longo prazo, a atenção, a capacidade de resolução de problemas e transformação de conhecimento inicial em função de objetivos que foram previamente definidos pelo EnAp; Por fim, é uma atividade linguística na medida em que a escrita tem por base um conjunto de regras e convenções a serem seguidas, como as regras ortográficas, gramaticais, as normas de cada estilo proposto, o respeito à tipologia e aos gêneros textuais. Para a produção de textos, o processo de recolher informações passa pela pesquisa, que pode ser tanto interna, recorrendo-se à memória, quanto externa, que remete a outras fontes (livros, internet, outras pessoas etc.). O processo de planificação implica a criação e a organização de ideias em que se estabelecem objetivos, selecionam-se conteúdos e procuram-se meios para atingi-los. O processo de textualização é a escrita propriamente dita, em que o ApEn põe em ação tudo o que foi pensado e planejado para a escrita. A atividade deve ser conscientemente desenvolvida e planejada, e deve envolver quatro etapas: o planejamento ou pré-escritura, a escritura, a revisão contínua e a reescrita do texto em elaboração, conforme explicam Palma e Turazza (2014);
- d) **Pedagogia Léxico-Gramatical:** Contempla o ensino do léxico e da gramática em seu uso e funcionamento textual. Utiliza-se de uma gramática contextualizada, inserida na interação verbal, por meio de atividades de reflexão e consciência dos usos da língua; Essa abordagem da gramática busca despertar o interesse do ApEn e mostra o que há de relevante a fim de capacitá-los a utilizarem as diferentes normas de forma proficiente, gradativa e adequada à situação comunicativa. Essa pedagogia busca explorar as noções e regras úteis, funcionais e aplicáveis à compreensão e à realidade em diferentes gêneros

textuais. Para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente-ensinante, que é a capacidade de empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, é fundamental o trabalho com quatro tipos de gramáticas: normativa, reflexiva, teórica (ou explícita) e de uso. Essas quatro gramáticas equivalem a quatro formas de focalizar a gramática da língua portuguesa, sendo que nenhuma delas é superior à outra, apenas são aplicadas em situações diversas que precisam ser estudadas e desenvolvidas por propostas que contemplem, também, a análise linguística;

- e) **Pedagogia da Literatura:** Abarca a compreensão e produção dos textos literários por meio de gêneros textuais pertencentes a esse domínio discursivo, a fim de capacitar o EnAp a ler e produzir textos pertencentes a essa variedade diafásica;

- f) **Pedagogia do Digital:** Reconhece a importância e a presença do mundo digital que permeia a realidade do ApEn, especialmente, no que se refere ao meio digital como área de divulgação e inserção de gêneros textuais diversos. O ApEn precisa ser apresentado a esses gêneros do mundo digital. O EnAp, por sua vez, precisa cada vez mais inserir-se nesse ambiente e fazer uso das tecnologias para maior êxito no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem da alfabetização digital e midiática, como lembra Lomas (2014, p. 127) corresponde à "aquisição escolar de competências em informação e outras habilidades baseadas em textos e em imagens a fim de interpretar as mensagens dos meios de comunicação". Tal aprendizagem está inserida em um panorama no qual meramente é insinuada nos currículos atuais. Assim, quase sempre, fica condicionada à vontade de um grupo de EnAp que carece de formação teórica e didática adequada a esses assuntos e a essas novas realidades. Por isso, a pedagogia do digital busca caminhos que reconhecem e ampliam formas efetivas de lidar e relacionar-se com essa nova realidade midiática do mundo digital.

A busca por novas perspectivas pedagógicas, que envolvem o ApEn, o EnAp e o ensino da língua portuguesa é um grande desafio enfrentado pela EL. Damos continuidade, no próximo capítulo, com um olhar que advém dessa base teórica para

a questão, muito relevante, do desenvolvimento da competência leitora, como processo cognitivo-sócio-interacional.

CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E O LIVRO DIDÁTICO

Ao longo das últimas décadas, a investigação sobre a leitura passou a interessar-se pelo conhecimento dos processos cognitivos, sociais e interacionais envolvidos no desenvolvimento da competência leitora. Tal conhecimento tem apresentado propostas dirigidas a otimizar o ensino e a aprendizagem da dessa competência.

Diante disso, neste capítulo, sob a égide do paradigma cognitivista-sócio-interacional, apoiados em Koch e Elias (2015), Solé (2014, 1998), Bechara (2012), Marchuschi (2012), Kleiman (2011), Rojo e Jurado (2006), e Bloome e Robertson (1993) aproximamo-nos da concepção daquilo que se pode entender por leitura: uma competência fundamental ao convívio social.

O objetivo deste capítulo é identificar de que forma a competência leitora é construída no livro didático. Para tanto, abordamos o tema da leitura e suas vertentes - da decodificação ao modelo cognitivo-sócio-interacional, estratégias de leitura, noções sobre o texto e o roteiro semasiológico, a competência leitora e as habilidades - atividades de leitura no ensino médio e o que dizem os documentos oficiais.

O capítulo encerra-se com considerações sobre o livro didático e suscita uma reflexão sobre sua utilidade como ferramenta para desenvolver a competência leitora.

2.1 Leitura: competência fundamental ao convívio social

A leitura é um tipo específico de comunicação, é uma emersão do homem no processo histórico, uma apropriação de uma intencionalidade, que reflete sempre o humano. Assim, muitos creem que basta ensinar a ler e não verificam, que mais que isso, é necessário ensinar leitura. Respeitadas as fases escolares e o desenvolvimento individual de cada educando, faz-se necessário buscar caminhos para o ensino efetivo dessa competência.

Sem menosprezar a leitura que vem do intuitivo, do ser, das percepções, da história de cada indivíduo, é necessário viabilizar o desenvolvimento da competência leitora, especialmente no Brasil, em que se verifica o baixo rendimento dos

aprendentes-ensinantes nesse âmbito. Quantos analfabetos funcionais têm sido gerados pelo sistema educacional nacional que vem fracassando, nesse sentido.

Ainda que o homem desenvolva a competência de falar antes de aprender a ler e escrever, e mesmo que tenham existido comunidades ágrafas, atualmente, na sociedade letrada em que vivemos, saber ler e escrever consiste em uma competência fundamental não somente à questão profissional, mas, também, ao bom convívio social. Não resta dúvida, assim, de que a capacidade de ler de forma consciente tornou-se indispensável aos seres humanos, transformando-se em um exercício essencial à realização de diversas atividades cotidianas: desde as mais simples, como pegar um ônibus, ler um panfleto de propaganda, cozinhar usando livros de receitas, até as mais complexas como a leitura de um texto científico, jurídico ou literário.

Desde que começou a ser praticada, a leitura tem sido associada à escrita em suas mais diversas formas e ocorrências. Em meados do século XVI, com o surgimento e o advento da imprensa, a partir de Gutenberg, o livro tornou-se a principal fonte de textos escritos disponíveis para parte da população abastada, ou seja, naquele momento, a habilidade da leitura não estava disponível para quem quisesse desenvolvê-la, pois estava acessível somente a uma pequena parcela da sociedade.

Entre os séculos XVI e XIX, as práticas de leitura estiveram condicionadas às práticas escolares, às opções religiosas e ao crescente ritmo de industrialização. O século XIX conheceu um aumento no volume dos modelos de leitura em virtude do crescimento geral da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores (as mulheres, as crianças, os operários). Com a expansão da escolarização (nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, na realidade brasileira), a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, dando prestígio àqueles que dominavam o código escrito e marginalizando os que a ele não tinham acesso. Passou-se o tempo e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual para promover ou não alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e interpretam têm acesso a um mundo mais amplo, com mais oportunidades reais.

O domínio da leitura remete à interação em outras atividades, que dela dependem, e fazem com que o sujeito passe a existir e faça valer sua opinião. Isso acontece porque quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, caso contrário, apenas decodificará o código escrito,

O trabalho atualmente realizado com o texto em sala de aula mostra que essa atividade serve como intermediário entre o leitor e o conteúdo a ser aprendido e não como reflexão, formação de opinião etc. Nessa ótica, práticas de leitura efetuadas sob a rubrica de atividades de interpretação e de compreensão de textos são problemáticas, pois acabam reduzindo as experiências de leituras dos ApEn à tríade comum de ler – interpretar – redigir. É claro que essa tríade não pode ser desprezada, contudo, cada vez mais deve ser ampliada e preenchida com novos sentidos.

Para haver uma interpretação produtiva do que se lê, é necessário conseguir compreender e dominar o uso adequado de diversos aspectos linguísticos, e, também, extralinguísticos, presentes na estrutura e nos sentidos do texto.

Nesse sentido, contribuir para que o ApEn desenvolva a competência leitora é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um processo consciente e deliberado, que exige método, esforço e capacidade de inspirar.

Diante disso, o ensino da leitura, na perspectiva da Educação Linguística, concebe a Pedagogia da Leitura como processo capaz de conhecer o maior número de recursos de sua língua e ser capaz de trabalhar com condições linguísticas de significação e, portanto, de comunicação efetiva.

Assim, desenvolver a capacidade leitora é cada vez mais uma preocupação e necessidade da escola brasileira em meio ao mundo atual.

2.2 Leitura e suas vertentes: da decodificação ao modelo cognitivo-sócio-interacional

A leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento; bem como, é essencial à própria vida do ser humano. O homem, ser histórico, possui um patrimônio simbólico, uma herança cultural registrada pela escrita. O fato de se estar no mundo letrado e nele inserido pressupõe atitudes em direção a essa herança e, nesse contexto, insere-se a leitura. Nesse sentido, afirma Silva (1991) que a leitura é uma das formas de o homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo.

Nesse texto, ocupamo-nos especialmente da leitura de textos escritos, objeto da leitura a que nos referimos. Assim, é importante delimitar as ideias sobre texto. Segundo Marchuschi (2012), o texto forma uma rede em várias dimensões e se dá

como um complexo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados em sua produção e recepção. Ainda nesse sentido, esclarece que

O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. (MARCHUSCHI, 2012, p. 30).

Todo ato de interlocução, que envolva duas ou mais pessoas, e no qual se construa uma produção discursiva, considera-se texto; entretanto, é necessário ratificar que há interlocução, também entre o sujeito e o texto. O envolvimento do leitor com o texto, por sua vez, além de um ato de interlocução, possibilita ao leitor a construção de um sentido, sendo que esse sentido não é oferecido pelo texto, mas construído por aquele que lê a partir do seu contato com o material linguístico.

Desde a década de 70 do século passado, diferentes abordagens teóricas que têm como objeto de estudo a leitura variam de foco, ora se encontram no sistema linguístico – o texto (modelos ascendentes de leitura), ora no leitor por meio das teorias cognitivas (modelos descendentes de leitura), e, também, na interação autor-leitor-texto (modelos interacionais). Todas essas formas de apreensão da leitura influenciam claramente o ensino de língua, e revelam a natureza dialógica e social da linguagem.

Não defendemos um único modelo de leitura, passamos, ao contrário, a examinar diferentes vertentes para refletirmos sobre a importância da leitura a fim de melhor e mais conscientemente pensarmos sua prática em sala de aula. A importância de ler vislumbra-se no ambiente formativo por meio de concepções que focalizam o sujeito, a língua, o texto e o sentido que se adote em busca da efetiva leitura.

2.2.1 Concepção *bottom-up* ou ascendente: decodificação

Considera a decodificação do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido. Nessa perspectiva, o texto oferece seu próprio sentido; essa concepção de leitura também é denominada ascendente.

Nesse diapasão, Koch (2015) aborda uma concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto, assim, é visto como um produto lógico do pensamento. Ao autor cabe tão-somente captar essa representação mental, em uma postura passiva.

Ainda nesse sentido, Koch (2015) ensina que se o foco for meramente o texto, ideia que comunga do princípio de língua como estrutura e nada mais, o texto é puro produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando para tanto o domínio do código utilizado pelo autor do texto.

Por conseguinte, a leitura é, nesse âmbito, uma mera atividade que exige foco no texto, em sua linearidade uma vez que, segundo Koch (2015), “Tudo está dito no dito”. Portanto, o leitor apresenta-se como mero decodificador, reconhecedor, reproduzidor do código. A leitura é, então, entendida como a atividade de captação de ideias do autor, sem levar em conta a interação autor-texto-leitor.

Com forte influência estruturalista, a leitura é concebida como uma extração de sentidos que se encontram no texto, num trabalho de decodificação da palavra escrita. Nessa perspectiva, cada palavra do texto é importante, ao leitor cabe ser um receptor passivo dessas informações, pois o texto em si já diz tudo. Leva em consideração apenas a estrutura de superfície do texto, sem atingir a interpretação propriamente dita, mas, somente, a compreensão textual.

Uma das influências dos modelos ascendentes de leitura no ensino diz respeito às perguntas de compreensão de textos que, na maioria das vezes, são de tal obviedade que não é necessário reler o texto para respondê-las. As informações textuais estão explicitamente destacadas, sem ser preciso aprofundar-se para encontrá-las.

Os processos que o leitor executou para compreender o texto não interessam aos modelos ascendentes de leitura. Leffa (2009) observa que o processo de compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta – um processo mais ou menos mágico. Isso, entretanto, não pode acontecer.

Segundo esse autor, a compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido das palavras, o que resultaria na imediata compreensão do texto.

Tal modelo apresenta-se incompleto, pois se o texto é o portador de sentidos então cada leitor só poderá dar uma significação a esse texto. Certamente isso não se sustenta, tendo em vista que cada leitor possui um conhecimento de mundo diferente, e um mesmo leitor pode ler um mesmo texto de diferentes formas, acionando significados diversos.

2.2.2 Concepção *top-down* ou descendente: predição a partir de conhecimentos prévios

Esse modelo de leitura contrapõe-se à concepção anterior. Nesse caso, o leitor constrói o sentido do texto a partir da leitura e segundo uma bagagem cognitiva já adquirida.

O leitor precisa ativar conhecimentos prévios para compreender o texto. O conhecimento adquirido e a bagagem de mundo determinam, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para se poder chegar ao momento da compreensão. O mero passar de olhos pela linha não é propriamente o ato de ler, pois leitura, segundo Kleiman (2011, p. 27), “[...] implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos [...]”.

Segundo essa vertente, também chamada de descendente, que faz referência às teorias cognitivas de base psicolinguística, defende-se a ideia de que o sentido do texto reside não no texto, mas no leitor. Nessa lógica, a leitura caracteriza-se pela atitude ativa do leitor, que utiliza seu conhecimento linguístico, seu conhecimento textual e de mundo no processo de compreensão e de interpretação.

Aplicando-se às práticas de ensino, várias atividades de interpretação de textos propostas em sala de aula dão ênfase à formulação de hipóteses sobre o texto. Perguntas como: O que você acha que o autor quis dizer? Que sentido você atribui a tal termo no texto? Tais indagações possibilitam ao leitor dar a resposta que achar mais plausível, o que nem sempre corresponderá ao que realmente o texto significa. Tais perguntas podem levar a entendimentos extremamente ampliativos, que extrapolam o sentido do texto. Afinal, um dos princípios que regem a interpretação do

texto é o entendimento de que o limite do texto é o próprio texto. É claro que se estivermos pensando em um uso do texto para interpretações livres, provocação de emoções, como, por exemplo, na apreciação de uma letra de música, poema, fora de um contexto que estabeleça limites interpretativos, tal postura pode até ter sua validade. Se quisermos atribuir valores particulares a determinadas partes do texto, até poderemos, mas estaremos em uma seara meramente subjetiva que em geral tem pouca utilidade. Assim, a prudência interpretativa e o respeito ao texto se fazem necessários, ordinariamente.

Diante disso, a prática de leitura é vista como uma atribuição de significados por parte do leitor, que utiliza estratégias de leitura cuja influência está nos objetivos que permeiam o ato de ler e que podem ser para se informar, para se entreter, dentre outras finalidades. O uso exclusivo desse modelo não considera o social, além disso, como o significado está sob o poder do leitor, ele pode atribuir o significado que lhe convier. Por isso, Leffa (1999, p.28) afirma que “[...] a compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor.”

2.2.3 Concepção cognitivo-sócio-interacional: cognição e interação autor-texto-leitor

Verificamos que a linguagem é um instrumento eficiente para interferir na vida dos outros, uma vez que o homem, por meio dela, em seu texto, apresenta-se e revela-se. A atividade de leitura como interação aparece nessa concepção.

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos, nas palavras de Koch (2015, p. 10), “[...] como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação textos-sujeitos. A leitura é, assim, para Koch:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...]. (KOCH, 2015, p. 11).

É necessário lembrar, porém, que a leitura, nessa perspectiva, abarca a mobilização de vários saberes que se desenvolvem no interior do evento comunicativo.

Segundo essa visão, há o hibridismo das concepções anteriores, isto é, o processo de leitura leva em consideração a interação entre texto e leitor, que ocorre de maneira a se retomarem “ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura”, conforme Duran (2009, p. 4).

As concepções interacionistas consideram a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, pois a prática leitora condensa tanto as informações presentes no texto, quanto as informações que o leitor traz consigo, e a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre leitor e texto. Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Na perspectiva interacional,

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. Nesse caso o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento de texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. (KLEIMAN, 2011, p. 65-66).

Nessa abordagem, o leitor usa a sua competência leitora para interagir com o autor, por meio de técnicas interpretativas, seguindo as “pistas” que o autor sugere ao longo do texto, para que consiga chegar às suas conclusões, mas sem desconsiderar-se, também, como agente nesse processo.

A leitura é uma atividade na qual se consideram as experiências e os conhecimentos do leitor. Diante de tal constatação, os modelos cognitivos-sócio-interacionais apresentam-se como os que mais contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, visto que não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas uma

relação interativa entre ambos na construção dos sentidos, permeada pela existência de aspectos da cognição que se interpenetram em cada um dos momentos da leitura.

Depreende-se que a leitura é uma atividade na qual se consideram as experiências e os conhecimentos do leitor. Tal atividade exige do leitor muito mais do que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Nessa perspectiva,

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Resta, ainda, claro que a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido apresenta-se como a mais completa, porque as relações instituídas no processo de leitura são pertinentes à relação do leitor, do texto e do autor em conjunto. A interpretação que é feita do texto escrito não é uma réplica do significado que o autor pretendeu lhe dar, mas uma construção que envolve elementos com diferentes possibilidades comunicativas e interpretativas.

Para ler, necessitamos, simultaneamente,

Manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências mencionadas. (SOLÉ, 2007, p. 23)

O trecho, nitidamente, destaca a atividade de leitura desenvolvida considerando-se o papel do leitor que constrói sentido e interage, por meio de estratégias que passamos a examinar no item a seguir.

2.3 Estratégias de leitura

Parte significativa da atividade escolar está organizada em torno da leitura. O ApEn precisa ler, compreender, interpretar e avaliar criticamente as informações oriundas dos textos e retê-las na memória, com o intuito de poder utilizá-las ou resgatá-las quando necessário. Tal atividade precisa ser desenvolvida com a mediação do EnAp, que tem necessidade de conhecer caminhos para conduzir o ApEn a esse domínio. É de suma importância que o EnAp faça uso de estratégias para realizar com eficácia essa atividade, assim como é importante que o EnAp conheça como ensinar estratégias ao ApEn para o desenvolvimento da competência leitora.

Por meio de estratégias claras para o EnAp e para o ApEn é que se conseguem resultados efetivos no processo de desenvolvimento da competência leitora. Assim, Solé (2007) destaca como uma das premissas referentes à leitura que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos depende de uma intervenção claramente dirigida a essa aquisição.

Nesse sentido, esclarece:

O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas aprendiz precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele. (SOLÉ, 2007, p.18).

As estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão da atividade leitora. São, ademais, consideradas planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão.

Solé (2007) compreende as estratégias de compreensão leitora como procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados. Considera, outrossim, as estratégias de leitura como atos e esses como conteúdos de ensino, pois precisam ser ministrados. Assim, as estratégias de leitura são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo.

Kleiman (2001) corrobora com essa ideia ao destacar que existem dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor:

- a) Estratégias cognitivas – aquelas que são automáticas, inconscientes e que possibilitam a leitura rápida, eficiente. Por exemplo, as diversas estratégias de segmentação sintática e de recuperação anafórica, a dedução do significado de palavras dentro do contexto, o uso do dicionário durante a resolução de atividades, entre outras;
- b) Estratégias metacognitivas – aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor e que permitem justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão. Tais estratégias referem-se aos esforços conscientes do leitor para resolver equívocos ou inconsistências detectadas. Tomar notas, consultar glossários, sublinhar palavras-chave são alguns exemplos de atividades desenvolvidas nesse âmbito.

As estratégias são muito importantes no percurso do desenvolvimento da competência leitora, são mais que um passo a passo de leitura, são mecanismos e ações de ordem cognitiva e metacognitiva que colaboram para a compreensão e interpretação do material lido. Para compreender o que se lê, é preciso ter claras algumas questões que deveriam ser formuladas ao leitor, segundo Solé (2007):

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis a mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; [...]) Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevante, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum” Esse texto tem sentido As ideias expressas no mesmo

têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo -? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser - por hipótese - o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLE, 2007, p. 73-74).

Um passo muito importante, no processo estratégico da leitura, é buscar o tema, assunto do texto, e a ideia principal. Segundo Giasson (2000), a ideia principal é a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto. Pode ser encontrada numa só frase ou em duas frases adjacentes. Pode estar, também, implícita e deve-se inferi-la por meio de informações textuais. Como lembra essa autora, até o início do século, todas as informações do texto tinham a mesma relevância. Atualmente, a informação principal tem um lugar de destaque no ensino e sabe-se que é uma habilidade que o EnAp, em geral, não domina. Pensa-se que as dificuldades de encontrar as ideias principais estão relacionadas com a sua definição e para se ultrapassar esse obstáculo é preciso ter um conceito definido de forma clara para evitar maiores equívocos.

A fim de que haja sucesso no ensino do assunto e da ideia principal o aprendente-ensinante deve distingui-los e deve aprender primeiro a identificar o assunto, pois adquire-se, dessa maneira, a competência cognitiva que lhe permite identificar o assunto antes da que permite identificar a ideia principal, porque o assunto é, em geral, introduzido no texto antes da ideia principal.

Várias outras estratégias de leitura podem ser usadas como auxiliares no processo de desenvolvimento da competência leitora, como por exemplo:

- *skimming* (sem tradução clara em português, literalmente “desnatamento”) - consiste em observar o texto rapidamente apenas para detectar o seu assunto geral, sem a preocupação com os detalhes. Para tanto, é necessário prestar atenção ao formato do texto, título,

subtítulo, vocabulário utilizado, primeiras e/ou últimas linhas de cada parágrafo, bem como à informação não-verbal, quando presente (figuras, gráficos e tabelas). No contexto acadêmico, a técnica de desnatamento é bastante empregada na seleção de material bibliográfico para trabalhos de pesquisa e para o trato com textos de outros idiomas;

- *scanning* (“rastreamento” ou “varredura”) - é uma técnica de leitura que consiste em correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação específica desejada. A varredura é uma prática rotineira na vida das pessoas. Alguns exemplos típicos são o uso do dicionário para obter informação sobre o significado de palavras ou a utilização do índice de um livro para encontrar um artigo ou capítulo de interesse. Da mesma forma, quando o ApEn volta ao texto para responder questões que exigem localização de informações específicas, realiza o rastreamento da informação solicitada;
- predição – busca antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto por meio da utilização do conhecimento já existente para facilitar a compreensão;
- observação da estrutura do texto - a análise da estrutura textual auxilia o ApEn a aprender a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido;
- representação visual do texto - auxilia os leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo;
- elaboração de resumo - facilita a compreensão global do texto, pois implica a seleção e o destaque das informações mais relevantes do texto;
- realização de perguntas - questionar o texto ajuda o ApEn no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que lhe permite refletir sobre o seu conteúdo. Há indicativos de que a compreensão global da leitura é melhor quando os aprendentes-ensinantes aprendem a elaborar questões sobre o texto, uma vez que só se pode levantar

questionamentos a partir de um entendimento mínimo do conteúdo apresentado pelo texto.

Diante de tais estratégias, o EnAp exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem da leitura, mas, também, ao propor modelos técnicos e procedimentos que proporcionem o desenvolvimento da competência leitora.

Uma vez que a leitura é passível de ser trabalhada de diversas maneiras, é necessário articular situações diferentes – oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada e, igualmente, observar a seleção de textos mais adequados para alcançar diferentes objetivos em cada uma das situações pedagógicas.

Solé (2007, p. 92) reforça a importância de motivar a leitura, por meio de um planejamento bem definido da tarefa de leitura selecionada, capaz de promover, sempre que possível, “aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação”. Chama a atenção que essas situações são as mais habituais na leitura cotidiana e as mais distantes do que costuma ocorrer na escola.

Qualquer que seja a estratégia, é necessário lembrar que aquela que for escolhida deve estar aberta para colaborar com o leitor em busca de um percurso que o auxilie diante de algum obstáculo. Deve existir abertura para a revisão e a mudança, quando necessário, para se alcançar o objetivo proposto pela leitura.

Essa é uma questão relevante, afinal, os objetivos da leitura são extremamente importantes para o leitor, pois são esses objetivos que posicionam o leitor frente ao texto e controlam sua consecução. Os objetivos dos leitores podem ser muito variados e por isso precisam ser considerados nas situações de ensino de leitura.

Parry (1993), da Universidade de Nova York, ressalta que estratégias diferentes devem ser aplicadas a grupos diferentes. Se o EnAp pretende lidar com pessoas de diversificadas bagagens culturais, ele precisa saber mais sobre essas diferenças culturais, para poder explorar estratégias adequadas ao grupo com o qual trabalhará a competência leitora.

Outra questão que se volta para a prática social reside na intertextualidade presente nas aulas de leitura. A intertextualidade (a conversa entre textos) se dá na construção social, na interação, como bem lembram Bloome e Robertson (1993).

Quando alguém reage ou atua diante do outro, utiliza a linguagem e outros sistemas semióticos para conferir significados, constituir relações e realizar atividades sociais. Essa é outra questão para a qual o EnAp deve estar alerta, porque influenciará diretamente na seleção das melhores estratégias de leitura, para o meio social em que o trabalho será desenvolvido.

De acordo com o objetivo a ser alcançado, o leitor pode lançar mão de uma diferente estratégia ou conjugar várias. São diversos os objetivos que podem motivar uma leitura. Podemos citar alguns, segundo a lição de Solé (2007):

- Ler para obter uma informação precisa – É a leitura realizada com o intuito de localizar algum dado específico que nos interessa. É uma leitura muito seletiva, por desconsiderar grande quantidade de informações como requisito para encontrar a necessária – por exemplo, consultar um jornal para saber o horário de uma sessão de cinema;
- Ler para seguir instruções – É uma leitura que objetiva saber como se faz algo – por exemplo, leitura de um manual de equipamento eletrônico, regras de um jogo. A vantagem desse tipo de leitura é ser completamente significativa e funcional;
- Ler para obter uma informação de caráter geral – Serve para saber de que trata o texto. Não há a pressão de uma busca concreta, nem é preciso ler detalhadamente. É um tipo de leitura muito utilizado na escola, quando, por exemplo, consultamos algum material para elaborar um trabalho sobre determinado tema. Geralmente, são lidas com detalhes várias obras que tratam do mesmo assunto;
- Ler para aprender – objetiva de forma explícita ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um determinado texto;
- Podemos, ainda, citar outros possíveis objetivos: ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se compreendeu etc.

Nesse sentido, Solé (2007) destaca que

[...] o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. O

ensino seria muito pouco útil se, quando o professor desaparecesse, não pudesse se usar o que se aprendeu. Convém refletir sobre isso, pois embora concordemos que, na escola, o objetivo principal – implícito, na maioria das vezes – das tarefas de leitura é “responder a perguntas sobre o texto lido” e também concordemos em que esta habilidade tem poucas possibilidades de ser atualizada em situações habituais de leitura, não é de se estranhar que o que as crianças aprendem na escola com relação à leitura circunscreva-se a alguns dos usos que a escola fomenta e que fora dela sua funcionalidade diminua muito. (SOLÉ, 2007, p. 101)

Solé (2007) apontou diferentes finalidades para a leitura e mostrou que dentro de cada categoria cabe uma grande variedade de objetivos mais concretos que precisam ser compreendidos pelo leitor. Nesse diapasão, lembramos a questão da situação didática, apresentada no capítulo anterior, quando tratamos da EL, pois um planejamento cuidadoso do EnAp, nesse momento, é indispensável, uma vez que, como se pôde verificar, diversos objetivos costumam aplicar-se melhor a certos textos do que a outros.

Diante disso, entendemos que destacar as estratégias de leitura requer o papel atuante do EnAp. Afinal, sempre é preciso ler com algum propósito e a atividade desenvolvida de leitura, igualmente, precisa ter objetivos claros, para que o aprendizado se dê de forma significativa e eficiente.

2.4 A pergunta como estratégia – do ato monológico à expansão dialógica

Uma vez que discutimos nesse trabalho o desenvolvimento da competência leitora nos livros didáticos, não podemos deixar de examinar as atividades desenvolvidas sobre o texto, que em geral são direcionadas por meio de perguntas sobre ele. Assim, o espaço da pergunta na compreensão de textos merece atenção especial.

Conforme apresentado anteriormente, fazer perguntas sobre o texto é uma das possíveis estratégias de leitura. Como se deve utilizar a pergunta na aula de leitura? Fazer perguntas durante a aula foi sempre um modo de verificar o grau de compreensão da leitura e elas tiveram sempre um lugar privilegiado nas atividades de compreensão e interpretação de textos. O problema atual é saber que tipo de perguntas fazer e se existe uma hierarquia do grau de dificuldade das perguntas, pois há algumas críticas em relação àquelas que se fazem durante uma aula de leitura.

Na visão de alguns, as perguntas que se fazem durante uma aula de leitura são muito literais abarcando apenas informações menos importantes. Outros ainda acham que as perguntas servem para fins de avaliação e não de ensino, ou seja, o EnAp faz uma pergunta cuja resposta ele já tem na memória e só é válida a resposta que é igual à sua.

Por último, uma outra crítica que se faz é que a utilidade das perguntas reside apenas na verificação da leitura do texto, conforme explica Giasson (2000). Segundo Pearson e Johnson (1978), citados por Giasson (2000, p. 287), “o papel das perguntas foi posto em causa, no entanto o objetivo não é bani-las das aulas, mas sim repensar como, quando e onde o professor deve fazê-las”.

Os referidos pensadores acrescentam às perguntas consideradas clássicas (quando; quem; por que e onde) as que eles chamam de pseudo-perguntas que são as instruções que não são formuladas como perguntas clássicas, embora exijam o mesmo trabalho mental para o ApEn.

Nesse sentido, Ninin (2013), lembra que quem pergunta quer resposta; afinal, perguntar impulsiona tanto a relação entre humanos, quanto nosso desenvolvimento cognitivo. Perguntas servem para inserir o outro na atividade discursiva. Assim, cumprem papel primordial e estratégico, no momento de desvendar, compreender e interpretar um texto.

As perguntas sofreram transformações ao longo dos séculos. Antes, todas as perguntas sobre um texto tinham o mesmo nível. Smith e Barrett (1974), citados por Giasson (2000, p. 288), classificam as perguntas em quatro categorias diferentes:

- reconhecimento literal ou de reconstituição: a pergunta pede ao ApEn que reconheça ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente no texto;
- inferência: a pergunta requer que o ApEn faça uso de uma síntese da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese;
- avaliação: a pergunta exige que o ApEn faça um juízo sobre o texto;
- apreciação: a pergunta leva o ApEn a reagir à qualidade do texto, apoiando-se no seu conhecimento sobre as técnicas literárias que os autores empregam para suscitar reações afetivas e intelectuais nos leitores.

Essa classificação foi, também, segundo Giasson (2000) alvo de críticas por parte dos linguistas, pelo fato de não estabelecer uma hierarquia dos níveis de dificuldades das perguntas, pois, segundo esclarece, é difícil demonstrar que é mais fácil fazer inferência do que fazer um juízo sobre um texto. Admite-se, no entanto, que essa classificação teve um papel muito importante ao permitir o alargamento do leque de perguntas a serem feitas após a leitura de um texto.

Atualmente, tal classificação foi substituída por uma outra, segundo a lição de Giasson (2000), a de Pearson e Johnson (1978) conhecida como R-Q-R que significa Relação – Questão - Resposta, cuja diferença é que essa taxionomia centra-se na relação existente entre as perguntas sobre o texto e as respostas dadas pelo leitor em vez de simplesmente classificar uma pergunta estabelecendo a relação entre a pergunta e a resposta que o EnAp espera. Uma das vantagens dessa classificação é permitir determinar o processo que o ApEn usou para responder à pergunta e, desse modo, poder explicar ao ApEn por que é que uma determinada resposta é aceitável ou não.

A taxionomia de Pearson e Johnson (1978) é dividida em três níveis: a relação é explícita e textual se a pergunta e a resposta decorrerem ambas do texto e se a relação entre a pergunta e a resposta for claramente indicada por indícios do próprio texto; a relação é implícita e textual se a pergunta e a resposta decorrerem ambas do texto, mas não houver no texto nenhum indício gramatical que ligue a pergunta à resposta. Esta categoria exige a utilização de, pelo menos, uma inferência pelo leitor; a relação é implícita e baseada nos esquemas do leitor se é só a pergunta que decorre do texto e o leitor utiliza os seus próprios conhecimentos para responder à pergunta. (GIASSON, 2000, p. 290, grifo nosso).

Há, ainda, perguntas de produto ou de avaliação e perguntas de processo ou de ensino, como apresenta Giasson (2000). As perguntas de produto ou de avaliação são aquelas em que o EnAp simplesmente diz mediante a resposta do ApEn se está certo ou errado. Por sua vez, as perguntas de processo ou de ensino são as que levam o ApEn a refletir sobre a forma como chegou a uma determinada resposta. Esse tipo de pergunta ajuda o ApEn a desenvolver as suas habilidades de compreensão.

Ambas têm um papel no âmbito escolar, mas deveriam ser usadas de forma equilibrada, pois as duas formas são úteis para a aprendizagem, embora em contextos diferentes. As perguntas de processo, isto é, aquelas que se destinam ao ensino da compreensão são muito pouco utilizadas em relação às de produto, que são feitas em maior número no contexto escolar.

As perguntas de avaliação permitem verificar o grau de conhecimentos e as de ensino servem para ensinar uma estratégia ou para avaliar o domínio dessa estratégia. O EnAp, ao elaborar perguntas sobre um determinado texto, deve ter em mente os objetivos das questões. Assim, se quer trabalhar sobre o conteúdo do texto, as perguntas devem incidir mais sobre o produto e, se deseja ensinar estratégias, as perguntas devem ocupar-se mais do processo.

A pergunta bem elaborada, na perspectiva da atividade de desenvolvimento do pensar crítico, instaura um espaço para articulação de discursos. Justamente esse ponto é muito relevante para a pergunta, no âmbito escolar, e por que não dizer nas atividades propostas pelos livros?

Deve-se oportunizar, também, ao ApEn, atividades em que ele formule perguntas. As perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser levantadas sobre ele. A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas às quais se gostaria de responder mediante a leitura, como lembra Solé (2007, p. 111).

A pergunta, dependendo da forma como é apresentada, e de como a mediação se desenvolve, amplia e promove o pensamento crítico. Há de se considerar que isso só será possível a um ApEn em sala de aula ou a um EnAp em contexto formativo, segundo a lição de Ninin (2013, p.164) “[...] quando os espaços discursivos dos quais participam organizarem-se em uma perspectiva de expansão dialógica – abertura e convite ao posicionar-se e discutir”. Assim, o modo de perguntar, e, por conseguinte, as perguntas feitas sobre dado texto representam estratégia didática para a compreensão dos papéis dos diferentes tipos de perguntas, a serviço do desenvolvimento da competência leitora.

2.5 Considerações sobre a noção de texto e o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica

A palavra texto é bastante utilizada no meio social, na escola e em instituições que trabalham com a linguagem. Apesar de recorrente, o termo não é de fácil definição, até porque, ao longo do tempo, o conceito de texto passou por diversas mudanças, em decorrência das diferentes perspectivas que ele abrange e dos interesses que estão envolvidos no entendimento da expressão.

Muitas dessas definições, por vezes imbricadas, ampliam e trazem ideias, não necessariamente antagônicas, mas, muitas vezes, complementares. Koch (2004), no prefácio de sua obra, aponta uma síntese pertinente:

1. Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. Texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. Texto como discurso 'congelado', como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. Texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
7. Texto como lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional). (KOCH, 2004, p. xii).

Ocupamo-nos, no trabalho, do texto escrito, a partir dos parâmetros socio-cognitivo-interacionais, por isso compreendemos nesse conceito a inserção do lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos (KOCH, 2004). Ao tratarmos do texto verbal, escrito, acrescentamos a ideia de que o texto é, ainda, um todo organizado de sentido, produzido por um sujeito num determinado tempo e num determinado espaço.

O significado das palavras e das frases não é autônomo. Num texto, o significado das partes dialoga com o todo. Por isso, cada frase assume um significado distinto, dependente do contexto em que se insere.

É bem verdade que entender o que o texto pretende comunicar depende não só do texto em si, de sua articulação interna, mas, sobretudo, de quem o lê. Lembra Bechara (2002) que o falar em geral, do plano universal da linguagem, implica falar segundo as regras elementares do pensar, de acordo com o conhecimento geral que o homem tem do mundo e das coisas nele existentes. Há de existir congruência no falar e no entender os outros. Nesse caminho, é imprescindível a atividade de compreender e interpretar textos escritos. Especialmente, no contexto escolar, essa é uma das atividades mais solicitadas aos ApEn.

À luz dessa constatação, passamos a tratar de um possível roteiro para o efetivo entendimento de textos escritos, invocando um diálogo com a interpretação semiótica.

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, sendo comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, e outros. A língua é o principal desses sistemas de signos.

Partindo de tal pressuposto, concebe-se, então, uma ciência auxiliar que se constitui em parte da Psicologia Social e, conseqüentemente, da Psicologia Geral, a Semiologia – do grego *semeîon*, signo. A Semiologia ocupa-se dos signos e das leis que os regem.

Pode parecer estranho apontarmos para tal área do conhecimento, mas a Linguística Textual é cada vez mais uma teoria transdisciplinar e por isso conversa com outras áreas do conhecimento. Torna-se assim um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca estudar o caráter multifacetado que tem o texto, nas palavras de Koch (2002, p. 157) “[...] um complexo processo de interação e construção social do conhecimento e da linguagem”.

Do ponto de vista da interpretação de textos, podemos colocar a Semiologia como uma ciência auxiliar, um método interpretativo que oferece subsídios interessantes nesse percurso de desvendar o texto.

Ora, o texto, objeto de nossos estudos, é língua com indubitável lugar em meio aos fatos humanos, eis o porquê da digressão acerca do tema genuinamente linguístico.

Uma vez concebida a importância da língua, posicionado o texto escrito em meio a esse panorama, identificamos a necessidade de escavar semiologicamente tudo aquilo que o texto quer comunicar.

Quem envia a mensagem comunica um complexo simbólico que é selecionado por quem a recebe, que acolhe, então, do complexo, algumas possibilidades que não coincidem necessariamente com a seletividade do locutor. Por exemplo, o texto diz: “tape os ouvidos para isto que vou relatar” e o leitor entende que deve de fato colocar a mão nos ouvidos. Essa atitude do interlocutor não coincidiu com o que, na verdade, o locutor pretendia comunicar. Essa não coincidência entre a seletividade do autor e a do leitor constitui a contingência dupla do ato comunicativo. Essa seletividade pode ser chamada de interpretação, à medida que o leitor selecionou possibilidades comunicativas da complexidade discursiva. Talvez o leitor não tenha entendido o sentido de “tapar os ouvidos”, ou não tenha prosseguido com a leitura do texto, a fim de situar a informação de forma contextualizada.

Apesar do exemplo banal, é muito comum acontecerem equívocos interpretativos dessa natureza com o leitor não proficiente.

À luz da semiologia moderna, é possível acrescentar que, para o bom entendimento do texto e para a sua boa interpretação, o leitor deve dar atenção ao termo de forma contextualizada. Em lógica, vale lembrar, não se confunde termo com palavra, pois o termo pode ser constituído de muitas palavras. A ideia, por ser uma operação puramente do pensamento, só pode ser comunicada mediante a linguagem. A expressão verbal (ou sinal) da ideia denomina-se termo.

Ao que quer comunicar cabe a seleção dos termos para bem expressar suas ideias. Esse mecanismo onomasiológico, ou seja, o mecanismo formador da ideia – elemento imaterial, obra do pensamento – é primordial, visto que dele desencadeiam-se as diversas possibilidades comunicativas. No âmbito onomasiológico, o ser pensante tem uma ideia, seleciona-a dentro de várias outras possibilidades e busca articulá-la, em meio a várias relações paradigmáticas e sintagmáticas.

Uma vez selecionada a ideia, há que se pensar na forma de externá-la. Percorrer-se-á, neste momento, o roteiro semasiológico. Uma vez superado o momento onomasiológico, passa-se à fase semasiológica, na qual à outra parte, que interage com a mensagem, não de forma passiva, mas em plena construção de sentido, caberá depreender o roteiro semasiológico.

O roteiro semasiológico percorre três momentos distintos: a compreensão, a interpretação e, por fim, a crítica.

Bechara (2002) lembra muito bem a distinção desses momentos e define essas etapas, especialmente a compreensão e interpretação de texto.

De acordo com Bechara (2002, p. 695), a compreensão ou intelecção de texto “consiste em analisar o que realmente está escrito, ou seja, coletar dados do texto”. Nesse primeiro momento, em que se inicia a depreensão do roteiro semasiológico, é comum que os enunciados solicitem questões normalmente iniciadas por expressões como:

- As considerações do autor se voltam para...
- Segundo o texto, está correta...
- De acordo com o texto, está incorreta...

- O autor sugere ainda que...
- O autor afirma que...

É ainda comum nessa etapa, questões que perguntem sobre coisas que estão na estrutura de superfície do texto. Por exemplo, se pensássemos na conhecida história de “Chapeuzinho Vermelho”, poderíamos propor questões como:

- Qual o nome da personagem central da história?
- Quem devorou a vovozinha?
- Qual a cor do chapéu da menina, personagem principal da história?
- O lobo indicou que a menina fosse pela Estrada da Floresta ou pela Estrada do Rio?

Para a obtenção dessas respostas, bastaria uma leitura atenta e localização direta de tais informações no texto.

A interpretação de texto, por sua vez, segundo momento do roteiro semasiológico, consiste, de acordo com Bechara (2012, p.695) em “[...] saber o que se infere (conclui) do que está escrito”. Assim, interpretar constitui uma inferência ou conclusão autorizada por sinais, indícios ou indicadores presentes em um texto. Interpretar pressupõe, ainda, acrescentar sentido, ler nas entrelinhas, preencher os vazios e, dentro dos limites de determinado material, ampliar o seu conteúdo.² O enunciado normalmente assim se apresenta:

- O texto possibilita o entendimento de que...
- Com apoio no texto, infere-se que...

²Ideia de Lino de Macedo, um dos mentores da prova do Enem, "Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do ENEM". In: *Eixos Cognitivos do Enem - versão Preliminar*. Brasília: MEC/INEP, 2007.

- O texto encaminha o leitor para...
- Pretende o texto mostrar que o leitor...
- O texto possibilita deduzir que ...

Ainda, pensando na mesma história de Chapeuzinho Vermelho, no momento interpretativo, poderíamos propor questões como:

- Por que a desobediência de Chapeuzinho gerou um problema?
- É possível culpar a mãe de chapeuzinho pelo incidente ocorrido com a vovó?
- Os caçadores desempenharam devidamente sua função na história?
- Qual a lição que Chapeuzinho aprendeu na história?

Todas essas perguntas, também, dependem das informações do texto, mas exigem a articulação de sentidos, observações mais profundas, relação de ideias, ações, fatos e dados apresentados pela narrativa.

O roteiro semasiológico, em seu terceiro momento, compreende a etapa crítica, na qual o leitor pode posicionar-se, uma vez que já compreendeu e interpretou. Por isso, tem elementos para criticar.

Nessa etapa, podemos encontrar perguntas como:

- Qual sua opinião a respeito do assunto apresentado?
- Você concorda com ...? Por quê?

Para o enredo de Chapeuzinho Vermelho, poderíamos pensar em questões como:

- Você considera importante sempre obedecer aos pais?
- A atitude de Chapeuzinho pode ser considerada incorreta ou correta, em sua opinião?

O caminho compreensão – interpretação – crítica representa uma trilha segura para explorar um texto. Afinal, são muito comuns atividades de interpretação de textos que não conduzem o leitor por meio dessas etapas. É preciso parcimônia para o trabalho de desenvolvimento da competência leitora. Tendo-se esse percurso em mente, o leitor desvia-se de vários equívocos e falácias na análise de textos.

Quando não se respeitam os limites do texto e não se observam essas etapas para analisar um texto é muito comum, segundo ensina Bechara (2012), três erros capitais na análise textual:

- a) Extrapolação – A extrapolação representa o fato de fugir da ideia do texto. Ocorre quando o leitor interpreta o que não está escrito. Pode até ser que as ideias apresentadas pelo texto suscitem reminiscências de fatos correlatos, impressões pessoais, mas que não estão expressas no texto. Na inteligência textual, é necessário que o leitor se atenha somente ao que está escrito;
- b) Redução – A redução é muito comum, principalmente, quando se faz uma leitura desatenta ou parcial e valoriza-se uma parte destacando-a do contexto, sem respeito à totalidade textual. Deixa-se de considerar o texto como um todo para se deter apenas à parte dele, fato que pode, também, distorcer o sentido;
- c) Contradição – A contradição é o fato de entender-se justamente o contrário do que está escrito. Essa ideia distorcida do que está escrito decorre em geral de uma leitura não proficiente ou desatenta.

2.6 A competência leitora e as habilidades - atividades de leitura no ensino médio e o que dizem os documentos oficiais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa lembram:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997, p. 41).

Diante de tal concepção e cientes de que o conhecimento a ser ensinado é objeto de tal documento, é válido lembrar um pouco do que precedeu esse documento.

Nas décadas de 70 e 80, a democratização do ensino propiciou oportunidades de acesso à escola às pessoas desfavorecidas economicamente por meio das mudanças no sistema produtivo, que exigiram novas formas de organização social e um novo olhar para as políticas educacionais. Em 1990, com a Conferência Nacional de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial, FMI e outros órgãos internacionais, foram definidas diretrizes políticas para os países dependentes, pressionando-os quanto ao seu atraso em relação ao desempenho educacional. As políticas educacionais elaboradas na Conferência tornaram-se compromissos a serem cumpridos até o final do século passado. Dentre esses compromissos, destacou-se muito a questão da leitura.

No Brasil, desde 1998, o ensino médio brasileiro tem procurado destacar o ensino por competências, em vez do enfoque restrito aos conteúdos. Uma dessas competências, talvez uma das mais importantes, que se objetiva desenvolver é a competência leitora.

Segundo Philippe Perrenoud (1997), competência é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

A competência é mais que um conhecimento, é um “saber fazer”, ou seja, implica saber lidar com situações diferentes que se impõem dia a dia. Se, por um lado a competência é o saber fazer, as habilidades dizem respeito ao “como fazer”. As competências e as habilidades são duas faces do conhecimento, muito valorizadas na educação atual.

2.7 PCN, PCNEM, PCN+ e a competência leitora

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura recebe extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem dos ApEn, uma vez que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse ApEn poderá tornar-se proficiente para lidar com todos os componentes curriculares e com situações de sua vida diária. Tal competência, por sua vez, é construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o manejo claro e definido de diversos gêneros textuais. De acordo com o documento oficial:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 40-41).

Outro aspecto destacado pelos PCN é que a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo EnAp, não apenas o de Língua Portuguesa, é, também, EnAp de leitura. Esse aspecto redimensiona a função do EnAp e de todo o processo pedagógico que envolve a leitura.

No mesmo sentido, os PCNEM e os PCN+ (Brasil/SEMTEC, 1999, 2002) preconizam que o ApEn, ao findar o ensino médio, deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las.

Tal proposta implica o desenvolvimento da competência leitora, que engloba um conjunto de operações relativo à leitura e interpretação de um texto: observar, analisar, relacionar, comparar, inferir, concluir, enfim. Nessa direção, esclarece o documento oficial:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p.41).

Infelizmente, as duas atividades mais comuns relacionadas à leitura em sala de aula: ler em voz alta e responder perguntas de compreensão do texto, não ensinam de fato a ler, sem articular outras estratégias e práticas pedagógicas. Para tanto, algumas tarefas específicas podem ajudar e cabe ao EnAp planejar suas aulas, de acordo com a realidade e a necessidade de sua turma para maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

São diversas as ações ou operações que se relacionam com as habilidades de leitura e que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar para o êxito do estudante e da proposta da legislação vigente.

Segundo os PCN, é necessário mostrar ao leitor que a leitura não é simplesmente um componente da sua matriz curricular. Em outras palavras, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que a leitura como prática social corresponde a um objetivo delimitado. Portanto, ela não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas deve ser valorizada, além do limite da sala de aula, dado seu valor de catalisadora de relações sociais.

Uma prática constante do ato de ler na escola deve admitir diversas leituras, contrariando a antiga ideia de “leitura única”. Cabe ao EnAp permitir e incentivar diferentes abordagens leitoras do mesmo texto, ou seja, realizar um trabalho que faça seu ApEn consolidar as estratégias necessárias à sua ação, confirmando ou refutando suas hipóteses. Resta, ainda, claro que a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido apresenta-se como a mais completa. Nesse caminho, vale a pena destacar o que dizem os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa com relação a essa abordagem:

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Outro ponto interessante levantado pelos PCN com relação à leitura é o fato de que, para tornar os aprendentes-ensinantes bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura - será necessário mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e ler para aprender) requer esforço. Esse esforço tem dupla dimensão: ApEn e EnAp.

Embora haja os dois polos a serem considerados, o EnAp, ainda de acordo com o documento em questão, tem papel fundamental, porque precisa motivar e fazer que o estudante perceba que a leitura é interessante, desafiadora, algo que, se conquistado plenamente, dará autonomia e independência. O documento ainda ressalta que é necessário tornar o ApEn confiante, pois tal sentimento é condição para poderem ser desafiados a “aprender fazendo”. Se a prática de leitura não despertar e cultivar o desejo de ler, perde sua eficiência como prática pedagógica.

Em 1999, com a publicação dos PCNEM, um olhar mais específico para o Ensino Médio foi lançado, com o claro objetivo de renovar a forma de organização do currículo, que deve caminhar para uma ideia menos fragmentada dos componentes curriculares, ideia que vem ao encontro, por exemplo, do aspecto anteriormente tratado por esse texto, da leitura que deveria permear todos os componentes curriculares e não somente as aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, vale a pena destacar, apesar de diversas correntes de pensadores do ensino da língua materna, que, a partir da leitura dos PCNEM e dos PCN, consideramos que na elaboração do currículo de língua portuguesa o cerne do trabalho pedagógico deve concentrar o ensino não nos conteúdos da tradição gramatical ou literária exclusivamente, mas, sobretudo, na língua em condições reais de uso.

Conforme destacam Rojo e Jurado (2006), no que se refere especificamente ao tratamento dado à linguagem, verifica-se de forma cristalina que a linguagem é vista como forma de interação entre sujeitos, ou seja, há forte presença das teorias enunciativo-discursivas nos documentos, com base em abordagens teóricas de destaque - a cognitiva e a sociointeracionista.

Nesses documentos, o texto assume um caráter de enunciado ao ser referido como a fala e o discurso que se produz, um produto único, que marca, ainda segundo Rojo e Jurado (2006, p. 38-39), "[...] o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. A leitura é, pois, um ato interlocutivo, dialógico". O aspecto dialógico foi incluído no tópico em que tratamos do texto, pois é a concepção vigente nos documentos oficiais e, por consequência, merece destaque esse diálogo entre autores e textos, a partir do qual são produzidos os discursos.

Da mesma forma, a leitura, a compreensão e a interpretação estão, também, nos documentos, fortemente imbricadas e correspondem à produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê, em determinado tempo e espaço social.

A seguir, tratamos do LD, amplamente incorporado à realidade escolar nacional, reconhecido como um instrumento de ensino utilizado para direcionar as aulas do EnAp e conduzir o aprendizado do ApEn.

2.8 O livro didático: instrumento pedagógico para desenvolver a competência leitora?

O livro didático é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizadas pelos EnAp no fazer diário das escolas brasileiras na atualidade. Determina aquilo que se ensina e como se ensina e, por isso, passou a ser visto como material necessário no processo de ensino e de aprendizagem, servindo como apoio para docentes e como fonte de

pesquisa para os estudantes. Por essa razão, neste item, merece abordagem especial.

De acordo com Palma e Turazza (2014b), conceituar o LD não é uma tarefa fácil, apesar de estar fortemente presente na tradição escolar. O elemento dificultador de sua caracterização reside na diversidade de sua designação, uma vez que está presente em muitas línguas e as expressões que o designam, por várias vezes, não correspondem às características relacionadas às denominações que lhe são dadas.

São várias as funções atribuídas ao livro didático, que tem um caráter múltiplo. Choppin (2004) prevê quatro:

- função ideológica e cultural – concepção do LD que prioriza a língua, a cultura e os valores de classes dirigentes;
- função referencial – abordagem que destaca o foco nos conteúdos educativos considerados necessários à formação das novas gerações e privilegia os assuntos a serem ensinados, conforme a legislação pertinente vigente;
- função instrumental – ideia que se concentra nos elementos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam a facilitar a memorização dos conteúdos, a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades específicas, conforme os documentos legais disponíveis;
- função documental – concepção que entende que o LD é capaz de ofertar um conjunto de documentos textuais e icônicos, que pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do ApEn. Essa característica é recente no cenário escolar e só ocorre em espaços educacionais que privilegiam processos de ensino e aprendizagem, nos quais o estudante é responsável pela construção do seu conhecimento e o docente tem formação sólida. Por isso, essa função é bastante valorizada pela Educação Linguística, em virtude de ser, conforme Palma e Turazza (2014b, p. 313) “um caminho que permitirá o deslocamento do papel de aluno para o de aprendente-ensinante e o do professor para a posição de ensinante-aprendente”.

O livro didático, em solo brasileiro, tem sua gênese ainda no período imperial, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, com as primeiras produções em território nacional em 1810. O livro, entretanto, tinha estrutura e caráter diferentes do que conhecemos atualmente. Objetivava substituir outros materiais didáticos utilizados até então, como o teatro, a dança e os manuscritos, conforme afirmam Palma e Turazza (2014b).

O livro didático respondeu e continua a fazê-lo a demandas educacionais, que partiram de propostas e legislações educacionais vigentes em diferentes períodos de nossa história. No Brasil, o termo livro didático, hoje tão comum e tão familiar ao ambiente escolar, aparece pela primeira vez no Decreto-Lei no. 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (BALSISSEIRA, apud PINTO, 2001, p. 22).

O livro didático surgiu como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo fosse pedagogicamente planejado. Na atualidade, o LD é um material didático utilizado para direcionar aulas do EnAp e conduzir o aprendizado do ApEn. As informações nele apresentadas geralmente acompanham o nível escolar de conhecimento e recorrem a atividades referentes ao assunto abordado para melhor fixação da matéria, conforme Ota (2009).

Em atendimento às demandas públicas de expansão da educação no Brasil, o livro didático passou a assumir um papel preponderante na sala de aula em virtude, também, das significativas transformações por que passava o sistema educacional, em função da nova clientela que adentrava a escola, afirma Ota (2009). A grande demanda das classes populares pela educação requereu igualmente um grande número de EnAp para atendimento desse novo grupo.

Nesse contexto, mais forte ainda, consolidou-se a presença do livro didático que se tornou balizador de toda a ação dos EnAp, muitos deles despreparados, para encarar o desafio de ensinar. Dessa forma, “[...] a solução para o despreparo do professor em dado momento parecia simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso”, conforme destaca Geraldi (1997, p. 117).

Os documentos oficiais atuais alertam para a relevância da seleção dos recursos didáticos adequados ao grupo e à proposta pedagógica a ser desenvolvida, de forma coerente. Nesse sentido, vejamos os PCN de Língua Portuguesa:

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos: sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e as necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem. Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos.

A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo). (BRASIL, 1997, p.61).

Como já lembramos, os PCN destacam a importância de selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico. Assim, o livro didático deveria ser encarado como um desses recursos e não como o único. Certo é que a finalidade do livro didático seria oferecer um suporte, um caminho e não ser o “EnAp” do ApEn e ou “EnAp” do “EnAp”.

De qualquer modo, visto que foi tão amplamente inserido na escola e assimilado pela sala de aula brasileira, o governo passou a criar programas para tratar do livro didático de forma específica. Citamos a seguir algumas dessas ações:

- Em 1938, constituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático que estabeleceu as condições de produção, importação e sua utilização;
- Em 1945, consolidou-se a legislação de controle da produção e circulação do livro didático, pela primeira vez, de forma limitadora do poder e da autoridade do EnAp na escolha do título a ser adotado em sala de aula, conforme Vasconcelos e Bastos (2014);
- Em 1966, foi criada a Comissão do livro Técnico e Livro Didático (Colted) com o objetivo de coordenar ações para a produção, edição e distribuição de livros didáticos;

- Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, um referencial criado para estabelecer e manter um padrão de qualidade na educação brasileira.

No início dos anos 1990, o Ministério da Educação – MEC – passou a participar sistematicamente das discussões a respeito do livro escolar. Assim, o livro didático passou a ser avaliado, a partir de um projeto pedagógico com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, o MEC selecionou especialistas para avaliar as coleções dos livros didáticos mais requisitadas ao Ministério e para estabelecer critérios gerais de avaliações desses livros.

Por conseguinte, em 1996, a compra de livros didáticos passou a depender de uma aprovação prévia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, estabelecida por meio de uma avaliação oficial sistemática, designada pelo MEC, conforme ensina Ota (2009). A partir desse ano, o livro didático de Português passou a despertar maior atenção de pesquisadores e educadores. Tal programa passou a estabelecer perspectivas teóricas e metodológicas mais consistentes para os livros de Língua Portuguesa.

A fim de garantir uma maior qualidade de avaliação das coleções de livro didático, e ciente da necessidade de um tratamento diferenciado para o Ensino Médio, o MEC criou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que prevê a universalização dos LD para o ApEn do Ensino Médio público em todo país. Para as escolas particulares, avaliar com critérios pré-estabelecidos já era uma realidade, mas para as públicas, representou um marco. Os livros destinados a essa etapa do ensino passaram a ser analisados por esse programa a partir de 2005, de acordo com Ota (2009).

O PNLEM-2005 definiu critérios para a avaliação do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio sob vários aspectos. No caso de nosso trabalho, que aborda a questão da leitura, é interessante destacarmos estes dois aspectos, devidamente recortados por Jurado e Rojo (2006):

1. a seleção do material textual, que deve se justificar pela qualidade da experiência de leitura que os textos possam propiciar, assim como por seu significado social ou cultural. Isto quer dizer que os textos escolhidos devem ser representativos das diversas esferas sociais – jornalística, científica, literária/artística, burocrática – levando em conta as culturas juvenis;

2. as atividades de compreensão e interpretação devem ter como objetivo a formação de um leitor proficiente em diversos tipos de letramento. Ou seja, o trabalho com o texto deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras complexas que contribuam para a reconstrução de sentido dos textos pelo aluno – comparação, generalização, exploração de propriedades e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de apreciações e avaliações críticas em relação a preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação. (JURADO; ROJO, 2006, p. 44-45)

Não resta dúvida a respeito do papel que o livro didático desempenha em sala de aula e além dela também, por reforçar políticas públicas voltadas para a educação e representar um marco orientador para a ação pedagógica do EnAp.

[...] o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (MARCHUSCHI; COSTAVAL, 2008, p. 08)

O ensino de Língua Portuguesa, cada vez mais, busca desenvolver a capacidade do ApEn de reconhecer seu potencial crítico, suas alternativas de expressão e entendimento das inúmeras possibilidades linguísticas que se lhe oferecem. O livro didático representa no momento presente uma das possíveis pontes de acesso ao desenvolvimento da competência comunicativa. Cabe ao EnAp atuar na transposição dos saberes e no desenvolvimento das várias competências e habilidades, especialmente no que se refere à competência leitora.

No próximo capítulo, passamos à análise do *corpus*, constituído de atividades de leitura propostas por dois livros didáticos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CORPUS: O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo passamos à análise do *corpus*. O objetivo desta parte é mostrar, por meio da análise dos livros didáticos de ensino médio selecionados, qual o tratamento dado ao desenvolvimento da competência leitora. Os livros didáticos que são objeto desta análise são “*Português Linguagens*”, volume 1, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual e “*Ser Protagonista: Língua Portuguesa*”, volume 1, obra coletiva, organizada por Rogério de Araújo Ramos, concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.

A escolha dos livros não foi aleatória. Deu-se em virtude de estarem entre os livros mais adotados nos últimos anos nas escolas brasileiras, conforme levantamento de adoção disponibilizado pela Editora do Brasil, referente ao ano de 2017.

A escolha das atividades para análise, por sua vez, direcionou-se a partir do critério de nossa busca por propostas contidas no LD que abordassem a compreensão e a interpretação de textos de gêneros diferentes, que caracterizariam o estilo predominante de exercícios da obra analisada.

Para tanto, nesse instante, parece-nos oportuno fazer uma retomada das perguntas de pesquisa que norteiam essa dissertação:

1. Qual o tratamento dado ao desenvolvimento da competência leitora nos livros didáticos de Ensino Médio?
2. De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino-aprendizagem da leitura?
3. As atividades propostas pelos livros didáticos acionam os momentos distintos do processo de desenvolvimento da competência leitora - o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica - de forma a contribuir com o desenvolvimento da competência leitora?

Assim, os nossos objetivos ao desenvolvermos esta pesquisa são:

1. Identificar de que forma a competência leitora é construída no livro didático;
2. Apresentar de que modo a dupla dimensão da Educação Linguística contribui para formar o leitor competente;

3. Verificar nas atividades de leitura propostas pelo livro didático se há a ativação dos três momentos do roteiro semasiológico.

Iniciamos o capítulo de análise com o livro *“Português Linguagens”* e na sequência passamos ao livro *“Ser Protagonista: Língua Portuguesa”*. Apresentamos para tanto a caracterização dos autores, a apresentação e a organização da obra. Na sequência, abordamos de forma mais específica o tratamento dado às atividades de leitura no LD sob análise e tecemos breves comentários sobre sua avaliação no PNLD.

3.1 Português Linguagens

3.1.1 Apresentação da obra pelos autores

A obra é apresentada, por seus autores, como um LD concebido a partir do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.

A proposta do LD considera o fato de estarmos inseridos em uma realidade dinâmica, na qual a tecnologia, permeada pela linguagem, desempenha papel fundamental na disseminação de informações e nas novas formas de interação social.

Nesse contexto, então, o ensino de português desempenha uma função essencial na educação formal do indivíduo, pois, na esfera escolar, a linguagem é uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos nas mais diversas áreas e disciplinas.

Diante disso, a obra aponta o baixo desempenho do estudante brasileiro quanto ao desenvolvimento da capacidade leitora constatado, segundo Cereja e Magalhães (2012), pelos diferentes instrumentos de avaliação nacionais e estrangeiros.

A partir dessa constatação, os autores compreendem e destacam no manual do EnAp que

[...] o ensino de língua portuguesa nos diferentes campos que abrange – leitura, produção de textos e língua –, em virtude de suas variadas práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção dessas capacidades leitoras. É por essa razão que, nesta coleção, o aluno é levado a ler nas mais diferentes situações de trabalho, seja na abordagem de textos literários, seja na construção

de conhecimentos linguísticos, seja na produção de textos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 7).

O componente curricular de Língua Portuguesa é destacado como uma disciplina que desenvolve, também, habilidades mais genéricas, a partir de operações cognitivas como: comparar, relacionar, levantar hipóteses, analisar, explicar, interpretar, comentar. Diante de tal constatação, essa edição contempla uma visita a cada uma dessas operações de forma mais particular, vistas uma a uma, no capítulo intitulado *Interpretação de texto*.

3.1.2 Organização da obra

A coleção é organizada como um manual que apresenta os eixos de ensino articulados pela leitura em uma proposta comprometida com a formação do estudante para a cidadania. Tanto os gêneros textuais que estruturam o ensino, quanto os temas selecionados possibilitam a reflexão crítica sobre questões contemporâneas e a prática cidadã.

A obra está dividida em 3 volumes, um para cada série do Ensino Médio, *“livro do aluno”* e *“manual do professor”*. Cada livro do aluno possui 4 unidades organizadas por capítulos e apresenta aproximadamente 400 páginas. O critério de organização das 4 unidades é dado pela literatura, numa ordem cronológica, isto é, baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, e considera, para tanto, os estilos de época tradicionalmente propostos. Enfatiza-se o ensino de teoria e história literária. Cada unidade traz capítulos designados como: “Literatura” (para o eixo da Literatura), “Produção de Texto” (para o eixo da Produção Oral e da Produção Escrita), “Língua: Uso e Reflexão” (para o eixo de Conhecimentos Linguísticos) e “Interpretação de Texto” (para o eixo da “Leitura” e para treinamento do ENEM e de vestibulares).

Além desses capítulos, ao final de todas as unidades, há duas seções à parte, que integram e sintetizam os conteúdos trabalhados ao longo dos capítulos. Na primeira seção, são apresentadas questões extraídas do ENEM e de outros vestibulares; na outra, há sempre um “Projeto”, cuja temática, identificada no “Sumário” e no corpo do livro, tem como proposta articular e promover a culminância de todos os conteúdos trabalhados nos diferentes eixos.

O “*manual do professor*”, explicita os objetivos da proposta didático - pedagógica da coleção. Num encarte ao final do volume, descreve-se a obra, indicam-se usos e apresentam-se orientações, gêneros e tipos de textos utilizados bem como os pressupostos teórico-metodológicos adotados. Dentre os objetivos da coleção elencados no manual, podem ser citados: primeiro, integrar saberes, áreas do conhecimento, a fim de que o conhecimento seja operado de forma articulada e interdisciplinar, e, segundo, desenvolver projetos, por meio dos quais o ApEn atue como protagonista na relação com o saber.

3.1.3 Avaliação no PNLD

O livro teve avaliação positiva no PNLD 2015, que destacou, dentre seus pontos fortes, a articulação promovida pela leitura e a contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados. Outro ponto bem avaliado foram os projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino. Nota-se, como bem observado por essa avaliação, uma visível progressão e sistematização de estratégias e procedimentos de uma unidade para outra e de um volume para outro, fator bastante importante para o avanço dos conhecimentos do ApEn.

O ponto fraco, segundo a avaliação do PNLD, refere-se ao trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão. O eixo dos conhecimentos linguísticos apresenta duas facetas: de um lado, há conteúdos tratados de forma reflexiva e crítica; de outro, determinados conteúdos, mormente aqueles relacionados à gramática normativa, recebem um tratamento predominantemente transmissivo.

A avaliação destaca, também, o fato de os capítulos complexificarem-se gradativamente, trazendo, inclusive, questões do ENEM e do vestibular. A exposição dos conteúdos e os exercícios nem sempre estimulam uma postura crítica por parte do ApEn. A apresentação dos conceitos evidencia uma clara tendência à normativização, contudo, os volumes 2 e 3 propiciam uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical.

É certo que essa avaliação é um referencial para a escola pública, mas não se aplica obrigatoriamente à escolha de livros na rede particular de ensino. Ainda assim, é um documento relevante e tem um olhar analítico de especialistas da educação que merece nossa consideração e representa um norte para as escolas, de um modo geral, e para as editoras.

3.1.4 Análise de atividades de leitura

Neste item destacamos alguns aspectos relevantes para a realização de nossa análise.

Em primeiro lugar, observamos se as atividades de leitura colocadas pelo livro correspondem à apresentação feita em sua proposta. A seguir, passamos a verificar de que forma são tratadas as atividades de pré-leitura. Por fim, analisamos se as perguntas contribuem para o desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades que o LD apresenta.

3.1.4.1 Tratamento dado às atividades de leitura – pertinência entre a apresentação dos autores e a proposta efetiva

O primeiro aspecto verificado diz respeito às atividades de leitura propostas. As atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos. Tais atividades trazem textos literários (poemas, contos, fragmentos de romances) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade.

Em geral, a seleção de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e traz textos, também, de outras origens das nações lusófonas, especialmente na abordagem voltada à literatura. Muitos textos são de interesse do jovem e podem contribuir para experiências significativas de leitura, suscitando discussões e intervenções do EnAp e do ApEn. As atividades podem colaborar para a formação do leitor por explorarem tanto capacidades cognitivas quanto atitudes em

relação à leitura. No entanto, nem sempre a materialidade do texto, convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são plenamente explorados.

O ensino de leitura perpassa as diferentes unidades da coleção e distribui-se pelos capítulos referentes aos eixos de literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita. Nos capítulos categorizados como “Língua: uso e reflexão”, e no fechamento das unidades com projetos, a leitura está, mais uma vez, presente, quer seja para ensinar a reflexão sobre um tópico de conteúdo, quer seja para retomar e ampliar o que foi visto no capítulo.

Há questões interpretativas que remetem a uma análise textual e semântico-discursiva, as quais se somam a pequenos boxes com informações adicionais que possibilitam uma visão mais ampla acerca dos assuntos tratados. Além disso, existe a seção intitulada “Semântica e discurso” que traz uma abordagem diferenciada para alguns conteúdos linguísticos. Tais atividades, embora de viés mais de uso da língua, contribuem, também, para o desenvolvimento da competência leitora, por exigirem operações mentais de cunho interpretativo, bastante favoráveis ao trabalho com leitura. Novamente, uma postura positiva desse LD em relação à leitura.

A coleção trabalha com gêneros textuais diferentes e, outra vez, a leitura aparece com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo, no que se refere à leitura e à produção de texto, sempre oriunda desses gêneros contextualizados. Há subsídios para a seleção temática e para a construção do texto, o que contribui para o desenvolvimento da competência leitora e da proficiência escrita, na medida em que são trabalhados os diferentes letramentos que circulam no cotidiano, como o literário, o midiático, o de divulgação científica, o jornalístico e o multimodal.

Encontramos, assim, uma coerência entre a proposta dos autores e as abordagens no tocante à leitura. Sabemos que nenhum LD é completo por si só. Tudo depende da abordagem do EnAp e das complementações do material que, eventualmente, precise fazer. De uma forma ou de outra, há uma correspondência na relação entre a apresentação dos autores e as propostas de trabalho apresentadas pelo LD.

3.1.4.2 Atividades de pré-leitura: ativação do conhecimento prévio e contextualização temática

O segundo aspecto que consideramos diz respeito às atividades de pré-leitura, que envolvem a ativação do conhecimento prévio pertinente ao tema que é objeto de estudo. Para o desenvolvimento das atividades de leitura, é muito importante a ativação do conhecimento prévio, como tratamos na parte das estratégias, especialmente apoiados nas lições de Solé (2014, 2007) e, nesse sentido, a obra é bastante eficaz, pois busca sempre ativar esses conhecimentos e contextualizar as leituras a serem desenvolvidas. Encontram-se na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção, uma imagem ou um painel de imagens e versos ou fragmentos de textos em prosa, produzidos por autores representativos das escolas literárias que serão estudadas, que passam a ser um ponto gerador de desenvolvimento da unidade.

Essas imagens e excertos oportunizam ao EnAp realizar um “aquecimento” com os ApEn sobre os temas a serem desenvolvidos. Oferecem, por conseguinte, ao ApEn uma contextualização da temática a ser desenvolvida e um levantamento dos conhecimentos prévios acerca do assunto objeto de estudo mais minucioso ao longo da unidade.

Convém lembrar a lição de Kleiman (2011) que destaca a importância da ativação do conhecimento prévio, considerado pela autora essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as partes de um texto de modo coerente.

Há, ainda, pequenos boxes, com informações extras, imagens e indicações de fontes adicionais, como *sites*, referências e outras indicações que oferecem esse suporte que, novamente, depende do olhar atento do ApEn e do cuidado na preparação da aula por parte do EnAp.

3.1.4.3 Desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades.

Conforme tratamos no capítulo 2, item 2.5., a identificação e o trabalho com o roteiro semasiológico de forma organizada e consciente por parte do EnAp e ApEn

pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora. Vamos, assim, verificar como esse processo se dá em uma das atividades propostas na obra.

A seguir apresentamos cada uma das questões propostas para o estudo do texto, seguidas de alguns comentários. A atividade foi retirada do livro de Cereja e Magalhães (2012), *“Português Linguagens”*, volume 1, págs. 197 a 200, objeto de nossa análise.

O título da atividade é “Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular”. Para o desenvolvimento da atividade são apresentados os seguintes textos:

- Texto I – Amor é fogo que arde sem se ver. Camões.
- Texto II – A suprema excelência da caridade. Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios, 13. 1,2,3.
- Texto III – Monte Castelo. Renato Russo (Legião Urbana).

Vejamos a atividade a seguir:

LITERATURA COMPARADA

DIÁLOGO ENTRE A LÍRICA CAMONIANA E A CANÇÃO POPULAR

A canção "Monte Castelo", de Renato Russo, que integrava o grupo Legião Urbana, estabelece diálogos com um soneto de Camões e com um trecho da Bíblia. Conheça e compare os três textos.

TEXTO I

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

(Luís de Camões. *Lírica*. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 123.)



TEXTO II

A suprema excelência da caridade

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse caridade, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o *dom* de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse caridade, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento *dos pobres*, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse caridade, nada disso me aproveitaria.

(Primeira epístola de S. Paulo aos Coríntios, 13.1, 2, 3. *A Bíblia sagrada*. Trad. por João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1962. Parte 2, p. 201.)

Figura 1: Atividade "Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular" - I
Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 197.

TEXTO III

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

(Legião Urbana. *As quatro estações*, 1989.)



Monte Castelo: nome do local, na Itália, que foi tomado pelos soldados brasileiros no final da Segunda Guerra Mundial.

contraditório. Professor: Amplie a resposta, comentando que o poema apresenta procedimentos racionais e lógicos, típicos do Renascimento, mas também antíteses e paradoxos. Essa fuga ao espírito harmonioso e racional do Renascimento caracteriza o período de transição do Classicismo para o Barroco, chamado Maneirismo.

1. Na poesia camoniana, geralmente *Amor* (grafado com letra maiúscula) é diferente de *amor*. Enquanto este é a expressão do sentimento individual e particular de uma pessoa por outra, o *Amor* representa uma entidade, o amor-ideia, o amor abstrato e universal.

A que tipo de amor o soneto de Camões se refere?
Ab amor-ideia, o amor universal. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que o poeta está "filosofando" a respeito do amor, e não falando de seus sentimentos pessoais.

2. O soneto de Camões tem uma estrutura conceitual, isto é, uma forma que se presta a conceituar ou explicar o que é o amor. Por essa razão, a expressão "Amor é..." aparece seguida de várias definições, como "é fogo", "é ferida", "é contentamento", etc.

2b. Não, porque o amor é apresentado como algo

Observe o que há em comum entre as definições de amor. O amor é sempre conceituado de modo contraditório, como síntese de uma oposição.

- a) O que chama a atenção no modo como o amor é conceituado nesse poema?
- b) Assim, a concepção de amor expressa pelo eu lírico do texto coincide com a visão de mundo lógica e racional do Renascimento? Justifique sua resposta.

3. Dê uma interpretação coerente a cada um destes versos:

- "É solitário andar por entre a gente"
- "É querer estar preso por vontade"
- "É servir a quem vence, o vencedor"

Sugestões: 1º verso: A pessoa está entre várias pessoas, mas se sente só quando não está com a pessoa amada. 2º verso: O amor prende o amante à pessoa amada, e quem ama quer isso mesmo, estar preso. 3º verso: O vencedor, em vez de ser servido, é aquele que serve a pessoa amada.

Figura 2: Atividade "Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular" - II
Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 198.

4. O eu lírico não compreende por que tantas pessoas amam (a amizade nos corações humanos), se o Amor é tão contrário a si mesmo, isto é, o Amor provoca sentimentos que prejudicam a ele mesmo.

4. Na última estrofe, o eu lírico identifica um paradoxo na relação que o Amor tem com os amantes. Explique esse paradoxo.

5. A canção de Renato Russo, além de incorporar uma boa parte do soneto de Camões, cita também o trecho da Bíblia reproduzido no texto II, estabelecendo com eles relações de intertextualidade e interdiscursividade. Observe o trecho bíblico no qual Renato Russo se inspirou para compor sua canção.

a) Qual é o sentimento ou a virtude humana destacada nesse trecho da Bíblia? *A caridade.*

b) Que alteração Renato Russo fez no texto original em relação a esse sentimento ou virtude humana? *O autor substituiu caridade por amor.*

Professor: Comente com os alunos que, em certas traduções da Bíblia, em vez de caridade é empregada a palavra amor.

6. A canção de Renato Russo apresenta versos que não são nem de Camões nem da Bíblia:

“Estou acordado e todos dormem todos
[dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos
[face a face.”

“É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.”

Dê uma interpretação coerente a esses versos.

Resposta pessoal. Sugestão: O amor é revelador, permite ver e compreender melhor as coisas. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que o eu lírico se coloca em vigília (“Estou acordado e todos dormem”), provavelmente refletindo sobre o mundo, a humanidade, etc.

7. Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin, nenhum texto ou discurso é puro. Todo discurso é uma resposta a outros discursos, tanto os que já circularam socialmente quanto aqueles que ainda vão circular a partir dele. Renato Russo, ao se apropriar dos discursos camoniano e bíblico, atribui novos sentidos a eles, condizentes com suas ideias e com sua época. Leia no box abaixo o depoimento de Renato Russo sobre o disco *As quatro estações*. Considerando o título da canção e a *interdiscursividade* dela com outros discursos, conclua: Que sentido ganha a canção de Renato Russo, considerada a época em que foi produzida?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a canção é um apelo ao amor, é uma forma de revitalizar esse sentimento tão esquecido em nosso tempo. Professor: O fato de o autor ter substituído a caridade, do texto bíblico, por amor nos leva a crer que, para ele, nos dias de hoje, tão cheios de ódio e guerras, o amor é o sentimento mais significativo.

As fontes

Em comentário sobre o lançamento do disco *As quatro estações*, Renato Russo disse, em 1989: “Desta vez, eu citei as fontes para que as pessoas não pensem que tiro isso de minha cabeça. Mas Camões, a Bíblia, Buda já dizem as coisas de uma maneira completa. A gente queria fazer um disco que fosse um disco amigo, um alento, que tentasse trazer paz de espírito”.

Fonte: www.lu.com.br/asquatroestacoes.asp

Figura 3: Atividade “Diálogo entre a lírica camoniana e a canção popular” - III
Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 198.

Conforme preconizam os PCN de Língua Portuguesa:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portado do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p. 41).

Diante disso, é bastante oportuno recordarmo-nos da importância de propor atividades que possibilitem ao ApEn ir além da mera inteligência textual. Dentro do

fazer pedagógico da EL, na sua dimensão linguística, os gêneros são objeto de ensino e aprendizagem que proporcionam ao ApEn o desenvolvimento da competência linguística, por meio da identificação do tipo textual. Segundo Palma e Turazza (2014), o texto deixa de ser mera sequência de palavras escritas ou faladas para se transformar em um evento. Dessa forma, ele se torna um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A proposta apresentada aborda a questão da intertextualidade e a variação linguística, muito relevante para que o ApEn torne-se o poliglota da própria língua.

A seleção de textos a serem trabalhados é um fator significativo para que o EnAp motive o ApEn e, ao mesmo tempo, consiga desenvolver sua proposta didática. De acordo com as lições da EL, o objetivo maior da Pedagogia da Leitura é tornar o ApEn um leitor competente e independente. Nessa perspectiva, interpretar não se restringe ao exercício da decodificação significativa ou compreensiva de recursos léxico-gramaticais. É essa questão que deve estar na mente do EnAp ao propor atividades de leitura ao ApEn.

Como bem lembra Kleiman (2011, p.15), “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.

A atividade de leitura inserida no capítulo que trata do Classicismo, trabalha a questão de forma dialógica, intertextual e interdiscursiva. Vale destacar, também, que a proposta parte de diferentes gêneros textuais, o que favorece ao ApEn uma melhor inserção na temática abordada.

Questões:

- 1. Na poesia camoniana, geralmente *Amor* (grafado com letra maiúscula) é diferente de *amor*. Enquanto este é a expressão do sentimento individual e particular de uma pessoa por outra, o Amor representa uma entidade, o amor-ideia, o amor abstrato e universal. A que tipo de amor o soneto de Camões se refere?**

Nesta primeira questão, solicita-se que o ApEn relacione o amor do texto ao amor-ideia, ou ao amor universal. O “*manual do professor*” faz um alerta para que o

EnAp chame a atenção dos ApEn para o fato de que o poeta está “filosofando” a respeito do amor.

Essa primeira questão traz já em sua formulação uma contextualização, certamente ampliada pela seção anterior ao texto em que se abordam tópicos referentes à lírica Camoniana. Ao encaminhar uma questão dessa natureza, o autor relaciona a ideia de amor presente no soneto com a ampliação sobre o tema apresentada pela própria questão. É uma pergunta de cunho interpretativo, que contribui para a formação do leitor, pois vai além do mero “recorte e cole” e solicita uma inferência autorizada pelos próprios elementos textuais, que caberá ao ApEn identificar.

- 2. O soneto de Camões tem uma estrutura conceitual, isto é, uma forma que se presta a conceituar ou explicar o que é o amor. Por essa razão, a expressão “Amor é...” aparece seguida de várias definições, como “é fogo”, “é ferida”. “é contentamento”, etc.**

Observe o que há em comum entre as definições de amor.

- a) O que chama a atenção no modo como o amor é conceituado nesse poema?**
- b) Assim, a concepção de amor expressa pelo eu lírico do texto coincide com a visão de mundo lógica e racional do Renascimento? Justifique sua resposta.**

Na questão 2, verificamos sua estruturação pautada em elementos da estrutura de superfície do texto. Ao remeter-se às definições de amor claramente expressas pelo texto, o autor convida o ApEn a revisitar os versos do soneto, identificar as definições e perceber a relação antitética presente. A questão 2a volta-se para o aspecto da compreensão e propõe uma leitura atenta para que se verifique nas letras do texto a contradição, como síntese de uma oposição, que conceitua o amor.

Na questão 2b, o autor quis dialogar com o conhecimento enciclopédico do ApEn, fazendo clara referência à necessidade de estabelecer relações entre o amor expresso no soneto, por meio de procedimentos racionais e lógicos, típicos do Renascimento (informação que o ApEn já deveria ter), mas, também, antíteses e paradoxos. É uma questão que não se limita ao texto e vai além no que se refere à exigência de outros conhecimentos.

A pergunta não vai limitar-se a uma devolução direta a partir do texto. Ela tem caráter inferencial, na medida em que solicita os motivos que levaram o ApEn a chegar a esse entendimento.

3. Dê uma interpretação coerente a cada um destes versos:

- “É solitário andar por entre a gente”
- “É querer estar preso por vontade”
- “É servir a quem vence, o vencedor”

A questão 3 já se autodenomina como questão de interpretação, e realmente o é, uma vez que solicita que o ApEn apresente inferências autorizadas por sinais, indicados no próprio texto.

O paradoxo é um ponto a ser identificado pelo leitor, pois é uma figura essencial nesses versos. Ele é a base das ideias que conduzirão a interpretação. Diante disso, o ApEn tem a liberdade de criar inferências, mas com o limite autorizado pelo texto, com base nos indícios nele presentes. Ainda assim, não há um caminho único para responder a questão. Há, entretanto, pistas fornecidas pelo texto que o ApEn deve identificar.

O material do EnAp apresenta sugestões pertinentes à questão, a saber: “1º verso: A pessoa está entre várias pessoas, mas se sente só quando não está com a pessoa amada. 2º verso: O amor prende o amante à pessoa amada, e quem ama quer isso mesmo, estar preso. 3º verso: O vencedor, em vez de ser servido, é aquele que serve a pessoa amada.

4. Na última estrofe, o eu lírico identifica um paradoxo na relação que o Amor tem com os amantes. Explique esse paradoxo.

Nessa questão, o ApEn deve, em primeiro lugar, saber o que é paradoxo; em segundo lugar, identificar no texto, por meio de uma localização específica a informação solicitada – estratégia de leitura denominada *scanning*, ou seja, localização de resposta específica; por fim, relacionar o elemento localizado com o Amor solicitado pela questão. É uma questão que exige conhecimento anterior da língua, estratégia para resolução a partir de uma proposta, compreensão e interpretação (contida na relação de saberes). A resposta esperada era “O eu lírico

não compreende por que tantas pessoas amam (a amizade nos corações humanos), se o Amor é tão contrário a si mesmo, isto é, o Amor provoca sentimentos que prejudicam a ele mesmo”.

- 5. A canção de Renato Russo, além de incorporar uma boa parte do soneto de Camões, cita também o trecho da Bíblia reproduzido no texto II, estabelecendo com eles relações de intertextualidade e interdiscursividade.**

Observe o trecho bíblico no qual Renato Russo se inspirou para compor sua canção.

- a) Qual é o sentimento ou a virtude humana destacada nesse trecho da Bíblia?**
- b) Que alteração Renato Russo fez no texto original em relação a esse sentimento ou virtude humana?**

Nessa questão, esperava-se, no item a, que já pelo título, o ApEn estabelecesse relação com o corpo do texto, para identificar a caridade como resposta. É uma questão que solicita mais a própria compreensão, uma vez que a resposta está declaradamente expressa no texto, bastando uma leitura atenta para obtê-la. Portanto, ocorre uma leitura literal

No item seguinte, a questão avança e solicita uma relação entre o texto I e II, ao requerer a observância da substituição caridade por amor. No “*manual do professor*”, há uma sugestão para que o EnAp comente que, em certas traduções bíblicas, em vez de caridade é utilizada a palavra amor.

Tal comentário, sugerido pelo LD, é bastante pertinente, pois possibilita uma reflexão mais aprofundada e uma ampliação significativa acerca do entendimento dos textos em questão. Tal procedimento é bastante pertinente de acordo com as colocações teóricas apresentadas por essa dissertação, visto que a competência leitora desenvolve-se na interação, permeada pelo texto, como explicitamos no capítulo 2, item 2.2.3.

É, também, uma pergunta estratégica, pois exige reflexão para respondê-la.

6. A canção de Renato Russo apresenta versos que não são nem de Camões nem da Bíblia:

**“Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.”**

**“É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.”**

Dê uma interpretação coerente a esses versos.

Essa questão, novamente de cunho interpretativo, apresenta uma sugestão de resposta e não uma única, pois suscita vários caminhos para respondê-la e estratégias por parte do ApEn para construir o sentido. Há, entretanto, pistas oferecidas pelo texto. É uma questão bastante apropriada, para esse momento, em que já foram feitas outras de caráter mais pontual.

A pergunta, dessa natureza, atende bem à questão da pergunta como ato dialógico, apresentado nesse trabalho no item 2.4., na medida em que impulsiona tanto a relação do ApEn com o texto, como sua relação com o EnAp e o grupo. Ela solicita que o ApEn faça uma articulação entre seus conhecimentos pessoais, sua compreensão e sua imaginação a fim de interpretar o trecho.

A resposta sugerida aponta que “O amor é revelador, permite ver e compreender melhor as coisas”. A resposta do manual sugere, também, que o EnAp chame a atenção do ApEn para o fato “de que o eu lírico se coloca em vigília (“Estou acordado e todos dormem”), provavelmente refletindo sobre o mundo, a humanidade, etc.”

7. Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin, nenhum texto ou discurso é puro. Todo discurso é uma resposta a outros discursos, tanto os que já circularam socialmente quanto aqueles que ainda vão circular a partir dele. Renato Russo, ao se apropriar dos discursos camoniano e bíblico, atribui novos sentidos a eles, condizentes com suas ideias e com sua época. Leia no box abaixo o depoimento de Renato Russo sobre o disco *As quatro estações*. Considerando o título da canção e a

interdiscursividade dela com outros discursos, conclua: Que sentido ganha a canção de Renato Russo, considerada a época em que foi produzida?

A questão, bastante pertinente, solicita uma conclusão. É uma questão que requer não somente a compreensão e a interpretação. Ela solicita que o leitor tenha passado por esses momentos para poder posicionar-se (a crítica) terceira etapa do roteiro semasiológico. Há uma parte da questão que se remete ao texto, mas uma parte final pode estar plenamente conectada à experiência e à concepção individual de cada ApEn.

A propositura dessa questão, a última da sequência de perguntas, é bastante oportuna, segundo a proposta de aplicação do roteiro semasiológico, por oportunizar uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido da letra em sua plenitude. A exploração dessa característica dialógica e interdiscursiva presente nos textos relacionados oferece elementos sólidos para a construção, por parte do ApEn, de sua resposta à questão final.

A resposta indicada no *“manual do professor”*, começa dizendo que é uma “Resposta Pessoal”, mas afirma a seguir que se espera “que os alunos percebam que a canção é um apelo ao amor, é uma forma de revitalizar esse sentimento tão esquecido em nosso tempo”. Há, por fim, um alerta ao EnAp que destaca que “o fato de o autor ter substituído a caridade, do texto bíblico, por amor nos leva a crer, para ele, nos dias de hoje, tão cheios de ódio e guerras, que o amor é o sentimento mais significativo”. Ela é uma pergunta avaliativa, que pressupõe uma compreensão global do texto.

Consideramos que essas questões são muito favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora, por contemplarem os três momentos do roteiro semasiológico (compreensão, interpretação e crítica). Entendemos, entretanto, que poderiam ser propostas mais algumas questões de compreensão, para depois serem exploradas as de interpretação que se seguem, especialmente por oportunizarem o reconhecimento da estrutura de superfície do texto, especialmente ao ApEn menos proficiente. Tal situação, entretanto, pode ser complementada pelo EnAp, que deve considerar o grupo com o qual está trabalhando. Embora haja esse pequeno apontamento, em geral, são questões muito bem elaboradas e positivas por favorecerem o uso de estratégias de leitura mais complexas como a comparação e a inferência.

São questões que podem desencadear uma boa discussão para a construção de sentidos e relações, que extrapolam o contexto de produção, e articulam o contexto de recepção da mensagem contida nos textos.

O LD propõe, ainda, na página posterior aos exercícios apresentados um “Roteiro de Estudo” e a indicação de um endereço eletrônico para uma ampliação do tema, caso o ApEn se interesse.

É bem verdade que os textos propostos para estudo são retirados de sua circulação social de origem, na qual são enunciados vivos e dinâmicos, e postos em circulação numa nova situação social, a sala de aula, por meio do LD. Ainda assim, dada a contextualização realizada pelo LD, os fios que os ligam às suas esferas de produção são religados e passam a constituir exemplos de usos sociais da linguagem, apesar de serem exercícios escolares.

Jurado e Rojo (2006) criticam as propostas extremamente conduzidas dos livros didáticos, que impõem uma leitura nem sempre interessante, feita pelos autores do LD. Nesse sentido, esclarecem que “[...] não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado *a priori* e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco” (JURADO; ROJO, 2006, p. 52). Embora reconheçamos que o alerta é muito pertinente, voltamo-nos para o LD sob análise com um olhar positivo, pois apresenta-se bastante comprometido com aquilo que preconizam os documentos oficiais e os pensadores que atualmente se debruçam sobre o tema da competência leitora, tão relevante para a realidade da escola brasileira.

De acordo com o PNLD, o livro teve uma avaliação positiva, pois considerou que as atividades de leitura propostas tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos. Tais atividades trazem textos literários e não literários de boa qualidade. Em geral, a seleção de textos, conforme apresentamos anteriormente, é representativa da diversidade da cultura brasileira e traz textos, também, de outras origens das nações lusófonas, especialmente na abordagem voltada à literatura.

Consideramos que o livro entrega aquilo que promete no tocante à leitura e interpretação de texto. Apresenta textos que são de interesse do jovem, bem como outros que são apresentados como novidade ao ApEn e podem contribuir para experiências significativas de leitura, suscitando discussões e intervenções do EnAp e do ApEn.

Os exercícios a partir do texto exploram tanto capacidades cognitivas quanto atitudes em relação à leitura, como se pode verificar a partir da atividade analisada.

3.2 Ser Protagonista: Língua Portuguesa

3.2.1 Apresentação da obra pela equipe

A obra é apresentada, por seus autores, como um LD concebido a partir do princípio de que, dadas as inúmeras transformações advindas das novas tecnologias, que dão acesso a um enorme acervo de informações, e a constatação de que a linguagem está em tudo o que diz respeito à vida em sociedade, o LD tem o objetivo de ajudar o ApEn a tornar-se um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que exerça uma participação social construtiva.

Esse propósito, de acordo com a equipe, permeia os três volumes, repletos de atividades de leitura, e abrange uma grande variedade de textos verbais. De acordo com a equipe, o material foi concebido para auxiliar o EnAp na importante e complexa tarefa de inserir o ApEn em um contexto de atuação cidadã. A equipe destaca que o LD pode ser fonte de alegria e de encantamento, marcando de forma perene a vida dos leitores.

A proposta é, de acordo com a equipe, resultado de cinco grandes frentes de ação:

- a) Sistematização de experiências da equipe que produziu o material em sala de aula;
- b) Conversas com EnAp de Língua Portuguesa sobre o livro didático de língua portuguesa;
- c) Estudo das diretrizes oficiais para a Educação e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil;
- d) Revisão crítica de conteúdos tradicionais do componente curricular;
- e) Diálogo com as contribuições das áreas de Educação, Linguística, Linguística Aplicada e ensino de Literatura formuladas ao longo das últimas décadas.

Todo LD parte de uma concepção sobre seu objeto de ensino-aprendizagem.

Na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa, é necessário ter clareza sobre a concepção adotada

de língua e linguagem. A obra adota a postura dos documentos oficiais. Para tanto, concebe a linguagem como uma capacidade humana de simbolizar e interagir e a língua como uma das formas de manifestação da linguagem. Acrescentam nessa ideia que a “língua” pode também ser entendida como linguagem verbal, ou seja, a linguagem que faz uso dos signos linguísticos.

Apresentam, ainda, a coleção ao EnAp, na parte específica de seu manual, como uma obra construída a partir de eixos norteadores:

- a) Letramentos literário: reconhece e destaca a importância de dar destaque à literatura no Ensino Médio. Por isso, justificam a opção por reservar uma parte significativa do LD para o trabalho com a literatura;
- b) Reflexão linguística: objetiva uma descrição do funcionamento da língua tomando como objeto privilegiado as variedades urbanas de prestígio e a norma-padrão, pois baseiam-se na convicção de que cabe à escola ensinar ao ApEn o que ele ainda não sabe de acordo;
- c) Produção de texto: busca articular os diversos gêneros textuais e coloca em relevo a influência ativa do interlocutor sobre o texto a ser produzido, de modo que remetem a proposta às condições de produção de um texto, grosso modo, resumíveis na fórmula eu/tu/lugar/momento;
- d) Leitura e compreensão: é apresentada como um dos principais eixos de trabalho da coleção e polo mobilizador do desenvolvimento de variadas habilidades e competências. Para tanto, apoiam-se em Marchuschi (2002), que preconiza ser necessário para o trabalho com leitura e compreensão textual: Identificação das proposições centrais do texto, perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos, reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente e trabalhos de revisão de compreensão;
- e) Variação Linguística: destaca a variação como eixo da obra, por considerarem a diversidade e a variação linguística como aspectos constitutivos de qualquer língua;
- f) Oralidade: propõe um trabalho sistemático em virtude da concepção de língua como atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica;
- g) Projetos: busca contemplar a autonomia dos jovens frente à realidade;

- h) Interdisciplinaridade: deve nortear, de acordo com a equipe, a formação do ApEn, em especial no Ensino Médio, momento em que conhecimentos e saberes precisam ser articulados.

3.2.2 Organização da obra

A coleção, também organizada como manual, apresenta o ensino da leitura como eixo condutor da obra. A partir do trabalho com habilidades e competências leitoras, são abordados os demais eixos de ensino – Literatura, Conhecimentos Linguísticos e Produção de Textos orais e escritos.

Para o ensino da literatura, propõe-se um estudo cronológico, por meio de textos e autores representativos de “estéticas literárias” de diferentes épocas. A opção pelo viés historiográfico busca situar o leitor no contexto histórico e social dos autores e aproximar os leitores dos textos literários, por meio de estratégias que exploram os estilos desses escritores nas seções da parte que tem como título “Literatura”.

O eixo da produção de texto, desenvolvido sistematicamente na terceira parte dos livros didáticos da coleção, inclui a produção de textos escritos e orais. As unidades organizam-se por tipologias textuais, na seguinte ordem: narrar, relatar, expor e argumentar. Para cada tipologia indicam-se um ou mais gêneros para serem trabalhados. Cada gênero corresponde, assim, a um capítulo da unidade. Verifica-se, nessa parte, uma atenção às etapas do processo de escrita dos gêneros, incluindo também a leitura analítica de modelos como apoio para a produção que virá a seguir.

A oralidade é abordada, ao longo dos três volumes, na parte “Produção de Texto” e tem os gêneros orais formais como foco do trabalho de análise e da produção textual. É importante observar que os gêneros orais envolvem a habilidade que articula a unidade (narrar, relatar, expor ou argumentar), e conecta-se, dessa forma, ao gênero escrito desenvolvido.

A parte de conhecimentos linguísticos, que tem como título “Linguagem”, adota uma perspectiva discursiva no tratamento voltado a aspectos gramaticais, orientada por uma proposta reflexiva no trabalho com a língua. Pode-se afirmar que o eixo adota uma abordagem predominantemente textual e enunciativa/discursiva dos aspectos da língua.

O “*manual do professor*” apresenta os objetivos, os fundamentos teóricos e a estrutura da coleção, bem como, seus eixos norteadores e orientações para avaliação. Oferece, ainda, um quadro síntese com sugestões de temas, conceitos e atividades essenciais.

3.2.3 Avaliação no PNLD

O livro teve boa avaliação no PNLD 2015, que destacou, dentre seus pontos fortes o trabalho com a leitura, a leitura literária, a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos, em atividades que oferecem múltiplas formas de abordagem dos textos. A avaliação apontou como pontos fracos o fato de a maioria das atividades de produção de textos não promoverem a circulação dos textos depois de produzidos. Essas propostas assumem a condição de uma suposta circulação, pensada hipoteticamente.

Como ponto de destaque do livro, a avaliação destaca a coerência teórico-metodológica da obra, que estabelece um diálogo entre a tradição e a novidade, sobretudo nos eixos da literatura e dos conhecimentos gramaticais. Outra questão bem avaliada refere-se às estratégias de articulação entre os eixos e entre as partes dos livros, por meio de *boxes*, *links* e seções que cumprem o papel de retomar conteúdos e conceitos. A abordagem da oralidade apresenta atividades de retextualização e de transcrição, o que foi bem visto, também.

É certo que essa avaliação é um referencial para a escola pública, mas não se aplica obrigatoriamente à escolha de livros na rede particular de ensino. Ainda assim, é um documento relevante e tem um olhar analítico de especialistas da educação que merece nossa consideração e representa um norte para as escolas, de um modo geral, e para as editoras.

3.2.4 Análise de atividades de leitura

Assim como fizemos com o primeiro LD analisado, fazemos com este e destacamos, novamente, alguns aspectos relevantes para a realização de nossa análise.

Em primeiro lugar, observamos se as atividades de leitura propostas pelo livro correspondem à apresentação feita em sua proposta. A seguir, passamos a estudar de que forma são tratadas as atividades de pré-leitura. Por fim, analisamos se as perguntas contribuem para o desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades que o LD apresenta.

3.2.4.1 Tratamento dado às atividades de leitura – pertinência entre a apresentação dos autores e a proposta efetiva

A leitura permeia as três partes do livro com propostas diferenciadas ao longo do LD. Na parte da literatura, ela se apresenta nas seções “Sua leitura”, na qual são formuladas questões de interpretação ou de articulação entre o texto e a estética que está sendo focalizada; “Uma leitura”, em que um texto é analisado sob vários aspectos, em caixas de textos que funcionam como links para o aprofundamento de aspectos relacionados ao gênero, ao tema, às escolhas linguísticas etc., com o claro objetivo de desenvolver estratégias de leitura; “Ferramenta de leitura”, que tem como objetivo articular um texto teórico a um texto literário nas questões que aparecem em “Sobre o texto”. Há também, nessa parte, uma seção que explora a intertextualidade, com o nome “Entre textos”, em que são apresentados exemplos de textos que dialogam entre si.

Na parte denominada “Linguagem” são propostas, em grande quantidade, atividades de leitura, em sua maioria tendo como base fragmentos de um leque variado de gêneros. A multimodalidade é explorada em alguns dos gêneros selecionados, com destaque para as tiras, a partir das quais se propõem atividades com o foco na relação texto verbal e não verbal.

Finalmente, a última parte, “Produção de Texto”, traz, em cada capítulo, uma seção “Leitura”, que oferece a oportunidade de análise do gênero que será produzido pelo ApEn. Nessa seção, exploram-se a situação de produção, as estratégias de leitura do gênero focalizado, a estrutura do gênero, os aspectos linguísticos relacionados ao gênero proposto, entre outras questões.

Cada uma das três partes dá ao eixo uma abordagem diferente. Na primeira, a leitura tem como ênfase o estudo do texto literário e a sua interpretação; na segunda, de caráter mais fragmentário, exploram-se, sobretudo, aspectos linguísticos e efeitos

de sentido; na terceira, na perspectiva dos gêneros textuais, a leitura tem o objetivo de desenvolver competências para a escrita do gênero, destacando-se o caráter exemplar para isso.

Encontramos, por um lado, uma coerência entre a proposta dos autores e as abordagens no tocante à leitura. Entretanto, acreditamos que haja um excesso de textos longos, que nem sempre são tão atrativos para o ApEn. Por outro lado, um fator positivo no que se refere à leitura é a articulação entre os eixos de ensino, o que se pode verificar ao longo do LD, com destaque para a última, em que os eixos da leitura e da produção de textos orais ou escritos encontram-se estreitamente articulados. Há, dessa forma, uma correspondência parcial na relação entre a apresentação dos autores e as propostas de trabalho apresentadas pelo LD.

3.2.4.2 Atividades de Pré-leitura: Ativação do conhecimento prévio e contextualização temática

No que se refere às atividades de pré-leitura, que envolvem a ativação do conhecimento prévio pertinente ao tema que é objeto de estudo, a obra não traz isso de forma específica, e cabe, portanto, ao EnAp fazê-lo. Ainda assim, aparecem na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção, uma imagem que convida a adentrar no tópico que será objeto de estudo e de desenvolvimento nas unidades.

Cabe ao EnAp fazer uso dessas imagens e algum excerto introdutório para situar o ApEn. Há, também, pequenos boxes com informações complementares, imagens e indicações de fontes adicionais, como *sites*, referências e outras indicações que oferecem esse suporte que, novamente, depende do olhar atento do ApEn, certamente, da ação do EnAp, uma vez que a obra não se ocupa desse aspecto de forma explícita.

3.2.4.3 Desenvolvimento do roteiro semasiológico nas atividades.

O roteiro semasiológico percorre três momentos distintos: a compreensão, a interpretação e, por fim, a crítica. Vamos, assim, verificar como esse processo se dá em uma das atividades propostas na obra.

Na sequência, apresentamos cada uma das questões propostas para o estudo do texto, seguidas de alguns comentários. A atividade foi retirada do livro “*Ser Protagonista: Língua Portuguesa*”, organizado por Ramos (2014), volume 1 – destinado à 1ª série do Ensino Médio, pág. 161, objeto de nossa análise.

A atividade apresentada de interpretação, denominada “Ler o Arcadismo”, dialoga com o período literário estudado no capítulo e explora alguns aspectos de Marília de Dirceu: Lira XV de Tomás Antônio Gonzaga.

Vejamos a atividade a seguir:

Ler o Arcadismo

Você vai ler mais um trecho de *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga. Ainda que não haja respostas explícitas às falas do eu lírico, é possível imaginar um diálogo entre as personagens. O eu lírico expressa nesse poema sua visão de mundo.

Lira XV

Eu, Marília, não fui nenhum Vaqueiro,
Fui honrado Pastor da tua Aldeia;
Vestia finas lãs e tinha sempre
A minha choça do preciso cheia.
Tiraram-me o casal e o manso gado,
Nem tenho, a que me encoste, um só cajado.

Para ter que te dar, é que eu queria
De mor rebanho ainda ser o dono;
Prezava o teu semblante, os teus cabelos
Ainda muito mais que um grande Trono.
Agora que te oferte já não vejo,
Além de um puro amor, de um são desejo.

[...]
Ah! minha bela, se a Fortuna volta,
Se o bem, que já perdi, alcanço e provo,
Por essas brancas mãos, por essas faces
Te juro renascer um homem novo;
Romper a nuvem, que os meus olhos cerra,
Amar no céu a Jove, e a ti na terra!

[...]
Se não tivermos lãs e peles finas,
Podem mui bem cobrir as carnes nossas
As peles dos cordeiros mal curtidas,
E os panos feitos com as lãs mais grossas.
Mas ao menos será o teu vestido
Por mãos de Amor, por minhas mãos cosido.

Nós iremos pescar na quente sesta
Com canas e com cestos os peixinhos;
Nós iremos caçar nas manhãs frias
Com a vara envisgada os passarinhos.
Para nos divertir faremos quanto
Reputa o varão sábio, honesto e santo.

Nas noites de serão nos sentaremos
C'os filhos, se os tivermos, à fogueira;
Entre as falsas histórias, que contares,
Lhes contarás a minha, verdadeira:
Pasmados te ouvirão; eu, entretanto,
Ainda o rosto banharei de pranto.
[...]

GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu*: Lira XV. In: *A poesia dos inconfindentes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 646-647.

Vocabulário de apoio

casal: pequena propriedade
choça: cabana rústica
cosido: costurado
curtido: diz-se de uma pele que foi deixada de molho para amaciar
envisgado: untado com visgo (substância pegajosa para capturar pássaros)
Fortuna: na crença dos antigos, deusa que presidia ao bem e ao mal; destino
Jove: Júpiter ou Zeus, na mitologia greco-romana pai dos deuses e dos homens
reputar: julgar, considerar
sesta: repouso após o almoço
varão: homem digno de respeito

1. Releia o seguinte verso: "Fui honrado Pastor da tua Aldeia". Explique por que, na literatura árcade, o eu lírico chama a si próprio de "Pastor".
2. Os quatro versos finais da primeira estrofe resumem o assunto central do poema. Qual é esse assunto?
3. Há, na quinta estrofe, uma idealização do espaço natural. A que lugar-comum essa idealização se refere? Justifique sua resposta com passagens do poema.
4. Há, na estrofe final, uma relação entre felicidade e desventura. Justifique essa afirmação.
5. Que interpretação podemos dar à relação entre o tema amoroso e o papel da natureza no poema lido?

O que você pensa disto?

Uma das principais contribuições do Iluminismo, movimento que marcou o contexto cultural do século XVIII, foi a escrita da *Enciclopédia*, na qual os iluministas buscaram reunir todo o conhecimento humano acumulado até então. Nos tempos atuais, surgiu com a internet a possibilidade da construção coletiva do conhecimento por meio, por exemplo, do portal Wikipédia, onde qualquer internauta pode redigir um verbete de forma colaborativa.

- Quais são as vantagens e as desvantagens da Wikipédia em relação à *Enciclopédia* dos iluministas?

Página inicial da Wikipédia em português. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 21 fev. 2013.



Disponível em: <www.pt.wikipedia.org>. Acesso em: 21 fev. 2013

Figura 4: Atividade "Ler o Arcadismo"
Fonte: Ramos, 2014, p. 161.

Questões:

1. **Releia o seguinte verso: “Fui honrado Pastor da tua Aldeia”. Explique por que, na literatura árcade, o eu lírico chama a si próprio de “Pastor”.**

Essa questão ocupa-se muito mais do período literário que do próprio texto em si. Não colabora muito para o desenvolvimento da competência leitora. O texto é mero coadjuvante e a pergunta requer o entendimento do período literário, mais do que do texto. Esperava-se que o ApEn respondesse que “O eu lírico, na poesia árcade, assume a personalidade poética de um pastor, em referência à estética clássica”.

2. **Os quatro versos finais da primeira estrofe resumem o assunto central do poema. Qual é esse assunto?**

A questão proposta exige a compreensão do sentido. Conforme destacado por Giasson (2000, p. 288), um dos tipos de pergunta que temos ocupa-se do reconhecimento literal ou da reconstituição. A pergunta pede ao ApEn que reconheça ideias, informações, situações ou acontecimentos expressos explicitamente no texto. Bechara (2012, p. 695) destaca que a compreensão ou intelecção de texto “consiste em analisar o que realmente está escrito, ou seja, coletar dados do texto”. Nesse primeiro momento, em que se inicia a apreensão do roteiro semasiológico, o ApEn é levado a retomar as informações contidas no texto de forma explícita.

A pergunta é bem pertinente, pois aciona o primeiro momento do roteiro semasiológico e, ao mesmo tempo, ocupa-se de requisitar a identificação do resumo do assunto central no texto, uma das estratégias de leitura de que tratamos nesse trabalho sobre o desenvolvimento da competência leitora. Tal solicitação contribui para a compreensão global do texto, pois implica a seleção e o destaque das suas informações mais relevantes.

No processo estratégico da leitura, deve-se ensinar o ApEn a buscar o tema, o assunto do texto, e a ideia principal, pois Segundo Giasson (2000), a ideia principal é a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto. Lembra, ainda a autora que, atualmente, a informação principal tem um lugar de destaque no ensino e, assim, representa uma habilidade que o EnAp deve desenvolver.

O ApEn deveria compreender que “o assunto tratado pelo poema é a vida do eu lírico em dois momentos distintos: quando era rico e bem-aventurado e quando se tornou pobre”. A ideia é o assunto central do poema e, portanto, extremamente relevante ao entendimento do ApEn.

3. Há, na quinta estrofe, uma idealização do espaço natural. A que lugar-comum essa idealização se refere? Justifique sua resposta com passagens do poema.

Novamente, solicita-se que o ApEn encontre elementos do texto para embasar sua resposta. É acionado o momento ainda da compreensão, todavia muito ligado ao conhecimento de literatura desenvolvido no capítulo.

A resposta sugerida pelo manual era “Essa idealização se refere ao lugar-comum denominado *aura mediocritas* (valorização das coisas simples). Está presente também no lugar-comum *fugere urbem*, como sugerem os versos ‘Nós iremos pescar [...] peixinhos’ e ‘Nós iremos caçar [...] passarinhos’”.

Tal pergunta tem importância do ponto de vista do desenvolvimento da competência leitora por requisitar que o ApEn faça uso de uma estratégia específica, que solicita a varredura ou *scanning* da informação. Desenvolver esse olhar atento é muito útil para o leitor não só de um texto escolar, mas para o leitor do mundo e de seus diversos textos em situação real de uso.

Cabe uma pequena crítica, com relação a essa questão, entretanto, pois parece muito mais uma pergunta que se ocupa de um conteúdo fragmentado de Literatura, do que propriamente uma questão elaborada para desenvolver a competência leitora.

4. Há, na estrofe final, uma relação entre felicidade e desventura. Justifique essa afirmação.

A questão exige que o ApEn estabeleça uma relação de sentido e localização da ideia do parágrafo em meio ao texto. A resposta esperada era: “O mote geral do poema aponta para a ideia de a vida simples – e, portanto, sujeita à privação de posses – ser um caminho para a felicidade.”

A pergunta extrapola a mera compreensão e segue rumo à interpretação que consiste, de acordo com Bechara (2012, p.695), em “saber o que se infere (conclui)

do que está escrito”. Esse pedido de relação constitui uma inferência ou conclusão autorizada por sinais, indícios ou indicadores presentes no texto, no caso, as próprias palavras “felicidade” e “desventura” em contexto. Ela exige, portanto, uma leitura estratégica.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41), a formação de um leitor competente “[...] supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos[...]. Assim, é sempre importante o olhar para questões e atividades significativas e que contribuam para tal avanço do ApEn, como a questão apresentada acima.

5. Que interpretação podemos dar à relação entre o tema amoroso e o papel da natureza no poema lido?

A questão já declara seu aspecto interpretativo. O ApEn é convidado à interpretação de texto, ou seja, ler nas entrelinhas e preencher os vazios dentro dos limites do texto.

Era esperado que o ApEn entendesse que a natureza figura no poema como um grande cenário em que o encontro entre o pastor e a sua amada ocorre. Na resposta sugerida contida no manual do EnAp, há uma ideia adicional, muito mais ligada à estética do período literário que ao texto em si. O manual sugere que como item adicional dessa resposta o reconhecimento por parte do ApEnde que “segundo a poética árcade, é vivendo de forma simples, em contexto natural, que o casal pode encontrar a felicidade”.

O exercício apresentado tem sua utilidade, mas carece de um avanço mais significativo no roteiro semasiológico. É bem verdade que a preocupação é provavelmente ensinar sobre as características árcades nessa atividade. Ainda assim, poderia haver uma expansão crítica conduzida pelo exercício proposto.

Nessa atividade de leitura, identificamos que o texto é muito mais um pretexto para o ensino de conceitos literários, do que, propriamente, uma atividade debruçada sobre o desenvolvimento da competência leitora, de forma mais ampla.

O PNLD avaliou esse LD de forma positiva e destacou, dentre seus pontos fortes, o trabalho com a leitura literária, a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos, em atividades que oferecem múltiplas formas de

abordagem dos textos. A avaliação destaca, ainda, a coerência teórico-metodológica da obra, que estabelece um diálogo entre a tradição e a novidade, sobretudo nos eixos da literatura e dos conhecimentos gramaticais.

No que se refere à leitura, entendemos que a proposta não corresponde exatamente às atividades apresentadas. Tivemos, inclusive, dificuldade na seleção de uma atividade para análise.

Por um lado, são apresentados muitos textos longos, que nem sempre são tão atrativos para o ApEn. Dificultam, também, a condução da aula, pois levam muito tempo para leitura, sem haver tempo suficiente para explorar as atividades e as estratégias de leitura.

Os textos mais curtos, por outro lado, que poderiam ser trabalhados de forma intertextual, jungidos a outros excertos ou textos na parte de Literatura desse LD, são apresentados de forma fragmentada, isolada e estão muito mais preocupados com as características da escola literária do capítulo apresentado do que com o desenvolvimento da competência leitora.

As páginas têm um excesso de informações, que dificultam e cansam o trabalho com o LD.

Há, dessa forma, uma correspondência parcial na relação entre a apresentação dos autores e as propostas de trabalho trazidas pelo LD.

Diante dos dois livros analisados, cabe lembrar que a Pedagogia da Leitura proposta pela EL objetiva desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes e parte da concepção de leitura como um complexo processo cognitivo. O objetivo maior da Pedagogia da Leitura é tornar o ApEn um leitor competente e independente.

Nessa perspectiva, interpretar não se restringe ao exercício da decodificação significativa ou compreensiva de recursos léxico-gramaticais. Ao leitor, é necessária a desconstrução ou reconstrução dos conhecimentos prévios. Na obra *“Português Linguagens”*, encontramos eco dessa proposta, uma vez que, entre outras coisas, o conhecimento prévio é articulado. Já no livro *“Ser Protagonista: Língua Portuguesa”*, percebemos a contextualização muito mais relativa às escolas literárias, cabendo ao EnAp realizar essa articulação.

Por ter o EnAp como mediador, a Educação Linguística instaura, na outra ponta do processo de ensino e aprendizagem, o ApEn ativo, que se responsabiliza pela construção do seu próprio conhecimento. Isso precisa ser impulsionado por atividades

de leitura como aquela que analisamos do livro “*Português Linguagens*”, que alia uma música, um texto literário, um excerto bíblico e uma sequência de questões instigantes.

Sem desmerecer a outra proposta, identificamos uma postura mais tradicionalista (apesar de autodenominar-se inovador), um texto trabalhado de forma estática que carece de meios que promovam uma aprendizagem significativa e não, simplesmente, transmissora de conteúdos prontos – O Arcadismo, de forma engessada.

A Pedagogia da Leitura convida à busca de estratégias diversificadas de leitura, muito necessárias em virtude da grande variedade de gêneros textuais existentes e dos diferentes níveis dos leitores.

Em ambas as propostas apresentadas, verificamos, ainda que timidamente, a existência de estratégias relacionadas diretamente aos textos lidos, no entanto elas são posteriores à leitura. Identificamos uma falha ao não serem propostas estratégias no momento da pré-leitura, deixando por conta do ApEn um percurso solitário ou por conta do EnAp a identificação da lacuna a ser preenchida – cabendo a ele propor as estratégias.

Especialmente, na proposta do livro “*Ser Protagonista: Língua Portuguesa*”, verificamos que a atividade não valoriza uma metodologia ativa, priorizada pela EL, que estimula o processo ação-reflexão-ação. Uma melhor articulação do texto apresentado com algum outro, uma sugestão de metodologia ativa no LD (ao menos do EnAp) auxiliaria sobremaneira os dois polos da relação EnAp e ApEn.

Quando a leitura é sem propósito claro, como ensina Kleiman (2011), torna-se uma atividade mecânica que não está necessariamente relacionada a significado e sentido. Esse tipo de leitura não leva à aprendizagem significativa. Por conseguinte, não se realiza o desenvolvimento da competência leitora solicitada pelos documentos oficiais, defendida pela EL e tão necessária à vida de cada ApEn, o leitor em formação.

Como já salientamos, não há LD completo ou perfeito, pois um mesmo LD atende a realidades e demandas tão diferentes, que cada vez mais torna-se necessária a complementação e a ação efetiva do EnAp nesse percurso da transposição didática. Para tanto, um dos caminhos para suprir lacunas do LD é propor como complemento sequências didáticas que devem partir das necessidades reais do grupo de aprendentes-ensinantes e do EnAp em meio ao processo de

desenvolvimento das competências e habilidades desejáveis, especialmente no que se refere, no caso desse trabalho, à questão da leitura.

Diante desse quadro, apresentamos, no próximo capítulo, uma proposta que contempla uma atividade de leitura que atravessa os três momentos do roteiro semasiológico, trabalhados como Leitura de Compreensão, Leitura de Interpretação e, por fim, Leitura Crítica.

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir da análise das obras selecionadas para este trabalho, identificamos algumas deficiências e lacunas nas propostas de leitura, compreensão e interpretação de texto. Diante de tal fato, apresentamos uma proposta, à luz da EL, baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Neste capítulo, propomos uma sequência didática, com aplicação de alguns dos pontos que destacamos ao longo do trabalho para colaborar com o desenvolvimento da competência leitora.

O metodologia ativa *sequência didática* “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). Elas têm o objetivo de dar acesso aos aprendentes-ensinantes a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A estrutura de base de uma Sequência Didática é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema:

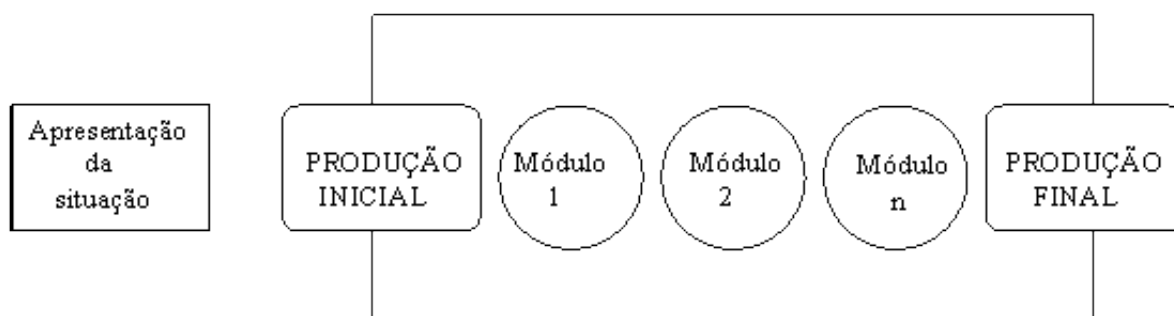


Figura 5: Esquema da Sequência Didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98.

Apresentação da situação:

- a) Os ApEn devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual (qual o gênero, destinatário da produção, suporte etc.);
- b) Os ApEn precisam perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar.

A produção inicial:

Define o ponto preciso em que o EnAp pode intervir melhor e o caminho que o ApEn tem a percorrer:

- a) Um primeiro encontro com o gênero (a produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício);
- b) Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

Os módulos (ou oficinas):

A atividade de produzir um texto escrito ou oral é decomposta em partes:

- a) Trabalhar os problemas de níveis diferentes que apareceram na primeira produção e dar ao ApEn os instrumentos necessários para superá-los;
- b) Variar as atividades e os exercícios: Propor as atividades de observação e de análise de textos; Tarefas simplificadas de produção de texto; elaboração de uma linguagem comum;
- c) Capitalizar as aquisições (lista de constatações).

A produção final:

- a) Investigar as aprendizagens;
- b) Avaliação de tipo somativo (confronto da produção textual com a lista de constatações). O importante nesse momento é que o ApEn encontre, de maneira clara, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação.

As sequências didáticas são, portanto, um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim. A princípio, foram elaboradas para trabalhar a produção de texto (oral ou escrito), mas o aspecto sequencial passou a ser adaptado a várias outras áreas de saberes. O nome já diz bastante, mas poucas vezes paramos para pensar no que, de fato, significa. Como a palavra “sequência” significa “ação de seguir”, podemos dizer que sequências didáticas são “etapas continuadas” ou “conjuntos de atividades”, de um tema, que têm o objetivo de ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Toda e qualquer sequência didática planejada deve ser desenvolvida para atingir um determinado objetivo. Esse objetivo deve estar de acordo com as necessidades do ApEn. Ora, em se tratando de leitura, precisamos criar uma um passo a passo para que ele seja capaz de entender a proposta e o tema a ser desenvolvido. Por isso, convém selecionar e criar as sequências, assim como, ter uma didática adequada para usá-las em sala. A seguir, propomos uma sequência didática adaptada à leitura:

- Objeto de estudo e intervenção: Estratégias de Leitura e Roteiro Semasiológico
- Público Alvo: Aprendentes-ensinantes da 1ª série do Ensino Médio
- Duração da atividade: 4 aulas

- Material necessário: Textos selecionados, folhas xerocadas com os textos e sequência de atividades, caneta, lápis, borracha, cd ou arquivo digital com a música, rádio ou computador para execução
- Objetivos:
 - a) Desenvolver estratégias de leitura: obter uma ideia geral do conteúdo do texto, a partir das hipóteses criadas com relação a ele; destacar sua ideia central; verificar vocabulário e conceitos com ampliação do universo cultural;
 - b) Desenvolver a leitura em três etapas diversificadas – apresentação do roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica;
 - c) Observar e falar sobre algumas semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais apresentados – Texto informativo e Canção (com marcas de texto narrativo);
 - d) Responder questões sobre o texto a partir da observância do roteiro semasiológico.
- Desenvolvimento: O EnAp seguirá as orientações dadas para a realização das atividades, conforme a proposta a seguir, baseada na estrutura de uma sequência didática.
- Justificativa da escolha dos textos: Os textos selecionados refletem a linguagem em uso cotidiano. A letra de música aproxima e estimula o ApEn do estudo que se pretende realizar e o outro texto, retirado de uma revista de grande circulação, oportuniza o contato do ApEn com as características de um texto informativo em situação real de uso.
- Culminância: Debate sobre as ideias contidas nos textos a partir das respostas dadas às questões propostas, com intervenção direta do EnAp e participação ativa do grupo ao longo do processo e síntese do EnAp a partir das respostas produzidas pelo grupo durante as atividades; Confecção e exposição de cartazes.

TEXTO 1: Quatro benefícios da leitura – texto informativo - extraído da Revista Veja, edição 2595, ano 51, nº33, de 15 de agosto de 2018, Seção: A Lista, pág.44

SOBEDESCE

SOBE

NORWEGIAN AIRLINES
A companhia aérea norueguesa será a primeira estrangeira de baixo custo a operar no Brasil

GUERRA COMERCIAL
Em resposta aos Estados Unidos, a China anunciou que vai impor tarifas adicionais de 16 bilhões de dólares em produtos americanos, em especial os do setor automobilístico

NEW YORK TIMES
O lucro líquido do jornal subiu 51% no segundo trimestre após o veículo ter ganhado mais 109 000 assinantes digitais, mesmo cortando descontos

A LISTA



QUATRO BENEFÍCIOS DA LEITURA

- **Ler ficção melhora o raciocínio**
Estudo feito pela Universidade de Toronto mostrou que leitores de ficção tendem a recorrer menos ao chamado "fechamento cognitivo", processo em que o indivíduo tira conclusões rapidamente, às vezes com base em informações incompletas, para satisfazer sua necessidade de "entender" um assunto. Os leitores de ficção, segundo os pesquisadores, usam menos esse expediente porque conseguem fazer raciocínios mais complexos, levando em conta nuances e ambiguidades.
- **A leitura aumenta a longevidade**
Um estudo da Universidade de Yale feito com 3635 pessoas acima de 50 anos revelou que as que liam livros por trinta minutos diários viviam em média 23 meses mais que as que não liam. Pesquisadores atribuem o fato à melhora, proporcionada pela leitura, de dispositivos cognitivos associados à longevidade, como concentração, vocabulário, pensamento crítico e empatia.
- **Quem lê tem melhor recuperação em caso de dano cerebral**
Pesquisa feita pela Universidade de Santiago de Compostela mostra que, assim como o sangue se coagula para proteger o corpo de um ferimento, as "reservas cognitivas" propiciadas pela leitura ajudam as células cerebrais a encontrar novas conexões em caso de danos causados por derrame ou perda de memória.
- **Ler ajuda a reduzir o stress**
A leitura de um livro por seis minutos ajuda a diminuir em 68% o nível de stress. Psicólogos da Universidade de Sussex concluíram que, ao se concentrar em um livro, o indivíduo tem suas tensões nos músculos, inclusive os cardíacos, aliviadas de forma mais eficaz do que com outras opções relaxantes, como tomar um chá.

DESCE

ALFABETIZAÇÃO
A taxa de analfabetos funcionais no país estagnou: 38 milhões de brasileiros, mesmo alfabetizados, não entendem frases simples

ALEX JONES
O apresentador americano, que ganhou milhões de dólares criando e vendendo teorias conspiratórias a crédulos, que as compravam em vídeo e DVD, teve suas publicações removidas pelo Facebook e pelo YouTube

PETS NA TV
A Globo virou alvo de defensores de animais depois que a atriz mirim Natthalia Gonçalves afirmou que a produção de *O Tempo Não Para* costuma dopar um cachorro que participa da novela. A emissora negou o uso do método

44 15 DE AGOSTO, 2018

Figura 6: A Lista

Fonte: extraída da Revista Veja, edição 2595, ano 51, nº 33, de 15 de agosto de 2018, Seção: A Lista, p. 44.

TEXTO 2: Eduardo e Mônica - canção – letra de Renato Russo, de seu álbum Legião Urbana, CD Emi/Odeon.

Eduardo e Mônica

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?
Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram
Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Um carinho do cursinho do Eduardo que disse
Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir
Festa estranha, com gente esquisita
Eu não tô legal, não aguento mais biritá
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
É quase duas, eu vou me ferrar
Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
Se encontraram, então, no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo
Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol de botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação
E o Eduardo ainda tava no esquema
Escola, cinema, clube, televisão
E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia, como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
 Teatro, artesanato, e foram viajar
 A Mônica explicava pro Eduardo
 Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
 Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
 E decidiu trabalhar (não!)
 E ela se formou no mesmo mês
 Que ele passou no vestibular
 E os dois comemoraram juntos
 E também brigaram juntos muitas vezes depois
 E todo mundo diz que ele completa ela
 E vice-versa, que nem feijão com arroz
 Construíram uma casa há uns dois anos atrás
 Mais ou menos quando os gêmeos vieram
 Batalharam grana, seguraram legal
 A barra mais pesada que tiveram
 Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
 E a nossa amizade dá saudade no verão
 Só que nessas férias, não vão viajar
 Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação
 E quem um dia irá dizer
 Que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração?
 E quem irá dizer
 Que não existe razão?

De acordo com Solé (2007), as atividades que acontecem antes, durante e após a leitura são orientadas e mediadas pelo EnAP. São utilizadas como meio para desenvolver a leitura proficiente.

Portanto, a atividade deve iniciar com um momento de pré-leitura,

A) Pré-leitura – Apresentação da Situação

- Os ApEn devem ser expostos ao projeto coletivo de produção e precisam perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar;
- O EnAp iniciará as atividades apresentando e questionando oralmente os ApEn sobre o título do texto e levantará, nesse momento, os conhecimentos prévios acerca dos conteúdos trazidos pelos textos;
- Anotará no quadro algumas ideias iniciais levantadas pelo grupo, anotará algumas palavras ou frases destacadas pelos ApEn.

B) 1ª Leitura – TEXTO 1 - Leitura – TEXTO 1 – A produção inicial:

- Define o ponto preciso em que o EnAp pode intervir melhor e o caminho que o ApEn tem a percorrer;
- Dividir a sala em duplas;
- Entregar ao grupo folha com os textos e as questões;
- Solicitar que cada ApEn faça sua primeira leitura individual e silenciosamente e que respondam à seguinte questão: Qual o assunto dos textos lidos?
- Propor uma primeira discussão entre as duplas a respeito das leituras - Pedir que os grupos dividam com os demais o que discutiram e suas impressões sobre os textos. Nessa primeira devolutiva encontra-se o ponto de partida do EnAp, que identificará os pontos levantados e compreendidos dos textos apresentados.

Os módulos (ou oficinas) – itens C e D:

- A atividade de leitura dos dois textos é decomposta em partes:

C) 2ª Leitura – TEXTO 2

- O EnAp faz a leitura em voz alta para o grupo do 1º texto;
- Nesse momento, o EnAp direcionará uma conversa breve sobre as vantagens de ler;
- Colocar no quadro: O tema apresentado corresponde à sua ideia inicial, quando da 1ª leitura superficial dos títulos e dos textos?
- Debater com o grupo;
- Tocar a música para que todos acompanhem a canção.

D) 3ª Leitura – TEXTO 1 e 2

- Propor que os ApEn continuem em duplas e respondam as questões a seguir:

SOBRE O GÊNERO TEXTUAL

1. Aponte características que diferenciam o texto 1 do texto 2. Observe a estrutura dos textos;
2. Discussão sobre as respostas.

LEITURA DE COMPREENSÃO

1. Escreva quais os quatro benefícios da leitura apontados pelo texto 1.
2. Elabore um quadro esquemático apontando para cada benefício uma justificativa.
3. Sobre o texto 2, aponte:
 - a) Nome das personagens principais
 - b) Pontos divergentes entre eles
 - c) Pontos convergentes entre eles
 - d) Atividades que fizeram juntos
 - e) Assuntos sobre os quais Mônica dava explicações para Eduardo
 - f) Local onde se passa a história
4. Discussão sobre as respostas.

LEITURA DE INTERPRETAÇÃO

1. O texto 1 apresenta os benefícios da leitura. O texto 2 trata de forma implícita das experiências de leitura de Mônica e Eduardo. A partir disso, pergunta-se: O que essa experiência com a leitura representou para cada um dos dois ao longo de suas vidas?
2. Apesar de se tratar de uma canção, escrita em versos, com marcas de sonoridade (rimas, por exemplo) que atendem à adequação letra/música, percebemos que o texto Eduardo e Mônica conta uma história. Existe um narrador nessa letra, responsável pela organização dos fatos, pela seleção das informações e a organização temática. Portanto, há um ponto de vista do narrador (foco narrativo). Caracterize esse ponto de vista do narrador do texto.

3. Os fatos narrados obedecem a uma sequência cronológica. Há uma progressão temporal. Identifique essas marcas presentes no texto. Na sua opinião, quantos anos você diria que se passaram?
4. Explique o sentido dos versos “E Quem um dia irá dizer / que existe razão/ nas coisas feitas pelo coração” a partir da leitura do texto 2.
5. De acordo com o texto, o filhinho do casal se parece mais com o pai ou a mãe? Justifique.
6. Ao reproduzir literalmente uma fala de Eduardo, o narrador registra “- É quase duas, eu vou me ferrar.”. Levando em consideração as questões que envolvem a variação linguística. Comente a adequação do registro ao texto.
7. Faça um levantamento de palavras e artistas citados na letra da canção que você não conhece. Pesquise e traga para a próxima aula informações a respeito de seu levantamento.
8. Discussão sobre as respostas.

LEITURA CRÍTICA

1. Posicione-se a respeito do texto 1. Você concorda com aquilo que é informado?
2. A leitura pode contribuir para a vida social? Relacione sua resposta com os fatos narrados e os valores e padrões apresentados pelo texto 2.
3. Você gostou da linguagem utilizada pelos textos? Considera adequadas ao meio de veiculação? Justifique.

E) Culminância - A produção final

- Investigar as aprendizagens e avaliação a partir da observação processual;
- O EnAp faz uma síntese oralmente sobre as etapas do trabalho e as conclusões a que o grupo chegou;
- Aproveitar para destacar as estratégias trabalhadas e o roteiro semasiológico seguido;

- As duplas produzirão um cartaz com frases, ideias e ilustrações pertinentes aos textos trabalhados. Esses cartazes serão expostos no mural da classe;
- Ao final, reproduzir novamente a música para que todos acompanhem e cantem juntos.

CONCLUSÃO

O ato de ler representa sempre um desafio, uma descoberta que pressupõe muito mais que a apática decodificação de um texto. A leitura necessita de interação com o texto, de ativação de nosso conhecimento linguístico, de nosso conhecimento de mundo, de nossas leituras prévias e, sobretudo, de nossa reflexão.

Diante disso, é extremamente desafiador o processo de desenvolvimento da competência leitora, ao longo do percurso escolar, pois envolve o trabalho comprometido do EnAp em estreita relação com o ApEn, com diferentes estratégias para diferentes situações comunicativas.

A Educação Linguística, como processo de ensino e de aprendizagem, que tem como meta a formação de políglotas na própria língua, de acordo com a conceituação proposta por Bechara (1986), apresenta-se como uma proposta plenamente aplicável ao contexto escolar, ao aprendente-ensinante e ao ensinante-aprendente, no processo formal de educação em língua portuguesa.

Sob essa perspectiva, desenvolvemos nosso trabalho, que teve como objeto de estudo o livro didático, principal material norteador das aulas de língua portuguesa no Brasil. Inclui-se nesse panorama o Ensino Médio, fase da educação básica sobre a qual nos ocupamos de forma mais específica neste trabalho.

Por meio da base teórica, jungida à análise dos livros didáticos escolhidos, pudemos responder às perguntas que nortearam nossa investigação. A fim de cumprir tal propósito, orientamos a pesquisa a partir das seguintes questões:

1. Qual o tratamento dado ao desenvolvimento da competência leitora nos livros didáticos de Ensino Médio?
2. De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino-aprendizagem da leitura?
3. As atividades propostas pelos livros didáticos acionam os momentos distintos do processo de desenvolvimento da competência leitora - o roteiro semasiológico: compreensão, interpretação e crítica - de forma a contribuir com o desenvolvimento da competência leitora?

Em relação à primeira questão, percebemos que há uma preocupação crescente nos livros didáticos de Ensino Médio com relação ao desenvolvimento da competência leitora. Especialmente na apresentação da obra pelos autores, verificamos o destaque que dão a tal competência. É bem verdade que a apresentação da obra pelos autores, em alguns momentos, não condiz com todas as atividades da obra. De qualquer modo, há a preocupação de seguir as orientações propostas pelos documentos oficiais, o que se pode verificar na maioria das atividades de leitura apresentadas.

Existe nos livros didáticos de língua portuguesa analisados uma preocupação com o trabalho de diferentes gêneros textuais, apesar de ainda priorizarem os textos voltados para a literatura clássica, o que se justifica por se tratar de Ensino Médio. Tal aspecto mereceria, entretanto, uma revisão, especialmente quando se pensa em desenvolver a competência leitora, como algo mais amplo, que ultrapassa os limites dos tradicionais excertos dos textos literários canônicos.

Como se depreende das análises apresentadas, o livro *“Português Linguagens”* saiu-se melhor que o *“Ser Protagonista”*, em tal aspecto.

Quanto à segunda pergunta, verificamos que a Educação Linguística contribui bastante neste processo por entender o desenvolvimento da competência leitora a partir da concepção de leitura como um processo cognitivo-sócio-interacional. A perspectiva pedagógica da EL, especialmente no que se refere à pedagogia da leitura, preconiza que interpretar vai além de decodificar e, por conseguinte, abrange a construção de modelos de interpretação que priorizam estratégias diferentes para diferentes leituras. Diante disso, propõe um novo olhar para o ensino de língua portuguesa e compreende que, no tocante à leitura, o EnAp não é a única autoridade interpretativa, o que dá ao ApEn maior autonomia para o desenvolvimento da competência leitora, a partir de diferentes gêneros textuais, da valorização das variedades linguísticas e da priorização dada às situações reais da língua em uso.

Com relação à terceira questão, verificamos que há muitas atividades elaboradas no LD de modo a contemplar os três momentos do roteiro semasiológico (compreensão, interpretação e crítica), mas, nem sempre é assim, pois algumas propostas são muito limitadas e deixam para o EnAp a tarefa de ampliar a proposta a fim de garantir maior efetividade a partir das leituras trazidas pelo LD.

Impõe-se concluir que práticas leitoras conduzidas por meio de atividades com questões que não vão além do lugar comum em nada atendem às necessidades sociais quando somos impelidos a lidar com os discursos na vida contemporânea e nem atendem às orientações preconizadas pelos documentos nacionais norteadores da educação brasileira.

Assim, o livro didático pode ser eficaz para contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, desde que esteja alinhado a propostas capazes de utilizar estratégias adequadas a diferentes leituras e questões que conduzam ao desenvolvimento do roteiro semasiológico.

Cada vez mais, o EnAp precisa intervir nesse processo de desenvolvimento da competência leitora de forma a articular a situação e a transposição didática pautado na EL e na sua dupla perspectiva: pedagógica e linguística.

Dessa feita, o trabalho com a leitura e o livro didático pode ter maior efetividade se baseado no paradigma cognitivista-sócio-interacional para colaborar com o efetivo desenvolvimento da competência leitora ao longo do Ensino Médio.

Ler é sempre uma descoberta. Os textos oferecem-nos ilimitadas possibilidades de leitura: ora mais superficiais, ora mais profundas, ora mais objetivas, ora mais subjetivas. De uma forma ou de outra, a leitura mais certa depende de nossos objetivos, de nossas necessidades, de nossos conhecimentos e de nossa proficiência como leitores.

Embora o livro didático perfeito não exista, percebemos o cuidado crescente com que têm sido produzidos e constatamos o papel importante na sala de aula, que precisa e deve ser amplificado pela atuação do EnAp, pois somente na interação com o LD, com seus textos, com o ApEn é possível chegar à essência de seu conteúdo, ou parte dela. Afinal, sempre ficam novas possibilidades de leitura e isso faz parte das inquietações de leitores conscientes, ativos e em constante desenvolvimento.

Diante do exposto, consideramos ter atingido os nossos objetivos iniciais, pois pudemos aplicar a teoria e a proposta da EL à análise dos livros didáticos selecionados, bem como, vislumbramos que estudos posteriores podem dar continuidade às reflexões aqui propostas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLOOME, David; ROBERTSON, Ann Egan-. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, Massachusetts: University of Massachusetts of Amherst, USA, 28/4, p. 305-334, out./nov./dez, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM*. Ministério da Educação, 1999a.

_____. *PCNEM+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação, 1999b.

_____. *PNLEM/2009: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BERTOLETTI, Márcia Lenise. *A educação linguística, o professor e o livro didático*. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: MARCURSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. v. 1. 8. ed. São Paulo: Atual, 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, set/dez. 2004.

DAMIÃO, Regina Toledo. *Técnica Legislativa: problemas hermenêuticos à luz da semiologia*. 1995. 338 f. Tese (Doutorado em Direito), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1995.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, Roxane Helena; Cordeiro, Glaís Sales (orgs, trads) *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DURAN, Guilherme Rocha. *As concepções de leitura e a produção do sentido no texto*. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979, v. 2, n. 2, jul./dez. de 2009.

DUVAL, Raymond. *Quel cognitif retenir em didactique dès mathématiques?* RDM, v. 16, n.3, 1993, p. 349-382.

FAVERO, Leonor. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Digital Source, 2001. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/digitalsources>>. Acesso em 10 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.). *Educação matemática: uma nova introdução*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 77-111.

FIGUEIREDO, Olívia. Língua, gramática e ensino. In: BASTOS, Neusa Barbosa Bastos (org.). *Língua Portuguesa – cultura e identidade nacional*. São Paulo: EDUC, 2010, p. 99-106.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIASSON, Jocelyne. *A Compreensão na Leitura*. 2. ed. Lisboa: Asa, 2000.

GRAMMONT, Ana Terra Reis de. *A pedagogia da leitura: análise de material didático na perspectiva da Educação Linguística*. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clecio (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-55.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. 14.ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2001.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, ARACY. *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LOMAS, Carlos Carcia. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

LOPEZ, Nuria Carriedo. TAPIA, Jesus Alonso. *Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática. 6. ed. 1998.

MARCUSCHI, Beth; COSTA VAL, Maria da Graça (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 59-60.

MATA, Waldnylson Martiniano da. *Educação linguística: análise do ensino de gramática em apostila de ensino*. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clécio (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTO, Marco Antonio Palermo. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.

NININ, Maria Otilia Guimarães. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. Educar, Curitiba: UFPR, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. *Educação linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. SP: Terracota, 2014a.

_____. *Educação linguística e o livro didático*. In: BASTOS, Neusa (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014b.

PARRY, Kate. The social construction of reading strategies: new directions for research. *Journal of Research in Reading*. New York: Hunter College, City University of New York, v. 16, n. 2, 1993, p. 148-158.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Andréia Márcia. *A representação da mulher nos livros didáticos de história*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

RAMOS, Rogério de Araújo (org.). *Ser protagonista: Língua Portuguesa*, v. 1, 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Coleção Anglo: português – interpretação de textos – livro 2*, 2 ed. São Paulo: Gráfica e Editora Anglo, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros textuais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

_____. El aprendizaje de La competencia lectora. In: Lomas, Carlos. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad – competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 84 -95.

URBANA, Legião. Eduardo e Mônica. In: *Letras*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22497/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

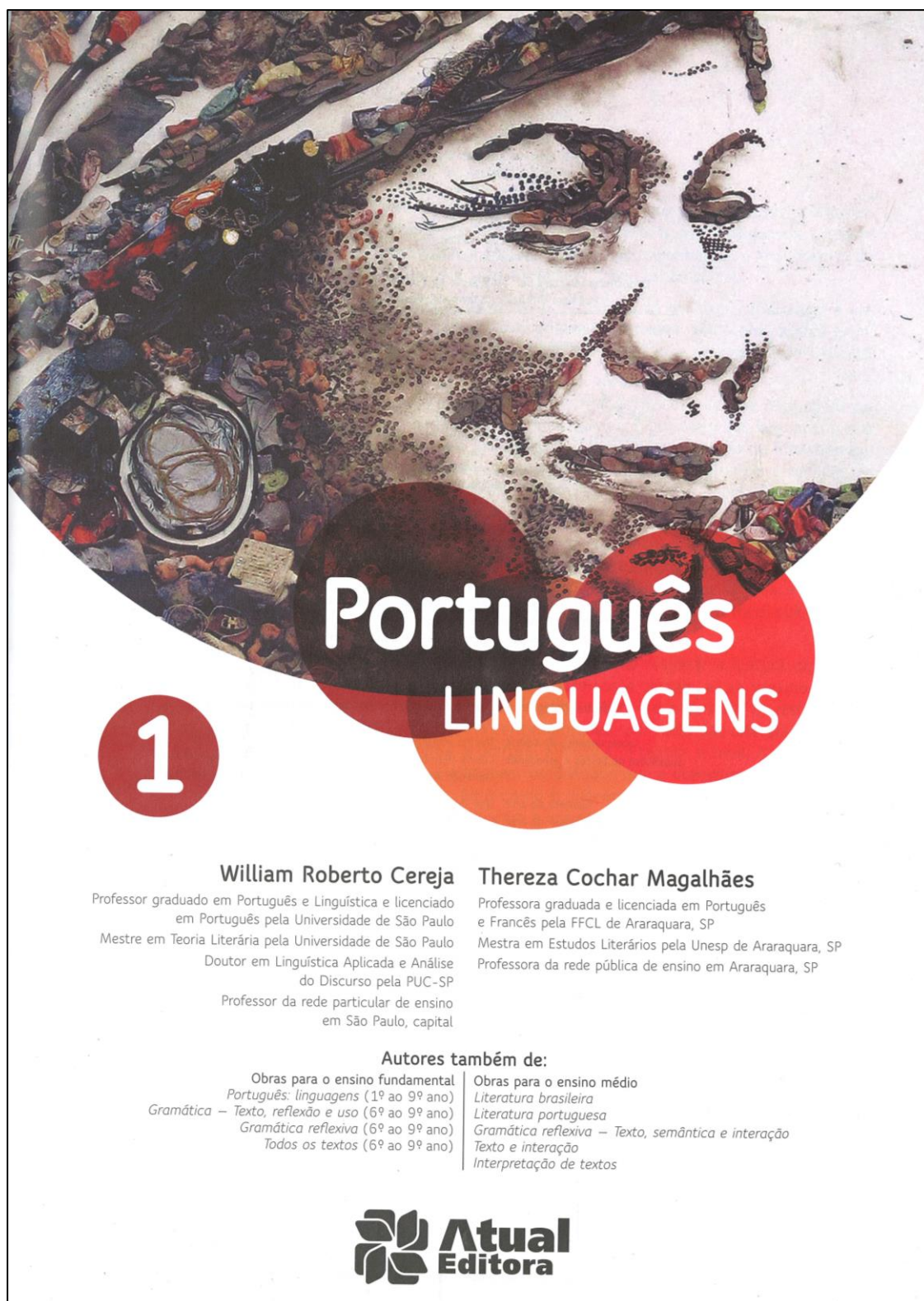
VASCONCELOS, Maria Lucia Carvalho; BASTOS, Neusa Barbosa. O livro didático e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: séculos XX (década de 1960) e XXI

(primeira década). In: PALMA, DieliVesaro. TURAZZA, Jeni Silva. *Educação linguística e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Terracota, 2014, p. 121-136

VEJA. *Revista*. edição 2595, ano 51, nº33, de 15 de agosto de 2018, Seção: A Lista, p.44.

ANEXOS

ANEXO A – Português Linguagens, volume 1, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual – Páginas de abertura e sumário



© William Roberto Cereja, 2012
Thereza Cochar Magalhães

Copyright desta edição:

SARAIVA S.A. Livres Editores, São Paulo, 2012.
Rua Henrique Schaumann, 270 – Pinheiros
05413-010 – São Paulo – SP
PABX: (0xx11) 3613-3000
SAC: (0xx11) 0800-0117875
www.editorasaraiva.com.br
Todos os direitos reservados.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto
Português : linguagens, 1 / William Roberto Cereja, Thereza Cochar
Magalhães. – 8. ed. reform. – São Paulo : Atual, 2012.

Bibliografia.

ISBN 978-85-357-1522-4 (aluno)
ISBN 978-85-357-1523-1 (professor)

1. Português (Ensino médio) I. Magalhães, Thereza Cochar. II. Título.
12-10619 CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino médio 372.6

Português: linguagens

Volume 1

Gerente editorial: Lauri Cericato

Editor: Noé G. Ribeiro

Editoras-assistentes: Paula Junqueira e Caroline Zanelli Martins

Preparação de texto: Célia Tavares

Revisão: Pedro Cunha Jr. e Lilian Semenichin (coords.)/Luciana
Azevedo/Maura Loria/Eduardo Sigris/Albertina Piva/
Rhennan Santos/Elza Gasparotto/Aline Araújo/Gabriela
Moraes/Patricia Cordeiro

Pesquisa iconográfica: Cristina Akisino (coord.)/Vanessa Volks/Ana Szczypula/
Danielle Alcântara (estagiária)/Thiago Fontana

Licenciamento de textos: Marina Murphy

Sugestões de textos e atividades: Carlos Henrique Carneiro, Carolina Assis Dias Vianna, Norberto
Lourenço Nogueira Júnior, Pedro Reinato e Rosineide de Melo

Gerente de arte: Nair de Medeiros Barbosa

Supervisor de arte: José Maria de Oliveira

Projeto gráfico e capa: Homem de Melo & Troia Design

Imagens de capa: Keystone; Robert Huberman/SuperStock; Apple Handout/
epa/Corbis/LatinStock; Musée Toulouse-Lautrec, Albi, France/
Keystone; Laerte

Ilustrações: Cássio Lima/Filipe Rocha/Ivan Coutinho/Jóhah/Laerte Silvino/
Marcos Guilherme/Mariângela Haddad/Mario Yoshida/Rafael
Herrera/Ricardo Dantas/Rico/Toninho Gonçalves/Vera Basile/
Vicente Mendonça/Weberson Santiago/Zuri

Diagramação: Alexandre M. Uehara/José Aparecido de Oliveira/Setsumi Sinzato

Assessoria de arte: Maria Paula Santo Siqueira e Carlos Magno

Encarregada de produção e arte: Grace Alves

Coordenação de editoração eletrônica: Sílvia Regina E. Almeida

Visite nosso site: www.atualeditora.com.br
Central de atendimento ao professor: 0800-0117875

Todas as citações de textos contidas neste livro didático estão de acordo com a legislação, tendo por fim único e exclusivo o ensino. Caso exista algum texto a respeito do qual seja necessária a inclusão de informação adicional, ficamos à disposição para o contato pertinente. Do mesmo modo, fizemos todos os esforços para identificar e localizar os titulares dos direitos sobre as imagens publicadas, e estamos à disposição para suprir eventual omissão de crédito em futuras edições.

O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.

Impressão e Acabamento: Prol Editora Gráfica

Prezado estudante:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação, que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a Internet.

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Também é por meio da linguagem ou das linguagens que o homem tem se expressado, no transcorrer da História, registrando o resultado de suas ideias, emoções e inquietações em livros científicos ou filosóficos, nas artes plásticas, na música, na literatura – enfim, nas obras que constituem o rico acervo científico-cultural que temos hoje à disposição.

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação – o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc. –, e analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas, bem como o diálogo que as literaturas africanas de língua portuguesa têm estabelecido com a literatura brasileira.

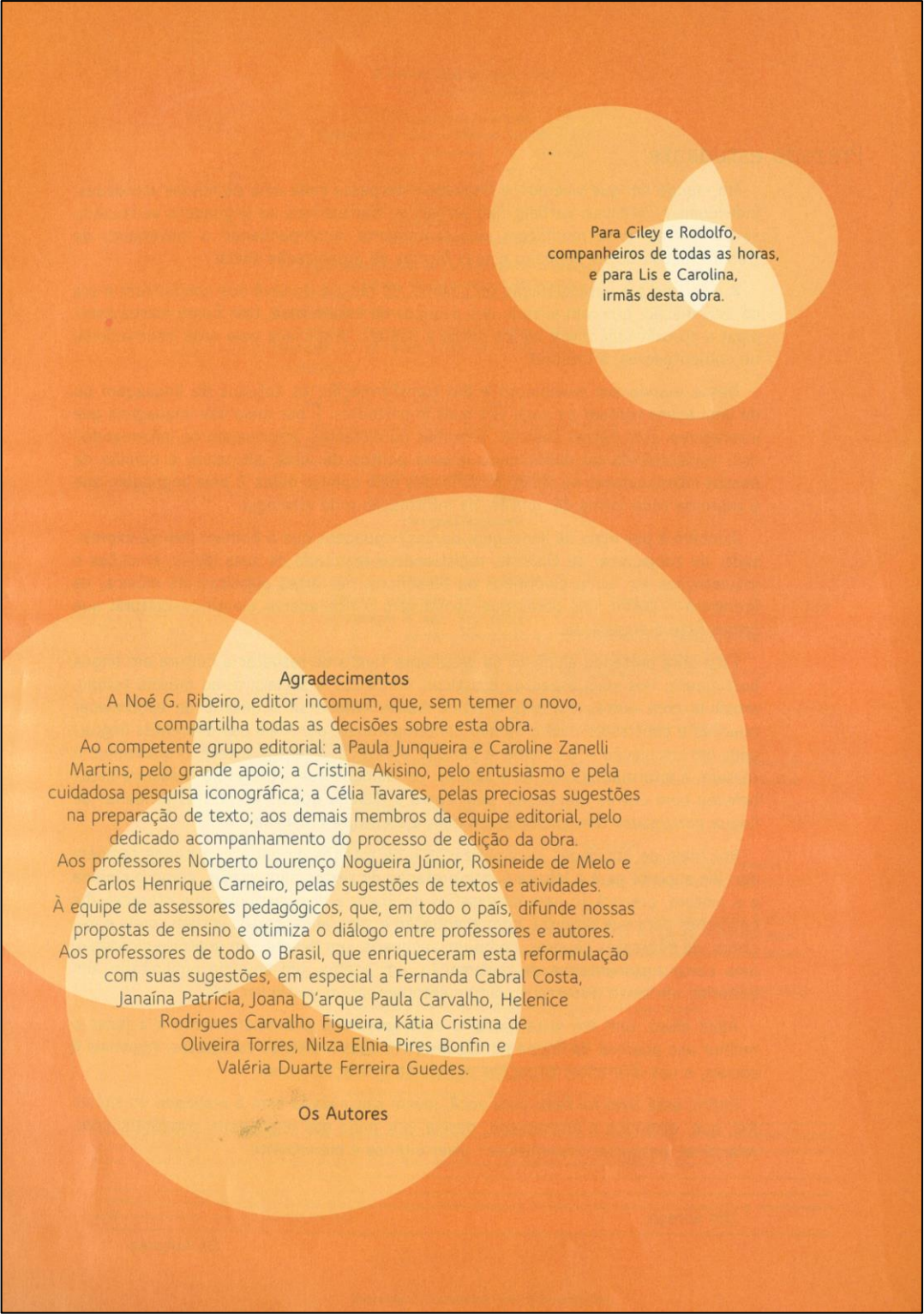
Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

Um abraço,

Os Autores.



Para Ciley e Rodolfo,
companheiros de todas as horas,
e para Lis e Carolina,
irmãs desta obra.

Agradecimentos

A Noé G. Ribeiro, editor incomum, que, sem temer o novo,
compartilha todas as decisões sobre esta obra.

Ao competente grupo editorial: a Paula Junqueira e Caroline Zanelli
Martins, pelo grande apoio; a Cristina Akisino, pelo entusiasmo e pela
cuidadosa pesquisa iconográfica; a Célia Tavares, pelas preciosas sugestões
na preparação de texto; aos demais membros da equipe editorial, pelo
dedicado acompanhamento do processo de edição da obra.

Aos professores Norberto Lourenço Nogueira Júnior, Rosineide de Melo e
Carlos Henrique Carneiro, pelas sugestões de textos e atividades.

À equipe de assessores pedagógicos, que, em todo o país, difunde nossas
propostas de ensino e otimiza o diálogo entre professores e autores.

Aos professores de todo o Brasil, que enriqueceram esta reformulação
com suas sugestões, em especial a Fernanda Cabral Costa,
Janaína Patrícia, Joana D'arque Paula Carvalho, Helenice
Rodrigues Carvalho Figueira, Kátia Cristina de
Oliveira Torres, Nilza Elnia Pires Bonfin e
Valéria Duarte Ferreira Guedes.

Os Autores

Sumário

INTRODUÇÃO

LEITURA-PRAZER

COMO GOSTAR DE LER	10
ENTRE TEXTOS E PALAVRAS	10
LITERATURA: VIAGEM SEM RETORNO	12
	14

UNIDADE

1

A LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA

A IMAGEM EM FOCO: <i>Maestà</i> , de Duccio, e <i>Lamentação</i> , de Giotto	16
	18

CAPÍTULO 1 – O que é literatura?

LITERATURA



A NATUREZA DA LINGUAGEM LITERÁRIA	20
A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES	21
LEITURA: "A literatura e a formação do homem", de Antonio Candido;	23
fragmento de <i>Laboratório de literatura</i> , de Ely Vieitez Lanes	25
LEITURA: "Grito negro", de José Craveirinha	27
ESTILOS DE ÉPOCA: ADEQUAÇÃO E SUPERAÇÃO	28
LEITURA: "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu; "E com vocês a modernidade",	29
de Antônio Cacaso.	31
A LITERATURA NA ESCOLA	31
PERIODIZAÇÃO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA	32

CAPÍTULO 2 – Introdução aos gêneros do discurso

PRODUÇÃO DE TEXTO

O QUE É GÊNERO DO DISCURSO?	34
OS GÊNEROS LITERÁRIOS	38

CAPÍTULO 3 – Linguagem, comunicação e interação

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO



LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL	42
CÓDIGOS	43
A LÍNGUA	46
A TEORIA DA COMUNICAÇÃO	46
AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	48
SEMÂNTICA E DISCURSO	55
	57

CAPÍTULO 4 – O poema	58
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	58
OS VERSOS E SEUS RECURSOS MUSICAIS	59
O POEMA NO ESPAÇO	65
A POESIA DE TRADIÇÃO ORAL: O CORDEL	66
PRODUZINDO O POEMA	67
CAPÍTULO 5 – A linguagem do Trovadorismo	69
LITERATURA	
LEITURA: cantiga de amigo, de Martim Codax, e cantiga de amor, de D. Dinis	70
DO TEXTO AO CONTEXTO DO TROVADORISMO	72
CAPÍTULO 6 – O texto teatral escrito	75
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	75
PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL	80
ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: A DENOTAÇÃO E A CONOTAÇÃO	83
CAPÍTULO 7 – As variedades linguísticas	86
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
DIALETOS E REGISTROS	89
GÍRIA	90
AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	92
SEMÂNTICA E DISCURSO	93
CAPÍTULO 8 – A produção literária medieval	95
LITERATURA	
A FORMAÇÃO DA LÍNGUA E DA LITERATURA PORTUGUESA	96
A ERA MEDIEVAL E SUAS ÉPOCAS	96
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A CANÇÃO POPULAR NO BRASIL E A CANTIGA TROVADORESCA	101
LEITURA: fragmento do <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente	107
PARA QUEM QUER MAIS	109
CAPÍTULO 9 – Figuras de linguagem	111
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	122
SEMÂNTICA E DISCURSO	123
CAPÍTULO 10 – A fábula contemporânea e o apólogo	126
PRODUÇÃO DE TEXTO	
A FÁBULA CONTEMPORÂNEA	126
TRABALHANDO O GÊNERO	126
PRODUZINDO A FÁBULA CONTEMPORÂNEA	130
O APÓLOGO	132
TRABALHANDO O GÊNERO	132
PRODUZINDO O APÓLOGO	134
ESCREVENDO COM TÉCNICA: A DESCRIÇÃO	134
CAPÍTULO 11 – Competência leitora e habilidades de leitura	139
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
O QUE SÃO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES?	140
PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	142
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	144
INTERVALO	
PROJETO: PALAVRA EM CENA	152

UNIDADE

2

HISTÓRIA SOCIAL DO CLASSICISMO

A IMAGEM EM FOCO: *O nascimento de Vênus*, de Botticelli

154

156

CAPÍTULO 1 – A linguagem do Classicismo renascentista

158

LITERATURA

LEITURA: fragmento da *Divina comédia*, de Dante Alighieri, um poema de Petrarca e dois poemas de Camões

159

DO TEXTO AO CONTEXTO DO CLASSICISMO

162

CAPÍTULO 2 – O relato pessoal

166

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO

166

PRODUZINDO O RELATO PESSOAL

169

CAPÍTULO 3 – Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso	171
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
TEXTUALIDADE, COERÊNCIA E COESÃO	174
A COERÊNCIA E O CONTEXTO DISCURSIVO	176
INTERTEXTUALIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E PARÓDIA	177
A COERÊNCIA E A COESÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	181
SEMÂNTICA E DISCURSO	182
CAPÍTULO 4 – O Classicismo em Portugal	184
LITERATURA	
LUÍS DE CAMÕES: O GRANDE SALTO	185
LEITURA: fragmentos de <i>Os lusíadas</i>	189
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE OS QUADRINHOS E A EPOPEIA DE CAMÕES	191
LEITURA: dois sonetos de Camões	195
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A LÍRICA CAMONIANA E A CANÇÃO POPULAR	197
PARA QUEM QUER MAIS	199
CAPÍTULO 5 – A biografia	201
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	201
PRODUZINDO A BIOGRAFIA	204
CAPÍTULO 6 – Introdução à semântica	206
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
SINONÍMIA E ANTONÍMIA	208
CAMPO SEMÂNTICO, HIPONÍMIA E HIPERONÍMIA	209
POLISSEMIA	210
A AMBIGUIDADE	212
A AMBIGUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	214
SEMÂNTICA E DISCURSO	214
CAPÍTULO 7 – O Quinhentismo no Brasil	216
LITERATURA	
A PRODUÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL-COLÔNIA	217
A LITERATURA DE INFORMAÇÃO	218
LEITURA: fragmentos da <i>Carta de Caminha</i> , tira de Nilson e cartum de Marcos Müller	219
A LITERATURA DE CATEQUESE: JOSÉ DE ANCHIETA	221
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA MODERNA E A LITERATURA DE INFORMAÇÃO	223
CAPÍTULO 8 – Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário	224
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	225
O E-MAIL	225
PRODUZINDO O E-MAIL	226
O BLOG	227
O COMENTÁRIO	228
PRODUZINDO O COMENTÁRIO	232
ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO: PARALELISMOS SINTÁTICOS E SEMÂNTICOS	232
CAPÍTULO 9 – A observação, a análise e a identificação	239
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	241
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	243
INTERVALO	
PROJETO: DA ESPADA À VELA: O MUNDO EM MUDANÇA	253

UNIDADE

3

BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA

A IMAGEM EM FOCO: *As vaidades da vida humana*, de Harmen Steenwyck

256

258

CAPÍTULO 1 – A linguagem do Barroco

260

LITERATURA

LEITURA: "Nasce o sol, e não dura mais que um dia" e "Carregado de mim ando no mundo", poemas de Gregório de Matos, e fragmento de sermão de Pe. Antônio Vieira

DO TEXTO AO CONTEXTO DO BARROCO

261

264

CAPÍTULO 2 – Os gêneros instrucionais	267
PRODUÇÃO DE TEXTO	
O TUTORIAL	267
TRABALHANDO O GÊNERO	267
PRODUZINDO O TUTORIAL	269
OUTROS GÊNEROS INSTRUCAIONAIS: RECEITAS, REGRAS, DICAS	272
TRABALHANDO O GÊNERO	272
PRODUZINDO A RECEITA	275
PRODUZINDO DICAS	277
ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: A SÍNTESE E A CLAREZA DE IDEIAS	280
 Giovanna Images	
CAPÍTULO 3 – Sons e letras	283
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
CLASSIFICAÇÃO DOS FONEMAS	285
SÍLABA	286
ENCONTROS VOCÁLICOS	288
ENCONTROS CONSONANTAIS	288
DÍGRAFOS	288
ORTOEPIA E PROSÓDIA	290
SONS E LETRAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	292
SEMÂNTICA E DISCURSO	294
 Juan Gris	
CAPÍTULO 4 – O Barroco em Portugal	296
LITERATURA	
PE. ANTÔNIO VIEIRA: A LITERATURA COMO MISSÃO	297
LEITURA: fragmento do "Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda", de Pe. Antônio Vieira	300
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA CONTEMPORÂNEA E A PROSA DE VIEIRA	303
CAPÍTULO 5 – O resumo	306
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	306
PRODUZINDO O RESUMO	310
CAPÍTULO 6 – A expressão escrita: ortografia – divisão silábica	313
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
ORTOGRAFIA	313
DIVISÃO SILÁBICA	323
A DIVISÃO SILÁBICA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	324
SEMÂNTICA E DISCURSO	325
CAPÍTULO 7 – O Barroco no Brasil	328
LITERATURA	
GREGÓRIO DE MATOS: ADEQUAÇÃO E IRREVERÊNCIA	329
LEITURA: "Ofendi-vos, Meu Deus, bem é verdade", de Gregório de Matos	332
LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A CANÇÃO CONTEMPORÂNEA E A POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	334
PARA QUEM QUER MAIS	337
CAPÍTULO 8 – O seminário	339
PRODUÇÃO DE TEXTO	
TRABALHANDO O GÊNERO	339
PRODUZINDO O SEMINÁRIO	339
PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO DE UM SEMINÁRIO	339
COMO APRESENTAR UM SEMINÁRIO	340
COMO APRESENTAR UM SEMINÁRIO EM GRUPO	342
PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO DE SEMINÁRIOS	343
REVISÃO E AVALIAÇÃO DOS SEMINÁRIOS	347
 Thinkstock/Getty Images	
CAPÍTULO 9 – A expressão escrita: acentuação	348
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	
REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA	350
A ACENTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	353
SEMÂNTICA E DISCURSO	354
CAPÍTULO 10 – A comparação e a memorização	356
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
COMPARAÇÃO	356
MEMORIZAÇÃO	358
PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	359
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	363
INTERVALO	
PROJETO: FEIRA DE INCLUSÃO DIGITAL	374

UNIDADE

4

HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO

376

A IMAGEM EM FOCO: *O juramento dos Horácios*, de Jacques-Louis David 378

CAPÍTULO 1 – A linguagem do Arcadismo

380

LITERATURA

LEITURA: poemas de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga
e soneto de Bocage 381

DO TEXTO AO CONTEXTO DO ARCADISMO 384

CAPÍTULO 2 – O debate regrado público

388

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO 388

PRODUZINDO O DEBATE REGRADO 392

CAPÍTULO 3 – Estrutura de palavras

396

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

TIPOS DE MORFEMAS 398

OS ELEMENTOS MÓRFICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO 401

SEMÂNTICA E DISCURSO 402

CAPÍTULO 4 – O Arcadismo em Portugal

405

LITERATURA

POMBAL E VERNEY: A MISSÃO DE “ILUMINAR” PORTUGAL 406

AS ACADEMIAS 406

BOCAGE: O SALTO DA EMOÇÃO 406

LEITURA: sonetos de Bocage 408

PARA QUEM QUER MAIS 410

CAPÍTULO 5 – O artigo de opinião

412

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO 412

PRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO 415

CAPÍTULO 6 – Formação de palavras

419

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS 420

EMPRÉSTIMOS E GÍRIAS 426

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO 428

SEMÂNTICA E DISCURSO 429

CAPÍTULO 7 – O Arcadismo no Brasil

431

LITERATURA



ARCADISMO NA COLÔNIA: ENTRE O LOCAL E O UNIVERSAL 432

OS ÁRCADES E A INCONFIDÊNCIA 432

CLÁUDIO MANUEL DA COSTA: A CONSCIÊNCIA ÁRCADE 433

LEITURA: poema de Cláudio Manuel da Costa 435

TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA: A RENOVAÇÃO ÁRCADE 436

LEITURA: “Lira 77”, de Tomás Antônio Gonzaga 437

LEITURA: fragmentos da “Carta 2ª”, de Tomás Antônio Gonzaga 439

BASÍLIO DA GAMA E O NATIVISMO INDIANISTA 441

SANTA RITA DURÃO: APEGO AO MODELO CLÁSSICO 443

LEITURA: fragmento de *O Uruguai*, de Basílio da Gama, e de *Caramuru*, de Santa Rita Durão 445

LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A POESIA MODERNA E A POESIA ÁRCADE 447

PARA QUEM QUER MAIS 449

CAPÍTULO 8 – O texto dissertativo-argumentativo

451

PRODUÇÃO DE TEXTO

TRABALHANDO O GÊNERO 451

PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO 455

ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: OS ESTRANGEIRISMOS 457

CAPÍTULO 9 – A explicação e a demonstração

461

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR 464

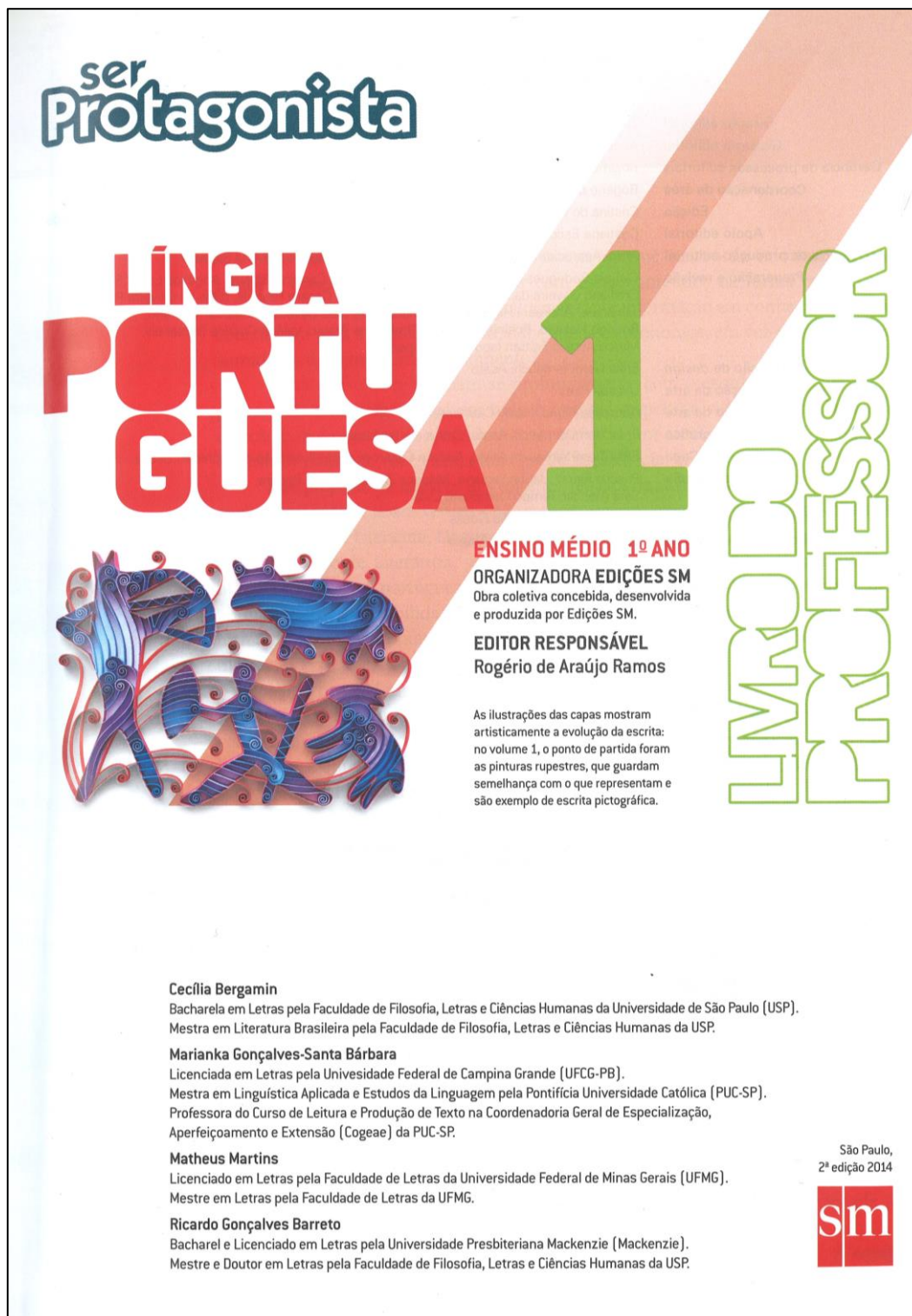
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR

467

INTERVALO

PROJETO: ENTRE O BARROCO E O ILUMINISMO: A ARTE BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL 477

ANEXO B – Ser Protagonista: Língua Portuguesa, volume 1, obra coletiva, organizada por Rogério de Araújo Ramos, concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM – Páginas de abertura e sumário



Ser Protagonista Língua Portuguesa – Volume 1

© Edições SM Ltda.

Todos os direitos reservados

Direção editorial	Juliane Matsubara Barroso
Gerência editorial	Angelo Stefanovits
Gerência de processos editoriais	Rosimeire Tada da Cunha
Coordenação de área	Rogério de Araújo Ramos
Edição	Cristina do Vale, Isadora Perassollo, Maurício Vieira, Rosemeire Carbonari, Thaíse Costa Macêdo
Apoio editorial	Cristiane Escolástico Siniscalchi, Kelaine Azevedo, Mirella L. Cleto
Assistência de produção editorial	Alzira Aparecida Bertholim Meana, Flávia R. R. Chaluppe, Silvana Siqueira
Preparação e revisão	Cláudia Rodrigues do Espírito Santo (Coord.), Ana Carolina Ribeiro, Angélica Lau P. Soares, Cristiano Oliveira da Conceição, Fátima Valentina Cezare Pasculli, Izilda de Oliveira Pereira, Janaína L. Andreani Higashi, Maya Indra Souarthes Oliveira, Maira Cammarano, Rodrigo Nakano, Rosinei Aparecida Rodrigues Araujo, Valéria Cristina Borsanelli, Marco Aurélio Feltran (apoio de equipe)
Coordenação de design	Erika Tiemi Yamauchi Asato
Coordenação de arte	Ulisses Pires
Edição de arte	Andressa Florio, Heidy Clemente Olim
Projeto gráfico	Erika Tiemi Yamauchi Asato, Catherine Ishihara
Capa	Erika Tiemi Yamauchi Asato, Adilson Casarotti sobre ilustração de Kathleen Usova
Iconografia	Priscila Ferraz, Jaime Yamane, Mariana Zanato, Odete Pereira, Sara Alencar, Tempo Composto Ltda.
Tratamento de imagem	Robson Mereu, Claudia Fidelis
Editoração eletrônica	Vivian Dumelle, Estúdio Anexo
Fabricação	Alexander Maeda
Impressão	Corprint

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ser protagonista : língua portuguesa, 1º ano :
ensino médio / obra coletiva concebida,
desenvolvida e produzida por Edições SM. —
2. ed. — São Paulo : Edições SM, 2014. —
(Coleção ser protagonista ; 1)

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-85-418-0223-9 (aluno)
ISBN 978-85-418-0224-6 (professor)

1. Português (Ensino médio) I. Série.

14-06385

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino médio 469.07
2ª edição, 2014
2ª reimpressão, 2015

**Edições SM Ltda.**

Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
edicoessm@grupo-sm.com
www.edicoessm.com.br

Apresentação

Caro estudante:

As novas tecnologias dão acesso a um enorme acervo de informações, mas também trazem desafios: Como lidar com esses conteúdos de forma crítica, indo além da superficialidade? Como transformar tanta informação em conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos éticos e autônomos, em vez de simples consumidores das novidades do momento?

Essas questões relacionam-se profundamente com o estudo de Língua Portuguesa, pois a linguagem está em tudo o que diz respeito à vida em sociedade. Esta coleção tem o objetivo de ajudá-lo a se tornar um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que você exerça uma participação social construtiva.

Esse propósito permeia os três volumes, repletos de atividades de leitura, abrangendo grande variedade de textos verbais e não verbais, em cada uma das três partes nas quais esta coleção se divide: Literatura, Linguagem e Produção de texto.

Na parte de Literatura, você vai ler e estudar textos que remetem à tradição literária em língua portuguesa. Nessas obras, os escritores foram experimentando e ampliando as possibilidades de expressão em nosso idioma. Conhecer-las é uma forma de entrar em contato com questões que caracterizam a experiência humana de diferentes épocas e, assim, enriquecer sua formação cultural.

Na frente de Linguagem, você vai refletir sobre a língua em suas múltiplas dimensões – social, cultural, política, ideológica, expressiva –, ao mesmo tempo que vai estudar de forma crítica os principais temas da tradição gramatical. A educação linguística é entendida assim de maneira ampla: a língua é tomada como objeto de estudo, mas também como parte inseparável da vida cotidiana.

Nessa abordagem, damos destaque à noção de adequação linguística, que não passa por um julgamento sobre o que é “certo” ou “errado” na língua. Esse tipo de distinção, em geral, acaba por discriminar grupos de falantes que não têm o mesmo prestígio social do que aqueles que conhecem a norma culta. Aqui, você encontrará diversas manifestações da nossa língua, que é patrimônio de todos. Entenderá também que, embora a norma culta seja apenas uma das diversas variedades do português, é fundamental conhecê-la e se apropriar dela para o exercício pleno da cidadania, para o enriquecimento cultural e para o prosseguimento dos estudos formais.

Nas atividades de Produção de texto, você não aprenderá simplesmente um conjunto de técnicas. Mais importante do que isso é entender para que se fala ou se escreve, levando em conta quem é o seu interlocutor. Produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outros usuários da língua, participar de uma prática que envolve saberes diversos. Alguns dos gêneros textuais que você vai produzir o desafiarão a propor soluções bem fundamentadas para problemas da sociedade atual.

Literatura, Linguagem e Produção de texto. Três caminhos para você aprofundar sua leitura do mundo e para estimular sua participação ativa na sociedade do século XXI.

A equipe

A organização do livro

» Partes

O livro é dividido em três partes – **Literatura, Linguagem e Produção de texto** – subdivididas em unidades e capítulos. Algumas seções e boxes propõem a articulação entre as partes.



Literatura

As unidades de **Literatura** abordam as estéticas literárias em uma perspectiva histórica. Em cada unidade, o capítulo inicial contextualiza a estética estudada, enfatizando aspectos históricos, culturais e literários. Nos capítulos seguintes, estuda-se a produção literária dos principais autores do período em Portugal e no Brasil.

Linguagem

As unidades de **Linguagem** realizam a revisão crítica dos principais temas da tradição gramatical, tomando-os como ponto de partida para a reflexão sobre os usos efetivos da língua.

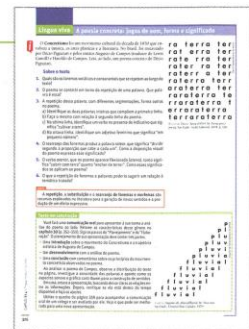


Produção de texto

As unidades de **Produção de texto** propõem o estudo de grupos de gêneros textuais orais e escritos. Cada capítulo aborda a leitura e a produção de um gênero específico.

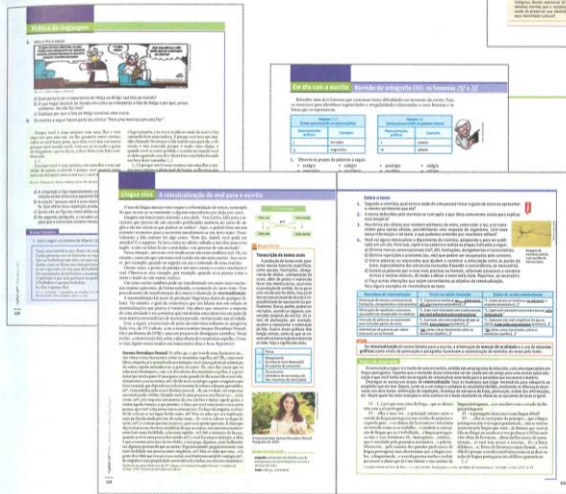
Interdisciplinaridade

Este ícone indica a relação dos temas estudados com outras disciplinas do Ensino Médio.



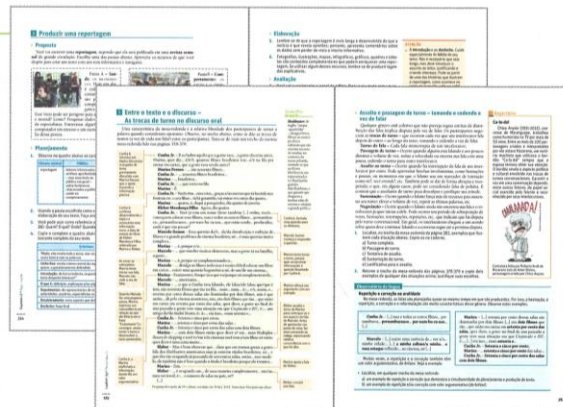
» Atividades em seções e boxes

Em Literatura, as seções *Sua leitura*, *Uma leitura* e *Ler o(a)* [nome da estética] propõem abordagens variadas para o texto literário: leitura comparada com outras linguagens, articulação com o contexto de produção, observação dos recursos expressivos. O box *Margens do texto* acompanha os textos que ilustram a estética estudada. No fim do capítulo, o box *O que você pensa disto?* convida à reflexão sobre um tema da atualidade.



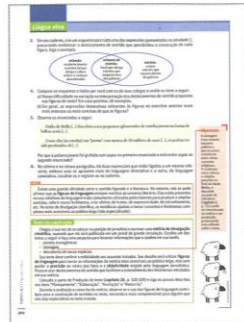
Em Linguagem, a seção *Prática de linguagem* apresenta atividades com textos variados. O box *Usina literária* propõe o estudo da língua em textos literários. A seção *Língua viva* dá destaque a uma questão de uso da língua, a partir da leitura de um texto, e o box *Texto em construção* propõe uma produção textual relacionada ao assunto ou ao gênero estudado. A seção *Em dia com a escrita* focaliza diferentes aspectos do texto escrito (ortografia, pontuação, recursos de coesão textual, prescrições relativas à norma culta, etc.).

Todos os capítulos de *Produção de texto* contam com uma seção de leitura e outra de produção textual. Na seção *Produzir um(a)* [nome do gênero textual], o planejamento, a elaboração, a avaliação e a reescrita do texto são orientados passo a passo. Em alguns capítulos, a seção *Entre o texto e o discurso* aprofunda um aspecto discursivo relacionado ao gênero estudado. No box *Observatório da língua*, o gênero também dá margem à observação sobre questões linguísticas.



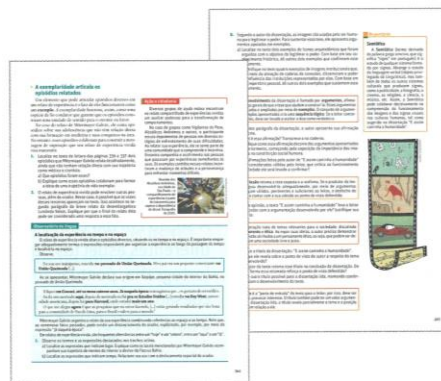
A organização do livro

» Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo



Hipertexto é o box que indica articulações de diversos tipos entre as três partes do livro.

Vale saber e *Lembre-se*, respectivamente, indicam e retomam conceitos e informações breves, pertinentes ao desenvolvimento do capítulo.



O box *Repertório* aprofunda ou estabelece relações com os temas estudados. Já o box *Ação e cidadania* aborda questões de interesse coletivo que merecem a sua atenção.



Em *Linguagem e Produção de texto*, o box *Anotar* resume conceitos e informações abordados no capítulo, para facilitar uma consulta rápida.



Fone de ouvido, *Passaporte digital*, *Livro aberto* e *Sétima arte*, respectivamente, dão dicas de música, sites, livros e filmes que podem servir de fonte de pesquisa e ampliar seu repertório em relação aos assuntos estudados.

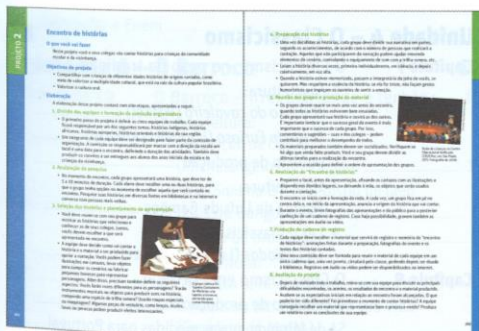
» Seções de fim de unidade

As unidades de **Literatura** se encerram com as seções **Ferramenta de leitura** e **Entre textos**. Na primeira, a leitura do texto literário é enriquecida por conceitos da crítica literária e de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicanálise, etc. A segunda aponta relações intertextuais dos textos estudados na unidade com textos de outras estéticas, épocas e/ou linguagens.



Duas seções fecham as unidades de **Linguagem**. **Articulando** propõe o debate de questões linguísticas atuais e de relevância social, com base na leitura de textos de especialistas. **A língua tem dessas coisas** destaca aspectos curiosos ou engraçados da língua.

Todas as unidades se encerram com questões de **Vestibular**, ou de **Vestibular e Enem**, relacionadas ao tema da unidade. Na parte de **Produção de texto**, há propostas de redação.



Nas páginas finais do livro estão dois projetos semestrais. Com orientações detalhadas, eles apresentam propostas a serem desenvolvidas com a comunidade escolar e a extraescolar.

Sumário

Literatura: experiências de leitura 12

Unidade 1 – Ao encontro da literatura 14

Capítulo 1 Por que ler literatura? 16

- Sua leitura: "História de passarinho" (Lygia Fagundes Telles) 16

Literatura e linguagem 18

Literatura e realidade 20

Literatura e interação 21

- Uma leitura:

"Cigarra, Formiga & Cia." (José Paulo Paes) 22

- Sua leitura:

"O jornal e suas metamorfoses" (Julio Cortázar) 23

Funções da literatura 24

Obra aberta 26

- Sua leitura:

"Dialética" (Vinicius de Moraes) 27

Capítulo 2 Literatura: gêneros e modos de leitura 28

- Sua leitura:

"Vestida de preto" (Mario de Andrade) 28

Sobre verso e prosa 30

Elementos da narrativa 32

Gêneros literários 33

- Sua leitura:

"O vencedor: uma visão alternativa" (Moacyr Scliar) 36

"Eros e Psique" (Fernando Pessoa) 36

Literatura: modos de leitura 38

Ferramentas de leitura 39

- Sua leitura:

"Não desperdicem um só pensamento" (Bertolt Brecht) 41

- Ferramenta de leitura:

O ser humano em "estado de natureza" 42

- Entre textos:

Texto 1 – "Elegia para os que ficaram na sombra do mar" (Joaquim Cardozo) 44

Texto 2 – "Oceano Nox" (Antero de Quental) 44

Texto 3 – "Ismália" (Alphonsus de Guimaraens) 45

Texto 4 – "É doce morrer no mar" (Dorival Caymmi e Jorge Amado) 45

Vestibular e Enem 46

Unidade 2 – O Trovadorismo 48

Capítulo 3 O Trovadorismo – um mundo de cantores e cavaleiros 50

- Sua leitura:

O abraço amoroso (Konrad von Altstetten) 50

"Para nada serve cantar" (Bernart de Ventadorn) 51

O contexto de produção 52

- Uma leitura: Poema de D. Dinis 54

- Ler o Trovadorismo:

Poema de D. Tristan 55

Capítulo 4 O Trovadorismo em Portugal 56

O contexto de produção 56

Os tipos de cantiga trovadoresca 57

- Sua leitura:

Cantiga de amigo de D. Dinis 59

- Sua leitura: Cantiga de escárnio de

Pero Garcia Buralges 61

As novelas de cavalaria e outros textos 62

- Sua leitura: *Tristão e Isolda* 63

- Ferramenta de leitura:

Representação de paisagens na poesia lírica 64

- Entre textos:

Texto 1 – Poema de Eugénio de Castro 65

Texto 2 – Poema de Safo de Lesbos 65

Texto 3 – "Amor cortês" (Maria Lúcia Alvim) 65

- Vestibular 66

Unidade 3 – O Humanismo 68

Capítulo 5 O Humanismo – o ser humano como medida 70

- Sua leitura:

Poema de Francesco Petrarca 70

O casamento dos Arnolfini (Jan van Eyck) 71

O contexto de produção 72

- Uma leitura: "Cantiga sua partindo-se" (João Roiz de Castelo Branco) 74

- Ler o Humanismo:

"Cantiga a uma mulher que lhe disse

que não curasse de a servir, que perderia

muito nisso" (Jorge de Resende) 75

Capítulo 6 O Humanismo em Portugal 76

O contexto de produção 76

Fernão Lopes: o surgimento da historiografia em Portugal 78

- Sua leitura:

Crônica de El-Rei d. João I (Fernão Lopes) 79

Gil Vicente: nasce o teatro português 80

- Sua leitura:

Auto da barca do Inferno (Gil Vicente) 81

- Ferramenta de leitura: Sátira, tragédia e epopeia 82

- Entre textos: "A Fome Negra" (João do Rio) 83

- Vestibular e Enem 84

Unidade 4 – O Classicismo 86

Capítulo 7 O Classicismo – o peso da tradição 88

- Sua leitura:

O sonho do cavaleiro (Rafael) 88

Orlando Furioso (Ludovico Ariosto) 89

O contexto de produção 90

- Uma leitura:

Poema de Luís de Camões 94

- Ler o Classicismo:

Os Lusíadas (Luís de Camões) 95

Capítulo 8 O Classicismo em Portugal 96

O contexto de produção 96

Sã de Miranda: novas medidas para Portugal 98

■ Sua leitura: Poema de Sá de Miranda	99
Luís de Camões lírico: o desconcerto do mundo e a transitoriedade das coisas	100
■ Sua leitura: Poema de Luís de Camões	101
Luís de Camões épico: um povo conta sua história	102
■ Sua leitura: "Canto IV" de <i>Os Lusíadas</i> (Luís de Camões)	104
■ Ferramenta de leitura: Poesia e História	106
■ Entre textos:	
Texto 1 – Poema de Arlindo Barbeitos	108
Texto 2 – "Língua Portuguesa" (Olavo Bilac)	108
Texto 3 – "Mar português" (Fernando Pessoa)	109
Texto 4 – "Soneto da rosa" (Vinicius de Moraes)	109
■ Vestibular e Enem	110

Unidade 5 – As manifestações literárias no Brasil quinhentista 112

Capítulo 9	As origens da literatura brasileira 114
■ Sua leitura:	
Gravura de Théodore de Bry	114
"História da província Santa Cruz" (Pero de Magalhães Gândavo)	115
O contexto de produção	116
■ Uma leitura:	
"A Santa Inês" (José de Anchieta)	118
■ Ler as Manifestações literárias quinhentistas:	
Carta de Pero Vaz de Caminha	119
Pero Vaz de Caminha:	
um primeiro olhar sobre a nova terra	120
Pero de Magalhães Gândavo:	
o início da História no Brasil	121
Padre José de Anchieta:	
o olhar da conversão	122
■ Sua leitura:	
"Em Deus, meu criador" (José de Anchieta)	123
■ Ferramenta de leitura:	
O escritor e os valores sociais de seu tempo	124
■ Entre textos:	
Texto 1 – <i>Primeira missa no Brasil</i> (Victor Meirelles)	125
Texto 2 – "Pero Vaz Caminha" (Oswald de Andrade)	125
■ Vestibular e Enem	126

Unidade 6 – O Barroco 128

Capítulo 10	O Barroco – irregularidade e tensão 130
■ Sua leitura:	
<i>Deposição de Cristo</i> (Michelangelo Caravaggio)	130
"A d. Sancho D'Ávila, bispo de Jaén" (Luis de Góngora y Argote)	131
O contexto de produção	132
■ Uma leitura:	
"A Cristo S. N. crucificado estando o Poeta na última hora de sua vida" (Gregório de Matos)	134

■ Ler o Barroco:	
"Achando-se um braço perdido do menino Deus de N. S. das Maravilhas, que destacaram infieis na sé da Bahia" (Gregório de Matos)	135

Capítulo 11 O Barroco em Portugal 136

O contexto de produção	136
Padre Antônio Vieira: pregando palavras e pensamentos	138
Outros autores	140

■ Sua leitura:	
"Sermão vigésimo sétimo, com o santíssimo sacramento exposto" (Antônio Vieira)	141

Capítulo 12 O Barroco no Brasil 142

O contexto de produção	142
O Barroco mineiro	143
Gregório de Matos:	
a conciliação dos contrários	144

■ Sua leitura:	
"Pintura admirável de uma beleza" (Gregório de Matos)	146
"Desaires da formosura com as pensões da natureza ponderados na mesma dama" (Gregório de Matos)	147

■ Ferramenta de leitura: Arte e realidade	148
---	-----

■ Entre textos:	
Texto 1 – Poema de Fernando Pessoa	150
Texto 2 – Poema de William Shakespeare	150
Texto 3 – "Roupa bordada de ouro" (Du Qüniang)	151
Texto 4 – Poema de Horácio	151
■ Vestibular	152

Unidade 7 – O Arcadismo 154

Capítulo 13 O Arcadismo – uma simplicidade sofisticada 156

■ Sua leitura:	
<i>O adeus de Telêmaco e Eucaris</i> (Jacques-Louis David)	156
"Como Cândido foi educado em um belo castelo e como foi expulso dele" (Voltaire)	157
O contexto de produção	158

■ Uma leitura:	
"Marília de Dirceu: Lira XIV" (Tomás Antônio Gonzaga)	160

■ Ler o Arcadismo:	
"Marília de Dirceu: Lira XV" (Tomás Antônio Gonzaga)	161

Capítulo 14 O Arcadismo em Portugal 162

O contexto de produção	162
Bocage: do Arcadismo ao Pré-Romantismo	164

■ Sua leitura:	
"Desejos da presença do objeto amado" (Manuel M. B. du Bocage)	166
"Lenitivos do sofrimento contra as perseguições da desventura" (Manuel M. B. du Bocage)	166

Sumário

Capítulo 15	O Arcadismo no Brasil	168
	O contexto de produção	168
	Poesia árcade com tempero local	169
	Cláudio Manuel da Costa:	
	a identidade refletida na paisagem	170
	■ Sua leitura:	
	Poemas de Cláudio Manuel da Costa	171
	Gonzaga: lirismo e política	172
	■ Sua leitura: "Marília de Dirceu: Lira II"	
	(Tomás Antônio Gonzaga)	174
	"Marília de Dirceu: Lira III"	
	(Tomás Antônio Gonzaga)	175
	Basílio da Gama e Santa Rita Durão:	
	dois "Brasis" em duas épicas	176
	■ Sua leitura:	
	Caramuru (Santa Rita Durão)	177
	O Uruguai (Basílio da Gama)	177
■	Ferramenta de leitura: Mito e razão	178
■	Entre textos:	
	Texto 1 – <i>Bucólicas</i> (Virgílio)	180
	Texto 2 – "Fazenda" (Carlos Drummond de Andrade)	180
	Texto 3 – Poema de Hilda Hilst	181
	Texto 4 – Poema de Fernando Pessoa	181
■	Vestibular e Enem	182

Linguagem: ser no mundo e com o outro 184

Unidade 8 – Introdução aos estudos sobre a linguagem 186

Capítulo 16	Linguagens, linguagem verbal e língua	188
	Linguagens	188
	Os estudos sobre a linguagem verbal	190
	■ Prática de linguagem	192
	■ Língua viva: A língua e a percepção da realidade	194
	"Um povo que não batizou o azul" (Revista <i>Época</i>)	194
	■ Em dia com a escrita: A ortografia como convenção	196
Capítulo 17	Uma língua, muitas línguas	198
	Variação linguística	198
	■ Prática de linguagem	200
	■ Língua viva: O falante poliglota em sua própria língua	202
	"Cultura" (Luis Fernando Veríssimo)	202
	■ Em dia com a escrita: O último acordo ortográfico e o hífen	204
■	Articulando: O ensino da gramática	206
■	A língua tem dessas coisas: Tradução impossível	208
■	Vestibular e Enem	209

Unidade 9 – Linguagem e comunicação 211

Capítulo 18	As relações comunicativas	212
	Teoria da comunicação	212
	■ Prática de linguagem	215

As limitações da Teoria da comunicação	217
■ Prática de linguagem	220
■ Língua viva: Papéis sociais e linguagem	222
"Famigerado" (Guimarães Rosa)	222
■ Em dia com a escrita: As aspas e a construção de sentidos no texto	224

Capítulo 19 Da fala para a escrita, da escrita para a fala 226

Quem nasceu primeiro, a fala ou a escrita?	226
Duas modalidades, uma língua	228
■ Prática de linguagem	230
■ Língua viva: A retextualização do oral para o escrito	232
Transcrição de entrevista com Suzana Herculano-Houzel	232
■ Em dia com a escrita: A crase	234
■ Articulando: A internet e os riscos da língua	236
■ A língua tem dessas coisas: Trocadilhos e o desconcerto do humor	238
■ Vestibular e Enem	239

Unidade 10 – Linguagem e sentidos 241

Capítulo 20	As palavras e as coisas	242
	Semântica: os modos de criar sentido	242
	Como a língua dá significado ao mundo?	243
	■ Prática de linguagem	246
	■ Língua viva: As referências que o sujeito cria na língua	248
	"A seta e o alvo" (Paulinho Moska e Nilo Romero)	248
	■ Em dia com a escrita: Os parônimos	250
Capítulo 21	A linguagem opaca	252
	Figuras de linguagem	252
	Princípios de construção das figuras de linguagem	253
	■ Prática de linguagem	257
	■ Língua viva: O sentido figurado no texto de divulgação científica	259
	"Brasileira descobre 'orfanato' de estrelas" (Rafael Garcia)	259
	■ Em dia com a escrita: Revisão de acentuação gráfica (I)	261
■	Articulando: O acordo ortográfico	262
■	A língua tem dessas coisas: Palavras que vêm de longe	264
■	Vestibular	265

Unidade 11 – Linguagem e materialidade 267

Capítulo 22	A língua no microscópio	268
	Fonema e letra	268
	■ Prática de linguagem	271
	As unidades mínimas de sentido das palavras	272
	■ Prática de linguagem	274
	■ Língua viva: A poesia concreta: jogos de som, forma e significado	276
	"Terra" (Décio Pignatari)	276

Capítulo 23	- Em dia com a escrita: Revisão de acentuação gráfica (II) 277 De onde vêm as palavras? 278 - Palavras que se juntam para formar outras: composição 278 - Prática de linguagem 280 - Palavras nascidas de outras palavras: derivação 282 - Prática de linguagem 284 - Outros processos de renovação 286 - Neologismos 287 - Prática de linguagem 288 - Língua viva: Os neologismos e a língua que não para de mudar 290 "Filantropias" (Roberto Damatta) 290 - Em dia com a escrita: Revisão de ortografia (I): os fonemas /s/ e /z/ 292
Capítulo 24	As tramas da língua 294 - Tecer com palavras 294 - Como se costuram os sentidos de um texto? 295 - Mecanismos de coesão 296 - Mecanismos de produção de coerência 297 - Prática de linguagem 298 - Língua viva: A repetição e a progressão textual 300 "O amor acaba" (Paulo Mendes Campos) 300 - Em dia com a escrita: Revisão de ortografia (II): os fonemas /3/ e /j/ 302 - Articulando: Empréstimos linguísticos 304 - A língua tem dessas coisas: Anagrama, lipograma e pangrama 306 - Vestibular e Enem 307
Produção de texto: tecendo sentidos	310
Unidade 12 – Narrar	312
Capítulo 25	Conto de humor 314 - Leitura: "De cima para baixo" (Artur Azevedo) 314 - Ler um conto de humor 316 - Produzir um conto de humor 318 - Vestibular 320
Unidade 13 – Relatar	321
Capítulo 26	Notícia 322 - Leitura: "Senado aprova cota de 50% em universidades e escolas técnicas federais" (Débora Bergamasco) 322 - Ler uma notícia 324 - Entre o texto e o discurso – A questão da imparcialidade 326 - Produzir uma notícia 328
Capítulo 27	Reportagem 330 - Leitura: "De sofá em sofá" (Kalleo Coura) 330 - Ler uma reportagem 332 - Produzir uma reportagem 334
Capítulo 28	Relato de experiência vivida 336 - Relato de Mitermayer Galvão 336 - Ler um relato de experiência vivida 338 - Entre o texto e o discurso – A experiência vivida como exemplo 340 - Produzir um relato de experiência vivida 342 - Vestibular 344
Unidade 14 – Expor	345
Capítulo 29	Resumo 346 - Leitura: "A cicatriz de Ulisses" (Erich Auerbach) 346 <i>Odisseia</i> (Homero) 347 - Ler um resumo 348 - Produzir um resumo 350
Capítulo 30	Comunicação oral 352 - Leitura: "Nós não nascemos prontos" (Mario Sergio Cortella) 352 - Ler uma comunicação oral 354 - Entre o texto e o discurso – As qualidades do orador 356 - Produzir uma comunicação oral 358 - Vestibular 360
Unidade 15 – Argumentar	361
Capítulo 31	Dissertação escolar 362 - Leitura: "E assim caminha a humanidade" (Redação de candidato da Fuvest) 363 - Ler uma dissertação escolar 364 - Entre o texto e o discurso – O que é argumentar 366 - Produzir uma dissertação escolar 368
Capítulo 32	Carta de reclamação 370 - Leitura: <i>E-mail</i> de Rafael Donelli 370 - Ler uma carta de reclamação 372 - Entre o texto e o discurso – Como se organiza o discurso argumentativo 374 - Produzir uma carta de reclamação 376
Capítulo 33	Mesa-redonda 378 - Leitura: Mesa-redonda sobre cinema pernambucano (programa <i>Metrópolis</i>) 378 - Ler uma mesa-redonda 380 - Entre o texto e o discurso – As trocas de turno no discurso oral 382 - Produzir uma mesa-redonda 384 - Vestibular e Enem 386 Projeto 1: Mapeamento linguístico da comunidade 390 Projeto 2: Encontro de histórias 392 - Relação de anexos 394 - Referências bibliográficas 397 - Siglas dos exames e das universidades 400 - Créditos complementares de textos 400