

CONCEPÇÕES DE LEITURA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Terezinha da Conceição Costa Hubes *
Lucia Irene Choptian **

Resumo: Levando-se em consideração que grande parte do contexto escolar do Ensino Médio tem apenas o livro didático como ferramenta para realizar as práticas de leitura, destaca-se a importância de que este material deve ser bem elaborado para favorecer, de forma geral, ao letramento, ampliar a autonomia de pensamento e a competência discursiva dos alunos. Diante dessa compreensão, este artigo apresenta reflexões em relação às seguintes concepções de leitura: com foco no leitor, no texto e na interação autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS 2007; LEFFA, 1996, 1999); e aos níveis de conhecimento no processo de leitura: o conhecimento linguístico, o textual ou interacional e o conhecimento de mundo ou enciclopédico (KLEIMAN, 2013), a partir da análise de algumas atividades de leitura de duas unidades do segundo volume do livro didático *“Língua Portuguesa – Linguagem e Interação”* (FARACO, MOURA e MARUXO Jr., 2010), com o objetivo de verificar qual concepção teórica de leitura pauta o trabalho destes autores e o tipo de conhecimento ativado durante esse processo. As análises realizadas permitiram verificar que embora os autores não se posicionem nas páginas introdutórias do livro quanto à concepção de leitura que pretendem adotar, a obra contempla questões referentes às três concepções. Contudo, a maior parte das propostas de leitura e compreensão textual tem em vista a concepção de leitura com foco no texto, caracterizando-se, portanto, como uma abordagem mista, mas com predominância de uma visão estruturalista do ensino de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Concepções de leitura. Livro didático. Língua Portuguesa.

READING CONCEPTIONS: ANALYZEIS OF ACTIVITIES IN A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Abstrat: Taking into account that much of the school context of high school has only the textbook as a tool to perform the reading practices, highlights the importance of this material should be well prepared to facilitate, in general, to literacy, expand the autonomy of thought and discursive competence of students. Given this understanding, this article presents considerations regarding the following reading conceptions: with focus on the reader, the text, and in interacting author-text-reader (KOCH and ELIAS 2007; LEFFA, 1996, 1999), and levels of knowledge in the reading process: the textual and interaccional linguistic knowledge, and knowledge of the world or encyclopedic (KLEIMAN, 2013) from the analysis of some activities of reading two drives of the second volume of the textbook *“English Language - Language and Interaction”* (FARACO, Moorish and MARUXO Jr., 2010), with the objective of verifying theoretical conception of reading which guides the work of these authors and the kind of knowledge activated during this process. The analyzes allowed us to verify that although the authors do not take a stand in the introductory pages of the book on the design of reading looking to adopt, the work covers issues related to the four conceptions. However, most of the proposals of reading and text comprehension aims at the conception of reading with focus on the text, therefore, is characterized with a mixed approach, but with predominance of a structuralist view of the teaching of reading.

Keywords: Reading. Conceptions of reading. Textbook. Portuguese.

Introdução

A leitura é uma modalidade fundamental para a emancipação humana e exige vários conhecimentos do leitor para que possa ser concretizada. Por isso, não pode

ser conceituada como uma simples habilidade de decodificação de letras ou signos linguísticos. Leffa (1996) considera que, sob o ponto de vista da abordagem psicolinguística, o ato de ler trata-se de um processo “[...] extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto.” (LEFFA, 1996, p. 24).

A sala de aula é um dos principais espaços para formação de leitores proficientes e dentro dela o livro didático (doravante LD) ocupa um espaço favorável para a formação de um leitor capaz de estabelecer comunicação com o texto. Assim, as atividades de leitura do LD e o trabalho do professor como mediador de aprendizagem se constituem instrumentos fundamentais para formar um contexto interativo de aprendizagem.

É importante considerar que, o domínio do conhecimento novo sempre requer a interação ao conhecimento prévio, tanto do professor como do aluno-leitor, junto aos textos. Para que haja interação entre sujeitos/textos é necessário que haja leitura e se trabalhe esta habilidade como um ato dialógico, conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (de ora em diante, DCE):

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circundam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso. É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. (PARANÁ, 2008, p. 57).

Nesta perspectiva, uma das funções da escola é contribuir com a formação de leitores proficientes que consigam compreender os propósitos comunicativos dos textos, realizando a leitura em diferentes contextos e esferas discursivas em que os textos foram produzidos e circulam socialmente, com autonomia, superando as práticas de leituras focalizadas na decodificação e na literalidade dos textos.

Quanto ao tipo de leitor que se pretende formar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (de agora em diante, PCN) orientam que:

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

E para que as atividades de leitura propostas pela escola possam conduzir para competência leitora do aluno, elas devem ser veículos de interação com o conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo que o aluno detém, segundo Koch e Elias (2007).

Conforme os autores supracitados, a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, participar de forma ativa da construção de sentido.

Alicerçadas por essa compreensão, o objetivo deste texto é analisar algumas atividades de leitura de duas unidades do segundo volume do livro didático *“Língua Portuguesa – Linguagem e Interação”* (FARACO, MOURA e MARUXO Jr., 2010), verificando qual concepção teórica de leitura pauta o trabalho destes autores e o tipo de conhecimento ativado durante esse processo. Este livro foi selecionado porque é o que mais orienta as aulas de LP no ensino médio, e as unidades por contemplarem o estudo de alguns gêneros textuais propostos no planejamento escolar. Diante disso, questionamos: este LD contempla uma concepção interacionista e dialógica de ensino de leitura, conforme orientam as DCE?

Na perspectiva de responder a este questionamento e de atender ao objetivo traçado, organizamos este texto da seguinte forma: em um primeiro momento refletimos sobre o LD, recuperando brevemente seu histórico no ensino de LP; em seguida, fazemos reflexões quanto às concepções de leitura propostas em Koch e Elias (2007); Kleiman (2013) e Leffa (1996); e, por último, uma análise de atividades de leitura da primeira e terceira unidade do segundo volume do livro didático do Ensino Médio: *“Língua Portuguesa – Linguagem e Interação”* (FARACO, MOURA e MARUXO JR., 2010).

O livro didático no ensino de Língua Portuguesa

Atualmente muitas são as discussões em torno do LD e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. O LD exerce um papel importante no ambiente escolar por se constituir como um instrumento bastante utilizado por professores e, em muitos casos, ser o único material do qual o professor dispõe para dar suporte

no preparo e desenvolvimento de suas aulas.

Antes dos anos de 1940, não existiam no Brasil os manuais ou gramáticas como temos atualmente. Conforme diz Fregonesi (1997), até os anos de 1960, havia apenas dois tipos de materiais didáticos: uma antologia e uma gramática. “A antologia resumia-se numa coletânea de textos. Sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade.” (FREGONESI, 1997, p. 128).

Ainda segundo o autor, os conteúdos programáticos a serem adotados para a produção de livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/1942, e essa mesma portaria estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em outras palavras, pode-se dizer que o governo tinha o controle total sobre o que poderia ser lido na escola, ou seja, só o que considerasse ser adequado e importante.

Naquele período, apenas a elite, aqueles que pertenciam à alta sociedade, é que tinham acesso à escola, ou seja:

À elite cabia a aprendizagem sobre os grandes autores literários, assim como o conhecimento a respeito do sistema de funcionamento e de organização da língua. Porém, com o tempo, esses conteúdos curriculares vão sendo substituídos por outros, mais relacionados à escrita, de forma que a retórica e a poética vão sendo substituídas, a partir da década de 1940, pelos estudos estilísticos que consistiam no aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita, já que essa era uma necessidade maior do que a da fala. (BRAGA, 2013, p. 76).

A partir daí, o ensino da Língua Portuguesa passa a priorizar unicamente o ensino da gramática com o objetivo de se atingir uma escrita de excelência, que “não correspondia ao uso real da língua em situações de interação, visava tão somente a uma aprendizagem artificial de língua, longe de qualquer situação de interlocução” (BRAGA, 2013, p. 76).

Pode-se observar diante de tudo o que foi exposto, que a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil “foi marcada pelo uso do livro didático” (BRAGA, 2013, p. 76). Considerando a importância dada ao LD, Silva destaca:

[...] exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo seu caráter de meio para se transformar num fim em si mesmo nos ambientes formais de ensino (SILVA, 1998, p. 44).

Nos anos 1960, com a democratização do ensino, houve um expressivo aumento de alunos nas escolas, o que gerou a necessidade de mais professores para as salas de aula. A escolha dos professores, por ser realizada com certa rapidez, não contou com um critério rígido de seleção, e os docentes foram simplesmente preparados para seguir o que regia o livro didático.

Foi nesse período que os LD alcançaram seu destaque, pois os manuais tinham uma gama de exercícios fazendo com que os alunos reproduzissem modelos prontos, e o professor figurava apenas como um controlador da “aprendizagem”. Não se deve esquecer que essa popularidade do LD foi apoiada e incentivada pelo governo.

Dos anos 1980 em diante, com os avanços em pesquisas na área da Linguística, houve uma colaboração positiva para conduzir a uma revisão nos objetivos do ensino da língua portuguesa. Com a adoção de novos paradigmas de análise da linguagem, em que se considera sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, o dogmatismo do ensino da gramática tradicional descontextualizada e fragmentada passou a ser rejeitado.

Tais mudanças podem ser verificadas nos PCN (BRASIL, 1998), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. Hoje em dia, os responsáveis pela avaliação dos LD que serão incluídos no Guia de Livros Didáticos, buscam atender aos PCN, ou seja, aprovam livros que apresentam um tratamento da língua voltado para uma concepção interacionista de linguagem e de leitura. Sobre as concepções de leitura que orientam ou orientaram o ensino de LP refletiremos a seguir.

Concepções de leitura

Conforme Leffa (1999) e Koch e Elias (2007), as concepções de leitura circulam em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. E, dependendo desse posicionamento, o foco dado aos encaminhamentos de leitura pode incidir sobre o autor, o leitor, o texto e/ou a interação autor-texto-leitor.

A concepção de leitura com foco no autor, para Koch e Elias (2007), é entendida como a atividade de captação de ideias do autor sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Nesta concepção, o texto é visto como

um produto acabado – lógico – do pensamento do autor e o foco da leitura volta-se apenas às intenções do autor, enquanto o leitor desempenha um papel passivo somente de captar as ideias do autor. Menegassi, em relação a essa concepção, explica:

O autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. Assim, não cabe ao leitor levar sentidos ao texto, apenas identificando qual o significado pretendido pelo autor. (MENEGASSI, 2010, p. 168).

Trata-se, assim, de uma concepção cognitivista, cujo centro de reflexões reside no autor e em suas proposições. Essa concepção de leitura está atrelada à compreensão de linguagem como *representação do pensamento*, conforme denominações de Geraldi (1984).

Contrapondo-se a essa maneira de conceber a linguagem e a leitura, destaca-se uma outra maneira de ler, definida por Koch e Elias (2007) como a leitura com foco no texto. Essa maneira de direcionar e compreender a leitura sustenta-se na concepção de linguagem como estrutura, como um mero código de comunicação, e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema. Assim, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, sendo suficiente para isso que o leitor/ouvinte conheça o código linguístico nele utilizado.

Menegassi (2010) explica que, para essa concepção,

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua materialidade e linearidade linguística, uma vez que “tudo está dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas. Se, na concepção de leitura que tem o foco no autor, cabia o reconhecimento das intenções do autor, nessa concepção cabe apenas ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução de informações textuais. (MENEGASSI, 2010, p. 169-170).

Leffa (1996) critica a concepção de leitura com foco no texto, uma vez que ela está associada a extração de significados, tal como se o leitor fosse um “minerador” e o texto uma “mina que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p. 12). Segundo o autor, a concepção de leitura apenas com foco no texto apresenta limitações, pois o leitor não extrai um conteúdo do texto,

como se o texto fosse uma mina, mas o conteúdo antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto.

Na realidade, o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho. Assim como não há qualquer identidade física entre o material de que é feito o espelho e o material que ele reflete, não existe também uma relação unívoca entre o texto e o conteúdo. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo. (LEFFA, 1996, p. 13-14).

Essa concepção de leitura, pautada nos pressupostos teóricos do estruturalismo, está fundada na concepção de linguagem *como instrumento de comunicação*, segundo Geraldi (1984), que prioriza, acima de tudo, o código, sua forma e sua estrutura linguística.

Paralelamente à concepção de leitura com foco no texto ou logo após a ela (esses acontecimentos não são precisos historicamente), retomou-se, de certa forma, um viés cognitivista de ensino de leitura, a qual centrou seu foco no leitor. Menegassi (2010), ao explicar essa concepção, destaca:

Nessa concepção, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela. Assim, a obtenção do significado de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, isto é, valem as informações que o leitor trouxe para o texto, não as que o texto fornece através das pistas linguísticas-discursivas. (MENEGASSI, 2010, p. 173).

Leffa (1999), nesse sentido, também esclarece que a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios. “O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas.” (LEFFA, 1999, p. 26). Os esquemas são estruturas cognitivas abstratas, construídas pelo leitor, para representar a sua teoria de mundo. São elementos considerados essenciais para a compreensão dos textos.

O acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois colocar os demais elementos pertinentes, é um passo essencial para a compreensão de um texto. Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode, por exemplo, precisar o que é mais ou menos importante, o que é principal ou secundário num determinado texto.

(LEFFA, 1996, p. 36).

O autor considera também que, ao passo que o conhecimento de mundo do leitor se amplia ou se altera, os esquemas modificam-se:

Com a experiência, os esquemas evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e em complexidade. Com a aprendizagem, a pessoa não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis. Os esquemas diminuem em generalidade e se tornam mais específicos. (LEFFA, 1996, p.37).

Essa perspectiva teórica valoriza o leitor e suas capacidades cognitivas de processar o texto, em detrimento dos aspectos afetivos e sociais. Nessa perspectiva, o leitor não é considerado como um elemento passivo, que apenas extrai significado do texto. O leitor “caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (LEFFA, 1999, p. 27).

Todavia, conforme Menegassi, “por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios” (MENEGASSI, 2010, p. 173). Dessa forma, o leitor:

- A) seleciona o que lhe convém na leitura;
- B) joga com os implícitos do texto;
- C) produz inferências;
- D) usa estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação;
- E) faz da leitura um jogo de adivinhações;
- F) faz perguntas ao texto lido (MENEGASSI; ANGELO, 2005).

A partir de meados de 1980, com a influência da Linguística da Enunciação e da leitura dos textos bakhtinianos no Brasil, outra maneira de conceber a linguagem e a leitura começa a despontar. Trata-se da *linguagem como meio de interação*, proposta por Geraldi (1984) a partir das leituras dos textos de Bakhtin e do Círculo, e leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, a leitura é vista como atividade de produção de sentidos, a língua tem uma função interacional, dialógica, os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais”, e ao contrário das concepções anteriores, conforme Koch e Elias (2007), estes “construtores sociais” se “constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2007, p. 10),

numa perspectiva dialógica, em que o sentido do texto é construído na interação “texto-sujeitos”.

Esta perspectiva de leitura é vista, por Koch e Elias (2007), como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2007, p. 11), que se realiza com base em elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, porém, requer mobilização de vastos conjuntos de saberes no interior do evento comunicativo. Nesse âmbito, segundo Menegassi, “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui” (MENEGASSI, 2010, p. 175). Logo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, já que os sentidos são construídos na interação do leitor com o autor, a partir dos elementos detectáveis no texto.

Essa maneira de conceber a leitura perpassa pela compreensão da leitura como ato dialogal. A leitura é concebida, então, como um processo interativo, pois o leitor utiliza de seus conhecimentos que na interação com o leitor e com o texto interagem entre si e resultam na compreensão. Porém, quando o aluno/leitor não consegue estabelecer as inferências necessárias para compreensão textual, o professor pode contribuir para que haja a interlocução texto-leitor, favorecendo assim ao processo dialógico.

São diversos os conhecimentos que interferem na leitura de um texto. Conforme Kleimam (2013), o conhecimento linguístico é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável muitas vezes, que abrange conhecimento sobre pronúncia, vocabulário, regras sobre a língua e também de uso da língua. Esse tipo de conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto. “Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase.” (KLEIMAN, 2013, p. 17).

Quanto ao conhecimento textual ou interacional, Koch e Elias (2007) afirmam que se refere às formas de interações por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, metacomunicativo e superestrutural. Segundo Koch e Elias (2007), o conhecimento ilocucional permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional. O conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária, numa dada situação comunicativa concreta, à seleção da variante linguística, à

adequação textual do gênero textual a cada situação comunicativa. O conhecimento metacomunicativo, por sua vez, permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para isso, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas, configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, e atividades de formulação ou construção textual.

Além desses conhecimentos, as autoras citam o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros discursivos que permite ao leitor identificar e distinguir diversos tipos de textos e realizar o processamento textual.

Consoante Koch e Elias (2007), o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é uma espécie de “*thesaurus* mental”, pois se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, aos conhecimentos alusivos às vivências e experiências pessoais e sociais. Faz com que o leitor relacione informações expressas em um texto com aquelas que não estão explícitas. Ele faz parte do conhecimento que temos armazenado em nossa memória e nos permite dar sentido às novas informações com que nos confrontamos.

Koch e Elias (2007) afirmam também que todos esses conhecimentos constituem diferentes tipos de contextos subsumidos por um contexto mais abrangente, o contexto sócio-cognitivo, que envolve a interação de duas ou mais pessoas e seus conhecimentos que a cada momento de interação podem ser alterados, ampliados ou ajustados a novos contextos que se vão originando.

De forma geral, a prática da leitura contribui para o letramento, para o contato com diversos gêneros discursivos, verbais, não-verbais, midiáticos, textos em tela do computador de diversos formatos, estilos e informações diversas. A condução da leitura na escola, sem dúvida, é a habilidade que estabelece ao aluno a melhor forma de compreender e interagir com os diversos gêneros com que vai se deparar ao longo de sua vida social.

Assim, dentro de uma proposta interativa e dialogal de ensino da leitura, é importante propiciar ao aluno a leitura de toda uma gama de textos do universo textual, de modo que percebam como estes textos foram elaborados, com qual finalidade, com quais tipos de linguagens, para quem são destinados, quais efeitos surtem junto ao leitor, que efeitos geram para a construção de novos sentidos.

Amparadas, portanto, nessa compreensão de leitura, passamos, a seguir, à análise de algumas atividades do livro selecionado para este estudo.

Análise de algumas propostas de leitura no livro didático

Conforme já destacado anteriormente, o LD selecionado para esta análise foi “*Língua Portuguesa – Linguagem e Interação*” (FARACO, MOURA e MARUXO JR., 2010), direcionado a alunos do Ensino Médio. Nele, olhamos mais especificamente para a primeira e terceira unidade do segundo volume. Essas unidades foram selecionadas por contemplarem o estudo de alguns gêneros textuais propostos no planejamento escolar.

Antes de olhar para as atividades, verificamos qual a orientação dada, pelos autores, quanto ao encaminhamento da leitura. E, nesse sentido, a proposta para o ensino da leitura e compreensão textual na concepção dos autores Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) consiste que o professor atue como mediador do processo e auxilie os alunos a desenvolver suas próprias estratégias de leitura, a fim de tornarem-se leitores autônomos. A sugestão dos autores é que, para isso, o professor adote uma abordagem que possa partir do uso de pré-leitura (exploração do título, do contexto de produção do texto, da situação de comunicação veiculada pelo texto, sua finalidade, a identificação de características macrotextuais do gênero, entre outras). Nas palavras dos autores, “No momento da leitura, o(a) professor(a) deve sempre atuar como mediador, auxiliando os alunos a desenvolver suas próprias estratégias de leitura, a fim de tornarem-se leitores autônomos” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 23). A compreensão da leitura como um ato de autonomia identifica os autores dentro de uma concepção interacionista de ensino, já que esta concepção compreende que a leitura deve formar sujeitos autônomos.

Segundo Faraco, Moura, Maruxo Jr. (2010), o percurso para formar um sujeito autônomo passa pela mediação do professor, pois, para o ato de leitura parte do princípio de que o professor é apenas um leitor mais experiente já que tem um domínio mais amplo das estratégias de leituras indicadas – levantamento de hipóteses, produção de inferências de sentidos, checagem de hipóteses, entre outras.

Para confirmar (ou não) esse posicionamento, será verificado, na sequência, o principal tipo de focalização de leitura que ocorre nos comandos de compreensão, segundo proposta dos autores neste LD.

Na unidade 1, os autores propõem um estudo sobre o romance, tendo em vista apresentar textos do gênero literário do período do Romantismo e elementos estruturais das narrativas longas. O primeiro texto da unidade é uma crônica de

Adriana Falcão (2009), que traz como título: “*O amor acontece*”. Observa-se que as questões iniciais de compreensão de texto têm em vista a focalização no leitor e impulsionam a ativar seu conhecimento de mundo.

1. Pela leitura do texto, o que, em sua opinião, se entende por amor?
2. O amor já aconteceu para você? Converse com seus colegas a respeito.
3. Para você, o que é o amor? (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 15).

O foco recai sobre o leitor porque, conforme Menegassi (2010), toda possibilidade de interpretação é dada apenas ao leitor que, nesse caso, tem liberdade plena para emitir sua opinião, sem necessariamente ler e compreender o texto. Todavia, o aluno precisa recorrer, de certa forma, a seus conhecimentos de mundo. Quanto ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, Koch e Elias (2007) concordam que ele envolve não só conhecimentos gerais sobre o mundo, como também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço, neste caso, especificamente, sobre suas experiências e vivências com o amor. E pode, segundo Kleiman (2013), ser adquirido de maneira formal ou informalmente. Neste nível, o leitor precisa ativar seus conhecimentos relativos às coisas do mundo para a produção de sentido a partir do material linguisticamente constituído.

O segundo texto da Unidade 1 é um fragmento do romance ficcional de Santiago Nazarin (2006), “*Mastigando humanos*”. Na proposta de compreensão textual, observamos que a maior parte das atividades tem em vista contemplar a focalização nas informações no texto:

1. No início do livro, num trecho que não faz parte do texto 1, o narrador afirma: “Enquanto minha juventude ainda fluía intensa *pelos correntezas, deixei que ela me levasse e seguisse o seu chamado...*”. Que passagem do texto 1 registra emoções semelhantes às experimentadas pelo narrador no trecho acima?
2. Releia: “Foi assim que percebi que não estava mais **em casa**” (linhas 16 e 17). Explique em seu caderno o sentido da expressão destacada.
3. No terceiro parágrafo do texto 1, são comentadas oposições que decorrem do fato de o narrador enfrentar mudanças de **tempo e espaço**.
 - a) Em seu caderno, faça uma síntese dessas oposições.
 - b) Essas oposições são vistas, ao mesmo tempo, como assustadoras e tentadoras. De que maneira o narrador justifica o fato de suportá-

las?

c) Apesar de manter uma linha de raciocínio lógica, ao justificar-se o narrador expressa também um sentimento ainda fugaz. Copie no caderno o trecho que indica esse sentimento.

4. A respeito de Brás, o narrador-jacaré afirma: “[...] ele era magro demais, franzino demais para me interessar”. (linhas 49 e 50). A que tipo de interesse ele se refere?

5. Explique a relação entre os termos destacados no fragmento: “Não que eu fosse **indiferente** ou **egoísta**, mas sou animal de sangue **frio** [...]”.

6. O narrador compara seu temperamento e o de Brás. Todas as diferenças que ele acentua advêm de um dado científico. Qual? (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p.1 8).

Mesmo que o texto-fonte das questões não esteja exposto neste artigo, é possível percebermos, por meio do modo como as questões foram elaboradas, a preocupação excessiva dos autores com a decodificação do texto. Todas as questões (com exceção da 5) foram organizadas de forma que o aluno tenha que retornar ao texto, localizar a resposta e copiá-la. Por isso, entendemos que as atividades de leitura, nesse caso, estão com o foco no texto, cabendo ao leitor o exercício da decodificação, conforme explica Menegassi (2010).

Quanto à perspectiva com foco no texto, Leffa afirma:

Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. (LEFFA, 1999, p.18).

Verificamos que somente a questão 5 está focalizada na interação autor-texto-leitor, pois exige o conhecimento prévio e textual do leitor em relação ao sentido das palavras, conforme Kleiman (2013). O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor e todos estes conhecimentos textuais devem ser ativados durante a leitura para se chegar ao momento da compreensão, momento em que as partes discretas se juntam para fazer um novo significado.

O terceiro texto da Unidade 1 (p. 26) é um fragmento da obra “*A Moreninha*”, de Joaquim Manuel de Macedo. A partir das propostas de leitura e análise linguística deste texto é possível perceber que estão mistas as focalizações nestas questões:

1. No texto lido predomina o diálogo. Que contradições Leopoldo identifica na fala de Augusto?
2. Releia o quarto parágrafo do texto.
 - a) Que relação a conjunção **ou** estabelece entre as orações?
 - b) Por que há tantas ocorrências dessa conjunção nessa fala de Augusto?
3. Explique o comportamento romântico de Augusto a partir desta análise feita por Leopoldo:
- Não é a tua cabeça, Augusto, é o teu coração. (linha 34)
4. Identifique no diálogo traços de linguagem que indicam a proximidade e intimidade fraternal entre Leopoldo e Augusto.
5. No texto há mais de vinte reticências e mais de dez pontos de exclamação. Explique o efeito de sentido que o autor busca utilizando essa pontuação. (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 27).

É possível observar nessas propostas de atividades que as questões 1 e 4 têm em vista focalizar informação no texto. O conhecimento textual que se exige para responder a essas questões, por exemplo, é designado por Kleiman (2013) como o conjunto de noções sobre o texto que, segundo a autora, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos. A mesma autora afirma que tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio e ambos devem ser utilizados na leitura.

A questão 2a tem como foco a relação de interação autor-texto-leitor e estimula a ativar o conhecimento textual em nível metacomunicativo (KOCH e ELIAS, 2007), pois exige do leitor o conhecimento prévio e noções linguísticas em relação à conjunção alternativa “ou”, para associá-los ao enunciado do texto. Caso o aluno não tenha essa noção precisará da mediação do professor.

Para responder às questões 2b, 3 e 5 é necessário que o leitor identifique no texto a intenção da personagem e, ao mesmo tempo, estabeleça a relação entre seus conhecimentos prévios; a relação que há quanto aos recursos estilísticos do autor em relação à obra; e exige que o leitor associe as informações do texto com seu conhecimento prévio em relação ao Romantismo. No que se refere à perspectiva de interação, Leffa (1996) afirma:

Uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto é justamente a dispensa de informação de um determinado nível por informação de um outro nível. Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra;

onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22).

Ainda na mesma unidade, quanto à proposta de leitura do fragmento “Iracema”, de José de Alencar, Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) apresentam atividades de compreensão que focalizam o texto na questão 11, e o foco na interação nas questões 9, 10 e 12.

- 9- A descrição de Iracema é toda composta de comparações. Nelas predominam elementos da natureza ou da cultura? Exemplifique.
10- Quando Iracema repousa, a natureza torna-se sua cúmplice. Explique no caderno como se dá essa integração perfeita entre ser humano e natureza no trecho lido.
11- Que fato rompeu a harmonia entre a indígena e seu meio físico?
12- Considerando a época que a obra retrata, o período da colonização do Brasil, que valor simbólico pode adquirir essa ruptura? (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 31).

É possível observar que a questão 11 tem como foco o texto e propicia acionar o conhecimento textual em nível ilocucional, pois cabe ao aluno selecionar as informações necessárias no texto para responder ao solicitado.

Em relação às questões 9, 10 e 12, faz-se necessária a mediação do professor para que o aluno possa compreender e relacionar o período do Romantismo (valorização da natureza e do indígena) ao momento histórico da colonização do Brasil. Não basta, portanto, que os autores focalizem a questão em relação à obra (romance). Caso o aluno não tenha o conhecimento prévio dificilmente conseguirá responder adequadamente à questão. Ele necessitaria dispor de alguns “dados” para conseguir compreender as questões, ou seja, precisaria acionar seus conhecimentos prévios para integrá-los aos novos. “Esses dados, provenientes do texto, acionam outros dados, provenientes do leitor. Na medida em que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, dá-se a construção do sentido” (LEFFA, 1996, p. 44). Trata-se, assim, de uma leitura interativa, pois o leitor dialoga com o texto e com o autor por meio de seus conhecimentos.

Mais adiante, na unidade 3, Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) apresentam para leitura o artigo científico “*Transtornos alimentares em discussão*

multidisciplinar”, cujos autores são um grupo de treze profissionais da área da saúde.

1. De acordo com o texto, a moda é um fato biológico, psicológico ou cultural? Explique.
2. Entre o primeiro e o segundo parágrafo da introdução, fica subentendida uma ideia que diz respeito à adequação do corpo feminino à moda. Qual?
3. Explique em seu caderno o significado da expressão “evitação fóbica à comida.”
4. A ciência explica que todas as pessoas anoréxicas têm uma visão da própria forma física que não corresponde à realidade. Copie em seu caderno a parte da introdução que confirma essa ideia.
5. O segundo distúrbio conceituado é a bulimia. O que vem a ser esse transtorno? Explique.
6. Para alguns, segundo o texto, a anorexia é vista como solução, não como problema. Explique. (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 202).

É possível observar que as questões 1,2, 4, 5 e 6 estão focalizando a leitura no texto, pois cabe ao aluno selecionar a quantidade de informações necessárias para se atender aos “objetivos propostos pelo produtor do texto” (KOCH e ELIAS, 2007, p. 46) e, conseqüentemente, atender ao solicitado na questão.

A questão 3 tem como foco a interação autor-texto-leitor visto que necessita a compreensão do aluno para que ele possa explicar o que compreendeu. Koch e Elias (2007) corroboram ao afirmar que em atividades como esta “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra”, mas trata-se de uma atividade que cabe ao aluno utilizar as “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (KOCH e ELIAS, 2007, p. 12).

Semelhante ao gênero textual da atividade acima, Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) apresentam para leitura um texto científico, “*Animais extintos; miniatura de morcego*”, de Leandro Stein. Para a compreensão do texto, as perguntas propostas são:

1. De quantos tipos de morcego trata o texto? Quais?
2. No texto apontam-se dois fatos e formulam-se uma hipótese para explicar o desaparecimento do pequeno-marina. Identifique em seu caderno:
 - a) Os fatos;
 - b) A hipótese.
 - c) Por que se trata de uma hipótese?

3. O texto explica por que é preocupante o desaparecimento do pequeno-marina. Copie em seu caderno o trecho em que fornece essa explicação.
4. O autor do texto fala em, “**impiedosos** furacões”. O adjetivo destacado permite concluir desse autor sobre o destino dos pequenos-marina. Explique. (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2010, p. 230-231).

Verificamos, quanto às atividades de compreensão textual, que as questões 1, 2a, 2b e 3 focalizam a resposta em relação ao texto, utilizando o conhecimento textual comunicacional (KOCH e ELIAS, 2007). Para Leffa (1999), a leitura, nesse sentido, é compreendida como um processo simples e passivo, restando ao aluno o reconhecimento de palavras e ideias, realizadas por meio das cópias das informações textuais.

Em questões como 2c, focalizada no leitor, compreende-se que ele deve ativar o conhecimento de mundo (refere-se a conhecimentos gerais), aos conhecimentos alusivos às vivências e experiências pessoais e sociais. Fazem com que o leitor relacione informações expressas em um texto com aquelas que não estão explícitas. Ele faz parte do conhecimento que temos armazenado em nossa memória e nos permite dar sentido às novas informações com que nos confrontamos.

E na questão 4, com foco na interação autor-texto-leitor, tem-se a concepção de leitura como um trabalho ativo de compreensão e interpretação, pois espera-se que o aluno utilize tudo o que sabe sobre a linguagem para responder à questão, ativando, desse modo, o conhecimento metacomunicativo, a fim de que haja a compreensão textual global dos propósitos estabelecidos pelo autor em seu projeto de dizer.

Na sequência, Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) trazem o gênero textual reportagem, que tem como título: “O fim da infância” explorando-o com as seguintes questões:

1. Antes de ler o texto, você imaginava que sempre existiu um conceito de infância? Justifique sua opinião.
2. Segundo o texto, o conceito foi consagrado (legitimado) no século XIX e morreu no século XXI. O autor fala ainda em causas múltiplas da morte do conceito.
 - a) Quais ele cita?
 - b) O conceito morreu de morte súbita?
3. Relacione a imagem a seguir com o texto lido.
4. Essa morte da infância foi simbólica, mas não jurídica. Explique

em seu caderno essa afirmativa.

5. O que o autor da matéria jornalística entende como “morte da infância?”

6. Por que o Estado (o poder público) passou a agir como protetor das crianças? (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 245).

A questão 1 tem como eixo central o papel atribuído ao leitor, pois dele depende a atribuição de significados, as previsões, a seleção de informações, as inferências e o levantamento de hipóteses sobre o texto.

Às questões 2a e 2b, que têm como foco o texto, são solicitadas respostas prontamente identificáveis no texto. Nessa concepção de leitura, a língua é entendida como um código e o texto “como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor” (KOCH e ELIAS, 2007, p.10).

As questões 3, 4, 5 e 6 estão focalizadas na interação autor-texto-leitor. A 3, especificamente, necessita da mediação do professor já que traz em quadro (anexo a questão), um texto publicitário com intertextualidade que circulou há mais de 20 anos, no Brasil. As questões 4 e 6 também são um tanto complexas e necessitam da mediação do professor para que sejam melhor compreendidas pelos alunos. Segundo Kleiman (2013), o conhecimento textual acerca das diferentes estruturas textuais e dos diferentes discursos determinará em grande parte as expectativas do leitor diante do texto. Quanto maior for a exposição do leitor a diferentes gêneros textuais, mais fácil será a compreensão.

Nas atividades acima analisadas, observamos que, conforme os autores, este percurso de mediação de leitura parte do princípio de que o professor é um colaborador mais experiente já que tem “domínio mais amplo das estratégias de leitura indicadas” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 23). Dessa forma, sempre que possível, eles sugerem a mediação.

Verificamos também que, para ocorrer o processamento textual do aluno, os sistemas de conhecimentos necessitam ser ativados. Para isso, se faz necessária a interação, um ambiente sócio-cognitivo adequado, a troca de experiências entre professor/aluno, autor-texto-leitor.

Nessa perspectiva observamos que, embora os autores não se posicionem nas páginas introdutórias do livro quanto à concepção de leitura que pretendem adotar, eles expõem a intenção de “problematizar em cada etapa, os conhecimentos prévios dos alunos” e “levar à discussão informações já adquiridas pelos estudantes, provocá-los a construir outros saberes e experiências, coletiva e individualmente”

(FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2010, p. 22).

Das quarenta questões analisadas no LD *Língua Portuguesa – Linguagem e Interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010), verificamos que oito questões têm como foco o leitor, dezoito o texto e quatorze a interação autor-texto-leitor, caracterizando-se, portanto, como uma abordagem mista com predominância da concepção de leitura sob a perspectiva do texto.

Estamos conscientes de que a análise de apenas essas atividades não nos permite estender os resultados para toda a obra, porém já nos dá uma amostra dos focos de leitura que orientam as questões e nos permite prever que se trata, então, de um LD que pode explorar o texto sob diferentes enfoques.

Considerações finais

Confrontando a análise das atividades do LD com a concepção de leitura interacionista, consideramos que, durante as aulas de LP, o aluno pode relacionar seu conhecimento de mundo com os conhecimentos linguísticos e discursivos, mas nem sempre ele consegue realizar todas as atividades por si, pois necessita da mediação do professor e de atividades que sejam pertinentes ao desenvolvimento da leitura na perspectiva dialógica e interativa.

O LD, nesse caso, pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da leitura, desde que contemple uma concepção de leitura que oriente a formação de um leitor crítico e autônomo. E levando em consideração que grande parte do contexto escolar do Ensino Médio tem apenas o LD como ferramenta para realizar as práticas de leitura, destaca-se a importância de que este material deva ser bem elaborado e selecionado pelo professor para favorecer, de forma geral, o letramento, ampliar a autonomia de pensamento e a competência discursiva dos alunos.

Notas

* Terezinha da Conceição Costa Hubes é professora doutora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, do Mestrado Profissional PROFLETRAS e do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel - PR. E-mail: tehubes@gmail.com

** Lucia Irene Choptian é habilitada em Letras e Pedagogia, mestranda do Curso Profissional em Letras - PROFLETRAS pela UNIOESTE/Cascavel - PR. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no município de Goioerê – PR, atua nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. E-mail: choptianbrazilian@hotmail.com

Referências

BRAGA, M. A. N. **Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do estado do Paraná Língua Portuguesa e Literatura: ensino médio.** Tese (Doutorado em Linguística), Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. E. MOURA, F. M. JÚNIOR, J. H. M. **Língua Portuguesa: linguagem e interação.** São Paulo: Ática, 2010.

FREGONESI, D. E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria Rosario Fatima Valencise; LEONEL, Maria Cecília Moraes. (orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org). **O ensino da leitura e produção textual.** Pelotas: Educat, 1999.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43. (Coleção Formação de Professores - EAD, n. 19).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: 2008.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura.** Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Recebido em: maio de 2014.

Aprovado em: agosto de 2014.