

LIVRO DIDÁTICO — GRAMÁTICA, LEITURA E
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Raquel Meister Ko. Freitag

&

Taysa Mércia Souza Santos Damaceno

(editoras)

Conselho Editorial do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede –
PROFLETAS – Unidade São Cristóvão

Denise Porto Cardoso

Geralda de Oliveira Santos Lima

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Laura Camila Braz de Almeida

Leilane Ramos da Silva

Raquel Meister Ko. Freitag

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

Sumário

PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO.....	7
ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA	9
Introdução	9
Premissas do ensino de língua materna	9
Paradigma verbal do português	11
Ensino de verbos	12
Proposta de trabalho	15
O FUTURO DO PRETÉRITO COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ: O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS?	17
Introdução	17
O que dizem os compêndios gramaticais sobre o FP?	18
Proposta de trabalho	22
ONDE: ADVÉRBIO, PRONOME OU CONJUNÇÃO?	23
Introdução	23
A trajetória da funcionalidade do item <i>onde</i>	23
Onde em uso.....	25
Proposta de trabalho	29
PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO	31
Introdução	31
O que são pronomes?	32
Os pronomes no livro didático	34
O livro analisado	34
O tratamento dos pronomes	34
Para além do livro didático	39
OS PRONOMES POSSESSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO	41
Introdução	41
Pronomes possessivos.....	41
Os livros didáticos	43
Jornadas.port: língua portuguesa.....	43

Português: uma língua brasileira	46
Para além do livro didático	49
SUJEITO: PONTOS E CONTRAPONTO NA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO ...	51
Introdução	51
O sujeito: pontos e contrapontos	52
Análise do sujeito no livro didático “ <i>Português Linguagens</i> ”	55
Tópicos “Construindo o Conceito” e “Conceituando”	56
Tópico “A categoria gramatical estudada”	59
Tópico “Semântica e Discurso”	61
Para além do livro didático	63
AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NO LIVRO DIDÁTICO	65
Introdução	65
Orações subordinadas no livro didático	66
Para além do livro didático	72
ABORDAGENS PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	73
Introdução	73
Análise das atividades de leitura e escrita	74
Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da leitura	75
Tratamento das habilidades cognitivas e metacognitivas da escrita	78
Para além do livro didático	80
TIPOLOGIA DE PERGUNTAS NAS ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO PARA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS	83
Uma tipologia para a atividade de compreensão/interpretação de texto	84
A tipologia de perguntas nos livros didáticos	88
Para além do livro didático	93
CONCEPÇÃO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO	95
Introdução	95
Compreensão de texto	96
Análise do livro didático	99

LEITURA DE TIRAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	103
Introdução	103
As tiras no livro didático	105
Para além do livro didático	109
REFERÊNCIAS	111

CONCEPÇÃO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO EAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Introdução¹⁵

Sabemos que a leitura dissociada de um propósito, de uma intencionalidade, de uma motivação individual não é propriamente leitura, por isso atividades mecânicas, que muitas vezes são praticadas nas escolas, pouco têm a ver com construção de sentido, constituindo-se apenas em “pretexto para cópia, resumos, análise sintática e outras tarefas de ensino de língua” (KLEIMAN, 2011, p. 30). Por essa razão, as práticas de leitura precisam envolver toda a comunidade escolar (gestores e professores de todas as áreas), por ser um exercício cotidiano de linguagem, social e historicamente marcado, presente na vida dos estudantes dentro e fora da escola, que revela posições assumidas nos diferentes contextos.

Na sociedade contemporânea, as práticas de leitura exigem prioritariamente compreensão conjunta, ou seja, construção mútua de sentidos, posto que “o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2011, p. 36). Partindo desse ponto de vista, o impacto direto de um trabalho organizado com a linguagem, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura, deve recair sobre a ampliação das competências docentes na elaboração de projetos que tenham a leitura, em perspectiva interdisciplinar, como eixo norteador.

Esse esforço é especialmente importante quando se verifica que o leitor proficiente não decodifica letra a letra no processamento da leitura, mas percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seus conhecimentos prévios e por suas hipóteses de leitura (KLEIMAN, 2011, p. 37).

Tendo isso em vista, investigamos como o livro didático de língua portuguesa tem possibilitado ao professor uma mudança de postura diante do trabalho com a leitura. Por meio da análise dos exercícios propostos para a compreensão dos textos selecionados para a composição dos volumes, buscamos identificar a noção de língua subjacente à coleção

¹⁵ Trabalho decorrente do projeto Leitura: um compromisso de todas as áreas (LECTA), uma parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e a Diretoria de Educação de Aracaju, com o objetivo de favorecer a formação dos professores de diferentes áreas e a realização de Projetos de Leitura Interdisciplinares.

didática, as habilidades que o livro pretende desenvolver e as possibilidades de trabalho diversificado sugerido pela coleção.

Compreensão de texto

A compreensão de textos é um ato complexo e sociocultural, que envolve uma multiplicidade de processos cognitivos e possibilita ao sujeito a elaboração de sentidos, por isso é uma noção que está associada à concepção de leitura que se tem por base.

Há mais de vinte anos, Kleiman (2011) descreveu os processos cognitivos envolvidos na leitura com a intenção de oferecer subsídios àqueles que participam da formação de leitores e de favorecer o aprimoramento das capacidades de leitura do leitor.

Ao considerar a leitura um ato social, a autora vê o ato de ler como um ato cognitivo que possibilita a interação entre diferentes elementos implicados na construção de significados. Diante de um texto, o leitor necessita compreender as sentenças, os pontos de vista apresentados a partir da seleção de argumentos, os objetivos que estão subjacentes à materialidade linguística, entre outros aspectos, o que permite assumir que ler é necessariamente interpretar.

Ao destacar o papel do conhecimento prévio na compreensão de um texto, Kleiman (2011) ressalta a importância das experiências e dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. É mediante a interação entre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo, quando ativado, que o leitor pode realizar inferências, permitindo uma visão ampliada dos sentidos do texto. O processo inferencial depende de um número limitado de objetos, personagens, eventos, etc. que são acionados a favor da continuidade temática.

Outro aspecto importante a ser considerado na leitura diz respeito aos objetivos estabelecidos para o material selecionado. Ler por prazer, para buscar informações necessárias para a realização de uma outra atividade, para entender uma situação vivida, para realizar uma avaliação escolar, por exemplo, são usos completamente distintos e promovem a apreensão de diferentes partes do texto. Além disso, percebe-se que a cada expectativa criada pelo leitor são constituídas hipóteses particulares que acionarão temas, conteúdos e conhecimentos prévios variados. Essas são atividades de natureza metacognitiva – pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade (KLEIMAN, 2011, p. 43-44), como já apresentado por Maristela Félix dos Santos, Maria Acácia de Lima Bonifácio e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, neste volume –, que se opõem às atividades mecânicas de leitura, direcionadas apenas à recuperação literal de informações.

Então, quando o texto é considerado como uma unidade semântica, “onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais,

sintáticas, semânticas, estruturais” (KLEIMAN, 2011, p. 45), pode ser observada nele uma interação pragmática que precisará ser reconstruída pelo leitor, além de ser preciso reconhecer como os elementos formais, que estabelecem relações coesivas, contribuem com a construção de um contexto específico.

Dessa forma, ao aplicar variadas estratégias cognitivas, que funcionam tanto no nível semântico quanto sintático, o leitor constrói coerência local e global, por meio das formas de recorrência, da linearidade, da continuidade temática, da não contradição, e também é capaz de identificar a rede de ligações e articulações presente no texto, mesmo de maneira não explícita.

Apesar de ter decorrido um longo tempo, essa visão permanece válida, tanto que se encontra parcialmente reafirmada na definição apresentada no relatório do PISA¹⁶ em 2012, como se vê a seguir:

Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade (OECD, 2013). [...] O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (BRASIL, 2013, p. 3).

A diferença que pode ser notada é a inscrição da discussão acerca da leitura nos estudos do letramento. Entre várias perspectivas existentes, destaca-se a concepção sócio-histórica dos estudos de letramento que concebe a leitura como prática social, específica de uma comunidade, incluindo os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Nesse sentido, “os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações” (KLEIMAN, 2004).

¹⁶ PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, entidade que congrega 34 países. Além dos países filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, entre os quais o Brasil. O PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade e matriculados a partir do sétimo ano de estudo. A avaliação é trienal, sendo que a cada edição o foco está centrado em uma área principal a ser avaliada. Na edição de 2000, o foco foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, em ciências; em 2009, repetiu-se a área de leitura; e em 2012, o foco foi novamente em matemática.

Tendo por base essas referências, buscamos investigar o quanto o livro didático de língua portuguesa favorece o desenvolvimento da leitura pelos estudantes, especificamente a coleção de Faraco e Moura (2012), aprovada sistematicamente pelo PNPd. No Guia de Livros Didáticos, publicado em 2014, aprovado para o próximo triênio, encontra-se a seguinte avaliação:

A **leitura** é trabalhada por meio de levantamento de hipóteses, inferências, localização de informações, apreciações pessoais, relações entre as partes dos textos e comparações com outros textos. São focalizadas relações semânticas, – como sinonímia, antonímia, denotação e conotação, – e textuais, como coesão e coerência, além de efeitos estilísticos de algumas estruturas linguísticas. No entanto, a seleção de textos apresenta pequena diversidade de autores, afigurando-se como pouco propícia à formação do leitor crítico (BRASIL, 2014, p. 90, grifos no original).

A coleção é especialmente valorizada pelas atividades de leitura, embora tenha sido criticada, no mesmo material, pela pouca diversidade de textos para a formação do leitor crítico e pela pouca atenção à diversidade sociocultural.

Em 2011, os mesmos autores disponibilizavam no mercado editorial a coleção *Linguagem Nova*, que havia sido avaliada no Guia de Livros Didáticos de 2008. Embora tenha sido criticada por raramente explorar as singularidades do texto literário nas atividades de compreensão, a coleção também foi bem avaliada.

A obra apresenta uma ótima coletânea de textos, com um número significativo de gêneros, que enfocam temas importantes para a formação ético-cidadã do aluno. As atividades de leitura acionam diversas capacidades e exploram efeitos de sentidos e características específicas dos textos (BRASIL, 2014 p. 115).

Adotando os critérios apresentados por Marcuschi (2008), já apresentado por Solange dos Santos e Leilane Ramos da Silva, neste volume, avaliamos como as atividades propostas na coleção promovem o desenvolvimento da compreensão leitora. Striquer (2010) analisou a obra *Linguagem Nova*, 6º ano/5ª série, e identificou que os textos apresentados no volume revelam diversidade de gêneros (22 gêneros diferentes em 51 textos recolhidos) e que as 195 questões propostas para o estudo dos textos precisavam ser analisadas levando em conta as respostas propostas pelos autores. Como Striquer escolheu como referência o texto de Marcuschi (2008), também selecionado para este trabalho, será possível estabelecer uma complementaridade entre as análises.

Análise do livro didático

A coleção *Português nos dias de hoje*, 6º ano, de Faraco e Moura (2012) é composta por nove unidades nas quais se encontram vinte textos para interpretação pelos estudantes. Cada uma possui uma seção intitulada “Para entender o texto”, cujas atividades exercitam a compreensão. Marcuschi (2008) identificou mais de dezoito títulos de seções de compreensão em coleções didáticas publicadas na década de 1990. O título da coleção em análise, em 2012, reproduz escolhas daquela época, indicando que as denominações não mudaram muito ao longo desse tempo e que os objetivos também são mantidos, pois tratam o texto sob vários ângulos, envolvendo compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico.

No estudo de Marcuschi (2005), encontra-se uma tipologia de perguntas que favoreceu a análise das atividades de compreensão encontradas nos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que há grande variedade de opções. Contudo, para a coleção de Faraco e Moura, na coleção divulgada em 2008, Striquer (2010) propôs a inserção de mais seis tipos: Criticidade, Confrontos entre texto e realidade, Debates diretos, Pesquisas, Comparações entre leituras realizadas e Decodificações. Com essa inserção, obtém-se quinze categorias, quando reunidas aos tipos propostos por Marcuschi (2005), porém, neste trabalho, foram consideradas somente quatorze, pois a décima quinta (Decodificações) – definida por meio do agrupamento de perguntas que pretendem trabalhar somente o vocabulário – está sistematicamente integrada a outros tipos na obra de Faraco & Moura (2012).

Na análise foram consideradas as questões propostas em “Para entender o texto” e agregou-se as que se encontram na seção “Gramática textual”, que também encaminham para a compreensão dos gêneros selecionados para o volume. Em um primeiro momento, causou estranhamento essa divisão, mas ao longo da análise percebeu-se que houve uma separação das questões que exploram aspectos relacionados ao conteúdo temático daquelas que analisam características da estrutura composicional e estilística dos gêneros.

Seguindo a categorização proposta por Marcuschi (2008) e Striquer (2010), temos, no volume do 6º ano, a seguinte distribuição das perguntas:

Tipo de Pergunta		ocorrências	%
Tipo 1	A cor do cavalo branco de Napoleão	7	4,5
Tipo 2	Cópias	5	3,2
Tipo 3	Objetivas	32	20,6
Tipo 4	Inferenciais	17	11,0
Tipo 5	Globais	10	6,5

Tipo 6	Subjetivas	30	19,4
Tipo 7	Vale-tudo	13	8,4
Tipo 8	Impossível	0	0,0
Tipo 9	Metalinguísticas	20	12,9
Tipo 10	Criticidade	0	0,0
Tipo 11	Confrontos entre texto e realidade	2	1,3
Tipo 12	Debates	4	2,6
Tipo 13	Pesquisas	3	1,9
Tipo 14	Comparações	12	7,7

Tabela 3: Categorização de perguntas em Faraco e Moura (2012) - vol. 6

A tabela 3 mostra que as questões objetivas – que indagam objetivamente os conteúdos, restringindo-se à decodificação das informações –, prevalecem em relação aos outros tipos e representam 20,6% das perguntas encontradas no volume. Esse predomínio coincide com a análise de Marcuschi (2008), e sugere uma concepção de leitura única, igualmente partilhada, pois está fundamentada na concepção de língua entendida como um sistema comum a todos, que gera textos com existência própria, independente do sujeito de enunciação: o leitor. Os autores propõem aos estudantes o exercício da decodificação dos significados que possam ser desconhecidos antes da leitura.

O segundo tipo mais frequente é o que reúne questões subjetivas (19,4%) – que estão relacionadas à forma como cada estudante interpreta os fatos indicados nos textos –, e coloca a responsabilidade pela interpretação totalmente no leitor. Nesse caso, a concepção cognitivista é ressaltada, uma vez que caberá a ele acionar os esquemas, pacotes de conhecimentos estruturados, para associar informações recolhidas do texto a outras experiências ou conhecimentos, embora seja visível uma concepção de língua diferente que é mobilizada por um sujeito ativo.

Esses dois tipos de perguntas recobrem quase 50% das atividades encontradas na obra de Faraco e Moura (2012) e revelam duas concepções diferentes de língua e leitura. A convivência de duas formas diferentes de abordar a língua e a leitura reflete os movimentos da *Linguística Aplicada*. Ou seja, os autores mesclam abordagens, indicando o acompanhamento das tendências teóricas para o ensino e a aprendizagem da leitura. Talvez isso explique a escolha sistemática dos professores à obra.

Vale a pena destacar ainda os outros tipos com maior frequência: tipo metalinguístico (12,9%) e inferencial (11%). A porcentagem de questões metalinguísticas já era esperada e varia pouco em relação ao estudo de Marcuschi (2008). Destaca-se, contudo, o aumento significativo de questões inferenciais. Percebe-se que o aumento de comparações entre textos favoreceu a ampliação de questões inferenciais, que estão

alinhadas à concepção de leitura na perspectiva interacionista, mas ainda há espaço para um número maior de questões globais e para os debates diretos, que favorecem a criticidade e reforçam as condições para o desenvolvimento de um processo, no qual o ato de ler torna-se um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 2002).

Os exemplos do quadro da figura 31 evidenciam o esforço dos autores em colaborar com a construção de um processo discursivo.

TIPO DE PERGUNTA	EXEMPLOS
Inferenciais	O autor afirma que, se fosse um bicho, gostaria de ser um golfinho, uma foca ou um urso. Considerando as várias atividades que ele desenvolve, em sua opinião, que característica(s) de cada animal predomina(m) na personalidade de Flavio de Souza? Explique suas respostas. (p. 38)
Globais	Embora não seja fábula, o texto “O jabuti e a fruta” pode transmitir um ensinamento, uma “moral”. Qual seria a “moral” dessa história? Justifique sua resposta. (p. 147)
Confrontos entre texto e realidade	Como você viu, de uma mesma história é possível originar versões diferentes, as quais preservem o que há de mais importante e essencial da história original. Reúnam-se em equipes e tentem imaginar como seria a trama de Cinderela nestes ambientes: a) numa tribo indígena brasileira da Amazônia de hoje; b) numa cidade grande brasileira; c) numa cidade pequena da região onde você mora; d) num futuro muito distante. (p. 91)
Debates Diretos	Como você viu, o texto lido faz parte da mitologia. Converse com seus(suas) colegas e o(a) professor(a) antes de responder: seria adequado utilizar esse texto num livro de Ciências ou de Geografia para explicar a sucessão das estações do ano? Por quê? (p. 112)
Pesquisas	Reúna-se com alguns(algumas) colegas para pesquisar tiras humorísticas em livros, jornais ou revistas. a) Escolhem algumas das tiras encontradas, recortem-nas e montem um painel. b) Numa folha avulsa, expliquem por escrito o que provoca o efeito humorístico em cada uma das histórias. (p. 175)
Comparações entre leituras realizadas	Compare o Texto 1, “Sorte e ressurreição”, com o Texto 2, “Corinthians (2) vs. Palestra (1)”. a) Existem semelhanças entre os textos? Em caso afirmativo, que semelhanças são essas? b) E o que eles têm de diferente? (p. 198)

Figura 31: Exemplos de tipo de perguntas que promovem o processo discursivo na obra de Faraco & Moura (2012) - vol. 6

As propostas apresentadas no quadro X indicam um projeto didático engajado em um projeto interativo de leitura, mas que ainda não consegue superar os vínculos com posturas mais tradicionais e unilaterais de formação de leitores, como se vê na diferença de incidências dos tipos de perguntas.

Para além do livro didático

Em Faraco & Moura (2012), os debates diretos e os confrontos entre texto e realidade exploram pouco as relações sociais histórica e culturalmente constituídas; além disso, as perguntas inferenciais e globais orientam pouco a construção de avaliações críticas, a identificação de conceitos contrários e a formulação de hipóteses baseadas em conhecimentos específicos. Trata-se, portanto, de um movimento bem encaminhado que tem possibilidades de aprimoramento por parte dos professores, por meio de projetos de leitura locais e alinhados às necessidades de cada grupo de estudantes.

Como o discurso é entendido como constituído por um conjunto de enunciados possíveis em uma determinada situação comunicativa, marcada por um contexto sócio-histórico (ideológico), os projetos de leitura permitem aos sujeitos participarem de práticas de linguagem cujas regras são pesquisadas, apropriadas e exercidas em uma comunidade cultural.

Formar leitores proficientes, capazes de lidar com a pluralidade de sentidos é formar sujeitos com condições para construir sentidos que são atualizados a cada circunstância enunciativa. Dessa forma, os estudantes podem compreender que não é o texto que determina as leituras, não há leitura literal, nem é possível existir um leitor uno, coerente, pois os sujeitos são formados a partir de vivências muito diferentes, leituras variadas, relações sociais inéditas que, certamente, irão impactar os sentidos que serão construídos a partir de um texto.