LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FORMANDO O LEITOR E O PRODUTOR DE TEXTOS?

Maria Rosa Petroni (UFMT/MeEL)
Edsônia de Souza Oliveira Melo (IFMT/Cuiabá)

RESUMO: O gênero é o lugar da manifestação social e discursiva que permite a interação verbal. Sua leitura é sócio-historicamente determinada pela sociedade em que é produzido/recebido e reflete as marcas desses processos. Neste artigo, discutimos como tais marcas são tratadas numa proposta de ensino de leitura apresentada em um Livro Didático de Língua Portuguesa destinado ao 1º Ano do Ensino Médio. Para tanto, baseamo-nos na teoria enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, enfocando o conceito de condições de produção e de recepção do discurso. Com base nos resultados obtidos, afirmamos a limitação da proposta e a permanente necessidade de formação docente para o ensino numa perspectiva que transforme a interação em objetivo e metodologia desse ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de leitura e escrita, livro didático, produção e recepção do discurso

PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS: ARE THEY FORMING READERS AND TEXT PRODUCERS?

ABSTRACT: Genre is the space for the social and discursive manifestation that permits verbal interaction. Its interpretation is socially and historically determined by the society in which it is produced/received and reflects the marks of these processes. In this article, we discuss how such marks are treated in a proposal for the teaching of reading presented in a textbook for the Portuguese language designed for the first year of High School. We based ourselves on Bakhtin's enunciative-discursive theory focusing on the concept of conditions of production and reception of discourse. Based on the results, we acknowledge the limitations of this proposal and the permanent necessity of teacher formation in a perspective that transforms interaction into the goal and methodology of teaching.

KEYWORDS: the teaching of reading and writing, textbook, production and reception of discourse

Formação do leitor crítico: concepção de leitura na perspectiva discursiva

Segundo Bakhtin (2003 [1953-54], p. 348), "a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc." Portanto, participar do diálogo pressupõe produzir e compreender *enunciados concretos* em diferentes situações comunicativas, respeitando determinadas condições de produção, recepção e circulação do discurso. Nesse diálogo, o sujeito se constitui como

tal por meio da linguagem, sendo esta um ato pelo qual se concretiza a relação com o outro. Dessa forma, toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico, no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro, com suas leituras. O outro, nessa perspectiva, pode ser um livro, uma pessoa, um filme, tudo com o que é possível dialogar; enfim, é a "alteridade necessária". Logo, essa relação está ligada aos aspectos sócio-históricos que circundam os sujeitos. As palavras, materializadas em enunciados concretos únicos e irrepetíveis, não são auto-suficientes e independentes; elas significam nas relações sociais, isto é, nas interações "perpassadas por histórias contidas e nem sempre contadas", conforme nos lembra Geraldi (2010, p. 32).

Essas afirmações aplicam-se, igualmente, às propostas de leitura e escrita na escola, haja vista a necessidade de propiciar ao aluno o aperfeiçoamento de uma prática social cada vez mais valorizada no momento atual. Assim, inserir o diálogo no ensino de língua materna equivale a assumir a prática da leitura numa perspectiva discursiva, isto é, num processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos do texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção da leitura. Leitor é, portanto, aquele que constrói os sentidos. Sob essa ótica, o objetivo principal da escola deve ser a formação do leitor crítico. Esse objetivo só se alcança criando condições para que ele, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações.

De acordo com Brandão (1994, p. 85), a palavra para o leitor crítico "é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano)". Por essa razão, "busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto". Nessa perspectiva, torna-se "cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas".

Cada leitor, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, dentre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos. A interação leitor-texto marca a incompletude deste último, cujo sentido só se produz no ato da leitura. Dessa forma, a

compreensão e a interpretação de um texto nunca poderão ser entendidas como atos passivos, pois, se quem escreve sempre pressupõe o outro, "quem lê é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador" (Brandão, 1994, p. 87). O texto é, portanto, reescrito em cada processo de leitura, no qual o leitor crítico "é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações". Criar condições para que o aluno seja leitor co-enunciador, cooperativo e produtivo é o grande desafio posto para o professor.

A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do já sabido/conhecido, mas, superando esse limite, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive. Nas palavras de Brandão (1994),

> A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Por assumir um caráter sócio-histórico, essa concepção revela que a atividade de leitura não pode representar o mero cumprimento de uma obrigação curricular; ao contrário, deve promover a emancipação do aluno para que ele possa interagir de maneira consciente, crítica e transformadora, em busca da superação das desigualdades sociais da sociedade em que vive. Essa interação, como lembra Sobral (2009, p. 40), "é essencialmente fundada no diálogo", tornando-se, dessa forma, "constitutiva do contínuo processo de criação do sentido".

O texto é visto como lugar de manifestação social e discursiva que nos permite a interação verbal. No entanto, não podemos concebê-lo somente como estrutura material, pois ele é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e, em decorrência disso, reflete marcas dessa sociedade. Daí resulta que a

leitura é prática de interação social de linguagem. O texto constitui-se, nesta vertente, não em um amontoado de orações, mas a partir de elementos discursivos e, para um trabalho prático, é necessário levar em conta suas condições de produção, recepção e circulação, determinantes para a constituição do sentido. Recordando os conceitos bakhtinianos (2003, p. 287): "qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical [...]. Esse enunciado suscita resposta".

No processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento das condições de produção de leitura e produção textual tornam-se relevantes, pois, na perspectiva discursiva, o importante não é apenas o que o texto quer dizer, mas como ele diz, ou seja, como o texto funciona.

A ênfase ao funcionamento discursivo do texto encontra amparo legal nos documentos oficiais, ao destacarem, dentre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a interativa, como se verá a seguir.

PCNEM e ensino de leitura e escrita: algumas considerações

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 1999) objetivam descrever os eixos norteadores da prática escolar do professor nos três anos considerados como a etapa final da educação de base para o estudante brasileiro.

Tais eixos agrupam em três áreas as disciplinas do ensino médio - Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, transformando o que outrora seriam as grades curriculares, aprisionadoras do conhecimento, em fundamentos interdisciplinares, com conteúdos para que os professores, de todas as áreas, tenham um propósito comum de formação aos estudantes. Ao concluir essa formação, espera-se que a juventude domine um conjunto de conteúdos que a capacite a uma atuação cidadã, profissional, social e cultural mais humana e participativa.

Os PCNEM (BRASIL, 1999) descrevem competências, habilidades e conceitos estruturantes para cada uma das áreas, para, em seguida, relacionar tais características aos conhecimentos específicos das disciplinas. Dessa forma, habilita-se o professor a

ver e rever sua prática em sala de aula, para que ele construa, por meio da disciplina sob sua responsabilidade, uma ponte de fluxo contínuo entre o mundo globalizado e o contexto social e cultural dos alunos, transformando estes em sujeitos agentes também da construção dos seus conhecimentos.

No que diz respeito à contribuição da disciplina Língua Portuguesa para essa formação, os PCNEM definem como seu objetivo central o desenvolvimento de três competências: a interativa, a textual e a gramatical.

Em seu conjunto, podemos compreendê-las como sínteses, embora de forma quase sempre implícita e genérica, de algumas das principais propostas teórico-metodológicas que a Linguística no Brasil vem desenvolvendo desde a década de 70.

A competência interativa insere-se no conjunto dos estudos da Linguística Enunciativa, em especial nas teorias do discurso, uma vez que preconiza o aluno enquanto sujeito emergente de um contexto sócio-histórico, trazendo consigo práticas discursivas apre(e)ndidas nas esferas sociais constitutivas das suas vivências e, por conseguinte, da sua identidade. Desenvolver essa competência implica em capacitar o estudante a compreender o funcionamento dos diversos gêneros discursivos com os quais ele convive em sociedade, oportunizando-lhe, a partir daí, o conhecimento de outros gêneros necessários à sua formação. Dessa forma, há também um significativo avanço nas concepções de leitura e produção textual, conforme descrevemos anteriormente.

A competência textual abrange os estudos que a Linguística Textual vem engendrando, em especial os conceitos que descrevem o funcionamento do texto, tais como coesão e coerência textual. Além disso, leva em consideração os fatores externos ao texto, como a intencionalidade e o lugar social do sujeito que o produz.

Os PCNEM orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve ser centrado no uso de textos em suas variadas tipologias e usos, priorizando-se textos de circulação social, em especial os argumentativos, em que sejam identificadas as relações entre enunciado, enunciador e os sujeitos-alunos.

Por fim, a competência gramatical propõe o ensino da gramática em perspectivas descritivas da língua em uso, relativizando o tradicional normativismo. Os PCNEM não desconsideram as regras gramaticais de funcionamento da língua, reforçando, contudo,

a necessidade de adequação dessas regras aos usos contextualizados das variedades, registros e normas linguísticas provenientes das práticas sociais dos alunos.

À medida que o ensino de Língua Portuguesa proporcione ao aluno o incremento dessas competências, pretende-se que este desenvolva, conforme os PCNEM +,

> (...) seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55).

Com o propósito de que os estudantes do Ensino Médio possam ter suas habilidades em linguagem aperfeiçoadas, os PCNEM (BRASIL, 2000) também sugerem que os temas a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa façam parte de quatro grandes eixos:

a) usos da língua – com ênfase também na descrição da língua oral;
b) diálogo entre textos – leitura abrangendo também a literatura;
c) ensino de gramática – trabalho com os conhecimentos linguísticos;
d) o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Dessa forma, criam-se expectativas quanto aos temas e conteúdos do material didático concernentes à disciplina. Em se tratando do ensino na maioria das escolas brasileiras, esse material é quase sempre um livro didático. Assim, os PCNEM, a partir do final da década de 1990, indicam a reorientação pela qual os livros didáticos de Língua Portuguesa deveriam passar nos anos seguintes, fazendo com que conteúdos, como gênero discursivo, práticas sociais, gêneros textuais, contextos sócio-comunicativos, dentre outros, se tornassem condição para aprovação, circulação e utilização dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio no país. Nessa perspectiva, a leitura e a produção de textos, atividades centrais do livro didático, deve(ria)m ser ressignificadas.

Livro didático de Língua Portuguesa: do prescrito ao real

O livro didático (doravante LD) tem, segundo Choppin (2004), uma "onipresença pelo mundo", podendo constituir-se em um elemento no conjunto multimídia (mapa, CD, internet ...) do processo educativo escolar. Desempenha funções variadas, de acordo com o momento sócio-histórico, podendo servir a intenções mais marcadamente ideológico-culturais que propriamente educacionais, embora essas dimensões não sejam excludentes. Dentre tais funções, o autor relaciona: a) referencial, que serve de suporte privilegiado dos conteúdos a serem ensinados; b) instrumental, que enfatiza prática de métodos/exercícios/atividades para memorização de conhecimentos, aquisição de competências disciplinares/transversais, apropriação de habilidades, métodos de análise/resolução de problemas; c) ideológica e cultural, que desempenha o papel de vetor essencial da língua, cultura e valores da classe dirigente; d) documental, que pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, incentivando sua autonomia e contando com a formação adequada do professor.

Bunzen e Rojo (2005) apresentam um breve panorama do LD de Língua Portuguesa no Brasil, desde as antologias até o modelo atual de material didático destinado ao ensino dessa disciplina. Para os autores, as condições sócio-históricas em que o Brasil viveu nas últimas décadas tiveram como consequência, dentre outras, o acesso de um contingente social com perfil diferenciado daquele que ocupava os bancos escolares até então, acarretando "heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais" (BUNZEN e ROJO, 2005, p.77). Nesse novo contexto histórico, a disciplina sofre uma reconfiguração de nome — Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa — e de objetivos. Nesse cenário, alterou-se, também, o perfil do docente, outrora oriundo das classes média e alta.

Para atender a esse novo público, substituindo as antologias, seletas e gramáticas, surge "um novo tipo de material didático de apoio à prática docente, que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado" (BUNZEN e ROJO, 2005, p.79), "facilitando" o processo pedagógico. Essa característica permanece até os dias de hoje, apesar das modificações que o material tem sofrido ao longo do tempo.

Pela tradição que o acompanha e por sua presença marcante na sala de aula, o LD deve colocar em prática os fundamentos teóricos assumidos pelos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999); PCN+ (BRASIL,

2000); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006) – que regem o ensino. Em tais documentos, assumem-se os gêneros discursivos/textuais como objeto e o texto como conteúdo de ensino.

Grillo e Cardoso (2003) realizaram uma discussão sobre as atividades de leitura e escrita, apresentadas por alguns LDs destinados ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, buscando identificar como as propostas de trabalho com os gêneros discursivos apropriam-se dos conceitos de língua/linguagem, leitura e leitor. Considerando a orientação bakhtiniana do conceito de gêneros do discurso, objeto da interação na situação imediata da comunicação verbal, as autoras centram sua análise na "situação de produção/recepção de textos, um dos pontos relevantes da teoria citada e que marca claramente a diferença entre uma abordagem pela teoria dos gêneros do discurso e aquelas praticadas dentro de uma visão estrutural ou da lingüística textual" (GRILLO e CARDOSO, 2003, p. 102).

Essas autoras (2003, p. 107) elencam seis condições enunciativas constitutivas das condições de produção/recepção de linguagem, ou situação imediata da comunicação: a) esfera de comunicação (escola, família, mídia, exército, interação informal etc.); b) identidade social dos interlocutores (pai, cliente, amigo, chefe etc.); c) finalidade (convencer a comprar, persuadir a assumir determinada posição política, informar sobre determinado fato etc.); d) concepção do referente (assunto); e) suporte material (jornal impresso, televisivo, radiofônico, oralidade etc.); f) natureza do interdiscurso (citação de trechos de obras, uso das diferentes formas do discurso citado etc.).

Neste artigo, pretendemos discutir o mesmo aspecto da situação de produção/recepção de textos destinados ao 1º Ano do Ensino Médio. Importa-nos verificar se as questões de leitura propostas no LD selecionado tratam a linguagem como fenômeno sócio-historicamente situado, abordando as condições acima elencadas.

Gêneros e os tipos textuais: abordagem no livro didático

Para nossa análise, selecionamos o primeiro volume de uma coleção intitulada "Português", de José de Nicola, editada pela Scipione, em 2009, relacionada entre os

livros avaliados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNELEM).

A coleção está organizada em três volumes, destinados às três séries do Ensino Médio. Cada livro apresenta três partes, iniciadas pelo título "Formando o leitor e o produtor de textos" e complementadas pelos subtítulos: Parte 1 – as estruturas gramaticais dos textos; Parte 2 – os textos do cotidiano; Parte 3 – os textos artísticos.

No final do livro, antes das Referênciasbibliográficas, há o manual do professor, intitulado *Assessoria Pedagógica*. Nesse manual, são apresentados alguns conceitos teóricos relacionados à leitura, gramática e ao ensino de literatura, além de trechos dos documentos oficiais – PCNEM, DCNEM – seguidos das respostas comentadas das atividades propostas em cada capítulo.

Dentre os três livros, nossas considerações serão direcionadas ao volume 1, especificamente, à parte dois – *os textos do cotidiano* – capítulo três. Os dois capítulos iniciais, denominados *Linguagem – socialização e enunciação* e *O processo de comunicação e seus elementos*, tratam dos diferentes tipos de linguagem, conceitos de língua, fala, signo linguístico e gramática. Os capítulos são organizados em seções: *Trocando idéias, Atividades, Mãos à obra* e *Praticando.* Esta última é constituída por questões de vestibular.

O capítulo 3, objeto desta análise, intitula-se "Gêneros e tipos textuais no cotidiano". Inicialmente são apresentados dois textos – uma matéria de revista e uma receita, retiradas da internet; em seguida, uma pequena fundamentação teórica sobre gêneros e tipos textuais na perspectiva de Marcuschi (2003). Na sequência, são explorados "Os tipos textuais e sua gramática", exemplificados por cinco textos, e "Sequências textuais", indicadas em dois quadros que sintetizam as sequências predominantes em cada tipo mostrado. Abaixo de cada quadro, há a seção "Trocando idéias", na qual são apresentadas algumas perguntas visando à identificação das sequências predominantes em cada texto oferecido à leitura e a explicação para esse emprego. Além dessa seção, o capítulo é composto por três outras: a) "Atividades", com duas questões subdivididas em itens, para identificação do gênero e características de uma tira, na primeira, e da tipologia predominante e marcas gramaticais de três excertos, na segunda; b) "Mãos à obra", em que é solicitada a redação de uma carta ou de um diário, a partir de duas propostas de produção escrita retiradas de vestibulares de duas

universidades brasileiras; c) "Praticando", em que são apresentados 14 (quatorze) exercícios, também retirados de exames oficiais, envolvendo diferentes gêneros – literários e não literários – para a identificação das sequências textuais, de marcas linguísticas, da posição do narrador a partir dos elementos descritivos inseridos no texto, de figuras de linguagem, do assunto, do modo de apresentação e da finalidade de um texto, dentre outros aspectos.

Ao iniciar a análise das atividades propostas para leitura e compreensão dos "Gêneros e tipos textuais do cotidiano", observamos imediatamente a desproporção entre propostas de leitura e de escrita, estas últimas reduzidas a duas (02). As primeiras centram-se na leitura de excertos e identificação das sequências predominantes nos textos, em diferentes gêneros textuais.

Qualquer que seja a fundamentação teórica adotada para o trabalho com a leitura e a escrita de gêneros, uma exigência é comum a todas: o contato com o maior número possível de textos no gênero em estudo, já que é imprescindível a "leitura do gênero para conhecimento das [suas] propriedades discursivas e lingüístico-textuais" (LOPES-ROSSI, 2002, p. 33). Isso implica, minimamente, a construção de um banco de textos, para que os alunos tenham contato com esse gênero e percebam tais propriedades. Mesmo com a opção do autor da obra em análise – focada nas características estruturais e nas sequências textuais predominantes em cada gênero – não é possível ignorar aquelas propriedades. Como esse trabalho não é feito, tem-se a impressão de que ler um "modelo" e identificar as sequências nele predominantes levará o aluno a ler e a escrever o gênero estudado. É um equívoco semelhante ao que ocorre com o ensino da gramática: toda a atividade está centrada na estrutura e definição do conteúdo.

No capítulo analisado, não há um objetivo de **conhecimento do gênero e de suas características discursivas**, mesmo que o autor do LD afirme: "os **gêneros textuais** são os tipos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana ... intimamente relacionados às práticas sociais de uma comunidade". Por essa citação, pode-se perceber que os gêneros permitem e promovem a **interação social**. Nada mais justo, pois, que, na escola, os gêneros sejam estudados sistemática e formalmente, para que haja tanto a identificação das condições de sua produção quanto a apreensão de suas características e finalidades para a construção de sentido, na oralidade e na escrita. Ao contrário dessa perspectiva, nas atividades apresentadas há apenas preocupação com o **reconhecimento**

de alguns traços desse gênero — não necessariamente os mais importantes — para identificar "suas funções na interação social" ou a "intenção de seus produtores", conforme teoriza o autor do LD (NICOLA, 2009, p. 157). Essa identificação só é possível por meio de questões que levem em consideração aspectos contextuais, posto que "a linguagem envolve um processo de permanente negociação e regulação do sentido, que é assim algo que está sempre se formando, se alterando, ressurgindo, mostrando novos aspectos, descartando certos aspectos etc." (SOBRAL, 2009, p. 91).

Essa proposta confirma a constatação de vários autores (LOPES-ROSSI, 2002; GERALDI, 2002; ROJO, 2009, dentre outros), sobre a superficialidade das propostas de leitura e escrita no LD e a artificialidade das propostas de produção escrita e dos temas sugeridos, além da falta de objetivos por parte do aluno e do professor, da falta de leitor real, como consequência da falta de planejamento e da dependência do professor ao livro didático.

Marcuschi (2005), ao tratar da *natureza* dos exercícios de compreensão textual, afirma:

> A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia ... Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão (MARCUSCHI, 2005, p. 51).

Observando as atividades propostas, notamos a repetição das questões referentes à interpretação do texto. Para ilustrar, analisaremos a atividade seguinte, apresentada após duas outras semelhantes.

ATIVIDADES

1. Leia com atenção o texto abaixo:

Bill Watterson. Calvin. In: O Estado de São Paulo, 6 dez. 1996.

a) Qual é o **gênero** textual e quais são as características que nos permitem identificá-lo?
b) Pensando no texto como um todo, qual é o **tipo** textual que predomina? Justifique sua resposta.
c) Pensando nas falas, qual é a seqüência textual que predomina?
d) Observe com atenção o primeiro quadrinho: Calvin está fazendo uma pergunta, mas sua intenção não é a de obter uma informação. Qual é, então, sua intenção? Como você classificaria essa seqüência?
e) No terceiro quadrinho, Calvin faz mais uma pergunta a sua mãe. Qual é a sua intenção? Como você classificaria essa seqüência?
f) Observando o quarto quadrinho, responda: Calvin conseguiu atingir suas intenções? Explique.

Inicialmente, podemos perceber nas questões a ausência de Referênciasàs condições de produção, como a esfera de circulação desse gênero, os interlocutores a quem se dirige, sua função e finalidade sociais. Além disso, não foram exploradas as estratégias linguístico-discursivas que levariam os alunos à construção de sentido(s). Embora na letra d, do primeiro exercício, haja uma referência à intenção da personagem, o que exige do aluno uma compreensão para além do linguístico, não há uma exploração do interdiscurso subjacente ao texto, a exemplo do papel social da mulher, tida como responsável pela alimentação da família, entre várias outras atribuições. Dessa forma, não há uma verticalização na proposta de leitura e compreensão. Há, portanto, a desconsideração do fato de que

> a interação envolve (1) a presença de partes implícitas ou explícitas de outros textos num dado texto – a intertextualidade, (2) a presença de discursos em outros discursos (nos modos de dizer, de elaborar textos, nas formas de interação etc) – a interdiscursividade e (3) a presença de gêneros (modos de entender e de organizar o mundo em discursos) em outros gêneros – a intergenericidade. Isso ocorre mesmo que nenhuma ´frase´ de outros textos, ou enunciados de outros discursos e gêneros, estejam presentes num dado discurso ... (SOBRAL, 2009, p. 92).

Um aspecto observado no livro selecionado diz respeito à segmentação das atividades relacionadas à gramática, leitura e produção e literatura. A essa divisão correspondem outras subdivisões na abordagem de cada conteúdo. Um exemplo disso pode ser visto no Capítulo em análise – Gêneros e tipos textuais – no qual se restringem as atividades ao mero reconhecimento e identificação de sequências tipológicas extraídas da totalidade do texto, deixando em segundo plano outros aspectos do gênero que, no conjunto, são mais importantes para a construção do sentido e o desenvolvimento das competências – gramatical, interativa e textual – previstas pelos PCNEM (BRASIL, 1999) como objetivo principal da disciplina Língua Portuguesa. Como consequência dessa prática, a formação do leitor fica comprometida, fragmentada, já que o aluno não é colocado diante de situações reflexivas e críticas, que o tornariam competente para a leitura e a produção de sentido(s).

À guisa de conclusão

Percebe-se que o trabalho de leitura com os gêneros textuais proposto no Capítulo do LD analisado ainda não atende às recomendações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. O autor procura proporcionar a variedade de gêneros; entretanto, ao realizar atividades apenas de identificação e classificação, não trabalha os aspectos que possibilitam o desenvolvimento crítico do leitor, posto que desconsidera elementos indispensáveis à produção do(s) sentido(s). A superficialidade das perguntas impede um "mergulho" no texto. Essa é a razão mais evidente do fracasso do ensino, no tocante à produção da leitura — e de escrita —na escola. É necessário que o aluno possa sentir que realmente está produzindo sentidos para o texto lido ou escrito.

Segundo nossa análise, o livro didático, conforme Choppin (2004), continua exercendo uma função meramente referencial e instrumental, já que apenas serve de suporte privilegiado dos conteúdos a serem ensinados e enfatiza a prática de métodos/exercícios/atividades para memorização de conhecimentos, em detrimento de uma função documental, que poderia conduzir o aluno à tão propalada autonomia – e em consequência, à cidadania visada pelos parâmetros curriculares oficiais.

O ensino de leitura e escrita, pautado na perspectiva discursiva, requer práticas pedagógicas baseadas no uso efetivo da linguagem em situações reais de comunicação,

objetivando-se a leitura (e a produção) dos gêneros do discurso. Para Rojo (2004), interpretar um texto discursivamente, requer levar em consideração não apenas: "Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas?" [...], mas também considerar seu grau de adesão ao discurso. Para a autora, sem atentar para esses aspectos, "a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã" (ROJO, 2004, p. 6), não possibilitando ao leitor o diálogo com o texto, mas subordinando-o a ele.

Para a prática efetiva do ensino da leitura, é necessária uma redefinição do papel do professor em relação à sua concepção de linguagem no processo de ensino-aprendizagem e de seu "olhar" para o LD.

Referências

BAKHTIN, M. M. ([1952-53]/1979). **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. In: **Polifonia**. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino méd**io. V. 1, Brasília, DF*:* MEC/SEF, 2006.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais***:* PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. V. 1, Brasília, DF*:* MEC/SEF, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF*:* MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C., ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. VAL, M. G. C., MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, v.30, n.3: p. 549-566. São Paulo, set./dez. 2004.

GERALDI, J. W (org.)**. O Texto na Sala de Aula**: leitura e Produção*. 3* ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRILLO, S. V.; CARDOSO, SF. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A produção escrita a partir de gêneros discursivos:* da elaboração à realização de projetos pedagógicos. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc048.htm> Acesso em: 10 out. 2010.

MARCUSCHI, L. C. Compreensão do texto: algumas reflexões. In **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NICOLA, J. de. **Português**. Ensino Médio. São Paulo: Scipione. Vol. 1, 2009

ROJO, R. (2004) **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, CENP, São Paulo. Disponível em: web.me.com/rrojo/...Rojo/...leitura.../Rojo_2004_CapacidLeitura_1.pdf. Acesso em: 24 out. 2010.

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

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

Recebido em 04/12/10
Aprovado em 10/12/10