



UNILAB
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

Instituto de Humanidades e Letras

ANTÔNIA MARYENE TOMAZ

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NAS ATIVIDADES DO LIVRO
DIDÁTICO VONTADE DE SABER PORTUGUÊS DO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**REDENÇÃO - CE
2018**

Análise das concepções e seus desdobramentos para formação de leitores críticos nas atividades do livro didático Vontade de Saber Português do 8º ano do ensino Fundamental

Antônia Maryene Tomaz¹

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar as concepções de leitura que atravessam o livro didático “*Vontade de Saber*”. Para isso temos como base teórica Peixoto (2007) que analisa o planejamento da aula de leitura contido no livro didático do ProJovem, com base nas concepções de leitura de Braggio (1992), com ênfase nas concepções de leitura, visto que o corpus se trata de material didático pensamos ser altamente importante para o nosso trabalho. Também usaremos as concepções de leituras da Braggio (1992) que nos apresentam as concepções de leituras e Circurel e Leurquin (2001) que faz apresentação de uma aula interativa de leitura. Metodologicamente faremos uma análise apurada de como se apresenta as concepções mecanicistas ou tradicional, psicolinguística, interacionista e sociopsicolinguística nas atividades propostas pelo livro didático. Os resultados apontam que a maioria das atividades de leituras desenvolvida pelo livro didático utiliza a concepção tradicional, sendo essa uma concepção que se baseia na teoria behaviorista, no qual a língua tem a função apenas de expressar os pensamentos, sendo assim vemos que isto implica na interação entre o leitor o e na formação dos leitores, pois se torna apenas repetidores de frases e parágrafos

Palavras chaves: Concepções de leituras; Leitura; Material didático.

Abstract

The present work aims to analyze the conceptions of reading that cross the textbook "Vontade de Saber". For this we have as theoretical basis Peixoto (2007) which analyzes the planning of the reading class contained in the textbook of ProJovem, based on the reading conceptions of Braggio (1992), with emphasis on reading conceptions, since the corpus is about didactic material we think is highly important to our work. We will also use the reading conceptions of Braggio's (1992), which present us with the conceptions of reading and Circurel and Leurquin (2001). Which presents an interactive reading class. Methodologically we will make an accurate analysis of how the mechanistic or traditional conceptions, psycholinguistics, interactionism and sociopsicolinguistics in the activities proposed by the textbook. The results show that most reading activities developed by the didactic book use the traditional conception, being a concept that is based on the behavi theory, in which the language only has the function of expressing the thoughts, so we see that this implies the interaction between the reader and the formation of the readers, because it becomes only repeaters of sentences and paragraphs.

Keywords: Reading Conceptions; Reading; Didactic Material;

Introdução

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Email: antoniamaryenetomaz@yahoo.com.br

Nas últimas décadas as metodologias de ensino aumentaram consideravelmente a maneira de ensinar a ler e a escrever. O nosso trabalho que tem por objetivo central analisar as concepções de leitura que atravessam o livro didático “*Vontade de saber*” é importante para que possamos visualizar que a metodologia usada durante muito tempo no ensino da leitura/alfabetização não mais possui resultados satisfatórios como outrora demonstrou. Analisamos o material didático utilizado no município de Redenção, sendo este a principal ferramenta para o ensino da leitura no referido município. Os professores de Redenção utilizam o mencionado livro didático corriqueiramente em sala de aula, onde esse se mostra como meio predominante para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, é importante destacar as concepções de leitura que norteiam esse material utilizado em sala de aula, que segundo Braggio (1992), norteará a aula de leitura.

O livro didático e seus problemas têm sido motivo de análises e discussões em diversos setores acadêmicos, escolas e Secretarias de Educação de todo o país. Não seria diferente, por exemplo, na cidade de Redenção. Basta uma observação perfunctória do material utilizado pelas escolas da referida cidade, como os do colégio Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Neide Tinôco, que se perceberá que o ensino das aulas de leitura, a partir do modelo mecanicista, não promove os devidos efeitos nos alunos submetidos a este método.

Para que nosso trabalho seja melhor embasado, de acordo com o nosso tema, trabalharemos as concepções de leituras de Braggio (1992). A autora traz uma problemática a partir das aulas de leituras que ocorrem no universo da Educação básica. Apresentando de forma teórica os modelos de leitura em que o professor normalmente ancora a sua aula de leitura. Especificamente temos como interesse destacar que o nosso trabalho tem como objetivo analisar em quais concepções de leitura o autor do livro didático se ancora para propor atividades de leitura, como se baseia para construir as concepções de leituras que constitui o livro didático.

Também nos ancoramos em Circurel e Leurquin no que se refere à proposta de planejamento da aula de leitura sugerida pelas autoras. Leurquin (2011) e Circurel (2001) fazem uma apresentação de uma aula interativa de leitura, mostrando como trabalhar da maneira mais adequada a leitura.

Neste contexto, este trabalho objetiva analisar as concepções de leitura que atravessam as atividades de leitura contidas nas estratégias que perpassam o livro didático

“Vontade de saber” do 8º ano. Metodologicamente nosso corpus é o livro didático que possui 6 capítulos que se subdividem em alguns tópicos, havendo em cada um, segmentos voltados para o ensino de leitura.

O nosso artigo está organizado em quatro partes: a primeira com as considerações sobre as concepções de leitura a partir da visão de alguns autores. A segunda parte, evidencia a metodologia usada. Na terceira parte, analisamos as estratégias utilizadas pelo autor do livro para compor as aulas de leituras no oitavo ano, analisando as concepções de leitura. Por último, apresentamos a conclusão, sintetizando as nossas análises.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURAS

O trabalho com a leitura nas escolas, segundo Antunes (2003, p.27), “ainda se encontra nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem dirigir as habilidades da interação verbal”, nessa circunstância, não há leitura por que não há encontro com ninguém do outro lado do texto. Existe ainda a “atividade da leitura sem interesse, sem função, pois aparece totalmente desvinculada dos diferentes usos sociais” (Antunes 2003, p.23), este tipo de leitura é convertida somente a momentos de exercícios, cobranças, que levam os alunos a conhecidas “ficha de leituras” o aluno não tem uma interação com o texto.

Antunes (2003) ainda destaca mais duas maneiras que o trabalho com a leitura acontece que são

Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam apenas aspectos pontuais do texto (alguma informação localizada o ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos a ideia central, ao argumento principal defendido, a finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros); Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se ler na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela) (ANTUNES, 2003, p. 28)

É preciso atividades que desenvolvam o pensamento crítico do aluno, que sejam capazes de desenvolver a compreensão global do texto e não apenas algumas informações, como diz Antunes (2003). Para além da leitura e da escrita as atividades

devem ser pensadas em como ampliar o letramento dos alunos para além da escola e do meio onde vivem. A necessidade maior em saberem a função da linguagem.

Indubitavelmente a forma como se trabalha a leitura no ambiente escolar é fundamental para a formação dos alunos na sociedade já que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática.

Muitos autores apresentam essa questão do ensino da leitura na escola, por meio de textos e não de trechos o qual se usa na concepção mecanicista ou tradicional. Por exemplo Marcuschi (2011) diz que o trabalho com texto é fundamental para a produção e compreensão dos alunos, se o aluno é capaz de produzir adequadamente ele é capaz de opinar em diversas situações.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, essa é a ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugere que o trabalho com textos devem ser feitos na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (MARCUSCHI, 2010, p. 34-35).

O trabalho com a leitura na sala de aula necessita uma atividade feita com prazer, na qual, os alunos visualizem em suas leituras uma função social e comprometida com o seu contexto, ou seja, se a leitura não tiver uma interação entre o aluno e o texto não haverá leitura, pois o fundamental não é focar somente no texto, e nem somente no leitor, mas sim na interação que acontece entre o leitor e o texto.

Durante a prática de leitura o professor se expõe a uma prática de leitura que ele defende, que seja conscientemente ou não. Com isso dentro da sala de aula é o local ideal para se construir concepções de linguagem dentro de suas interações. Diante disso falemos agora sobre as concepções de leituras que muito autores defendem nos dias atuais.

O *modelo mecanicista* tem a suas raízes fincadas na psicologia behaviorista e estruturalista de Bloomfield. Neste modelo a linguagem é compreendida como um sistema fechado, autônomo, no qual o significado é retirado do texto e a leitura adequada é aquela que o autor do texto autoriza, fora isso toda interpretação que o leitor venha fazer está errada. Neste modelo, o leitor é uma tabua, seus conhecimentos prévios não são levados em consideração.

Historicamente este modelo foi bastante difundido no processo de alfabetização há algum tempo, isto por que de acordo com a teoria behaviorista a repetição de palavras, regras, ou expressões implicaria que a linguagem seria aprendida de maneira mais rápida e correta possível, da mesma forma que o estruturalismo era constituído. Compreender a leitura sob esse enfoque é aceitar que ela seja uma questão de formação de hábitos ou de condicionamento, adquirida a partir de estímulos. De acordo com Leurquin (2001):

Nessa perspectiva, temos os conhecidos modelos ascendentes (Gough, 1976; LaBerge e Samuels, 1977) que concebiam a leitura como um processo perceptivo de decodificação. Assim sendo, isso obrigava o leitor a buscar nos elementos lingüísticos a compreensão do texto escrito, ou seja, ele recorria às letras, às sílabas até chegar à frase, ao parágrafo e, conseqüentemente, à compreensão global do texto, que é o resultado do procedimento ascendente (LEURQUIN, 2001, p. 31).

Diante o exposto acima, o leitor que obedece a essa perspectiva não tinha possibilidade de participar da interpretação do texto com a sua leitura. Este modelo foi bastante criticado pelo fato de desconsiderar a leitura livre do leitor do texto, neste modelo era preciso que o leitor estivesse sempre com o dicionário ao lado pois o entendimento do texto iniciava-se a partir do entendimento da palavra, depois da frase, depois do parágrafo para assim chegar no entendimento global do texto. Dessa forma percebemos uma limitação entre o leitor do texto e o autor.

A *concepção de leitura psicolinguística* trata-se de um modelo que destaca as visões de Chomsky, o foco que antes era o texto e o autor, agora são os conhecimentos prévios que o leitor possui. Segundo esta concepção, a compreensão de um texto só acontece quando o leitor tem questões que foram respondidas com a leitura do texto, dessa forma que se efetiva a compreensão.

Nesta concepção, o leitor deixa de ser apenas uma tabua rasa e passa a possuir uma capacidade inata, assim como nos apresenta Peixoto (2007):

O leitor possui a capacidade inata de adquirir a linguagem e deixa de ser compreendido como uma *tábula rasa*. Dessa forma, no processo de leitura, os conhecimentos prévios do leitor são imprescindíveis e indispensáveis, pois quanto mais informações não visuais um leitor possuir - informações que vão além dos elementos gráficos materializados no texto -, maior será o grau de compreensão. Nesse modelo, a aquisição da linguagem ocorre devido a estruturas biológicas específicas do indivíduo para a linguagem. O sujeito é

tomado como o foco de análise, não mais considerado como uma *tábula rasa*, mas como um processador ativo, seletivo e criativo de informações (BRAGGIO, 1999 APUD PEIXOTO, 2007, p. 25)

Dessa forma como supracitado o leitor se torna uma peça chave para o aprendizado da leitura, visto que é nesse modelo de leitura que ocorre a aquisição da linguagem a partir de estruturas biológicas do indivíduo para a linguagem. Tudo que o leitor sabe será fundamental para o processo de leitura que ele estará desenvolvendo.

Este modelo de leitura baseia-se na gramática gerativa-transformacional, pois o leitor no ato da leitura ele formula hipótese, testa novas hipóteses contra algumas evidências, contrapondo-se ao modelo tradicional que tinha como referência o estruturalismo e behaviorismo.

Diferente de Bloomfield que acreditava na diversidade das línguas, Chomsky, o maior influenciador deste modelo, acreditava no que as línguas tinham em comum, as propriedades formais e complexas.

Nesse enfoque, a linguagem é concebida como um objeto desprovido de suas funções sociais; constitui-se em um sistema fechado, autônomo, abstraído da historicidade, desvinculado de elementos socioculturais, de seu contexto de produção e de sua atualização em comunidades heterogêneas de fala. **O sujeito / leitor é ativo e idealista. Entretanto, ainda se mantém isolado da sociedade, que se apresenta estática, homogênea, vazia de valores antagônicos, embora dotada de capacidade criativa** (LEURQUIN, 2001, p. 35-36, GRIFOS NOSSOS).

Mesmo o leitor já exercendo um papel importante nesta concepção, ele ainda se mantém isolado da sociedade, no qual é um elemento fundamental para sua compreensão global do texto, diante do exposto acima, constatamos que ainda era preciso uma modificação neste modelo, com isso passemos para o terceiro concepção de leitura que é interacionista.

A *concepção de leitura interacionista* para Braggio (1992) surge como influência principalmente da linguística e da psicologia. O modelo tem como interesse entender o funcionamento do cérebro dos seres humanos, bem como os aspectos sociais constitutivos da linguagem. O modelo interacionista concebe a linguagem como algo concreto. Essa concepção de leitura é diferente das concepções mecanicistas e psicolinguística, uma vez que questiona não apenas os saberes sobre a língua, mas também os saberes para usar a língua.

O modelo interacionista difere dos outros expostos até aqui por conceber a linguagem como algo concreto, dentro de uma situação real de comunicação, realizada por indivíduos reais, dentro de comunidades discursivas heterogêneas e de cultura diversificada. Destacam-se, como bases teóricas para esse modelo, os estudos da Sociolinguística e da Psicolinguística. Nessa perspectiva, o conceito de *competência comunicativa*, diferente do conceito adotado pelos cognitivistas, consiste não apenas no saber sobre a língua, mas no uso que se dá a essa língua (BRAGGIO, 1999 APUD PEIXOTO, 2007, p.29).

Dessa forma este modelo se torna bastante interessante não só para o ensino como também para os indivíduos que aprendem a partir dele. É importante que o leitor use a língua em diversas situações comunicativas realizadas em situações reais. Neste modelo, o foco é a interação entre leitor e texto, diferentemente do modelo tradicional que o foco é o texto e do modelo psicolinguística que o foco é somente o leitor, neste modelo trabalhasse a interação entre as duas partes, autor e leitor via texto.

Dessa forma a leitura é um processo ativo de comunicação real que norteia a busca dos significados, não ficando somente no texto ou no leitor mas na interação que os dois desenvolvem em busca de interesses que serão encontrados. É importante esclarecer que o processo ativo envolvido na construção de sentido do modelo interacionista está voltado para a necessidade real de comunicação.

Há muitos autores que defendem este modelo de leitura nas práticas da sala de aula, pois, a partir desse modelo, o aluno tem um objetivo predestinado na sua leitura na escola, no qual serão as informações que são pertinentes nos textos para o leitor. Solé (1998), uma das autoras que defende este modelo, afirma que no processo de interação entre o leitor e o texto ele será capaz de extrair muito mais informações caso ele usasse apenas o seu conhecimento prévio.

Assim as atividades propostas pelo livro didático precisam ir além de uma mera extração de sentidos do texto, é preciso que exista um objetivo nas atividades propostas pelo texto, pois aulas de leitura exigem muito mais do que apenas retirar informações explícitas do que está no texto. Dessa forma, as atividades de leituras só farão sentido caso desenvolva estratégias metacognitivas necessárias para a ampliação das habilidades linguísticas do aluno.

2. METODOLOGIA

O material didático do professor muitas vezes contribui de forma positiva ou negativa na prática do educador que nas suas aulas será um formador de eleitores a partir

de suas práticas. Então para que nossa pesquisa fosse consolidada nos analisamos um livro didático da editora FTD, “Vontade de saber Português”. Nesta seção, faremos uma exposição de como fazíamos as análises das atividades do livro didático. É importante salientar que todo o livro foi analisado, mas por questão de recorte apresentaremos na seção de análise apenas as atividades mais interessantes da nossa análise.

O nosso trabalho tem por natureza a pesquisa qualitativa por expor uma crítica às atividades de leituras que o livro didático apresenta. Nós analisamos o livro didático de acordo com as concepções de leituras apresentadas anteriormente, tentando sempre, minuciosamente visualizar quais as concepções de leitura que o livro didático adota nas atividades de leitura. É importante falar que nas aulas de leituras a metodologia utilizada pelo professor também é fundamental para a formação de leitores, um planejamento que esteja voltado para a prática de leitura.

Para analisar os dados, faremos inicialmente uma descrição do planejamento proposto pelo autor do material didático analisado, e, em seguida, verificaremos pelos indícios revelados nas atividades de leitura as concepções que as atravessam. Por fim, faremos uma análise quantitativa das atividades de leitura, relacionando-as às concepções de leitura e aos desdobramentos para a formação de leitores.

3. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático se divide em seis capítulos, em cada capítulo apresenta dois textos para serem trabalhados, segmentos intitulados: *estudo do texto*, *ampliação da linguagem e produção escrita*. É importante destacar que os segmentos ditos anteriormente não aparecem sempre em todos os capítulos e há outros que aparecem de vez em quando.

Para a nossa primeira análise, segue a primeira atividade de leitura, *conversando sobre o texto*, no qual o autor do texto traz apenas questões pessoais, não instiga no aluno uma interação a partir daquelas perguntas e daquele texto, neste caso, usa o texto apenas como um pretexto para discutir o conteúdo temático, não possibilita, através das questões entradas linguístico-discursivas para refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos elementos textuais constituintes do texto. Defendemos aqui que toda aula de leitura deve ser bem planejada, pois o professor neste momento será o mediador de uma construção social.

Vejamos a atividade a seguir, como ela se apresenta no material didático.

3.1

ESTUDO DO TEXTO

Conversando sobre o texto Responda oralmente

- 1** Você já vivenciou uma situação parecida com a de Tiago? Como você reagiu diante dela? *Pessoal.*
- 2** Além desse tipo de conflito, por quais outras dificuldades os adolescentes passam nessa fase da vida? Discuta com os colegas. *Pessoal.*
- 3** Imagine que você estivesse no lugar de Daniela e que iria fazer o trabalho com Tiago. Qual seria a sua atitude ao observar o problema dele? *Pessoal.*

2.a) Possível resposta: "Tiago chegou perto da mãe."

Podemos visualizar que o autor não realizou a interação entre o leitor e o texto nesta atividade, através de entradas no texto. Ele apenas pediu para que os alunos respondessem segundo a suas expectativas, visto que isso não é adequado, pois os alunos precisam interpretar o texto para responder essas questões, podendo inclusive ancorar-se apenas em coisas que não estejam na dimensão do texto lido. Mesmo as atividades de leituras serem acompanhadas de textos eles não são utilizados com a função adequada que o mesmo tem na língua portuguesa, de objeto de estudo.

Como afirma Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a sua leitura. Dessa forma, com este tipo de atividade os alunos não precisaram da utilização do texto, pois questões como essas, os alunos não despertam objetivos para os seus objetivos.

O texto todo tem uma grande importância para o desenvolvimento da leitura dos alunos, de acordo com Camila Peixoto (2007) “todo o texto merece um trabalho ampliado que faça as ligações necessárias com a vida de quem escreveu, quando, como, em que gênero, com que objetivos”. Lido isso podemos acreditar que todo o texto é importante e não parte dele.

Como dito por Peixoto (2007), “se o texto não for trabalhado inicialmente no todo ele não terá uma importância para os leitores. Dessa forma os objetivos, as ideias, o gênero textual, quem escreveu, passaram como se não fossem importante, sendo”.

Além dos diversos autores que trabalham com a perspectiva interacionista pelos seus resultados positivos que tem surgidos no “chão da escola”, temos também os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que ajudam os professores a terem um norte nas metodologias das aulas de leituras e outras, no qual o define como um veemente processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.

A partir do que os PCNs nos orienta, na citação anterior, é possível perceber que realizamos o trabalho com o texto diferente do que vem acontecendo no ensino. Vários alunos despertam a interpretação, inferindo seus conhecimentos sobre o assunto, seus objetivos, o meio de publicação do texto, etc. Contudo esta é a melhor forma que existe para que os leitores estejam ampliando seus conhecimentos a respeito de algo e ser um leitor mais crítico.

A partir das pistas que encontramos na análise, a atividade pode ser classificada como psicolinguística por conter mais características dessa concepção de leitura descrita por Braggio (1999). Nessa concepção de leitura, o foco é o leitor e seus conhecimentos prévios, pois há poucas entradas no texto para a realização da mediação necessária para a aula de leitura.

Diante tudo, queremos agora apresentar a segunda atividade do livro. É importante falar que posteriormente apresentaremos uma tabela com a quantidade das atividades de leitura mecanicista, interacionistas, psicolinguística e sociopsicolinguística.

3.2

1. **1** Leia as informações a seguir e copie as que se referem ao texto lido.

A Apresenta um registro formal. **F** É um texto descritivo.

B Possui um registro informal. **G** Apresenta um assunto importante, com uma dose de humor.

C Os fatos são relacionados à vida cotidiana. **H** Apresenta um assunto sem importância, de forma séria.

D Os fatos não se relacionam à vida cotidiana. **I** É um texto de longa extensão.

E É um texto narrativo. **J** É um texto de curta extensão.

2 Em um texto narrativo, a história pode ser contada por um narrador observador, ou seja, aquele que observa e narra os fatos sem participar deles, ou por um narrador-personagem, isto é, aquele que narra e também participa da história.

a) Reescreva alguns trechos da crônica em que aparece a voz do narrador.

b) Com base nesses trechos, que tipo de narrador conta a crônica? Explique. Um narrador observador, pois narra e observa a história sem participar dela.

3 A crônica que você leu narra um fato que pode acontecer com qualquer pessoa. Ele foi construído a partir de uma situação do dia a dia.

a) Que fato é esse e onde ele ocorre? O fato é o aparecimento de uma espinha no rosto de Tiago.

b) Que consequências esse fato trouxe para a vida de Tiago? Trouxe uma série de conflitos.



A atividade de leitura acima expõe, em tese, atributos da leitura *interacionista*, pois possibilita entradas no texto a partir da perspectiva do foco narrativo, porém não apenas *interacionista*. A atividade acima denota elementos formais e informais da língua, no entanto, não especifica os elementos linguístico-discursivos que materializam esses fenômenos. Na verdade, vemos que se trata de uma mistura de concepções de leitura mecanicista e interacionista, na medida em que o foco da atividade é a cópia de fragmentos do texto. Apesar disso, o objetivo da tarefa é fazer com que o aluno perceba o fenômeno do ponto de vista narrativo e de como a linguagem empregada no texto.

Nas questões dessa atividade, os alunos terão que, além de ter compreendido bem o texto, é necessário que ele faça intervenções com os seus conhecimentos, por exemplo, saber o que é linguagem formal e informal, os tipos de narradores e interpretação. Diante da análise dessas questões, constatamos que essa atividade estabelece com leitor do texto uma interação para a efetivação da sua resolução, ou seja, se a leitura realizada pelo leitor seja uma leitura que vá além de uma simples decodificação.

Nas atividades de produção textual percebemos que o autor não segue um padrão de produção textual, ele apenas apresenta o gênero, algumas orientações, e o aluno já deve partir para a escrita, sem depois pensar em reescrever o texto que ele produziu. Dessa maneira, as atividades de produção escrita são atividades que não orientam bem o aluno, para que um texto ser bem escrito é preciso planeja, escrever e reescrever o texto. Verificamos aqui que há pouca articulação com a leitura, na medida em que não houve o trabalho com a leitura do gênero alvo, nesse caso, a crônica.

Produção escrita

Crônica

Na crônica da **Leitura 1**, você conheceu os conflitos de Tiago, típicos da vida de qualquer adolescente. Agora, você e seus colegas também vão produzir crônicas, abordando aspectos da vida adolescente, de forma bem-humorada. Para isso, não só o fato a ser narrado é importante, mas, sobretudo, a forma como ele será contado, que deve ser leve e criativa.

Os textos produzidos serão reunidos em um livro de crônicas a ser doado para a biblioteca municipal. A ideia é que outros jovens possam ler e curtir situações próprias da adolescência, desta vez narradas por jovens também.

Para isso, reúna-se com um colega e conversem sobre uma experiência engraçada, curiosa que vivenciaram. Depois, cada um vai produzir a sua crônica a partir dos fatos apresentados pelo colega.

Pensando na produção do texto

Observe algumas orientações para auxiliar em sua produção.

a) Determine os acontecimentos que serão narrados na crônica e lembre-se de que ela é um texto curto.

Quem apresenta de forma clara essas etapas da produção escrita é Irlandé Atunes (2003). Ela afirma, e nós concordamos com ela, que apenas realizar a etapa da escrita não induz os alunos a escreverem bem, por isso que é preciso uma etapa anterior e posterior a escrita daquele texto, cada uma com sua importância para que nossas produções linguísticas fiquem adequadas e relevantes.

Como podemos ver a atividade de planejamento do texto, assim como a escrita propriamente dita e a avaliação são etapas fundamentais para a escrita de textos, segundo Antunes (2003), não somente para os professores, mas também para os alunos.

Por vezes percebemos que a falta de qualidade dos textos dos alunos se dá pelo fato da falta de planejamento antes da escrita do texto e pela falta de articulação com as atividades de leitura. Com uma atividade disponibilizada pelo livro é possível analisar o processo de compreensão.

Como nosso foco são as atividades de leitura, que envolvem os textos, vejamos agora mais uma atividade do livro, a partir da imagem que segue:

3.3

Ampliando a linguagem

Discurso direto e discurso indireto

A crônica "Na ponta do nariz" é um texto narrativo que apresenta alguns recursos que dão dinamismo à leitura, como uma linguagem próxima do dia a dia e a forma como são apresentadas as falas dos personagens (em sua maioria, por meio de diálogos).

1 No trecho a seguir, é possível percebermos tanto a fala dos personagens quanto a voz do narrador. Leia-o e observe.

Tiago chegou perto da mãe, irritadíssimo.
 — Tinha de ser comigo, mãe!
 A mãe virou-se para o menino.
 — Tinha de ser o quê, Tiago?
 — Olhe bem! Você não vê nada? — completou, mais irritado ainda.
 A mãe encarou o filho.
 — Ver, eu vejo. Um menino bonito...

1.a) Falas dos personagens: "— Tinha de ser comigo, mãe!"; "— Tinha de ser o quê, Tiago?"; "— Olhe bem! Você não vê nada?"; "— Ver, eu vejo. Um menino bonito...". **Voz do narrador:** "Tiago chegou perto da mãe, irritadíssimo."; "A mãe virou-se para o menino."; "— completou, mais irritado ainda."; "A mãe encarou o filho."

a) Copie as falas dos personagens e a voz do narrador.
 b) Como foi possível identificar as vozes dos personagens?

2 Leia o trecho a seguir, que se refere à história de um personagem lendário, o Rei Artur. Neste trecho, o Rei Artur estava em assembleia com seus nobres, quando uma donzela aflita, com uma espada presa à cintura por um encantamento, pede ajuda para tirá-la. Apenas um cavaleiro com muitas virtudes poderia realizar tal feito. Os cavaleiros e o rei tentam tirar a espada, mas não conseguem. Então, um cavaleiro simples chamado Balin, que era estimado pelo Rei Artur, tenta ajudar a donzela, longe de todos.

[...]
 — Senhor — disse a donzela, examinando os seus trajes pobres —, não acredito que possas alcançar o que outros cavaleiros não alcançaram.
 — Senhora, muito vos enganais. Honra e valentia não estão nos trajes, mas na alma do homem — respondeu Balin.
 E, tirando com facilidade a espada fixada junto ao corpo da donzela, maravilhou-se com a perfeição daquela peça. Era sem dúvida a melhor espada em que já pusera as mãos.
 — Este é o mais valoroso cavaleiro de todo o reino! — exclamou a donzela. — Agora, senhor, dai-me a espada.
 [...]

Thomas Malory. *O Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione, 1991. p. 27. (Série Reencontro).

Rei Artur em ilustração de N.C. Wyeth, 1917.

a) No trecho, é representado o diálogo entre quais personagens?
 Os diálogos ocorrem entre Balin e a donzela.
 b) Que pontuação foi empregada para indicar a fala dos personagens? Os travessões.

Esta atividade é intitulada: “ampliando a linguagem”, que trata de discurso direto e indireto. As características dessa atividade remetem aquelas comumente encontradas em atividades mecanicistas (ou tradicional), pois como podemos verificar na questão número 01 (um), primeiro o autor do livro didático não apresenta o texto completo, mesmo o capítulo tendo um texto, ele traz trechos para a resolução das atividades. A partir do trecho, o aluno precisa reescrever frases do trecho retiradas do texto, exatamente como consta na materialidade linguística, ele não precisa inferir, nem, conhecer o texto completo o que é fundamental para a interação entre leitor, texto e autor. Ele, ainda na primeira questão, apresenta no item B um questionamento que pode ser retirado tal e qual está no texto.

As atividades de *ampliação da linguagem* todas se apresentam dessa maneira: depois da leitura dos textos, trabalhando uma leitura tradicional ou com a concepção mecanicista com os alunos, em que o objetivo é identificar informações explícitas no texto. É importante ter em mente que o aluno precisa trabalhar com o texto de maneira crítica para compreendê-lo. Para isso, o autor precisaria trazer questões que trabalhassem inicialmente o texto de forma analítica, para depois partir para outras partes e só depois trabalhar a classificação gramatical do termo em destaque.

Em nossas análises, levamos em consideração as atividades de leitura contidas no livro, anexadas acima. Até agora, fizemos uma demonstração das análises de forma qualitativa, trazendo a teoria sobre leitura para classificar a concepção de leitura que atravessa a atividade. Para sintetizar as nossas análises, apresentamos um quadro das atividades de leitura, relacionando-as às concepções de leitura descritas por Braggio (1999), aprofundadas por Peixoto (2007) e Leurquin (2011).

Atividades mecanicistas	Atividades psicolinguísticas	Atividades interacionista	Atividade sociopsicolinguístico
12	4	6	2

TABELA Nº 01

Para encerrar as análises, esta tabela mostra uma análise quantitativa de nosso *corpus*, quantificando o número de questões em relação às concepções de leitura que atravessam a atividade de leitura. A quantidade de questões mecanicistas é bem superior

à quantidade de questões interacionistas, por exemplo. Isso significa uma qualidade muito baixa de questões de interpretação, e de outros aspectos que precisam ser analisadas no texto. Dessa forma, o texto não servirá para formar leitores eficientes e capazes de opinar sobre diversas situações. O número exorbitante de atividades mecanicistas desqualifica, no material didático, as atividades de perspectiva interacionista, pois o livro traz apenas seis atividades que fazem o leitor interagir com o texto.

Se os professores planejarem as aulas de leituras de acordo com a proposta do autor do livro, os leitores formados por este material didático serão meros decodificadores de palavras, pois eles não serão capazes de fazerem uma leitura crítica do que estão lendo. É preciso que os professores modifiquem aquelas questões propostas pelo autor do material didático, pois da forma que elas estão apresentadas, não será possível formar alunos críticos e capazes de compreender o texto de maneira mais global, fazerem uma interpretação geral do contexto ao contexto e do contexto envolvendo, dessa forma, tudo que seja pertinente para os alunos.

Cabe ao professor intervir na condução dessas aulas fazendo um planejamento diferente das atividades propostas pelo autor, propondo suas práticas escolares nas aulas de português, estabelecendo metas de leituras aos alunos e supondo de objetivos que sejam possíveis dos alunos alcançarem.

4 CONCLUSÃO

Diante de toda análise das atividades de leituras apresentada pelo material didático que compôs o nosso *corpus*, foi possível perceber que há diversos problemas sociais e metodológicos na construção das atividades de leitura, implicando negativamente na formação de leitores, tornando-os leitores mecânicos que não tem fluência nas suas leituras e muitas vezes não compreende o que ler. Diante a realidade do ensino de leitura, a partir do uso das atividades de leituras mecanicista que o livro utiliza para a formação de leitores nas escolas que o aderem.

De acordo com nossas análises, o material didático possui um número altíssimo de atividades mecanicistas e isso implica na formação de leitores pouco engajados no processo de leitura e conseqüentemente leitores passivos, que leem, mas não entendem o que está no texto, pois eles irão se adaptar em apenas buscar informações explícitas nos textos não conseguindo.

A formação de leitores sofre grandes impactos nos anos finais do ensino fundamental, pois o processo de ensino de leitura não acaba na terceira série do fundamental I, acreditamos que a formação de leitores é um processo contínuo que dura até o aluno desenvolver todas as habilidades necessárias para se tornar um indivíduo crítico que compreende o que ler. O papel do professor nas aulas de leituras é fundamental para o desenvolvimento do tipo de leitor que os alunos irão se formar.

O material didático usado em nosso corpus precisa ser realmente modificado para ajudar de forma adequada o professor em sala de aula. Para que essa melhoria aconteça na aula de português, é preciso não só fomento de pesquisas que analisem o material didático e o agir dos professores, mas que essas pesquisas cheguem de maneira mais refletida em sala de professores. Só assim poderemos lançar um novo olhar para esse instrumento tão fundamental que é o livro didático.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCN's) Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. São Paulo: Artmed, 1999.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em linguística). Núcleo de estudos e pesquisas em educação, linguagem e comunicação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Â. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

IRANDÉ, Antunes. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-66.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. **Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do projoem**. Dissertação (mestrado em linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.