

# LEITURA(S) NO LIVRO DIDÁTICO: A NECESSIDADE DA AUTONOMIA E MEDIÇÃO DO PROFESSOR

## DIDACTIC BOOK READING: THE NEED OF AUTONOMY AND TEACHER'S MEDITATION

## LECTURA(S) EN EL LIBRO DIDÁCTICO: LA NECESIDAD Y MEDIACIÓN DEL MAESTRO

\*Marcos Luiz Wiedemer

\*\*Vanisia Cristina Pereira Augusto

**RESUMO:** Analisamos, neste artigo, as atividades de leitura proposta no livro didático, 6º ano, Português: uma língua brasileira, a partir da avaliação de concepções de leitura e dos horizontes de compreensão, bem como oferecemos uma classificação de questões de leitura. Em resumo, em relação às atividades de leitura, verificamos que não estão voltadas para desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, já que abordam de maneira lúgida as atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses e produção de inferências. Com isso, a análise evidencia a falta de consolidação do que é importante para o trabalho de compreensão da leitura. A partir dos resultados, reforçamos a nossa defesa em relação à importância do papel do professor frente ao livro didático, que deve ser permeada de autonomia e competência do docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Livro didático. Língua Portuguesa. Autonomia docente.

### INTRODUÇÃO

As dificuldades de nossos alunos em ler e compreender textos têm sido tema de diversas pesquisas. Silvia Gasparian Colello (2010), em um estudo sobre alfabetização e letramento, aponta como a alfabetização no sentido pleno – aprender a ler e a fazer uso da leitura – ainda é um problema que persiste no Brasil e afirma que “nas avaliações da condição leitora da população, dos alunos e dos resultados do ensino (SARESP, SAEB, PROVA BRASIL, INAF e PISA), fica evidente a necessidade de uma ação pedagógica mais efetiva para formar sujeitos leitores e escritores” (p. 76).

Ao caracterizarmos a importância do processo de leitura em sala de aula, reconhecemos que a leitura é uma atividade de construção de sentido sociointerativo, no qual o contexto e a

---

\* Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP-Rio Preto), mestre em Linguística (UFSC). Professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), (UERJ) / (FFP). E-mail: mlwiedemer@gmail.com

\*\*Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), (UERJ) / (FFP). E-mail: vany-cris@bol.com.br

significação são fundamentais, em que os sujeitos são vistos como atores sociais que interagem de maneira dialógica com o texto que passa a ser considerado o próprio lugar da interação.

Segundo Marcuschi (2007a, p. 71), ao utilizarmos a linguagem como forma constitutiva de mediação da relação linguagem-mundo, precisamos sair do “‘foco no significante’ e refletir sobre a ‘dimensão social dos processos linguísticos’”, ou seja: a dicotomia estabelecida por Ferdinand de Saussure dá espaço a um triângulo semiótico que é substituído pelo losango das relações dialógicas no qual a produção de sentidos só surte efeito por meio da interlocução dos sujeitos (eu-tu) que passam a ter um lugar ativo nas trocas interpessoais.

Sabe-se que o ensino de leitura se configura como importante instrumento não apenas para o desenvolvimento de atividades escolares, mas também para o desenvolvimento do aluno como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Com isso, para que os objetivos de ensino se concretizem, torna-se importante considerar o papel preponderante do livro didático (LD) no espaço escolar.

Ao falarmos de LD, estamos nos referindo a um gênero particular na literatura em geral, pois ele dá suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais. Uma particularidade marcante do LD é a característica “sistêmica”, ou seja, nele se organizam de forma sistematizada e numa determinada sequência de etapas, conhecimentos selecionados e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Outro atributo que chama a atenção para sua singularidade se refere à sua produção e consumo – é procurado apenas no começo do ano letivo, destinado ao público escolar – temos um livro que parece ter um prazo de validade ao final de cada ano letivo, quando o aluno o deixa de lado ou entrega para outro utilizá-lo e, por isso, alguns autores entendem que o LD tem usuário ao invés de leitores (LAJOLO, 1996).

Segundo Batista e Rojo (2005), o LD foi produzido com o intuito de:

[...] auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (p. 15).

O LD, portanto, além de agregar e organizar diversos saberes que se pretende ensinar/aprender, permite o uso coletivo, na sala de aula, como também consultas pessoais e continuadas, em casa. Desta forma, o LD pode funcionar como auxiliador do professor, uma vez que traz uma sequência de conteúdos programáticos, além de sugestões de planejamentos

e de abordagem metodológica e, também, permite o contato e interação do aluno com o material utilizado em várias etapas do processo de aprendizagem, seja na escola, seja em casa

Diante dessa situação, alguns pesquisadores chamam o LD de manual didático por entenderem que, diferentemente do livro comum, ele é um material para ser utilizado em um contexto específico – práticas escolares – e em uma situação específica, que é durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que saibamos que o LD não é o único instrumento utilizado na sala de aula e que mais do que nunca é exigido a divisão do seu espaço com outros instrumentos e materiais didáticos, ele ainda mantém seu papel central e pode ser considerado uma das principais ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da escola pública.

Como acolhemos a ideia de que o livro didático representa importante ferramenta na organização do trabalho docente, realizamos uma avaliação específica, na qual verificamos como as propostas de atividades de leitura são delineadas no livro didático do 6º ano, *Português Uma Língua Brasileira* (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2012). Para tal finalidade, o presente artigo se organiza em três seções, além das considerações finais. Na seção seguinte, apresentamos os aspectos metodológicos que norteiam a presente pesquisa; na sequência, debatemos a análise dos horizontes de compreensão; e o exame das atividades de leitura no livro didático.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para avaliar as atividades de leitura do LDP, consideramos como parâmetros a categorização de questões de compreensão proposta por Marcuschi (1996) e relacionamos a três concepções de leitura e aos horizontes de compreensão (MARCUSCHI, 2008), conforme proposto por Pereira Augusto (2016), abaixo.

**Quadro 1: Concepções de Leitura e Horizonte de Compreensão**

<b>TIPOS DE PERGUNTA</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LEITURA</b>	<b>HORIZONTE DE COMPREENSÃO</b>
Cópias, objetivas e metalinguísticas (exigem resposta literal, a resposta deve ser localizada e transcrita do texto)	Centradas no texto	Falta de horizonte e Horizonte mínimo – uma leitura nesta perspectiva apenas repete ou copia o que está dito no texto, mesmo que utilizemos outras palavras (leitura parafrástica), a interferência é mínima. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente.
Subjetivas, vale-tudo e impossíveis (perguntas de elaboração pessoal)	Centradas no leitor	Horizonte problemático e Horizonte indevido – nessa perspectiva, a resposta não está no texto, mas no conhecimento prévio ou opinião do leitor. Resultado de questões que vão muito além das informações do próprio texto. Exigem leituras de caráter pessoal.
Inferenciais e Globais	Centradas na interação texto- leitor- autor Leitura como efeito de sentidos	Horizonte máximo – É uma leitura que inclui as entrelinhas; não fica reduzida à repetição nem se limita à paráfrase. Considera tanto o texto como os conhecimentos de mundo, contextuais e pragmáticos do leitor quanto as atividades inferenciais no processo de compreensão. Há geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto e das informações e conhecimentos pessoais.

Fonte: <Pereira Augusto (2016, p. 95)>.

Marcuschi (2008) mostra que as questões centradas no texto estão relacionadas ao explícito do texto ou averiguam questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. As resoluções das questões podem ser realizadas com reproduções de partes do texto e dessa forma não solicita qualquer reflexão ou atitude crítica do aluno. Muitas vezes, não há espaço para o aluno trazer sua realidade e seu ponto de vista para o texto, uma vez que as questões solicitam apenas cópia de trechos ou conhecimento sobre a sua estrutura. O autor ressalta que os exercícios centrados nesses tipos de pergunta não são inúteis e conduzem a conhecimentos formais importantes, mas são questões que não implicam compreensão.

Já as questões centradas no leitor possuem uma relação superficial com o texto. Em algumas questões não há como considerar nenhuma resposta dada como equivocada, tudo se torna válido e o texto converte-se em mero pretexto para esse tipo de questão, a opinião do aluno é o que determina a resposta. São questões nas quais há muita interferência de conhecimentos pessoais, de modo que pode conduzir o leitor pelo caminho do “vale tudo”. Destacamos que as questões de opinião também podem ser importantes, pois ao confrontar informações dadas e novas, os alunos podem desenvolver o senso crítico, por exemplo. Contudo, também são questões que não avaliam a compreensão leitora, havendo casos nos quais não é necessário ler o texto para responder a esse tipo de questão, uma vez que as respostas se encontram no conhecimento prévio.

As questões centradas na interação texto-leitor-autor devem contribuir para a leitura nas entrelinhas. Esse tipo de questão objetiva possibilitar a perspectiva de leitura no horizonte máximo, ou seja, a compreensão textual. Para isso, exige do aluno elaboração de respostas críticas a partir de inferências realizadas com a integração de seus conhecimentos e as informações dadas no texto.

Marcuschi afirma que ainda há “falta de clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão (...) e falta de clareza quanto aos processos envolvidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 267). Por conseguinte, se as atividades de leitura ainda podem conduzir o aluno a uma leitura limitada, cabe ao professor o papel de mediador e de orientador na construção de sentidos da leitura.

## **HORIZONTES DE COMPREENSÃO**

Segundo Marcuschi (2008), é unânime o reconhecimento da importância do trabalho com a compreensão textual nos livros didáticos, nos quais há farta dose de exercícios. Para o autor, “o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo” (MARCUSCHI, 2008, p. 266), ou seja, o problema não é a ausência de atividade de leitura, mas a inadequação e ineficiência desse trabalho.

As atividades de compreensão direcionam a forma do posicionamento do aluno diante do texto, portanto, se de um lado podem favorecer o desenvolvimento da habilidade leitora, auxiliando o aluno em uma interação crítico-reflexiva com o texto que leem, de outro, podem promover a formação de um leitor apático, que apenas cumpre as tarefas a partir da direção dada. Por conseguinte, torna-se necessário que o professor sempre analise e reflita se o LD oferece, em suas atividades de compreensão/interpretação, subsídios que auxiliem o aluno no desenvolvimento da sua compreensão leitora. Por esse motivo, acreditamos que continua válida como suporte para essa reflexão a tipologia das perguntas de compreensão apresentada por Marcuschi (2008).

Vejam as propostas de atividade de leitura do Capítulo 2 – Roteiro Turístico, em (1):

(1)

<p><b>Seção: Estudo do texto<sup>1</sup></b> Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Qual dos pontos turísticos apresentados você visitaria? Por quê?</li><li>2- Qual dos roteiros apresenta as informações mais completas? Por quê?</li><li>3- Para chegar até a estátua do Cristo redentor, é possível usar escadas rolantes ou elevadores panorâmicos.<ol style="list-style-type: none"><li>a) O que significa a palavra <i>panorâmico</i>? Se preciso, consulte o dicionário.</li><li>b) Você já viu ou usou algum elevador panorâmico? Se preciso, consulte o dicionário.</li></ol></li><li>4- No Pão de Açúcar, o visitante é transportado até o cume do morro pelo teleférico. Você sabe o significado de cume e teleférico? Se for preciso, procure no dicionário.</li><li>5- Três roteiros contêm dados como endereço, telefone, preços e horário de visitaçã.<ol style="list-style-type: none"><li>a) Você acha importante um roteiro turístico conter essas informações? Por quê?</li><li>b) Porque o roteiro da Enseada de Botafogo não apresenta esses dados?<ol style="list-style-type: none"><li>a) Você sabe o que é uma Enseada? Se preciso, consulte dicionário.</li></ol></li></ol><p>Agora responda no caderno</p><li>6- Os textos apresentam informações históricas sobre os lugares? Transcreva algumas no caderno.</li></li></ol>
---

Embora a questão 1 esteja relacionada ao estudo do texto, a abordagem é feita de maneira superficial, uma vez que é uma questão subjetiva que exige apenas a opinião do leitor, qualquer escolha do aluno deve ser aceita.

Já a questão 2 é uma questão de localização de informações, portanto centrada no texto e também não exige reflexão. As questões 3a e 4 focalizam apenas o significado de palavras, não refletindo sobre o uso real da língua. São as classificadas como metalinguísticas, que “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 272). Questões como essas, não estimulam reflexão ou atitude crítica do aluno.

A questão 5 é subdividida em 3 questões. A primeira, embora pareça uma questão subjetiva, na qual qualquer resposta seria válida, leva o aluno a refletir sobre as relações entre as informações e o acesso aos locais. A segunda questão é um complemento da primeira, o aluno a pensar sobre a presença/ausência de informações veiculadas no texto. Por fim, temos uma questão de significado da palavra, contudo para responder à questão anterior, o aluno já precisava desse conhecimento.

---

<sup>1</sup> (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 36)

A última questão dessa seção, embora seja uma questão de cópia, exige que o aluno saiba o que são “informações históricas”, exigindo assim o uso de conhecimento prévio, mas não deixa de ser uma questão de cópia.

Das nove questões apresentadas nessa seção, apenas duas, as questões 5a e 5b, exigem que o aluno faça inferências e reflita de forma mais crítica sobre a resposta. A maior parte das atividades revela “uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 267). Na medida em que restringe a leitura à cópia do que está explícito no texto ou à constatação de questões formais como se as significações e os sentidos textuais e discursivos estivessem guardados no interior dos textos, não solicita reflexão ou atitude crítica do aluno e não proporciona estímulo para ultrapassar a falta de horizonte e/ou horizonte mínimo.

Observemos a seguir, as propostas de atividade da seção ‘Linguagem e recursos expressivos, em (2):

(2)

**Seção: Linguagem e recursos expressivos<sup>2</sup>**

**(Contexto Comunicativo)**

Um roteiro turístico tem suas características próprias. Esse gênero textual é bem diferente, por exemplo, de memórias, gênero que você estudou no capítulo 1. Vamos ver como se constrói um roteiro turístico.

Responda as perguntas a seguir no caderno, com base nos roteiros turísticos das páginas 34 e 35.

- 1- Sempre que alguém fala ou escreve, sempre que alguém se comunica, tem um objetivo. Qual é o objetivo de quem escreve um roteiro turístico?
- 2- Os roteiros que você leu são direcionados a determinado público. Quem são os leitores de roteiros turísticos?
- 3- Foram usados algarismos em algumas informações a respeito do Pão de Açúcar. O que eles indicam?

- 4- De modo geral, as pessoas costumam fazer confusão quando grafam horários. O padrão é este:

Oito horas: 8h

Nove e meia: 9h30

Onze e trinta e cinco da noite: 23h35

Observe que não é necessário escrever a abreviatura dos minutos. Agora no caderno escreva os horários a seguir de acordo com o padrão apresentado.

- 1) Nove horas e dez minutos.
- 2) Meio-dia e meia.
- 3) Cinco horas da tarde.

Atenção: Diz-se meio dia e meia e não meio-dia e meio. O meia refere-se a meia hora como se falássemos “meio-dia e meia hora”.

5 - Os roteiros turísticos das páginas 34 e 35 fazem uma breve descrição de alguns pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro: características dos lugares, data de inauguração, o que há para ser visto, preços de ingressos, curiosidades etc., por exemplo, no texto sobre o Cristo Redentor:

- “Inaugurado em 1931, o cartão postal carioca de 38 metros de altura fica sobre o Morro do Corcovado, com seus 710 metros. Do local tem-se uma das vistas mais bonitas da cidade.”

Releia os outros roteiros e, com suas palavras, escreva no caderno que há de mais interessante:

- a) No Pão de Açúcar;
- a) Na Fortaleza de São João.

- 6 Compare os trechos abaixo. O primeiro foi retirado do roteiro da Enseada de Botafogo; o outro, do texto “Vou contar ...” de Ilka Laurito, visto no capítulo 1.

- “[...] a Enseada abriga a Praia de Botafogo [...]”
- “Eu nasci no ano de 1890, numa pequena Aldeia da Calábria, ao sul da Itália. ”
- Observe que Ilka Laurito usa o ‘eu’ como voz do narrador. Esse ‘eu’ aparece no texto sobre a Enseada de Botafogo?

7. Releia o texto sobre o Cristo Redentor (página 34). Quem escreveu valorizou certos aspectos do monumento. Cite alguns exemplos no caderno.

Agora converse com os colegas e o professor.

8. Em sua opinião, por que o autor dos roteiros destacou esses aspectos do Cristo Redentor?

A primeira questão aponta para a função social do gênero defendida por Marcuschi (2011), que segue o pensamento de Bakhtin (1992):

<sup>2</sup> (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 38)

[...] o enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada (MARCUSCHI, 2011, p. 20)

Faz o aluno pensar sobre uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para a existência dos gêneros. Trata-se de uma questão que leva o aluno a refletir o gênero por seus conteúdos e suas propriedades funcionais organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

Já a questão 2, ao se preocupar com os interlocutores a que o gênero é destinado, traz-nos à tona a concepção de que quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual, como aponta Marcuschi (2011).

As duas primeiras questões apresentam dados referentes ao tratamento dos gêneros textuais, relacionadas às condições de produção (interlocutores, suporte, função social). Sabemos da importância de se indicar para o aluno, questões sobre os interlocutores, uma vez que partimos do pressuposto de que lidamos com atividades de interação verbal.

As questões 3 e 4 estão relacionadas às formas linguísticas, talvez como tentativa de abordagem de tópicos gramaticais articulado ao estudo textual, de forma a demonstrar que cada escolha linguística pode cumprir um papel especial, fazendo o gênero funcionar socialmente. Contudo, do modo como foram formuladas, não permitem relacionar à aceção de recursos linguísticos à forma de ser do gênero.

A questão 5 é uma questão de cópia. Já a questão 6, busca promover uma reflexão que leve o aluno a perceber diferenças em relação a estrutura de diferentes gêneros. Faz o aluno comparar o narrador do gênero memória (abordado no capítulo anterior) e o narrador do gênero roteiro turístico. Essa questão conduz o aluno à percepção de que gêneros diferentes requerem estratégias de escrita e leitura também diferentes. Essa questão é oportuna para que o aluno possa perceber que a organização e as escolhas linguísticas variam ou são mantidas de gênero para gênero, quando se verifica a existência de diferentes ou semelhantes funções dos textos.

As questões 7 e 8 estão interligadas, o aluno deve selecionar os aspectos apresentados e refletir sobre as escolhas do autor. Embora não seja mencionado o termo referência, a estratégia é abordada, mesmo que de maneira sutil. São questões que demonstram que as

escolha linguística podem cumprir um importante papel, fazendo o gênero funcionar socialmente.

Observamos que são atividades que nos levam a refletir sobre o posicionamento de Marcuschi no ensino de gêneros textuais. Segundo o autor, “a categoria de gênero permite evitar vários tipos de reducionismos, tais como a redução sociológica de ver o discurso sem considerar a fala que o autoriza; ou a redução linguística de ver as palavras sem considerar seu entorno enunciativo” (2011, p. 21). Entendemos que embora a maioria das questões propostas não seja de compreensão textual, podem favorecer a compreensão do que está sendo lido, visto que estas são questões relativas ao discurso no qual o texto está inserido, como identificar o interlocutor previsto, as escolhas linguísticas e relações entre gêneros e suas funções sociais. Ainda assim, são perguntas que estão mais voltadas para a superfície do texto apresentado para leitura do que propriamente para a construção de sentidos.

Também nessa seção, das oito questões apresentadas, apenas uma promove a leitura fundamentada numa abordagem interacionista, possibilitando a ampliação da capacidade leitora do aluno, ou ainda, como afirmam os PCN, impulsionando a formação de um leitor competente, que compreende também o que não está escrito, identificando elementos implícitos do texto. Trata-se de uma questão que faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo a leitura crítica do texto, permitindo não somente um espaço de prática de construção de juízos de valor, de opiniões, mas também de compreensão textual.

Vimos que os gêneros textuais e as atividades de leitura propostos nos LDP oferecem um campo amplo de possibilidades de discussões, mas não de efeitos de sentido. Durante a descrição dos tipos de perguntas selecionados por Marcuschi (2008), ressaltamos a importância das diversas questões de acordo com as suas finalidades. Assim, para localização de informações específicas no texto ou ensino dos aspectos formais são adequadas perguntas objetivas e metalinguísticas, se o objetivo é ativar o conhecimento prévio ou formar opinião são ideais as perguntas de elaboração pessoais, mas se o objetivo é desenvolver a compreensão são apropriadas perguntas para pensar, refletir e principalmente criar sentidos para o texto.

Observamos a partir do pensamento de Marcuschi que, independentemente do gênero textual selecionado, as atividades de leitura, podem tanto restringir o horizonte de compreensão do aluno e até mesmo conduzi-lo a horizontes inadequados, quanto pode também conduzir o

aluno ao horizonte máximo. Para alcançar o objetivo de ampliar o horizonte de compreensão do aluno, não basta apresentar uma diversidade de gêneros textuais ou grande quantidade de atividades, é preciso que o professor reconheça o gênero como práticas sociais e estabeleça o objetivo das atividades e a finalidade do que ele pretende trabalhar com os alunos.

Desta forma, entendemos que as perguntas inferenciais e globais, incluindo as perguntas que envolvem os processos de referenciação – uma vez que solicitam do leitor, na construção de sentidos do texto, não somente as informações que os textos veiculam, mas também recriação do real transformado pela linguagem, estabelecido discursivamente – são essenciais para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno.

Ainda partindo do protocolo de classificação de questões de leitura apresentado no Quadro (1), realizamos uma análise quantitativa das atividades de leitura, com o intuito de verificar a frequência que as atividades de compreensão são abordadas no LD analisado.

**Tabela 1 - Propostas de atividades da seção estudo do texto**

CONCEPÇÃO DE LEITURA	TIPOS DE PERGUNTA	CAPÍTULOS									TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Centrada no texto	Cópias, objetivas e metalinguísticas (exigem resposta literal, a resposta deve ser localizada e transcrita do texto)	3	4	8	4	4	2	5	12	4	46
Centrada no leitor	Subjetivas, valeduto e impossíveis (perguntas de elaboração pessoal)	3	3	1	2	2	2	1	5	3	22
Centrada na interação texto-leitor- autor	Inferenciais e Globais	0	0	1	2	2	2	1	2	1	11
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>79</b>

Fonte: <Pereira Augusto (2016, p. 123)>.

A análise dos dados revela que embora tenham sido contempladas questões que geralmente envolvam as três concepções de leitura, as questões centradas na interação texto-leitor-autor, que promovem a leitura como efeito de sentidos, constituíram a dimensão menos abordada no livro analisado.

Há um predomínio das questões centradas no texto, seguidas das questões centradas no leitor. Podemos dizer que no LDP é destacada a leitura como extração, já que estimulam a habilidade de localização das informações explícitas, e como atribuição, uma vez que também

ênfatizam questões que aceitam qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno. Muito além de expor a frequência de tipos de questões que mais aparecem nos LD, os resultados evidenciam a falta de consolidação do que é importante para o trabalho de compreensão da leitura.

As autoras afirmam que a seção ‘Linguagem e recursos expressivos’ trabalha os recursos empregados na construção do texto com o intuito de promover uma reflexão sobre a intencionalidade do autor em relação ao que escreve. Essas atividades deveriam possibilitar uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxiliar o leitor na construção de novos significados. Contudo, percebemos que a maior parte das questões promove uma reflexão acerca das características internas (composição, conteúdo, recursos linguísticos, características do gênero, produção textual, tipo textual) e características externas (aspectos multimodais, contexto comunicativo, domínio discursivo, função do gênero, interlocutores, suporte textual).

Em nossa análise, verificamos que as atividades de leitura propostas no LDP, independentemente do gênero textual selecionado, seguem uma regularidade na forma que são sugeridas. As duas seções não estão voltadas para desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, já que abordam de maneira lânguida as atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses e produção de inferências. Nesse sentido, acreditamos que apenas propostas como essas não contribuam, de forma mais efetiva, para um trabalho que estimule um trabalho interacional com a leitura. Dessa forma, mesmo que o LDP apresente uma diversidade de gêneros textuais, as práticas de leitura das atividades de compreensão/interpretação são insuficientes para o desenvolvimento do aluno leitor.

## **LEITURA(S) NO LIVRO DIDÁTICO**

De acordo com Menna, Figueiredo e Vieira (2012), a leitura é concebida no LDP em uma perspectiva interacionista, na qual o leitor, assim como o autor são partes constitutivas da comunicação verbal, uma vez que são eles os construtores do sentido do texto. As autoras afirmam que na abordagem dos recursos expressivos são explorados “[...] a dimensão interacional e discursiva, buscando os efeitos de sentido que as escolhas do autor produzem no leitor” (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p.4). Sobre o texto, afirmam que:

[...] é visto como interação entre interlocutores (leitor e autor), na qual ambos vão determinar, por exemplo, a escolha do vocabulário e da estrutura, pois é inegável que um autor leva em conta seus leitores, o objetivo de seu texto e a situação de comunicação em que ele vai existir (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 4).

Ao mostrar que no LDP há tanto o envolvimento dos saberes relativos à estrutura, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem, as autoras apontam que atuam em uma perspectiva de ensino consonante com as orientações dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), segundo os quais o ensino e aprendizagem devem levar o aluno à construção progressiva de saberes sobre os textos que circulam socialmente e também de acordo com o que discorre o PNLN, Edital de 2014, ao pleitear uma prática pedagógica pautada na concepção de língua como elemento de interação humana, portanto não desvinculada das relações sociais. Assim consta no edital:

[...] as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (MEC/FNDE/SEB, 2016, p. 69).

A partir das considerações das autoras, acreditamos que o LDP espere do leitor não uma localização de informações no texto, não uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas uma participação ativa na busca de construção de sentidos.

Ainda sobre o trabalho com a leitura, as autoras dizem trabalhar a partir de dois enfoques: o de compreensão do conteúdo do texto e o de atenção aos recursos expressivos do texto e às características de cada gênero ou tipo. Percebemos essas duas abordagens nos objetivos das seções “Estudo do texto” e “Linguagem e recursos expressivos”.

O trabalho com o texto segue o seguinte esquema, antes da leitura do texto principal, temos atividades que buscam a ativação do conhecimento prévio do aluno, em seguida é solicitado ao aluno a leitura do material e, logo após, oferece-lhe um conjunto de perguntas a respeito do que foi lido. Inicialmente, temos perguntas na seção “Estudo do texto” e logo em seguida, temos perguntas na seção “Linguagem e recursos expressivos”. Além disso, são abordados como principais 9 (nove) gêneros textuais, manifestando também diferentes

registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português. Temos também outros gêneros trabalhados na seção “Outras leituras”.

As escolhas dos textos da seção “Leitura” buscam apresentar os textos de maneira integral, evitando adaptações ou cortes, mesmo que sejam longos. Também neste ponto as autoras sintonizam com as tendências dos PCN e do PNLD que valorizam o texto não somente como unidade de ensino, mas também como uma unidade de sentido.

Sobre o trabalho com a gramática, há um espaço destinado para esse fim que é a seção “Para refletir sobre a língua”. As autoras afirmam que uma abordagem tradicional foi mantida,

[...] considerando tanto a situação escolar em que ocorre a reflexão sobre a língua quanto o fato de que a nomenclatura (substantivo, adjetivo, verbo etc.) e a sintaxe (sujeito, predicado, oração principal, oração subordinada etc.) constituem um trimônio de conhecimento comum a muitas pessoas – professores e estudantes – que se dedicam os estudos da língua (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 5).

Contudo, acrescentam que procuram levar os alunos “a conhecer os aspectos formais da língua não como um fim em si mesmo, mas como instrumento para a compreensão de leituras e elaboração de textos escritos e orais adequados às diversas intenções e situações de comunicação”. Essa perspectiva alinha-se à posição referendada pelos PCN e também ao exigido pelo PNLD 2014. Segundo os PCN,

[...] o trabalho didático de análise linguística (deve) se organizar tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer) (BRASIL, 1998, p. 60).

Vejamos o que diz o edital do PNLD 2014 sobre o assunto:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (MEC/FNDE/SEB, 2016, p. 71).

Ou seja, tanto os PCN quanto o PNLD defendem que as práticas de reflexão e construção de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical devem justificar-se por sua

funcionalidade, realizando-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas criadas artificialmente.

Em outro momento, Menna, Figueiredo e Vieira (2012) sinalizam a importância da compreensão de que não existe texto sem gramática e de que a gramática somente se materializa textualmente. E acrescentam que “por essa razão, o estudo de um gênero específico exigirá, naturalmente, o estudo de sua estrutura composicional, cuja organização depende de estratégias linguísticas muitas vezes também específicas” (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 24).

Mais uma vez, ao apregoar o ensino de gramática relacionado ao estudo da leitura e produção textual servindo como ferramenta para a construção e reconstrução de sentidos, o LDP demonstra seguir as orientações dos PCN sobre o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua, que “é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 31).

Ao descreverem a seção “Para refletir sobre a língua”, afirmam que:

[...] as atividades dessa seção têm como objetivo principal incentivar os alunos a conhecer os aspectos formais da língua por meio de análise e reflexão. Gostaríamos de lembrar que os conhecimentos resultantes não devem ser entendidos como um fim em si mesmos. Ao contrário, devem estar a serviço dos alunos; ser um instrumento para a compreensão de suas leituras, a elaboração de textos claros e adequados ao registro linguístico exigido e a expressão oral eficiente. Tendo como ponto de partida fatos linguísticos contidos no texto da seção **Leitura**, em pequenos textos jornalísticos ou literários, em quadrinhos, cartuns ou frases, procuramos oferecer uma oportunidade para que os alunos analisem os recursos expressivos da língua utilizados pelo autor e reflitam sobre eles. Com a mediação do professor e com as orientações contidas nas atividades, o estudante pode levantar as regularidades relativas aos diferentes aspectos da língua, sistematizá-las e classificá-las. A formalização dos conceitos é feita por meio de explicações complementares no próprio livro do aluno. Na sequência são apresentadas atividades metalinguísticas que servem como estratégias para análise ponto a ponto dos mecanismos e categorias que constituem a gramática do português do Brasil. (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 10) (grifo nosso).

Aparentemente, as autoras entendem que a análise gramatical deve sempre considerar o texto e a sua dimensão interacional e discursiva e, por isso, as formas de dizer/escrever os recursos utilizados são determinadas pelo contexto, gênero textual, interlocutores, seus valores e pontos de vista. Embora seja necessário que haja uma articulação entre a teoria e a prática, entre o que foi dito e expresso na assessoria pedagógica destinada ao professor e os conteúdos

abordados no LD; ao analisarmos o livro, observamos que as atividades desenvolvidas desencadeiam uma visão diferente da transmitida na assessoria pedagógica.

Percebemos que o desenvolvimento da competência linguística do aluno, dentro da perspectiva do livro, está pautado na seção “Para refletir sobre a língua” no domínio técnico de uso da língua legitimada pelas normas gramaticais. Há, portanto, a orientação por uma concepção na qual o tradicional do ensino gramatical prevalece.

O LDP, talvez com o intuito de organizar o trabalho educativo, utiliza-se de ambientes distintos para o ensino da língua. Dessa forma, ao compartimentalizar o conhecimento, ao separar os estudos gramaticais e reduzi-los a atividades metalinguísticas, reforça a ideia de uma fragmentação dos eixos de ensino uma vez que nessa seção o foco é apenas a gramática. Contrária, dessa forma, as orientações dos PCN que alertam para o fato do texto não ser usado como pretexto de ensino das estruturas gramaticais.

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo (BRASIL, 1998, p. 36).

Segundo o documento, “isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 60). Ou seja, essas questões devem ser abordadas, mas como instrumentos que auxiliam e orientam o aluno na construção de sentidos para o texto. A observação dos aspectos linguísticos só se justificaria se possibilitasse a compreensão dos sentidos atribuídos a um texto e propiciasse “a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos” (BRASIL, 1997, p. 49).

Notamos também que a fala das autoras se torna contraditória quando dizem que os textos selecionados para essa seção têm como propósito conhecer os aspectos formais da língua por meio de análise e reflexão. E embora o livro trabalhe com textos pertencentes a diversos gêneros textuais, como propõem os PCN, verificamos que são utilizados somente como pretextos para atividades de classificações, de reconhecimento e memorização de nomenclatura contribuindo para um ensino descontextualizado da gramática. Nessa seção, os textos ou apenas fragmentos de textos geralmente aparecem de forma descontextualizada e servem apenas de subterfúgio para a realização de exercícios que visam tão somente objetivos gramaticais. Muitos

gêneros textuais não são e, algumas vezes, não podem ser trabalhados com vistas ao estudo de suas particularidades. Perdemos, dessa forma, a qualidade no que se refere ao aproveitamento do potencial dos textos, como podemos observar no exemplo a seguir, em (3).

(3)

<p><b>Seção: Para refletir sobre a língua<sup>3</sup></b> (Classes de palavras – pronome pessoal)</p> <p>(a) Leia: Meera movia-se num círculo cuidadoso, com a rede pendendo, solta, da mão esquerda, e o esguio tridente equilibrado na direita. Verão seguia-a com seus olhos dourados, mantendo-se virado para ela, com a cauda erguida bem alto, hirta. Observando, observando...</p> <p>(MARTIN, George R. R. <i>A fúria dos reis</i>. São Paulo: Leya, 2010, v. 2. p. 282. [<i>As crônicas de gelo e fogo</i>]) A palavra destacada substitui um substantivo que aparece na frase anterior. Que substantivo é esse? (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 153).</p> <p>(a) Leia: Eu sou pobre nada tenho Peço que não admirem Tenho duas esteirinhas Porém dou para dormirem Só é isso e nada mais Vocês aí que se virem (CABLOCO, Manoel. Jesus, São Pedro e o ferreiro rei dos jogadores. In: <i>Manoel Caboco</i>. São Paulo: Hedra, 2000. P. 50. Biblioteca de Cordel) Dentre as palavras destacadas, qual se refere:</p> <p>a) À pessoa que fala b) À pessoa com quem se fala</p>
---

Nenhuma de suas características linguísticas ou composicionais são abordadas. De tal modo, não fica clara a especificidade dos diversos gêneros empregados nas atividades, ou seja, não é realizada uma abordagem dos diversos fatores que constituem o texto e também não há espaço para a interação autor/interlocutor. Assim, embora nessa seção, conste uma grande variedade de gêneros encabeçando as propostas de atividades, percebemos que as atividades não promovem reflexões acerca das peculiaridades da linguagem do gênero, tampouco promovem no aluno a autonomia na busca da compreensão dos textos.

Visto desse modo, o texto assume definitivamente uma função didática, centrado unicamente nos aspectos gramaticais constituintes do texto. O texto é desconsiderado enquanto evento comunicativo e a leitura resume-se, portanto, a uma atividade sem significado. Uma crítica a esse respeito é abordada nos PCN:

<sup>3</sup> MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012, p. 154.

[...] o ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Deste modo, embora as autoras defendam o ensino de língua numa abordagem textual discursivo interacionista, percebam a importância do texto como unidade de ensino e sinalizem a necessidade da gramática a serviço da construção do texto e não como um fim em si mesma, deixam a desejar, na prática, no que diz respeito ao trabalho com aspectos gramaticais. Vimos que a abordagem e suas aplicações não privilegiam o “uso-reflexão-uso” previsto nos PCN, pois não é discutido de forma reflexiva, mas de forma transmissiva. Não há espaço, portanto, para a reconstrução, ressignificação do objeto de conhecimento pelo sujeito por meio da ação, da interação, que se faz pela linguagem.

Em resumo, em relação à leitura no livro didático, verificamos que o LDP apresenta textos voltados para o ensino sistemático da língua ou de questões tradicionais da gramática e textos pensados para o estudo da compreensão e interpretação e estrutura do gênero. O material aborda grande número de gênero, o que não reflete necessariamente qualidade no que se refere ao aproveitamento do potencial dos textos, pois verificamos que muitos gêneros não são trabalhados com vistas à exploração de suas particularidades. Como vimos, há inclusão de gêneros textuais que aparecem incompletos, recortados ou em trechos, e também ocorre uma subutilização de gêneros textuais que se apresentam apenas como pretextos para atividades de cunho transmissivo.

A nossa análise relaciona-se com o exposto no Guia do PNLD 2014, que apresenta como ponto forte da coleção “a coletânea diversificada” e como ponto fraco “a fraca articulação entre os conhecimentos linguísticos e os demais eixos da língua” (BRASIL, 2016, p. 96)<sup>4</sup>.

Observando o Manual do Professor, percebemos a preocupação das autoras em apreghoar os fundamentos conceituais difundidos tanto pelos PCN quanto pelo PNLD. Assim,

---

<sup>4</sup> Destacamos o fato de que das 12 (doze) coleções aprovadas, 8 (oito) apresentaram como “ponto fraco” o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

estabelecem como um dos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa, a provisão de condições efetivas de recepção de textos, ou seja, o estudo com gêneros textuais a partir de uma perspectiva interacionista. Contudo, nas propostas de atividades, enfatizam um ensino voltado para a leitura centrada no texto e no leitor, além disso, um ensino transmissivo da gramática é visto nas propostas de atividades. Ou seja, não há uma articulação de teorias e práticas, uma vez que, o que é dito e expresso no manual do professor, não é concretizado nos conteúdos abordados no LD.

Embora o PNLD exija diversos critérios para seleção dos LD, sabemos que os livros não atendem a todos os requisitos. De tal modo, o Guia PNLD procura além de apresentar as obras escolhidas e orientar os professores em relação aos pontos positivos e negativos de cada coleção, nortear o professor, fornecendo caminhos para o trabalho com o LD na sala de aula. Sobre a coleção em análise, o documento diz:

No trabalho com a **leitura**, caberá ao professor equilibrar a quantidade de atividades propostas para a localização de informações explícitas com outras que explorem estratégias cognitivas como a produção de inferências, a ativação de conhecimentos prévios, a formulação e a verificação de hipótese e o estabelecimento de relações. Ainda no eixo da **leitura**, o trabalho com os textos literários também deve ser aprofundado com atividades que contribuam mais efetivamente para a formação do leitor. Os **conhecimentos linguísticos** demandam um trabalho de seleção para evitar a sobrecarga e o desequilíbrio em relação aos demais eixos. Nesse sentido, é necessário estabelecer maior articulação entre os **conteúdos gramaticais** discutidos e seu funcionamento nos diversos gêneros textuais apresentados pela coleção (BRASIL, 2013, p. 99).

Cabe ao professor analisar não somente o Guia do PNLD para orientá-lo na escolha do livro, mas depois da escolha analisar e intervir na obra adotada, buscando não somente os aspectos positivos e negativos, mas adaptar ou ampliar o que o material oferece com o intuito assegurar ao aluno o acesso a conhecimentos que permitam relacionar o aprendido na escola à realidade social.

Reforçamos a nossa defesa em relação à importância do papel do professor frente ao LD, uma vez que o material pode refletir, algumas vezes, por meio de suas propostas, uma visão de ensino descontextualizada e usar o gênero como pretexto para o estudo de formas gramaticais e de vocabulário. Caberá, portanto, ao professor suprir as deficiências do LD por ele utilizado e promover atividades que proporcionem um maior conhecimento da natureza dos gêneros e que motivem e encorajem os alunos a interagir efetivamente na busca de construção de sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a nossa análise e reflexão sobre atividades que envolvem processo de leitura e compreensão de sentido, entendemos que um ensino de leitura só acrescentará na formação dos alunos, se valorizar a língua em real situação de comunicação, em seus mais diversos usos. Segundo Marcuschi (2008), não nos comunicamos sem utilizar um determinado gênero, portanto, o problema não é a ausência da abordagem do tema gêneros textuais nos LD ou na escola, e sim a forma como o conteúdo é explorado. Contudo, saber o que são gêneros ou descrevê-los e, até mesmo, identificá-los, ou ainda, reconhecer mecanismos de remissão ou retomada não são garantias de compreensão textual ou de um planejamento didático promissor. Não é a apropriação de um ou vários gêneros que conduzirá o leitor às formas de inserção social, mas o vínculo que ele estabelecerá com a leitura dos gêneros, a percepção de que as escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem sentidos ao texto que determinarão a sua forma de se portar diante de conhecidos ou novos gêneros. É mais importante que o aluno perceba o processo de compreensão e a possibilidade de transferir ou modificar o que aprendeu para diferentes contextos comunicativos do que reconhecer mecanismos textuais.

Precisamos de práticas de leitura que pressuponham a elaboração de problemas que partam da vivência do aluno, para que seja um conhecimento que transcenda, realmente, os muros escolares. Rita Marriott e Patrícia Torres (2007, p. 155) ressalta que hoje o desafio é transformar informação em conhecimento, ou seja, “encontrar meios que auxiliem nesse processo de migração de um ensino memorístico para um ensino significativo”. Ainda, reitera que nesse momento “o papel do professor é de ajudar os alunos a explorarem o conteúdo a seu alcance e se desenvolverem, construindo o seu conhecimento” (MARRIOTT; TORRES, 2007, p. 155).

A relação entre o professor e o livro didático, assim como em relação a qualquer material de ensino-aprendizagem, deve ser permeada de autonomia e competência do docente. Deve, também, ser delimitada em sala de aula a partir dos desafios e limitações de cada contexto. É o entendimento dessa singularidade do processo de ensino-aprendizagem que explica por que a exploração dos textos do LD pode ser abordada de diferentes maneiras, pode servir a diferentes propósitos. As atividades propostas pelos livros didáticos não podem ser um impedimento para que o aluno perceba o gênero textual como um recurso do dizer.

Destacamos, portanto, a importância do LD, não somente como uma ferramenta para o professor, mas como um material integrado que auxilia e promove a aprendizagem do aluno. Quando reconhece o LDP como um instrumento pertinente para o ensino-aprendizagem de português, a escola considera, antes de mais nada, as suas funções no processo. Portanto, saber que funções são essas e em que medida um LDP deve preenchê-la, deveria ser o primeiro parâmetro para a escolha. Assim, consideramos que o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno depende da mediação do professor, que deve se apropriar do material didático que recebe de forma autônoma, analisá-lo e utilizá-lo com discernimento e de maneira adequada. Daí a importância do seu conhecimento e olhar crítico para perceber os problemas e tentar superá-los.

### **DIDACTIC BOOK READING: THE NEED OF AUTONOMY AND TEACHER'S MEDITATION**

**ABSTRACT:** We assay, in this paper, the proposed lection activities in the didactic book, 6th year, *Português: uma língua brasileira*, starting from the evaluation of reading conceptions and the horizons of understanding, as well as we offer a tabulation of reading inquiry. Summarily, in relation to reading activities, we verify that it does not aim at student's comprehension abilities, since they approach, in a languid way, the activities that explore cognitive strategies, such as the activation of prior knowledge, formulation and verification of hypothesis and inferences production. Thereby, the analysis displays a lack of consolidation on what is important for reading comprehension work. Based on results, we reinforce our defence regarding the importance of the teacher in face of this didactic book, which must be permeated with the autonomy and competence of the instructor.

**KEYWORDS:** Lection. Didactic book. Portuguese language. Instructor autonomy.

### **LECTURA(S) EN EL LIBRO DIDÁCTICO: LA NECESIDAD Y MEDIACIÓN DEL MAESTRO**

**RESUMEN:** Analizamos, en este artículo, las actividades de lectura propuestas en el libro didáctico, 6º año, *Português: uma língua brasileira*, a partir de la evaluación de concepciones de lectura y de los horizontes de comprensión, y también ofrecemos una clasificación de cuestiones de lectura. Resumiendo, con relación a las actividades de lectura, verificamos que no están destinadas para el desarrollo de la capacidad de comprensión del alumno, ya que abordan de una manera lánguida las actividades que exploran estrategias cognitivas, tales como la activación de conocimientos previos, formulación y verificación de hipótesis y producción de inferencias. Con ello, el análisis evidencia la falta de consolidación de lo que es importante para el trabajo de comprensión de lectura. A partir de los resultados, reforzamos nuestra defensa con relación a la importancia del papel del maestro ante al libro didáctico, que debe ser permeado de autonomía y competencia del docente.

**PALABRAS CLAVE:** LECTURA. Libro didáctico. Lengua Portuguesa. Autonomía docente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. *Livros escolares no Brasil: a produção científica*. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF/ Brasília: MEC; SEF, 1997.*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF/ Brasília: MEC/SEF, 1998.*

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013. BRASIL (Ministério da Educação-FNDE/SEB). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014. Disponível em: << <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>>> Acesso em 12 de abril de 2016.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: COLELLO, S. M. G.; LEITE, S. A. S.; ARANTES, V. A. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? Em aberto, Brasília, v.16, n. 96, p. 63-82, 1996.

\_\_\_\_\_. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação, in KARWOSKI, A.C; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S; *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga. TORRES, Patrícia Lupion. Mapas conceituais. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007, p. 155 – 189.

PEREIRA AUGUSTO, Vanísia Cristina. *O processo de referenciação como estratégia auxiliadora do leitor na construção de sentidos de leitura*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2017.

VIEIRA. M. G.; FIGUEIREDO, R.; MENNA, L. *Português: uma Língua Brasileira*. São Paulo: LeYa, 2012.

Recebido em maio de 2017  
Aprovado em julho de 2017